

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



ОРЛОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени И.С. Тургенева



Орловского государственного университета
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ



№ 2 (87)
2020

№ 2 (87)
2020

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)

Аркажанян 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, экстраорд. проф. (Польша)

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

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

Михенцева 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, 2020

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2020

Содержание

07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Горлова Н.И.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР РАЗВИТИЯ ОТРАСЛЕВЫХ ПРАКТИК ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX в.) 7

Желтикова И.В.

ОБРАЗЫ БУДУЩЕГО ПРОТЯЖЕННОСТЬЮ В 200 ЛЕТ:

ВОЗМОЖНОЕ И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОЕ РОССИЙСКОГО БУДУЩЕГО. ЧАСТЬ 2 12

Зеленская Ю.Н.

ЖИЛИЩНЫЙ ВОПРОС НА КИРОВСКОЙ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ19

Картелёв И.Л.

ПУБЛИЦИСТЫ «РУССКОГО БОГАТСТВА» О ПРОБЛЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв. 22

Лазаренко Е.И.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БРЯНСКОЙ КОЛЛЕГИИ О ПЛЕННЫХ И БЕЖЕНЦАХ¹ (1918-1920 гг.) 26

Майборода О.А.

«ДЕТСКИЕ ДЕТИ»: ПЕРИОД ДЕТСТВА ПО ПОРТРЕТАМ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА 30

Озерова А.Г.

АМЕРИКАНСКАЯ АНГЛОФОБИЯ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX вв.: ПОИСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ33

Орлов А.С., Фролов А.Г.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НАКАНУНЕ

ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ И В ХОДЕ ЕЕ. 36

Полоник А.И.

ВЫБОРЫ В ОРГАНЫ ГОРОДСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ПО ГОРОДОВОМУ ПОЛОЖЕНИЮ 1870 ГОДА

В ВОЛОГДСКОЙ ГУБЕРНИИ 38

Романовский В.К.

«НАМ НЕЗАЧЕМ ОТРЕКАТЬСЯ ОТ НАШИХ ПРЕДКОВ...»

ДЕТСТВО И ОТРОЧЕСТВО Н.В.УСТРЯЛОВА: СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ. 41

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Акимущкина Е.О.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ГОРОДА В ПОЭЗИИ ФАРРУХИ СИСТАНИ (УМ. 1037/38 г.). 47

Багаева А.Ф.

ПОЧЕМУ ИНСАРОВ НЕ СМОГ СТАТЬ ОСВОБОДИТЕЛЕМ БОЛГАРИИ? 51

Бельская А.А.

РОМАН И.С. ТУРГЕНЕВА «НОВЬ»: ИМЯ КАК СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВ ГЕРОЕВ-НАРОДНИКОВ ... 54

Грималюк Т.В., Коньшиев Е.М.

ОБРАЗ ЛИТВИНОВА В РОМАНЕ ТУРГЕНЕВА «ДЫМ» 62

Дудина Е.Ф.

Б.К. ЗАЙЦЕВ «ПОВЕСТЬ О ВЕРЕ» К ВОПРОСУ СВОЕОБРАЗИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕТОДА ПИСАТЕЛЯ . 65

Дудина Е.Ф.

«ДРУГАЯ ВЕРА. ПОВЕСТЬ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ» Б.К. ЗАЙЦЕВА

КАК ИЛЛЮСТРАЦИЯ ИСТОРИИ РОССИИ НАЧАЛА XX ВЕКА 68

Коньшиев Е.М., Грималюк Т.В.

ДВОРЯНСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ И НАРОД В РОМАНЕ ТУРГЕНЕВА «РУДИН» 71

Королькова А.В.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ «УМ/БЕЗУМИЕ» И «СМЕХ» КОМЕДИИ А.С. ГРИБОЕДОВА «ГОРЕ ОТ УМА». 74

Кротова Д.В.

СИМВОЛИКА ВРЕМЕН ГОДА В ЛИРИКЕ В. ШАЛАМОВА 79

Кузнецова Н.И.

ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ СБОРНИКА М.Н. ЗАГОСКИНА «ВЕЧЕР НА ХОПРЕ». 83

Кургузова Н.В., Федорчук М.А.

ИДЕАЛЬНЫЙ ДРАКОН ДЛЯ ПРИНЦЕССЫ: РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИДЕИ СТАРОСТИ В РОМАНТЕ 87

Лазутина М.С.

ОДОРИСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ПРОЗЕ ЭЛИС МАНРО. 92

Мельникова Л.А.

ГАНС ШНИР И ЛЕВ МЫШКИН: ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПЕРЕКЛИЧКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ Г. БЕЛЛЯ

«ГЛАЗАМИ КЛОУНА» И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ») 95

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).

Михайлова М.В. ВЕСЕЛЫЙ И НЕВЕСЕЛЫЙ ЛЕОНИД ЛЕНЧ (ВОЕННАЯ ПРОЗА)	98
Михеичева Е.А. «НЕРАЗГАДАНЫЙ СФИНКС РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»	102
Попова А.Р., Самошкина М.Ю. ТЕКСТОВОЕ ВРЕМЯ В ЛИРИКЕ Н.С. ГУМИЛЕВА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОГО ИДИОСТИЛЯ	105
Сюе Чэнь «СОЛНЦЕ МЕРТВЫХ» И.С. ШМЕЛЕВА: ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ СИМВОЛЫ КАРТИНЫ БЫТИЯ	110
Тимофеева Ю.В. ОБРАЗ ДОМА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Е.И. НОСОВА	114
Фисенко А.Б., Култышева О.М. ЗНАЧЕНИЕ И АДРЕСОВАННОСТЬ ДИАЛОГОВ В ЛИРИКЕ В. ПОЛОЗКОВОЙ	119
Ямагути Р. ОБРАЗ ВЕТРА В ЛЮБОВНЫХ ЗАГОВОРАХ И СВАДЕБНОЙ ЛИРИКЕ	122

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Авдоница Н.С. СОДЕРЖАНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ЖУРНАЛИСТИКА: АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	126
Айвазова Д.С. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ 3-4 КУРСОВ ИЗ ИНДИИ ПРЕДМЕТА «ПАТОФИЗИОЛОГИЯ. КЛИНИЧЕСКАЯ ПАТОФИЗИОЛОГИЯ»	129
Алексеева Е.Н. ДИАГНОСТИКА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	131
Андреева Л.А., Сергеева Н.И. РАЗРАБОТКА СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ЭУМК В ОБОЛОЧКЕ MOODLE ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	134
Артамонова С.Г. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	139
Бельская М.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	142
Бирюкова И.А. К ВОПРОСУ О РОЛИ И МЕСТЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	144
Борисова Л.Е., Румянцева Е.Н. РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	147
Власова Т.А., Королева Н.М. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ И ПАТРИОТИЗМА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	150
Воронкова Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОСВОЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	153
Горбачева О.А., Горлова Ю.И., Никитина И.В. ВИДЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ И ПЛАТФОРМ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	157
Грядунова Е.Н., Горин А.В., Токмакова М.А., Токмаков Н.В. СО ДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРЕДМЕТА ПРИКЛАДНАЯ МЕХАНИКА В УНИВЕРСИТЕТЕ	161
Губарева Л.И., Дугина С.Ю. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМОКОНТРОЛЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	165
Догадина М.А., Тяпкина А.П. ИНТЕГРАЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ И ГЕЙМИФИКАЦИИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	167
Ефанова О.А., Иванова О.Ю. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	170
Игнатов А.М., Тяпкина А.П., Лаврухина Ю.И., Тяпкин А.С. СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ, НАПРАВЛЕНИЯ ИХ РЕШЕНИЯ	174
Завьялова М.С. ОБУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	177
Карапузиков А.А., Белкин Д.С., Арканов П.В. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ, ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ИННОВАЦИИ	180
Ковешникова Н.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА	183
Ковешникова Е.Н., Ковешников П.А. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СТИЛИЗАЦИИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ	186
Кривко Н.Н., Митяева А.М. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МАГИСТРАНТОВ	189
Кузнецова Е.А. СУЩНОСТЬ И РОЛЬ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	195
Кузнецова Е.В., Гаврилова И.С. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	197
Макарова В.Н., Марцынкевич Е.Д. ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	200
Мартынов В.В., Дьячкова Л. Г. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДИЗАЙНЕРА В УСЛОВИЯХ БАКАЛАВРИАТА	206
Мартынова Е.В. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ НАСЕЛЕНИЯ»	210
Ногачев С.Е. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЙ ФГОС НОО	214
Образцов П.И., Коковенко О.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ФРАНЦИИ	217
Образцов П.И., Никитина А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	221

Образцов П.И., Шумилин В.С.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА МАГИСТРАТУРЫ ВОЕННОГО ВУЗА
В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИМ ОБЕСПЕЧЕНИЕМ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СВЯЗИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 3+..... 224

Осипова Н.Н., Трофименко М.П., Елыкомов Р.Ф.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)..... 227

Софронов Р.П., Кривошапкина О.М., Яковлева А.В., Захарова А.Г.

СИСТЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ КАК ОСНОВА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)..... 232

Топчий И.В.

СИТУАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СРЕДСТВАМ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В АРХИТЕКТУРЕ..... 235

Тришкин А.В., Макеева И.Ю., Пузина Т.И.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ-БИОФИЗИКОВ 242

Тукмаков Д.А., Тукмакова Н.А.

МЕТОДИКА ПРИВЕДЕНИЯ К КАНОНИЧЕСКОЙ ФОРМЕ УРАВНЕНИЙ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ
ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ОПИСАНИЮ НЕСТАЦИОНАРНОГО ПРОЦЕССА В ДВУХФАЗНОЙ СМЕСИ 245

Филатова В.А., Митяева А.М.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 248

Хао Ш.

УСИЛЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ КАК ИННОВАЦИЯ..... 251

Хворостов А.С.

АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖНИКОВ-ПЕРЕДВИЖНИКОВ, КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ. 256

Хворостов Д.А., Попадинец С.Д.

ПРОЦЕСС ПОИСКА ЦВЕТОВОГО РЕШЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО» 261

Хворостов Д.А., Хао Ш.

ФАКТОРЫ ИННОВАЦИОННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ..... 265

Хмызова Н.Г., Лидинфа Е.П., Хмызова А.А.

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ В ФОРМАТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПУТЬ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ..... 272

Черникова С.М., Тепляков Н.Ю.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ, ФОРМЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА 277

Шалахин Р.А., Ершов Н.В., Мишина С.Ю.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА..... 280

Шалимова О.Н.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
КУРСАНТОВ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИИ..... 285

Шаломова Е.В.

РОЛЬ СЕМЬИ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТРУКТУР В НАВЯЗАННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ 289

Шамарина Е.В.

ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ Г.Я. ТРОШИНА В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ 292

ДИССЕРТАЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Савинова Д.Д.

ИСТОРИКО-ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЫТОВАНИЯ РЕЖИССЕРСКОЙ ПАРТИТУРЫ 296

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ..... 298

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ 299

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)
Arsenstat M.P. Doctor of History, Prof. (Russia)
Antonova M.V. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Arzakanyan M.Ts. Doctor of History, Prof. (Russia)
Arsent'yeva N.N. Doctor of Philology, Prof. (Spain)
Bednarskaya L.D. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Vidmarovich N.P. Doctor of Philology, Prof. (Croatia)
Gella T.N. Doctor of History, Prof. (Russia)
Zaichenkova M.S. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Ivanov A.E. Doctor of History, Prof. (Russia)
Izotov V.P. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Kovalev P.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Larionova L.G. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
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)
Chekova-Dimitrova I. Candidate of Philology, Docent (Bulgaria)
Chelysheva I.I. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Cherepanova L.V. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)
Chikalova I.R. Doctor of History, Prof. (Belarus)
Shemchuk J.M. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Shi Hunshen Candidate of Philology, Prof. (China)
Yamaguchi R. Doctor of Philology (Japan)

Acting chief editor

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

302026, Orel, 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, 2020

© OSU named after I.S. Turgenev, 2020

Contents

07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

Gorlova N.I.

HISTORICAL REVIEW OF THE DEVELOPMENT OF INDUSTRY PRACTICES OF VOLUNTEERISM IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA (SECOND HALF OF THE 19TH AND BEGINNING OF THE 20TH CENTURY) ...7

Zheltikova I.V.

IMAGES OF THE 200-YEAR-OLD FUTURE: THE POSSIBLE AND ACTUAL FUTURE OF RUSSIA. PART 2. 12

Zelenskaya Yu.N.

HOUSING PROBLEM ON THE KIROV RAILWAY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR 19

Kartelyov I.L.

PUBLICISTS OF THE "RUSSIAN WEALTH" ABOUT THE PROBLEMS OF EDUCATION IN RUSSIA AT THE END OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY 22

Lazarenko E.I.

ACTIVITIES OF THE BRYANSK BOARD OF PRISONERS AND REFUGEES (1918-1920) 26

Mayboroda O.A.

«CHILDREN'S CHILDREN»: THE PERIOD OF CHILDHOOD ACCORDING TO PORTRAITS OF THE FIRST HALF OF THE XIX CENTURY 30

Ozerova A.G.

AMERICAN ANGLOPHOBIA OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES: THE SEARCH FOR NATIONAL IDENTITY 33

Orlov A.S., Frolov A.G.

ECONOMIC POLICY OF THE RUSSIAN EMPIRE PRIOR TO AND DURING WORLD WAR I. 36

Polonik A.I.

ELECTIONS TO MUNICIPAL GOVERNMENT BODIES UNDER CITY REGULATIONS OF 1870 IN VOLOGDA PROVINCE 38

Romanovski V.K.

«WE DON'T NEED TO DENOUNCE OUR ANCESTORS...»
N.V. USTRYALOV'S CHILDHOOD AND ADOLESCENCE: THE PERSONALITY FORMATION. 41

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

Akimushkina E.O.

TO THE PROBLEM OF FORMING THE IMAGE OF THE CITY IN THE POETRY OF FARRUKHI SISTANI (D. 1037/38) 47

Bagaeva A.F.

WHY DIDN'T INSAROV BECOME THE LIBERATOR OF BULGARIA? 51

Belskaya A.A.

"VIRGIN SOIL" NOVEL BY I.S. TURGENEV: NAME AS SEMANTIC BASIS OF IMAGES OF HEROES-NARODNIKI 54

Grimalyuk T.V., Konyshchev E.M.

THE IMAGE OF LITVINOV IN TURGENEV'S NOVEL "DYM" ("SMOKE") 62

Dudina E.F.

B.K. ZAYTSEV "THE TALE OF VERA": REVISITING THE ORIGINALITY OF THE WRITER'S ARTISTIC METHOD 65

Dudina E.F.

"ANOTHER VERA. A TALK OF TIME YEARS »B.K. ZAYTSEVA
AS AN ILLUSTRATION OF THE HISTORY OF RUSSIA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY 68

Konyshchev E.M., Grimalyuk T.V.

THE NOBLE INTELLIGENTSIA AND THE PEOPLE IN TURGENEV'S NOVEL "RUDIN" 71

Korolkova A.V.

SEMANTIC FIELDS «MIND/MADNESS» AND «LAUGHTER» OF COMEDY A. S. GRIBOEDOVA «WOEFROMWIT» 74

Krotova D.V.

SYMBOLICS OF THE SEASONS IN V. SHALAMOV'S LYRICS 79

Kuznetsova N.I.

FEATURES OF THE POETICS OF THE CYCLE OF NOVELS BY M. N. ZAGOSKIN "EVENING ON THE CARPET". 83

Kurguzova N.V., Fedorchuk M.A.

THE PERFECT DRAGON FOR A PRINCESS: THE REPRESENTATION OF THE IDEAS OF OLD AGE IN THE ROMANTIC FICTION 87

Lazutina M.S.

ODORISTIC IMAGES IN PROSE BY ALICE MUNRO 92

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)

Melnikova L.A. HANS SCHNIER AND LEV MYSHKIN: LITERARY ECHOES (BASED ON THE MATERIAL OF THE NOVELS BY H. BÖLL "THE CLOWN" AND F.M. DOSTOYEVSKY "THE IDIOT")	95
Mikhailova M.V. THE JOYFUL AND JOYLESS LEONID LENCH (MILITARY PROSE)	98
Mikheicheva E.A. "UNSOLVEDSPHINXINRUSSIANLITERATURE"	102
Popova A.R., Samoshkina M.U. TEXT TIME IN N. S. GUMILEV'S LYRIC POETRY AS A MEANS OF EXPRESSING OF THE AUTHOR'S IDIOSTYLE	105
Xue Chen "THE SUN OF THE DEAD" BY I.S.SHMELEV: SPATIAL SYMBOLS OF THE PICTURE OF BEING	110
Timofeeva Yu.V. THE IMAGE OF THE HOUSE IN THE WORKS OF E. I. NOSOV	114
Fisenko A.B., Kultysheva O.M. THE MEANING AND ADDRESSING OF DIALOGUES IN THE LYRICS OF V. POLOZKOVA	119
Yamaguchi R. THE IMAGE OF THE WIND IN THE LOVE-CHARMS AND THE WEDDING LYRICS	122
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES	
Avdonina N.S. THE CONTENT OF THE MASTER'S PROGRAM IN JOURNALISM: AN ASPECT OF PROFESSIONAL IDENTITY	126
Aivazova D.S. PECULIARITIES OF TEACHING 3-4-YEAR STUDENTS FROM INDIA THE SUBJECT "PATHOPHYSIOLOGY. CLINICAL PATHOPHYSIOLOGY"	129
Alekseeva E.N. DETECTION OF APTITUDE FOR MATHEMATICS AND DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES OF SENIOR SCHOOL CHILDREN IN CLASS AND DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES	131
Andreeva L.A., Sergeeva N.I. STRUCTURE AND CONTENT DRAFTING OF AN ELECTRONIC TEACHING AIDS SET ON THE PLATFORM MOODLE FOR DISTANCE TEACHING IN A FOREIGN LANGUAGE	134
Artamonova S.G. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCE OF A MODERN TEACHER IN THE FIELD OF ADDITIONAL EDUCATION	139
Belskaya M.I. USING FICTION TEXTS IN LESSONS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	142
Biryukova I.A. TO THE QUESTION OF THE ROLE AND PLACE OF THE DISCIPLINE «FOREIGN LANGUAGE» IN THE SCHOOL SYSTEM	144
Borisova L.Y., Rumyantseva E.N. THE ROLE OF COMMUNICATIVE MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION	147
Vlasova T.A., Koroleva N.M. FORMATION OF SOCIAL POSITION AND PATRIOTISM IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS (FROM WORK EXPERIENCE)	150
Voronkova L.V. FORMATION OF MOTIVATION OF STUDENTS IN DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN VOCATIONAL PEDAGOGICAL PREPARATION	153
Gorbacheva O.A., Gorlova Yu.I., Nikitina I.V. TYPES AND POSSIBILITIES OF INTERNET SERVICES AND PLATFORMS FOR ORGANIZING DISTANCE LEARNING IN UNIVERSITY	157
Gryadunova E.N., Gorin A.V., Tokmakova M.A., Tokmakov N.V. SUBSTANTIVE ASPECT OF THE SUBJECT APPLIED MECHANICS IN THE UNIVERSITY	161
Gubareva L.I., Dygina S.Y. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF READINESS FOR SELF-CONTROL IN STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS	165
Dogadina M.A., Tyapkina A.P. INTEGRATION OF ELEMENTS OF HUMANITARIZATION AND GAMIFICATION IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF PERSONALITY	167
Efanova O.A., Ivanova O.YU. ORGANIZATION OF APPLICATION OF PROJECT ACTIVITIES	170
Ignatov A.M., Tyapkina A.P., Lavrukhina Yu.I., Tyapkin A.S. STATE, PROBLEMS OF MODERN RURAL SCHOOL, DIRECTIONS OF THEIR SOLUTION	174
Zavyalova M.S. TEACHING GERMAN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TERMINOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES	177
Karapuzikov A.A., Belkin D.S., Arkanov P.V. COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS, PROBLEMS, EXPERIENCE, INNOVATION	180
Koveshnikova N.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF DESIGN	183
Koveshnikova E.N., Koveshnikov P.A. FORMATION OF STYLIZATION SKILLS IN VISUAL ACTIVITIES FOR BACHELORS OF LANDSCAPE ARCHITECTURE	186
Krivko N.N., Mityaeva A.M. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF UNDERGRADUATES	189
Kuznetsova E. A. THE IMPORTANCE OF ECONOMIC CULTURE FOR THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF TRAINING MILITARY SPECIALISTS	195
Kuznetsova E.V., Gavrilova I.S. FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS BY MEANS OF INTEGRATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY	197
Makarova V. N., Martsinkevich E.D. IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE FIELD OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN	200
Martynov V.V., Dyachkova L.G. METHOD OF FUNDAMENTAL LITERACY FORMING OF A DESIGNER WHILE STUDYING FOR A BACHELOR DEGREE	206
Martynova E.V. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELORS OF THE SOCIAL SPHERE THROUGH THE USE OF DESIGN TECHNOLOGIES AS PART OF THE STUDY OF THE COURSE «FUNDAMENTALS OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT FOR THE POPULATION»	210
Nogayeva S.E. FORMATION OF LANGUAGE FUNCTIONAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE TRANSITION CONDITIONS TO THE NEW FSES OF PGE	214
Obraztsov P.I., Kokovenko O.A. SPECIAL FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING FOR TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL FACILITIES IN THE RUSSIAN FEDERATION AND FRANCE	217

Obraztsov P.I., Nikitina A.V. FORMATION OF READINESS FOR BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE STATE AND MUNICIPAL EMPLOYEES WITH THE INFORMATION-TECHNOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS	221
Obraztsov P.I., Shumilin V.S. FEATURES OF THE FORMATION OF THE COMPETENCY MODEL OF A GRADUATE OF A MILITARY UNIVERSITY IN THE FIELD OF LOGISTICS MANAGEMENT OF COMMUNICATION UNITS IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR HIGHER EDUCATION 3++	224
Osipova N.N., Trofimenko M.P., Elikomov R.F. ACADEMIC MOBILITY AS A COMPONENT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE NIZHNEVARTOVSK STATE UNIVERSITY)	227
Sofronov R.P., Krivoshepkina O.M., Yakovleva A.V., Zakharova A.G. ECOLOGICAL EDUCATION'S SYSTEM AS THE ECOLOGICAL SAFETY'S BASIS IN THE SAKHA'S REPUBLIC (YAKUTIA)	232
Topchiy I.V. SITUATIONAL TRAINING OF VISUALIZATION TOOLS IN ARCHITECTURE	235
Trishkin A.V., Makeeva I.Yu., Puzina T.I. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MAGISTRANTS-BIOFYSICISTS	242
Tukmakov D.A., Tukmakova N.A. METHOD OF BRINGING TO CANONICAL FORM EQUATIONS IN PARTIAL DERIVATIVES IN RELATION TO DESCRIPTION OF NON-STATIONARY PROCESS IN TWO-PHASE MIXTURE	245
Filatova V.A., Mityaeva A.M. DIDACTIC DIFFICULTIES OF FOREIGN LANGUAGE STUDY IN AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	248
Hao S. REINFORCEMENT OF AXIOLOGICAL ASPECT OF PEDAGOGICAL EVENTS AS AN INNOVATION	251
Khvorostov A.S. ANALYSIS OF THE WORKS OF ARTISTS-PEREDVIZHNIKI AS ONE OF THE MEANS OF AESTHETIC DEVELOPMENT OF STUDENTS OF CREATIVE FACULTIES	256
Khvorostov D.A., Popadinetc S.D. THE PROCESS OF SEARCHING THE COLOR DECISION OF ARTISTIC WORKS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF THE SUBJECT AREAS OF «ART»	261
Khvorostov D.A., Hao S. FACTORS OF INNOVATION IN EDUCATIONAL TECHNOLOGY	265
Khmyzova N.G., Lidinfa E.P., Khmyzova A. A. PROBLEM FIELD IN THE FORMAT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY AS A WAY OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS	272
Chernikova S.M., Teplyakov N.Yu. INTERACTIVE METHODS, FORMS AND TEACHING AIDS IN THE PROCESS OF PREPARING TEACHERS OF FINE ART	277
Shalakhin R.A., Ershov N.V., Mishina S.Y. POSSIBILITY OF APPLICATION OF DISTANT LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MILITARY UNIVERSITY	280
Shalimova O.N. EFFICIENCY OF PROFESSIONALLY-ORIENTED EDUCATION TECHNOLOGY AS A MEANS OF FORMING COMMON CULTURAL COMPETENCIES OF CADETS IN DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF RUSSIA	285
Shalomova E.V. THE ROLE OF THE FAMILY, EDUCATIONAL ORGANIZATION AND STATE STRUCTURES IN THE MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNG PEOPLE	289
Shamarina E.V. THE SIGNIFICANCE OF G.YA. TROSHIN'S RESEARCHES IN ORGANIZATION OF SPECIAL EDUCATION WITH JUNIOR STUDENTS	292
DISSERTATION RESEARCH	
Savinova D.D. HISTORICAL AND TEXTOLOGICAL ASPECTS OF THE DIRECTOR'S SCORE	296

УДК 93/94

UDC 93/94

ГОРЛОВА Н.И.

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

GORLOVA N.I.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor Department of Hospitality, Tourism and Sports, Plekhanov Russian University of Economics
E-mail: Gorlovanat@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР РАЗВИТИЯ ОТРАСЛЕВЫХ ПРАКТИК ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX в.)

HISTORICAL REVIEW OF THE DEVELOPMENT OF INDUSTRY PRACTICES OF VOLUNTEERISM IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA (SECOND HALF OF THE 19TH AND BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)

В работе в исторической ретроспективе объективно показано начало отраслевой профессионализации социально значимых практик добровольческой деятельности во второй половине XIX в. – начала XX в. Степень участия граждан в различных самоорганизованных формах общественной жизни свидетельствует, по мнению автора, о степени включения населения в процессы оформления профильных практик на принципах добровольности.

Ключевые слова: добровольчество, добровольческая деятельность, благотворительные учреждения, общественные организации.

The work in a historical retrospective objectively shows the beginning of industry professionalization of socially significant practices of volunteerism in the second half of the 19th century. – beginning of XX century The degree of citizen participation in various self-organized forms of public life indicates, according to the author, the degree to which the population is included in the processes of designing core practices on the principles of voluntariness.

Keywords: volunteering, volunteering, charitable institutions, public organizations.

Исторические примеры реализации разнообразных отраслевых практик добровольческой деятельности граждан во второй половине XIX – начале XX в. стали, на взгляд автора, показателем степени реализации общественных инициатив в рамках решения многочисленных социальных и личностно-значимых проблем.

В качестве задач данного исследования автор определил рассмотрение исторических аспектов участия общественности в профильных добровольческих практиках в начале XX в., выявление основных форм этой деятельности.

Источниковедческой основой нашей работы стали материалы Государственного архива Курской области, учредительные документы, материалы официального и внутреннего делопроизводства (протоколы, отчеты и др.) благотворительных учреждений и общественных организаций.

Общественность своими силами помогала в решении давно назревших проблемы в обществе – от поддержки малоимущей и обездоленной части населения, отвлечения трудящихся от бесполезного и вредного времяпрепровождения до организации просветительских мероприятий, охраны общественного порядка, участия в сборе статистического материала и проведения переписи населения и др.

К занятиям добровольческой деятельностью вели разные мотивы: альтруистические, сугубо религиозных убеждения, вполне практические (получение официального признания и социальных предпочтений), в периоды тяжелых испытаний, выпавших на долю страны, – патриотические чувства.

Рост и повсеместное тиражирование добровольческих практик населения в губерниях Российской империи, на которых просветительское и реформаторское движение 60–70-х гг. XIX в. отразилось несколько позже, стали проявляться более заметно с первой половины 1880-х гг. в развитии планомерной общественной деятельности на безвозмездных началах.

На местах постепенно формировался слой добровольных энтузиастов, создавались предпосылки для развития обще-

ственных инициатив. В условиях провинциальной российской действительности, с ее размеренным ритмом общественной жизни, деятельность на добровольных началах приобретала особую социальную значимость. Добровольные активисты внесли весомый вклад в формирование местного сообщества неравнодушных людей.

Результаты деятельности добровольных общественников на ниве российской благотворительности становятся частью процесса гражданской идентификации – происходит превращение добровольного труда из необходимого условия личностного развития и способа самовыражения в осознанно реализуемую социальную обязанность.

Усилившийся процесс гражданской самоидентификации способствовал тиражированию всего многообразия профильных добровольческих практик, их большому размаху, что проявилось в конкретных деятельностных моделях социального поведения.

Речь прежде всего идет об оказании помощи обездоленной части населения под эгидой благотворительных учреждений, в основу которой положены принципы безвозмездной деятельности и посильного участия в решении вопросов, связанных с жизнедеятельностью самого общества. Организация помощи социально уязвимой категории, по мнению автора, в рассматриваемый период становится приоритетным направлением в практической деятельности добровольных активистов, что определялось как минимум несколькими факторами: во-первых, делегированием общественности широких полномочий в различных областях жизнедеятельности; во-вторых, профильностью дореволюционных благотворительных учреждений и заведений, определяющей специфику и направление приложения усилий добровольческого труда (помощь детям-сиротам, малоимущим семьям, пожилым людям и др.); в-третьих, увеличением числа лиц, нуждающихся в оказании необходимой социальной помощи и поддержке; в-четвертых, неспособностью государства в решении социальных про-

блем и развитием социальной сферы в условиях обострения социально-экономической ситуации.

Именно в 1894 г. впервые в российской истории официально было заявлено о добровольческой деятельности. Московская Городская дума, поддержав инициативу профессора МГУ В.И. Герье, учреждает «Городские попечительства о бедных», привлекающие в свои ряды энтузиастов – добровольных помощников, так называемых сотрудников [5, с. 18].

Попечительства давали возможность общественности попробовать свои силы в оказании на бескорыстной основе необходимой помощи в пользу бедных. Более того, сама организация Попечительства создавала условия для активного включения женщин в данную область практики добровольческой деятельности.

Так, в сфере социальной защиты детства бурную деятельность развили добровольные помощники Общества попечения о немущих и нуждающихся в защите детях в Москве. Инициатива создания этого Общества всецело принадлежала князю М.И. Хилкову, открывшему в 1879 г. в Ольховцах приют на 26 мальчиков и девочек из бедных семей.

Из-за отъезда по служебным обязанностям М.И. Хилкова из Москвы по финансовым причинам Общество было закрыто, однако уже в 1883 г. оно возобновило свою деятельность. Несмотря на смену руководящего состава, неизменной оставалась зафиксированная в уставе цель Общества. Стремясь всецело учитывать в своей деятельности индивидуальный духовный мир детей, создатели Общества в качестве приоритета выдвигали уважительное отношение к подростковой личности и ее духовное развитие вне зависимости от возраста и социального происхождения [13, с. 23]. Последовательная реализация этой цели виделась организаторами в обучении детей той или иной профессии.

К всевозможной помощи бедным детям привлекались все члены Общества, изъявившие готовность содействовать ему своими специальными познаниями и «посвящать оному» свои труды безвозмездно. Уже в 1884 г. оформляется институт участковых попечителей и попечительниц из числа добровольных общественников (около 60 человек), в роли посредников между Обществом и детьми, нуждающимися в помощи. Дальнейшее развитие личной безвозмездной деятельности участковых «дало возможность ближе войти в нужды бедности и пробудило потребность вступить в соглашение и взаимодействие с другими благотворительными учреждениями, имеющими односторонние задачи» [2, с. 4].

На участкового возлагалась в районе вверенного определенного участка забота о живущих там детях. Так, в обязанности попечителя входило выявление случаев «преступного обращения» с детьми. Он действовал строго по инструкции, утвержденной Общим собранием Общества и под контролем Распорядительного комитета, которому и предоставлял подробнейший отчет о проделанной работе.

Практически в равных пропорциях был представлен личный состав участковых. Согласно списку участковых попечителей и попечительниц, содержащемуся в годовом отчете общества за 1892 г., можно отметить, численное превосходство лиц женского пола. Так, из 37 попечителей Общества 24 женщины трудились на благо организации (Н.С. Антипина, А.С. Баранова, Н.В. Голоушева, Н.М. Горбова, В.П. Гучкова, Э.И. Дементьева, Е.П. Домбровская, А.С. Дудина, М.Ф. Завадская, Е.Ю. Курлова, П.Ф. Маевская, Е.К. Мишина, З.Ф. Орехова, В.Ф. Ридель, Е.В. Сапожникова, А.А. Сумарокова и др.) [8, с. 9].

Результативной была работа добровольных сборщиков пожертвований – «уполномоченных от Общества», которым выдавались специальные именные книжки с квитанциями. Так, 1895 г., по признанию устроителей Общества, стал самым удачным за весь период его существования благодаря значительным сборам и пожертвованиям; происходит строительство дома для первого приюта Общества.

Широкие масштабы добровольческая деятельность принимала в созданном Отделе защиты детей от жестокого обра-

щения при Обществе попечения о бедных и больных детях в Санкт-Петербурге. Не рассчитывая на свои собственные силы, «которых положительно не хватало для осуществления всех поставленных задач», Отдел полагался в своей работе на общественных деятелей, готовых внести свой добровольный труд и энергию на дело защиты детей [7, с. 11]. Участковые попечители Отдела избирались из числа его членов по числу полицейских участков в городе. Повышенным вниманием у участковых пользовались места концентрации фабрик, заводов и мастерских с малолетними учениками и работниками.

В деятельности добровольных участковых применялись беседы и увещевания виновных в жестоком обращении с малолетними. Если подобные методы во время испытательного срока не приводили к желаемому результату, участковые обращались с заявлением о назначении медицинского освидетельствования потерпевшего малолетнего к участковому приставу, к прокурору или мировому судье для возбуждения против виновных лиц уголовного преследования. В инструкции участковым содержится подробнейшее описание процессуальной деятельности и документального закрепления ее результатов. Участковый старался заручиться поддержкой свидетелей, очевидцев преступлений, подтверждавших свое согласие явиться для дачи показаний в суд.

Попечитель снабжался специальной карманной книжкой с талонами, в которых содержались 9 пунктов, позволяющих детализировать и зафиксировать выявленные случаи плохого обращения с малолетними, а именно: 1) год, месяц и число; 2) где произошел случай; 3) у кого проживает малолетний (у родителей, родственников, опекунов, попечителей или сторонних лиц); 4) при каком занятии или в каком мастерстве; 5) фамилия, имя и возраст малолетнего; 6) в чем выражается худое положение малолетнего или преступное обращение с ним; 7) имя, отчество, фамилия, местожительства лица, от которого получены сведения о случае; 8) какие вещественные доказательства преступного деяния; 9) имелись ли ранее какие-либо сведения о преступных деяниях обвиняемого.

Талоны книжек с занесенными в них сведениями доставлялись один раз в месяц в Отдел. Кроме вышеуказанных книжек каждому участковому попечителю выдавались брошюры с извлечениями из законов, касающиеся прав и защиты несовершеннолетних.

В целом деятельность попечителей, выразивших готовность содействовать Отделу своими специальными познаниями и «посвящать оному» свои труды безвозмездно, воспринималась Обществом как высоконравственный сознательный поступок.

Примечательно, что во второй половине XIX в. добровольческие практики как одна из форм самовыражения общественных инициатив и показатель гражданской зрелости приобретают особое значение для женщин, что выливается естественным образом в формирование сети женских союзов и объединений на добровольных началах. Одним из первых таких уникальных общественных учреждений становится Русское женское взаимно-благотворительное общество, созданное в 1885 г. в Санкт-Петербурге под председательством А.Н. Шабановой. Члены Общества оказывали широкий спектр добровольческих форм помощи – от поддержки в трудоустройстве, возможности материального обеспечения до оказания медицинской помощи. Обращал на себя внимание и характер производимых добровольческих работ. Большинство привлеченных специалистов из числа педагогов, врачей, воспитателей работали на безвозмездных началах, изыскивая средства для своей деятельности у благотворителей. Так, в рамках деятельности кружка Общества «На помощь детям» более 100 активисток занимались изготовлением одежды для детей немущих родителей, вместе с гостинцами и книжками распределяемой по детским приютам. Знаковым событием для Общества стало открытие на средства благотворителей первого общежития для работающих одиноких женщин, попавших в трудную жизненную ситуацию. Здесь они могли жить и пи-

таться бесплатно или за мизерную плату.

Русское женское взаимно-благотворительное общество стало не просто способом решения женских проблем в обществе, оно активировало создание множества подобных добровольческих организаций в стране.

Огромен вклад добровольных общественников в решение проблемы массовой безработицы, ставшей следствием сложившейся социально-экономической ситуации в стране. Благодаря бескорыстным активистам и помощникам существовали дома трудолюбия, своей деятельностью положившие начало трудовой помощи населению в дореволюционной России. Их уникальность состояла в том, что они не просто искали работу для нуждающихся, но выполняли и другие общественные функции: «пропитание (устройство при доме трудолюбия специальных дешевых или даже бесплатных столовых); обеспечение ночлегом (устройство ночлежных приютов); призрение детей рабочих (открытие яслей, трудовых убежищ для подростков)». Амплитуда их многопрофильной деятельности была чрезвычайно разнообразна – от надсмотрщиков и руководителей работами по дому трудолюбия вплоть до собирателей пожертвований и продавцов изделий, изготавливаемых собственнотрудовладцами. Так, в Воронежском доме трудолюбия на общественных началах трудилось в начале 1888 г. более 60 членов-соревнователей. Анализ протоколов заседаний Правления общества позволяет говорить о проводимой политике конкретизации сферы деятельности и распределении обязанностей между добровольными общественниками.

В целом, благодаря добровольным энтузиастам, была оказана помощь в возвращении «к честной трудовой жизни» нищим, безработным гражданам, тунеядцам посредством организации трудовой занятости, предоставления ночлега и пропитания.

В истории дореволюционных безвозмездных практик значительная роль отводится самодеятельности граждан по обеспечению общественного порядка. «Первая народная охрана» возникла накануне коронации Александра III и представляла собой 20-тысячный корпус добровольцев, численность которого возросла до 80 тысяч дружинников ко времени начала правления Николая II [4, с. 84]. Она создавалась в особых случаях с целью содействия полиции в обеспечении правопорядка и предупреждения правонарушений «при проезде Высочайших особ». Для формирования и организации деятельности каждой добровольной дружины назначалось особое уполномоченное лицо из офицерского состава корпуса жандармов.

Важнейшие вопросы деятельности охраны регулировались положениями «о мерах охраны на время пребывания их императорских величеств», конкретизирующими порядок проведения правоохранительных мероприятий, методы воздействия на нарушителей в зависимости от степени опасности и формы взаимодействия с администрацией и полицией.

Первая инструкция по организации деятельности добровольной дружины была принята и разослана администрации и чинам полиции в 1915 г. Данный документ содержал основные правила, устанавливающие порядок формирования дружин – от принципа участия (добровольность вступления, безвозмездная деятельность), правил рекрутирования кандидатов в дружинники, их учета, основных форм и методов работы до подотчетности самодеятельности правоохранительных объединений органам государственной власти, руководства и строгого контроля за их деятельностью.

Активизация уголовных и маргинальных элементов в связи с вступлением России в Первую мировую войну вызвало к жизни в 1914 г. Общество защиты мирного населения от правонарушений неприятеля. Добровольные члены организации, помимо охраны общественного порядка, были задействованы в оказании помощи жертвам неприятеля. Кроме того, активисты обрабатывали запросы пострадавших лиц, содействовали ведению их дел в судебных, административ-

ных, общественных учреждениях страны [6, с. 6-7]. Областью действия Общества считалась вся империя, при необходимости предполагалось создавать отделы в губернских и уездных городах, в которых борьба с правонарушениями приобретала особую актуальность. Таким образом, деятельность организации можно рассматривать с точки зрения функционирования общественного правоохранительного института, представляющего собой комплекс норм и правил, обуславливающих и регулирующих сферу деятельности ее членов – добровольцев, выполняющих перечень обязанностей по вопросам обеспечения охраны общественного порядка.

К массовым объединениям, обеспечивающим безопасность населения, относилось Российское общество спасения на водах. Состав общества был представлен почетными членами, членами благотворителями, действительными членами и соревнователями. В соответствии с п. 3 устава звание действительных членов присваивалось лицам, которые ежегодно вносили в одно из Правлений Общества не менее 5 рублей или единовременно не менее 100 рублей. Соревнователи должны были ежегодно вносить до 5 коп. или единовременно не менее 25 руб. Кроме того, в своде правил предусматривалась возможность присвоения званий пожизненных действительных членов и соревнователей Общества при условии единовременного зачисления денежных средств, превышающих указанные в уставе размеры сумм для каждой отдельной категории членов.

Именно в сферу деятельности добровольных членов организации входило изучение местности, в которой чаще всего были зафиксированы несчастные случаи, происходившие зачастую из-за нарушения пострадавшими элементарных правил поведения и несоблюдения мер безопасности на воде. Добровольные активисты Общества вели широкую информационно-просветительскую работу с населением, разъясняя правила безопасного поведения на воде, принимали также деятельное участие в денежных сборах в пользу организации. Один из значительных кружечных сборов был произведен 9 мая 1897 г. «лично членами Общества и их знакомыми» в 34 церквях Санкт-Петербурга. Тогда было собрано 1 506 руб. 84 коп., в церквях Москвы – 3 038 руб. 38 коп. [10, с. 49]. Всего же в течение 7 лет силами добровольных активистов организации с 1897 г. удалось собрать 58 787 руб. 81 коп. [10, с. 50].

По итогам года Общество выражало благодарность своим отличившимся членам за личные заслуги и проделанную работу. В отчетах Общества за 1897 г. мы находим список добровольных активистов, удостоившихся благодарности, среди них врач Общества коллежский советник С.Н. Милонас – «за безвозмездное обучение приемам оживления утопленников всех желающих с этим ознакомиться» [10, с. 54].

Наиболее организованные формы добровольной самоорганизации и общественной взаимопомощи приняли первые пожарные общества и дружины, вносящие огромный вклад в дело обеспечения пожарной безопасности в городах и селах, оказывая большую практическую помощь государственной противопожарной службе на местах. Только в 1895–1904 гг., по полицейским донесениям, в целом по стране было зафиксировано около 1 193 275 случаев пожаров, ставших следствием недостаточной организации органами самоуправления противопожарной службы в городах. Широкое распространение пожарного добровольчества приходится на вторую половину XIX в.

К 1917 г. в составе Императорского Российского пожарного общества насчитывалось 3 600 организаций. Среди них городских добровольных пожарных обществ – 952, городских добровольных пожарных дружин – 1377, фабрично-заводских пожарных обществ и дружин – 960, других пожарных организаций – 261.

В состав общества входили почетные члены, жертвователи, а из числа действительных членов и членов охотников (исключительно мужского пола не моложе 17 лет) формировался штат пожарных команд. В члены Общества женщины принимали-

мались только в качестве членов-жертвователей, производивших в пользу организации денежные взносы или изъявлявших готовность выполнять безвозмездную работу.

Документальные материалы дают наглядное представление о численности членов пожарных обществ. В 1912 г. Курское пожарное общество состояло из 8 почетных, 47 действительных, 3 членов жертвователей и 67 охотников, принявших в 1911 г. участие в тушении 63 пожаров [1, л. 43].

Личный состав пожарной команды по роду своих служебных обязанностей подразделялся на несколько профильных отрядов. Охранный отряд отвечал за спасение имущества пострадавших, кроме того, обеспечивал «удержание публики» на необходимом расстоянии от места самого пожара. Спасание людей и ликвидацию сгоревших построек осуществлял лестничный отряд. В задачи трубного отряда входило непосредственно тушение пожара.

Нередко штатные городские пожарные команды уступали добровольным дружинам в техническом оснащении пожарной техникой и специальным снаряжением, так как они самостоятельно могли распоряжаться финансами и определять целевые статьи расходов денежных средств; зачастую они получали крупные пожертвования от энтузиастов пожарного дела. Кроме того, от простых обывателей дружинников отличали их заинтересованность в занятии пожарным делом и умение обращаться с пожарными инструментами, для чего проводились специальные учения. Об уровне подготовки членов пожарных команд свидетельствуют отчеты обществ. Так, по данным отчета Калужского вольного пожарного общества за 1910 г., дружина собиралась для учений и пожарных упражнений 14 раз, 23 раза участвовала в тушении пожаров [9, с. 6].

Власть поддерживала развитие движения добровольчества как наиболее экономичный вид пожарной охраны, признавая достижения обществ в организации попечительства о погорельцах и проводимой агитационной работе по распространению среди населения знаний правил пожарной безопасности.

Серьезным шагом в развитии и укреплении добровольческого пожарного движения в России стало образованное Российское соединенное пожарное общество, в 1901 г. получившее название «Императорское Российское пожарное общество». Общество, созданное по инициативе активных деятелей страны, способствовало объединению усилий всех добровольных помощников пожарного дела.

Широкое участие граждан в проведении статистических исследований дает возможность говорить о возникновении в 80–90-е гг. отраслевых форм добровольческого труда. В качестве примера можно привести организацию работы добровольных корреспондентов по сбору данных об урожайности государственными учреждениями (Центральный статистический комитет МВД), отдельными ведомствами (Департамент земледелия и сельской промышленности по сбору текущих сельскохозяйственных сведений, с 1894 г. – отдел сельской экономики и сельскохозяйственной статистики) и земствами. Эти данные предоставляли свои же добровольные корреспонденты. Первоначально информация корреспондентами доставлялась в Департамент земледелия и сельской промышленности по сбору текущих сельскохозяйственных сведений по определенным программам в конкретные сроки: сначала три, а с 1894 – шесть раз в год.

Активное участие в сборе, обработке и публикациях статистической информации принимали земства, придававшие большое значение «лицам, изъявившим добровольное согласие доставлять нужные сведения по данным им программам».

В начале 1880-х гг. формируется сеть добровольных корреспондентов, отличающихся от уездных организационным принципом построения.

Первоначально штат добровольцев формировался самими земскими сотрудниками в ходе экспедиций и во время специальных командировок по губерниям. Нередкими были случаи привлечения членов земских управ и земских гласных к процессу подбора добровольных корреспондентов. По завершении формирования основного «штатного» состава добровольных корреспондентов, зачисление новых респондентов осуществлялось статистическим отделением земской управы при условии замены или освободившегося места корреспондента в определенной местности. Желая стать корреспондентом должен были направить соответствующие письмо ходатайство статистическому отделению губернской земской управы. От корреспондентов требовалась тактичность, внимательность и обходительность в обращении с интервьюируемыми.

С началом правительственной провинциальной печати зарождаются новые формы добровольческих практик граждан из числа сельской интеллигенции, духовенства, чиновничества и других слоев населения российского общества, выполняющих роль добровольных корреспондентов и на безвозмездных началах оперативно поставляющих информацию об интересных событиях и происшествиях для столичных газет и провинциальной печати.

Оформившаяся таким образом корреспондентская сеть добровольцев способствовала развитию единого информационного пространства в стране, одновременно решалась и проблема дефицита журналистских кадров.

В целях знакомства добровольных корреспондентов со спецификой журналистской деятельности, сбора необходимой информации и, самое главное, ее качественной обработки рекомендовались для самостоятельного изучения практические пособия М. Лемке, Н. Милова, П.Е. Эсперова и руководства с адаптированной версией изложения разного рода инструкций и памяток о работе начинающего журналиста.

Историческую роль в становлении традиционных современных форм интеллектуального волонтерства (ProBono) по оказанию квалифицированной помощи в юридической сфере, на наш взгляд, сыграл институт присяжной адвокатуры (реформа 1864 г.) и распространение практики предоставления бесплатной юридической помощи по «праву помощи». Однако адвокатура не несла на себе необходимую социальную нагрузку, что было обусловлено частичной подконтрольностью государству, а также географической ограниченностью распространения сферы её деятельности главным образом в городах, что заранее сокращало круг лиц, заинтересованных в получении профессиональной помощи (см.: [3]).

Таким образом, автором статьи отмечается тенденция начала отраслевой профессионализации в сфере волонтерского труда в рассматриваемые хронологические рамки исследования. Привлечении общественных сил к добровольческому труду стало одной из эффективно-оптимальных моделей организации профильных добровольческих практик в дореволюционной России. Достижение беспрецедентных масштабов к концу XIX в. гражданское движение позволило наладить организацию добровольной помощи через систему благотворительных организаций и обществ. Оформляющийся некоммерческий сектор с тиражируемым опытом добровольческих практик постепенно заполнял определенные социальные ниши на рынке социальных услуг, которые государство не предоставляло или было не в состоянии обеспечить.

Библиографический список

1. ГАКО (Государственный архив Курской области). Ф. 1. Оп. 1. Д. 133.
2. Исторический обзор двадцатипятилетней деятельности, состоящего под августейшим ее императорского высочества великой княгини Елизаветы Федоровны покровительством, Общества попечения о неимущих и нуждающихся в защите детей в Москве. М.: Т-во скоропеч. А.А. Левенсон, 1908.
3. Казун А. Социальная ответственность российских адвокатов: факторы оказания бесплатной юридической помощи по назначению и Probono // Журнал исследований социальной политики. № 4. Т. 13. 2015. С. 563–578.
4. Невский С.А., Сычев Е.А. Участие населения в охране правопорядка в Российской империи // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 1-2(7). С. 84.
5. Общественная и частная благотворительность в России: сб. ст. СПб., 2012. С. 18.
6. Общество защиты мирного населения от правонарушений неприятеля (Петроград). Устав Общества защиты мирного населения от правонарушений неприятеля: [от 26-го августа 1914 г.]. Пг.: Тип. т-ва А.С. Суворина – «Новое время», 1914. С. 6–7.
7. Отдел защиты детей от жестокого обращения. 1892–1902. М.: [Б.и.], 1910.
8. Отчет Общества попечения о неимущих и нуждающихся в защите детей в Москве за 1892 г. М.: Тип. А.И. Снегиревой, 1893.
9. Отчет Правления Калужского вольного пожарного общества за 1910 г. Калуга: Губернская типография, 1911.
10. Отчет состоявшего под Августейшим покровительством Ее Императорского Величества государыни императрицы Марии Федоровны Императорского Российского общества спасания на водах за 1897 г. СПб., 1902.

References

1. GAKO (State Archives of the Kursk Region). F. 1. Op. 1. D. 133.
 2. A historical overview of twenty-five years of activity, which was held under the august of her imperial highness, Grand Duchess Elizabeth Feodorovna, under the auspices of the Society for the Care of the Poor and Children in Moscow in Need of Protection. Moscow: A.A. Levenson Publ., 1908.
 3. Kazun A. Social responsibility of Russian lawyers: factors for the provision of free legal aid for their intended purpose and Probono // Journal of Social Policy Studies, 2015, no. 4, vol. 13, pp. 563–578.
 4. Nevsky S.A., Sychev E.A. Public participation in law enforcement in the Russian Empire // Historical and socio-educational thought, 2011, no. 1-2 (7).
 5. Public and private charity in Russia: Digest of articles. St. Petersburg, 2012.
 6. Society for the protection of civilians from enemy offenses (Petrograd). The Charter of the Society for the Protection of Civilians from Violations of the Enemy: [dated August 26, 1914]. Petrograd, A.S. Suvorin Publ., New Time Publ., 1914.
 7. Department for the Protection of Children from Abuse. 1892–1902.
 8. The report of the Society of Guardianship of the poor and children in need of protection in Moscow for 1892. Moscow, A.I. Snegirev Publ., 1893.
 9. Report of the Board of the Kaluga Free Fire Society for 1910. Kaluga, Provincial Printing House Publ., 1911.
 10. Report of the Empress Maria Fedorovna, Empress of the Russian Imperial Russian Society for the Salvation of Waters, held under the August patronage of Her Imperial Majesty, 1898. St. Petersburg, 1902.
-
-

ЖЕЛТИКОВА И.В.

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии и культурологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail inga.zheltikova@gmail.com

ZHELTIKOVA I.V.

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy and Cultural Studies, Orel State University
E-mail inga.zheltikova@gmail.com

ОБРАЗЫ БУДУЩЕГО ПРОТЯЖЕННОСТЬЮ В 200 ЛЕТ: ВОЗМОЖНОЕ И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОЕ РОССИЙСКОГО БУДУЩЕГО. ЧАСТЬ 2*

IMAGES OF THE 200-YEAR-OLD FUTURE: THE POSSIBLE AND ACTUAL FUTURE OF RUSSIA. PART 2

Статья посвящена обзору образов будущего, имевших место в России на протяжении последних двух веков. Во второй части статьи продолжается рассмотрение образов будущего, приводятся краткие характеристики таких образов, как коммунистический/социалистический идеал, покорение космоса, анархическая модель, образ новой духовности, идеократия, ожидание войны.

Делаются выводы о значимости исследования процесса функционирования образов будущего в создавшей их социальной реальности, взаимодействия друг с другом для раскрытия их прогностического потенциала.

Ключевые слова: История России, будущее России, образ будущего, социальные ожидания.

The article is devoted to the review of the images of the future that took place in Russia during the last two centuries. The second part of the article continues the consideration of images of the future, provides brief characteristics of such images as the Communist/socialist ideal, the conquest of space, the anarchist model, the image of a new spirituality, ideocracy, the expectation of war.

Conclusions are drawn about the importance of studying the process of functioning of images of the future in the social reality that created them, interaction with each other for the disclosure of their predictive potential.

Keywords: Russian history, the future of Russia, the image of the future, social expectations.

3.6. Коммунистический/социалистический идеал в качестве образа будущего (1870-1990 гг.)
1890-1914

Коммунистический образ будущего становится элементом общественного сознания с последнего десятилетия 19 века, о нем размышляют не только сторонники [26, с. 24-11], акцентирующие положительные черты нового мироустройства, но и противники [22], указывающие на негативные стороны реализации такой перспективы. Центральной идеей, вокруг которой формируется этот образ будущего, выступает идея равенства и отсутствия частной собственности. Коммунистическое будущее видится миром без эксплуатации человека человеком, без частной собственности и социально-го расслоения, им вызванного.

И сторонники, и противники такой перспективы видят ее в пределах жизни одного-двух поколений, то есть не ранее 50 и не позже 100 лет.

1914-1920

Представление о коммунистической перспективе претерпевает существенные изменения после революции 1917 года. В крайне нестабильный период 1914-1920 годов на первый план выступает образ мировой революции и всемирной коммуны. Реальный социальный хаос переосмысливается как переходное состояние [13] к утопической стране будущего [41], всепланетарному коллективу, которому будет доступна и регуляция природы, и покорение космоса, и победа над смертью [29]. Примечательно, что будущее в этот период ощущалось в непосредственной близости, буквально вот-вот.

1920-1940

Восприятие будущего в Советской России 1920–1940-х гг. является развитием только что намеченных образов с учетом того, что настоящее, их транслирующее, само воспринималось как преддверие этого будущего. Конкретные черты коммуни-

стического будущего достаточно отчетливо обнаруживают два альтернативных варианта: крестьянский и урбанистический. Коммунистическое будущее представлялось крестьянству с позиции ретроспективной утопии и было рассмотрено нами выше. Образ коммунистического будущего в среде городского населения был неразрывно связан с использованием в жизни достижений науки и техники, формированием нового типа социальности [7] – коллективизма, был ориентирован на стирание границы между частной и общественной жизнью. Воспитание нового человека, для которого личные интересы были неизмеримо ниже общественных, мыслилось неразрывно связанным с формированием новой семьи, утверждением новых принципов воспитания, обучения, проведения досуга [24]. Для горожан коммунистическое будущее связывалось с успешным осуществлением процесса индустриализации, уничтожением частного предпринимательства [21], в том числе сельскохозяйственного [43].

В этом варианте коммунизм отодвигался, по меньшей мере, на полвека, и актуально живущие поколения строили светлое будущее для своих потомков.

1950-1980

Коммунистический образ будущего 50-80-х гг., с одной стороны, сохранил преемственность обозначенным установкам, с другой, приобрел весьма заметные отличия, такие как обращенность к конкретному человеку, а не коллективу, определение экономических показателей, характеризующих коммунистическое будущее [31], установление его четких временных границ – 80-е годы 20 века [27]. В этих картинах будущего акцентируются различные стороны повседневной жизни и коммунизм предстает действительно «светлым», удобным и безопасным будущим [40].

Впервые в российской истории коммунизм предстает не неопределенно удаленной перспективой, а вполне конкретной

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-011-00256 А

© Желтикова И.В.

© Zheltikova I.V.

двадцатилетней границы.

3.7. Покорение космоса как образ будущего (1880-1990 гг.)

С космическим будущим связаны три типа ожиданий, встречающихся на всех этапах формирования этого образа: ожидание космического преображения, образ космоса как воплощение социального идеала и образ будущего научного освоения космоса.

1880-1920

Хотя отдельные идеи о космических полетах встречались и в начале 19 века, первый полноценный космический образ будущего складывается в России в последней четверти 19 века. Центральной темой в нем предстает выход человечества за границы Земного шара.

Надежды на автономные космические полеты человека [38; 30; 6], на преображение [34] мира и самого космоса были связаны с религиозными идеями о «новом небе и новой земле» как финале человеческой истории. В самом начале 20 века тема космоса оказывается соединена с идеями революционных открытий в науке и проектами социальных преобразований [3]. В работах ученых естествоиспытателей мы встречаем размышления о практической стороне освоения космоса [42], о том, как человечеству оторваться от поверхности своей планеты, таким образом существовать в космическом пространстве и с помощью чего строить жизнь на иных планетах. Очевидно, что эти авторы уверены в скором выходе человечества в космос и стремятся уже на своем веку решить задачи, ожидающие человечество в будущем.

1920-1940

В Советской России космос остается востребованным образом будущего, из которого вполне естественно уходит тема космического преображения и планетарные изменения, и «перекровка» человека связываются в этот период с социальными процессами. Образ будущего как воплощения социального идеала в космосе рисует удаленную перспективу человечества, акцентируя одновременно и выход его за пределы Земли, и кардинальные преобразования в области экономики, политики, социальных отношений и культуры. В картинах будущего 1920–1930-х годов тема Космоса часто перекликается с темой Революции и ее переноса на другие планеты [10]. В 30-40-е годы интерес к космосу несколько ослабевает, сохраняясь лишь в области практических разработок.

1950-1980

Вторая половина 20 века – это одновременно время фантастики «дальнего прицела» и реальной «гонки в космосе» между Советским Союзом и США. Многочисленные фантастические образы будущего репрезентировали жизнь коммунистического общества на три-четыре века вперед, и глубокий космос здесь выступал ареной реализации социального идеала. Реальные космические проекты были обращены в недалекую перспективу – околоземные полеты, полеты к луне и планетам солнечной системы, орбитальные города – наступление этого будущего мыслилось не позднее начала нового тысячелетия [11].

2000-2020

Современные представления о будущем Космоса сохраняют основные векторы в его трактовке, заданные предшествующим развитием. Колонизация солнечной системы, создание космических поселений, планетарная инженерия, терраформинг – задачи, пришедшие на смену попыткам создания систем жизнеобеспечения на космических кораблях и космических орбитальных станциях, на пилотируемых кораблях к планетам солнечной системы и за ее границы. На этом пути мыслится и дальнейшая эволюция природы человека – внедрение в человеческий организм биопротезов, кибернетическая модификация человеческого тела, перенос человеческой личности на небиологические носители [17]. Образы будущего, связывающие воплощение социального идеала с космосом, находят выражение в идеях коэволюции, создания техносферы, обоснования независимого космического государства Асгардии [16].

3.8. Анархический образ будущего (1890-1920 гг.)

В конце 19 – начале 20 века достаточно популярным становится еще один, наряду с коммунистическим, образ социальных преобразований – анархический образ будущего. Основной его посылкой становится отрицание государства как политической структуры [19]. Будущее видится обществом без власти, тюрем, армии [20], бюрократии, налогов [36], без каких-либо структур, образующих внешнюю и репрессивную по отношению к человеку систему. Вместо силы государственного принуждения, выступающей организующим обществом принципом, в будущем видится взаимодействие граждан, руководствующихся своими интересами и чувством солидарности, в форме свободных ассоциаций и корпораций [18]. Анархический образ будущего одновременно отрицал и частную, и государственную собственность, надеясь на обобществление как орудий труда, так и экономических ресурсов и произведенных продуктов [25]. Социальные взаимодействия анархического общества мыслились как осуществляющиеся по сотовому, то есть децентрализованному принципу [44].

Анархический образ будущего имеет достаточно расплывчатые границы временной удаленности. Когда одни мыслители [35; 18; 44] надеялись лично застать наступление анархического будущего, другие [19] относили его наступление на крайне далекую перспективу.

3.9. Образ новой духовности (1890-1920 гг.)

Еще одним образом будущего рубежа веков является образ новой духовности, который связан с изменением самого человека, его нравственных и религиозных ориентиров, следствием которых уже являются социальные трансформации.

Общее дело

Образ будущего общего дела выходит за рамки концепции Н.Н. Федорова, которому он обязан своим возникновением и названием [39]. Данная картина будущего включает такие элементы, как трансформация ландшафта нашей планеты, ее климата, других планет солнечной системы и, главное, изменение смертной природы человека [9]. Человек будущего – это человек коллектива, у него практически нет личных интересов, его не интересуют бытовые удобства, его жизнь проходит на производстве, в школе, библиотеке, музее, научно-исследовательском институте [4]. Все его существо подчинено Общему Делу, будь то дело воскрешения отцов, строительства марсианских каналов, освоения Антарктиды или построения пролетарского искусства. Эта перспектива будущего удалена от времени создания на 500 и более лет.

Непротивление

Образ будущего, связанный с учением Л.Н. Толстого [35] и его многочисленных последователей, может быть определен как «непротивление злу силой». В этом варианте будущее начинается с внутреннего перерождения человека, осознания им подлинных моральных норм. Игнорирование зла, отказ от соучастия ему способен привести к торжеству добра, справедливости, ненасилия в обществе будущего. Отказываясь от сопротивления злу, человек препятствует его разрастанию. Страдая от морального и социального зла, сочувствуя другим страдающим и духовно их поддерживая, практикуя целомудрие и воздержание от крайних эмоциональных проявлений, человек своим личным примером передает эти принципы другим людям. Изменение же большинства людей рано или поздно приведет к перерождению общества изнутри. При этом сторонники данного типа будущего надеялись именно на «рано», полагая лично застать чаемые ими изменения.

Новое религиозное сознание

Приход принципиально иного мира, перестройка всех социальных отношений ожидалась и сторонниками нового религиозного сознания [23], и ожидания эти базировались на предчувствии возникновения новой религии, в основе которой окажется творчество. Творческий порыв должен будет освободить человека от всякого несовершенства, обеспечить свободное общение человека-Творца и Бога-Творца, обеспечит в исторической перспективе наступление Царства Божия на земле. Целостная андрогинная личность станет в этом вариан-

те будущего во главе новой религиозной безгосударственной общности, построенной в духе раннего христианства, древнегреческой традиции, идей зороастризма.

3.10. Идеократия (1920-1930 гг.)

Моделирование социальных преобразований не заканчивается и после революции 1917 года. Два варианта коллективной социальности будущего мы находим в ожиданиях интеллигенции первой волны эмиграции.

Евразийский вариант

Вариант будущего России участников евразийского движения можно назвать имперским, так как он предполагал создание мощного централизованного государства, целью которого являлось выражение культурного своеобразия входящих в него народов [28]. Сплотить новую империю должна центральная идея-правительница [15], соединившая в себе национальные [37] и всемирные идеалы [28]. Предполагалось, что граждане идеократического государства будут находиться в состоянии единомыслия, свободного соподчинения, мировоззренческого и религиозного согласия [12].

Социальный идеал евразийцев предполагал формирование новой общности, в которой понятие «личность» будет заменено более адекватным понятием «симфоническая личность» [15]. Экономика, политика, социальная сфера в равной степени будут развиваться под руководством государства [15]. Семья, школа, воспитание, обучение, армия – все культурные институты будут выполнять идеологическую функцию [37].

Временной горизонт евразийского проекта будущего – 30-50 лет.

Новомирский вариант

Формирование «человека Нового Града» видели в перспективе авторы одноименного журнала. Он должен будет стать свободным космополитическим человеком будущего, независимым от идолов государства, нации, класса, идеологии и политики [32]. Именно такие свободные личности станут основой новой общемировой элиты. Государственный суверенитет и национальные правительства отомрут как признаки прошлого, на смену им придет международное право и Высший трибунал над народами [5]. Международное регулирование производства и торговли, централизованное установление заработной платы и валюты [5] будут непротиворечиво сочетаться в будущем всемирном обществе с сохранением частного капитала [14]. В христианских ценностях, близких многим сторонникам данного видения будущего, акцентировались идеи свободы [2] и уникальности личности [33]. Черты Церкви будущего угадывались в экуменическом движении настоящего [1].

Этот образ будущего мыслился в пределах 30-50 лет, которому, однако, могла помешать мировая война, признаки которой видели новоградцы.

3.11. Ожидание войны (1920-1941, 1960-1980 гг.)

Ожидание войны, опасения, с этим связанные, встречаются в образах будущего реже, чем это могло бы ожидать. Даже пессимистические образы будущего чаще оказываются связаны с предчувствием внутрисполитических, чем внешнеполитических угроз.

1920-1941

Серьезные ожидания войны, нашедшие отражение в массовом сознании, начинают формироваться за два десятилетия до начала второй мировой войны. Первый пик военных ожиданий приходится на 1927–1929 гг., когда в качестве возможных военных противников позиционировались великие державы: Англия, Франция, США, Япония, Германия или непосредственные соседи СССР: Финляндия, Польша, Эстония, Румыния, Китай и др. [8, с.105]. Оценка такой перспективы была двойственной. С одной стороны, она вызвала страх перед разрухой, с другой, – надежду на решение внутрисполитических проблем. Большинство ожиданий этого периода было пессимистичным и связывалось с поражением Советской России в будущей войне. В 1930-е гг. власть начинает целенаправленно формировать в обществе готовность к войне, войне

наступательной и победоносной. Неизбежность войны становится константой в восприятии будущего, но былого страха она уже не внушает, как, впрочем, и надежд на немедленное изменение политического строя. Последний всплеск военных ожиданий приходится на 1936–1938 гг., после чего наступает время «предвоенных иллюзий», связанных с ожиданиями быстрой военной кампании на чужой территории, надеждами на солидарность с рабочими других стран и минимальные военные потери [8, с. 98-163].

1960-1980

Очередное усиление военных ожиданий приходится на период холодной войны. Опасения локализуются в два очага противостояния: СССР – США и СССР – Китай – и делятся на ожидания «классической» войны без применения ядерного оружия и третьей мировой войны с использованием оружия массового поражения [45]. Возможная война с Китаем выступает актуальной перспективой в 60-70 годы, ее исход мыслится достаточно оптимистичным для Советского Союза [46]. Гораздо более страшным был образ будущего, связанный с полномасштабной ядерной войной. Перед тотальными разрушениями инфраструктуры, гибелью миллионов и миллионов людей, деградацией природной среды в результате «ядерной зимы», радиоактивным заражением огромных территорий теряют актуальность причина и возможные зачинщики войны.

Военные ожидания колеблются в пределах одного-двух десятилетий, они динамичны: предполагаемый противник и победитель военного конфликта так же, как и характер военных действий, претерпевают постоянные изменения, откликаясь на реальные геополитические изменения.

5. Удаленность будущего

Рассмотрев образы будущего, функционирующие в России на протяжении двухсот лет и проследив их предполагаемую удаленность от времени создания, мы можем сделать относительно этого некоторые предварительные выводы.

Во-первых, такое же совпадение, которое мы видим в содержательном аспекте картин будущего, мы находим и во временной удаленности социальных ожиданий. При всем разнообразии источников, содержащих те или иные представления о будущем, конкретный его образ – это не только совокупность общих для многих людей перспективных картин, но и общее место расположения этих картин на временной шкале. Другими словами, мы видим, как в определенной социальной среде представляя будущее, удаляют его от настоящего на пять-десять или тысячу лет и, говоря о будущем, имеют в виду достаточно близкую перспективу или, напротив, весьма и весьма далекую. Относительно временной определенности представимой перспективы можно сказать, что соотносимость образа с конкретным промежутком будущего однозначно доминирует над неопределенным масштабом будущего. В нашем обзоре это 27 образов будущего, мыслимых в ясных временных границах, против трех образов, очень слабо или никак не соотносимых со шкалой времени. Частично вневременного будущего являются образы ретроутопии (1790-1840), консервативный образ будущего (1790-1840), некоторые варианты ретроутопии (2000-2020).

Во-вторых, рассматривая образы будущего, чьи картины оказываются связанными с более или менее конкретными временными отрезками, мы можем выделить пять «периодов дальности» будущего. Первый период удаленности касается заглядывания вперед на 5-10 лет. Это актуальное будущее, которое вольно или невольно соотносится с жизнью самих носителей таких образов. Удаленность в будущее на 5-10 лет предполагает, что воображается состояние общества и мира в целом, которому будут свидетелями ныне живущие, отсюда более высокая эмоциональная насыщенность таких образов, более выраженное оптимистическое или пессимистическое к ним отношение. В нашем обзоре это шесть следующих образов: анархический образ будущего (1890-1920), коммунистический/ социалистический идеал (1914-1920), ожидание войны (1920-1941), ожидание войны (1960-1980), техниче-

ский прогресс и развитие образования (2000-2020), покорение космоса (2000-2020).

Вторая группа образов отодвигает представляемые картины будущего несколько дальше – на 10-20 лет. Это будущее все еще остается будущим нынешних поколений, но личная вовлеченность в него носителей образов заметно снижается, как снижается и уверенность в вероятности того, что мир будущего примет именно такие, а не иные конфигурации. Данная удаленность характерна для таких образов будущего, как: образ новой духовности «общее дело» (1890-1920), образ новой духовности «непротивление» (1890-1920), образ новой духовности «новое религиозное сознание» (1890-1920), ретроутопия (1920-е годы), покорение космоса (1920-1940), ретроутопия (70-е годы), коммунистический/социалистический идеал (1950-1980).

Третий «период дальности» будущего – это перспектива в 30-50 лет или будущее детей и внуков тех, кто воображает себе эту перспективу. С одной стороны, такое будущее находится вне пределов личной досягаемости носителей образов, с другой, это еще достаточно близкое будущее чтобы, работать во имя него сегодня. Это не то будущее, которое мы примеряем на себя, но то, которое мы хотим или нет для своих потомков. В нашем обзоре этот период представлен такими образами, как: общинный социализм (1820-1870), консервативный образ будущего (1890-1917), идеократия и в «евразийском», и в «новомирском» варианте (1920-1930), ретроутопия (2000-2020), образ хаоса в варианте «постапокалипсиса» (2000-2020).

Четвертый период удаленности образа будущего от времени его создания касается заглядывания вперед на 50-100 лет. Это вневременное будущее, с которым ощущается некоторая связь скорее на уровне государства и общества, чем семьи и прямых потомков. Эти образы будущего отличает большая свобода в полете фантазии и меньшая ориентированность на то, насколько вероятной представляется та или иная перспектива. К данной группе образов будущего относятся следующие: образ хаоса (1880-1920), коммунистический/социалистический идеал (1890-1914), коммунистический/социалистический идеал (1920-1940), покорение космоса (1950-1980).

Последняя, пятая, группа объединяет образы, удаленные от настоящего их носителей свыше чем на 100 лет. Это будущее, с которым нет прямой связи у современников его описания. Мы могли бы сказать, что это абсолютно фантастическое будущее, если бы не тот факт, что именно эта группа содержит наиболее реализуемые образы будущего, картины, совпадение с реальностью которых выше, чем в любой другой временной группе образов будущего. Все четыре образа репрезентируют картины, в значительной степени реализовавшиеся спустя 100 или даже менее лет: консервативный образ будущего (1790-1840), технический прогресс и развитие образования. (1830-1860), покорение космоса (1880-1920), технический прогресс и развитие образования (1890-1914).

В-третьих, анализ конкретных образов будущего показал, что их удаленность от настоящего не зависит от оптимистичности или пессимистичности представляемой перспективы, как не зависит и от ситуации создания образа. Мы встречаем негативные ожидания в масштабах ближайшего будущего, например, ожидания войны в 20-х – 40-х годах 20 века или удаленными на 100 лет, как в образе будущей деградации 1830-х -1860-х годов. Оптимистические ожидания присутствуют во всех временных диапазонах, при этом явно доминируют над пессимистическими. Кажется понятным, почему образы будущего, возникающие в ситуации социальной нестабильности, могут максимально приближаться ко времени создания. Ощущение, что в будущее «вот-вот откроется калитка» характерно для максимально насыщенного настоящего, как, например, в образе мировой революции в первые годы советской власти. Но столь же актуальным видится будущее и во времена наибольшей стабильности, как в лозунге начала 60-х годов – «нынешнее поколение советских граждан будет жить при коммунизме».

В-четвертых, хотя оправдываемость образов будущего не выше, чем у комплексных прогнозов, то есть имеет место скорее совпадение, чем предвидение, можно заметить, что наиболее соответствующими социальной реальности оказываются образы, максимально удаленные от времени создания: страхи перед хаосом рубежа 19 и 20 веков, ожидание нового коммунистического/социалистического общества этого же периода (50-100 лет вперед), консервативный образ будущего 1790-х годов, образ технического прогресса середины 19 века и рубежа веков, покорение космоса рубежа веков (более чем 100 лет вперед).

Мы полагаем, что единственная закономерность, которую можно вывести относительно временных границ представимого будущего, – это их зависимость от оценки степени вероятности осуществления конкретной модели будущего. Будущее, удаленное на 5-10 лет, мыслится напрямую связанным с настоящим, видится продолжением тех тенденций развития, которые можно заметить сейчас. Именно поэтому военные ожидания всегда носят предельно близкий масштаб: войны, которые не затронут ни тебя, ни твоих родных, «не принимаются в расчет». Близкий образ будущего – это наиболее вероятный вид, которое может принять общество через несколько лет.

Чуть более далекое будущее ныне живущих поколений, будущее в перспективе 10-20 лет отражают образы-возможности, здесь уже нет прямой каузальной связи с настоящим, но все еще есть «примерка будущего на себя». Поэтому образы будущего этого диапазона решаются, как правило, в положительном ключе, как и следующие по временной удаленности образы 30-ти, 50-ти летней дальности. Но в них мы видим ориентацию на сценарный подход, отражение векторов возможностей.

Образы будущего, мыслимые как отдаленная перспектива – свыше 50 лет, – почти не оцениваются их носителями с позиции возможного-невозможного, скорее в них выражается принцип избыточности «и так тоже может быть». Однако, как мы видим из предыдущего обзора, именно этот полет фантазии, не сдерживаемой оценкой того, насколько правдоподобны создаваемые картины, чаще других продуцирует образы в отдаленной перспективе, совпадающие с описываемой реальностью.

6. Динамика конкретных картин будущего

Выстроив галерею наиболее распространенных образов будущего прошедших двух столетий, легко заметить, что одни картины трансформируются, но продолжают сохранять актуальность в качестве моделей будущего, а другие существуют только определенный отрезок времени. С этой точки зрения образы будущего могут быть разделены на три группы: универсальные, устойчивые и единичные.

Универсальными образами будущего мы называем такие образы, основные параметры которых повторяются в разные исторические периоды. Это картины будущего, изображающие жизнь общества примерно в одних и тех же чертах, несмотря на то, что сами возникают и функционируют в различные эпохи и в различных социальных реалиях. Универсальные образы будущего, как правило, фиксируются как своими сторонниками, так и противниками. К универсальным образам будущего России мы отнесем ретроутопию, в форме которой выражались ожидания 1790-1840 годов, 1920-х и 1970-х, 2000-2020-го годов. В этом ракурсе видения будущего неизменно присутствуют три элемента: монархия, сословное общество и Церковь как значимый социальный институт. Показательно, что основные установки в видении перспективы оказываются общими и для начала 19-го века, и для начала 21-го. Данный образ не развивается преемственно, если вообще уместно говорить о развитии применительно к нему, а как бы возвращается в чуть скорректированном виде. Периоды такого возвращения разделены достаточно большими промежутками времени: 80-50-30 лет.

Столь же универсальны и ожидания, связывающие буду-

щее с космосом. Возникнув в середине 19 века, они сохраняются до сегодняшнего дня, незначительное ослабление образа можно отметить лишь в 40-е и 90-е годы 20 века. В отличие от предыдущей интенции к будущему, образ покорения космоса развивается преемственно, корректируясь под действием реальных шагов по освоению околоземного пространства. Однако изменения представлений весьма слабо коррелированы с реальными возможностями, открываемыми наукой. В образе космического будущего, как и в другом универсальном образе, на протяжении его существования остаются актуальными три направления размышления о космосе: космическое преобразование человека и мира, воплощение в космосе социального идеала и научные аспекты покорения космоса.

Мы полагаем, что применительно к универсальным образам будущего можно говорить об отражении национальной специфики в отношении к будущему, срабатывании своеобразных культурных архетипов – устойчивых объяснительных моделей для изначально неопределенных ситуаций. Как формируются эти модели и почему приобретают ту или иную форму – вопрос, требующий самостоятельного изучения. Мы пока можем констатировать, что ретроутопия выступает в качестве образа будущего в ситуации «перспективной растерянности», отсутствия в настоящем однозначных приоритетов по отношению к будущему, неясности завтрашнего дня. Покорение же космоса рассматривается в качестве вектора в будущее практически во всех ситуациях, за исключением военного времени или периода распада империи, поэтому можем предположить, что этот образ будущего играет роль своеобразного накопителя энергии, резервирования ресурсов при их даже минимальной избыточности.

Устойчивые образы будущего в большей мере зависят от времени и ситуации их формирования, чем универсальные. Это определенный вектор в будущее, угол зрения при выстраивании перспективы. Общим в этих образах будущего являются ценностные установки, их определяющие, отражение в них приоритетов и перспективных вех развития. К устойчивым образам мы относим, в первую очередь, образ технического прогресса и развития образования. Во все времена, когда функционирует этот образ, будущее трактуется в просветительской парадигме постепенного торжества разума на земле. В этом образе присутствуют устойчивые установки, такие как: прогресс транспорта и машин для облегчения быта; значимость образования. Но заметны в нем и временные модификации. Индивидуальные полеты, актуальные для 19 века и самого начала 20-го, с развитием пассажирской авиации уходят из образов будущего или существенно трансформируются. Достаточно ранние концепции транспорта будущего включают идеи подземного, наземного, воздушного общественного транспорта и сохраняются до середины 20 века, когда уступают место моделям индивидуальных приспособлений для пространственного перемещения. Примечательно, что до последнего времени образ технического прогресса практически не включал элементы развития военной техники.

Другим устойчивым образом выступает образ социальных преобразований на коллективистских основах. К нему в первую очередь следует отнести коммунистический или социалистический образ будущего, который, сохраняя преемственность развивался от общих установок 1890-1914 годов к конкретизации тех или иных параметров жизни коммунистического общества будущего 1914-1920 годов. По мере воплощения в жизнь определенных черт предыдущих вариантов

образов представления о будущем обществе социальной справедливости претерпевают дальнейшие изменения. Можно сказать, что это единственный образ будущего, который сохранялся в качестве перспективы, несмотря на попытки его реализации, несмотря на расхождения социальной реальности с образами должного порядка. Образ коммунистического будущего изжил себя, перестал быть образом, общим для больших масс людей, где-то с середины 80-х годов. Близкими данному образу будущего мы считаем образы общинного социализма и анархический образ.

Частные образы будущего напрямую связаны с моментом своего возникновения. Консервативный образ будущего, страх перед хаосом будущего, образ новой духовности, и ожидания войны возникают в исторических ситуациях, акцентирующих внимание современников на том или ином векторе будущего. Именно этим они и интересны для исследователя, поскольку периодом своего существования указывают на ценностные приоритеты современников, демонстрируют, какие именно возможности видятся им в перспективе.

7. Выводы

В этой статье мы дали обзор тридцати образов будущего, которые существовали в российском обществе на протяжении двухсот лет. Среди них были универсальные образы будущего, предлагающие видение перспективы в рамках неизменной схемы и ценностных предпочтений, образы устойчивые, меняющиеся в зависимости от ситуации функционирования, но сохраняющие общий подход к пониманию будущего, образы частные, акцентирующие уникальные потенциалы времени своего формирования. Для возможности уместить в небольшой объем статьи все значимые коллективные картины будущего нам пришлось пренебречь детализацией источниковой базы и сократить содержательное описание образов будущего до их ключевых черт.

В результате мы получили краткие наброски десяти направлений в видении будущего, многие из которых представлены несколькими самостоятельными и разделенными во времени образами: Ретроутопия (1790-2020), Консервативный образ будущего (1790-1930), Технический прогресс и развитие образования (1830-2020), Общинный социализм (1820-1870), Образ хаоса будущего (1830-2000), Коммунистический/социалистический идеал в качестве образа будущего (1870-1990), Покорение космоса (1880-1990), Анархический образ будущего (1890-1920 гг.), Образ новой духовности (1890-1920), Идеократия (1920-1930), Ожидание войны (1920-1941, 1960-1980). Проанализировав расположение этих образов на временной шкале, мы установили что степень удаленности представимой перспективы зависит от уверенности в вероятности ее осуществления, не зависит от ситуации возникновения образа и позитивности или негативности социальных ожиданий. Временная неопределенность, характерная для некоторых образов будущего, свидетельствует, что их формирование обуславливается архетипическими мотивами и происходит в ситуации «перспективной неопределенности».

В итоге мы пришли к выводу что прогностический потенциал исследования образов будущего связан не с изучением содержания картин будущего или временных границ удаленности их от времени создания, а с анализом особенностей самого функционирования образов будущего в создавшей их социальной реальности, взаимодействия образов будущего друг с другом, в том числе взаимодействия различных с позиции временных перспектив и устойчивости образов будущего.

Библиографический список

1. Алексеев Н.Н. Всемирный съезд практического христианства в Оксфорде // Новый град. 1938. № 13. С. 152–163.
2. Бердяев Н.А. О социальном персонализме // Новый град. 1933. № 7. С. 44–60.
3. Богданов А.А. Красная звезда. М.: Терра, 2009.
4. Богданов А.А. Эмпириомонизм. Статьи по философии, 1904-1906.
5. Бунаков И.И. Хозяйственный строй будущей России // Новый град. 1932. № 5. С. 21–35.
6. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. М.: Сов. Россия, 1989.
7. Володина Н.А., Алехин Э.В. Советский плакат в системе большевистской пропаганды: образ будущего (1917-1941 гг.) // Теория и практика

общественного развития. 2015. № 21. С. 179-181.

8. Голубев А.В. «Если мир обрушится на нашу Республику»: Советское общество и внешняя угроза в 1920-1940-е гг. М.: Кучково поле, 2008.
9. Горностаев А.К. [Горский А.К.] Перед лицом смерти (Л.Н. Толстой и Н.Ф. Федоров). Харбин, 1928.
10. Гюнтер Х. Архетипы советской культуры // Соцреалистический канон. СПб., 2000. С. 745.
11. Дмитриевский В., Брандис Е. Современность и научная фантастика // Коммунист. 1960. №1.
12. Евразийство: Опыт систематического изложения // Мир России — Евразия: антология. М., 1995. С. 126–268.
13. Есенин С.А. Инония // Собр. соч.: В 2 т. Т. 1. Стихотворения, проза, статьи, письма. М., 1990. С. 61-68.
14. Ижболдин Б. Новая фаза капитализма // Новый град. 1932. № 5. С. 68–79.
15. Карсавин Л.П. Основы политики // Мир России – Евразия: антология. М., 1995. С. 11–130.
16. Конституция космического государства Асгардия // [Электронный ресурс]: <https://asgardia.space/storage/page/publication/attach/73/59/735960e6a55ae6f52ec387625b827b97ac46a886d66a9573bc1b84d6860b6cc2.pdf>
17. Кричевский С.В. Космическое человечество: утопии, реалии, перспективы // Образ человека будущего / FutureHuman Image. 2017. Т. 7. С. 50-70.
18. Кропоткин П.А. Хлеб и воля // Образ будущего в русской социально-экономической мысли конца XIX – начала XX века. Избранные произведения. М., 1994. С. 56-75.
19. Куприн А.И. Королевский парк // Собр. соч.: В 9 т. Т. 5. М., 1972. С. 272–277.
20. Куприн А.И. Тост // Собр. соч.: В 9 т. Т. 4. М., 1971. С. 219–222.
21. Лившин А.Я. Социальный идеал в послереволюционной России: народные представления о свободе и справедливости // Вестник БИСТ. 2009. № 4 (4). С. 27-42.
22. Манифесты русского идеализма / Сост. и ком. В.В., Сапова. М.: Астрель, 2009.
23. Мережковский Д.С. Не мир, но меч // Мережковский Д.С. Больная Россия. Избранное. Л., 1991. С. 205-209.
24. Неклесса А.И. Культиваторы будущего // Актуальные проблемы экономики и права. 2016. Т. 10. № 2 (38). С. 22-37.
25. Новомирский Я. Что такое анархизм // Образ будущего в русской социально-экономической мысли к. XIX – н. XX века. Избр. пр. М., 1994. С.358-371.
26. Образ будущего в русской социально-экономической мысли. М.: Республика, 1994.
27. Программа Коммунистической партии Советского Союза: принята XXII съездом КПСС. М., 1961.
28. Савицкий П.Н. Континент Евразия. М.: Аграф, 1997. С. 272-279.
29. Семенова С.Г. Русская поэзия и проза 1920–1930-х годов. Поэтика – Видение мира – Философия. М.: ИМЛИ РАН «Наследие», 2001.
30. Сетницкий Н.А. О конечном идеале. Харбин, 1932.
31. Симонов М.А. Проект построения коммунистического общества в СССР по Генеральному хозяйственному плану 1951-1970 гг. // Вестник Вятского государственного университета. 2017. № 2. С. 27-35. С.30-34.
32. Степун Ф.А. Еще о человеке «Нового Града» // Новый град. 1932. № 4. С. 63–72.
33. Степун Ф.А. О свободе // Новый град. 1938. № 13. С. 11–44.
34. Сухово-Кобылин А.В. Учение Всемир: Инженерно-философские озарения. М.: С.Е.Т., 1995.
35. Толстой Л.Н. В чем моя вера // Толстой Л.Н. ПСС: В 90 тт. Т. 23. М.: Худ.Лит. С. 304-465.
36. Толстой Л.Н. Закон насилия и закон любви // Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. Т. 37. М.: Худ.Лит., 1956. С. 149–222.
37. Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. М.: Прогресс, 1995.
38. Федоров Н.Ф. Собрание сочинений: В 4 т. Т. I. М., 1995.
39. Федоров Н.Ф. Философия общего дела // Собр.Соч.: в 4-х т. Том I. М., 1995.
40. Фокин А.А. «Коммунизм не за горами». Образы будущего у власти и населения СССР на рубеже 1950-1960-х годов. М.: Политическая энциклопедия, 2017.
41. Хлебников В. Ладомир. М.: Современник, 1985.
42. Циолковский К.Э. Ум и страсти. Воля Вселенной. Неизвестные разумные силы. М.: МИП «Память», ИПЦ РАН, 1993.
43. Чаянов А.В. Возможное будущее сельского хозяйства. М.: Агропромиздат, 1990.
44. Черный Л. Новое направление в анархизме: ассоционный анархизм // Образ будущего в русской социально-экономической мысли конца XIX – начала XX века. Избранные произведения. М.: Республика, 1994. С.380-397.
45. Чернявский А.В. Реакция советских граждан на первый визит президента США Р. Никсона в Москву и предписание договора ОСВІ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2014. № 3. С. 154-165.
46. Чернявский А.В. Советско-китайский пограничный конфликт 1969 г. В общественно нении граждан СССР // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2012. № 4. С. 150-155.

References

1. Alekseev N.N. World Congress of Practical Christianity at Oxford // New City. 1938. No. 13. Pp. 152–163.
2. Berdyayev N.A. About social personalism // New city. 1933. No. 7. Pp. 44-60.
3. Bogdanov A.A. A red star. M.: Terra, 2009.
4. Bogdanov A.A. Empirionism. Articles on Philosophy, 1904-1906.
5. Bunakov I.I. The economic system of the future of Russia // New City. 1932. No. 5. Pp. 21–35.
6. Vernadsky V.I. The beginning and eternity of life. M.: Sov. Russia, 1989.
7. Volodina N.A., Alekhine E.V. Soviet poster in the system of Bolshevik propaganda: the image of the future (1917-1941) // Theory and practice of social development. 2015. No. 21. Pp. 179-181.
8. Golubev A.V. “If the world falls upon our Republic”: Soviet society and the external threat in the 1920-1940s. M.: Kuchkovo field, 2008.
9. Gornostaev A.K. [Gorsky AK] In the face of death (LN Tolstoy and NF Fedorov). Harbin, 1928.
10. Gunther H. Archetypes of Soviet Culture // Socialist Realistic Canon. St. Petersburg, 2000. Pp. 745.
11. Dmitrevsky V., Brandis E. Modernity and science fiction // Communist. 1960. No. 1.
12. Eurasianism: The Experience of Systematic Presentation // World of Russia - Eurasia: Anthology. M., 1995. Pp. 126–268.
13. Yesenin S.A. Inonia // Sobr. Op. : In 2 vols. T. 1. Poems, prose, articles, letters. M., 1990. Pp. 61-68.
14. Izhboldin B. The New Phase of Capitalism // New City. 1932. No. 5. Pp. 68–79.
15. Karsavin L.P. Fundamentals of politics // World of Russia - Eurasia: an anthology. M., 1995. S. 11-130.
16. Constitution of the space state Asgardia [Electronic resource]: <https://asgardia.space/storage/page/publication/attach/73/59/735960e6a55ae6f52ec387625b827b97ac46a886d66a9573bc1b84d6860b6cc2.pdf>
17. Krichevsky S.V. Cosmic humanity: utopias, realities, prospects // The image of the future / FutureHuman Image. 2017.V. 7. Pp. 50-70.
18. Kropotkin P.A. Bread and freedom // The image of the future in Russian socio-economic thought of the XIX - XX century. Selected works. M., 1994.
19. Kuprin A.I. Royal Park // Sobr. Op.: V 9 vol. T. 5. M., 1972. Pp. 272–277.
20. Kuprin A.I. Toast // Collected Op.: V 9 vol. T. 4. M., 1971. Pp. 219–222.
21. Livshin A.Ya. The social ideal in post-revolutionary Russia: popular beliefs about freedom and justice // Vestnik BIST. 2009. No. 4 (4). Pp. 27-42.
22. Manifestos of Russian idealism / Comp. And the comments of V.V., Sapov. M.: Astrel, 2009.

23. *Merezhkovsky D.S.* Not the world, but the sword // *Merezhkovsky D.S. Sick Russia. Favorites.* L., 1991. Pp. 205-209.
 24. *Neklessa A.I.* Cultivators of the future // *Actual problems of economics and law.* 2016. Vol. 10. No. 2 (38). Pp. 22-37.
 25. *Novomirsky I.* What is anarchism // *The image of the future in Russian socio-economic thought of the late XIX - early XX centuries. Selected works.* M., 1994. Pp. 358-371.
 26. *The image of the future in Russian socio-economic thought.* M.: Republic, 1994.
 27. *The program of the Communist Party of the Soviet Union: adopted by the XXII Congress of the CPSU.* M., 1961.
 28. *Savitsky P.N.* *Continent Eurasia.* M.: Agraf, 1997. pp. 272-279.
 29. *Semenova S.G.* Russian poetry and prose of the 1920-1930s. Poetics - Vision of the world - Philosophy. M.: IMLI RAS "Heritage", 2001.
 30. *Setnitsky N.A.* About the ultimate ideal. Harbin, 1932.
 31. *Simonov M.A.* The project of building a communist society in the USSR according to the General Economic Plan of 1951-1970. // *Bulletin of Vyatka State University.* 2017. No. 2. Pp. 27-35.
 32. *Stepun F.A.* More about the person of the "New City" // *New City.* 1932. No. 4. Pp. 63-72.
 33. *Stepun F.A.* About freedom // *New city.* 1938. No. 13. P. 11-44.
 34. *Sukhovo-Kobylin A.V.* *Doctrine of the World: Engineering and philosophical insights.* M.: S.E.T., 1995.
 35. *Tolstoy L.N.* What is my faith // *Tolstoy L.N. PSS: 90 tt.* T. 23. M.: Hud.Lit. pp. 304-465.
 36. *Tolstoy L.N.* The law of violence and the law of love // *Tolstoy L.N. Full Sobr. cit. :* In 90 vol. T. 37. M., 1956. Pp. 149-222.
 37. *Trubetskoy N.S.* *Story. The culture.* Tongue. M.: Progress, 1995.
 38. *Fedorov N.F.* *Collected Works: In 4 vols.* T. I. M., 1995.
 39. *Fedorov N.F.* *Philosophy of the common cause // Collected Works: in 4 volumes. Volume I.* M., 1995.
 40. *Fokin A.A.* "Communism is just around the corner." Images of the future in power and the population of the USSR at the turn of the 1950s and 1960s. M.: *Political Encyclopedia,* 2017.
 41. *Khlebnikov V.* *Ladomir.* M.: Sovremennik, 1985.
 42. *Tsiolkovsky K.E.* Mind and passion. The will of the universe. Unknown intelligent forces. M.: MIP "Memory", CPI RAU, 1993.
 43. *Chayanov A.V.* The possible future of agriculture. M.: Agropromizdat, 1990.
 44. *Cherny L.* A new direction in anarchism: associative anarchism // *The image of the future in Russian socio-economic thought of the late XIX - early XX centuries. Selected works.* M., 1994. Pp. 380-397
 45. *Chernyavsky A.V.* The reaction of Soviet citizens to the first visit of US President R. Nixon to Moscow and the signing of the OSVI treaty // *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: History and Political Science.* 2014. No. 3. Pp. 154-165.
 46. *Chernyavsky A.V.* The Soviet-Chinese border conflict of 1969. In the public opinion of citizens of the USSR // *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: History and Political Science.* 2012. No. 4. Pp. 150-155.
-

ЗЕЛЕНСКАЯ Ю.Н.

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

E-mail: yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

ZELENSKAYA YU.N.

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

E-mail: yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

ЖИЛИЩНЫЙ ВОПРОС НА КИРОВСКОЙ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

HOUSING PROBLEM ON THE KIROV RAILWAY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

В годы Великой Отечественной войны для железнодорожников прифронтовой Кировской магистрали одной из актуальных материально-бытовых проблем стала жилищная проблема. В статье на основе анализа и обобщения данных регионального архива и музея, периодической печати рассмотрены практики ее решения, показано несоответствие реального положения дел с показателями в отчетах о выполнении установленных НКПС планов.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Европейский Север СССР, Кировская железная дорога, прифронтовая магистраль, жилищная проблема.

The housing problem became actual for railway workers of the frontline Kirov railway during the Great Patriotic war. On the basis of an analysis and generalization document information of regional archive and museum, periodical press, the article discusses practices of solving it. The article shows the discrepancy between the actual state of Affairs and indicators in reports on the implementation of plans established by the NKPS.

Keywords: The Great Patriotic war, European North of the USSR, Kirov railway, frontline railway, the housing problem.

Кировская железная дорога в годы Великой Отечественной войны выполняла функции прифронтовой магистрали, связывая Карельский фронт с тыловыми районами страны. По ее путям осуществлялись воинские и эвакуационные перевозки, транспортировка грузов, поступавших в порт г. Мурманск от союзников по антигитлеровской коалиции в период зимней навигации.

С первых дней Великой Отечественной войны работники Кировской магистрали столкнулись с серьезными жилищно-бытовыми проблемами. В результате военных действий, налетов авиации противника на узлы и станции, захвата противником части территории КФССР с пролежавшей там железнодорожной инфраструктурой произошло резкое сокращение жилой площади, находившейся в ведении жилищного отдела Кировской магистрали. Если в 1940 г. отдел располагал 1788 строениями общей площадью 306 800 кв.м., то в 1941 г. число жилых помещений сократилось до 898 и составило 169 600 кв.м. [15, л. 155]. Только на железнодорожном участке Кандакша – Лоухи были разрушены и сожжены жилые здания на 12 станциях [3, л. 10]. В результате свыше 450 семей работников железной дороги остались без крыши над головой. Они жили в землянках, стандартных щитовых сборных домиках и товарных вагонах.

В тяжелейших бытовых условиях оказались работники Кировской магистрали, эвакуированные на Сорокско-Обозерскую линию. Только 25 % железнодорожников было обеспечено жильем. Остальные же вместе с семьями проживали в вагонах, в которых устанавливали печи, бараках и рядом расположенных деревнях. С приходом зимы жилищные проблемы работников линии Сорокская – Обозерская обострились еще больше. Печи, установленные в бараках и вагонах, не нагревали жилые помещения. Были случаи, когда одежда на спавших людях примерзала к настилам [5].

Положение железнодорожников, работавших на других участках магистрали, было схожим.

Учащиеся школ ФЗО, прибывшие на дорогу 10 июля 1941 г., жили на станции Лучевой в палатках, а на станции Шуйская в вагонах. В вагонах было грязно, на стенах висели

клопы. Из-за отсутствия в нужном количестве спальных мест рабочие спали по 2 чел. на койке [11, л. 102].

В 1942 г. на Кировской железной дороге в эксплуатацию не ввели ни одного квадратного метра нового жилья. На обслуживание и ремонт жилищного хозяйства дорога получила 450 тыс. руб. Израсходовав 140 тыс. руб. или 31% от полученных денежных средств, ремонтные работы были проведены в общежитии путейцев на станции Сорокская [15, л. 155]. Газета «Кировская магистраль» в феврале 1943 г. сообщала, что в комнатах стало чисто, появились газеты, шашки и domino. Не доставало только комплектов постельного белья. В остальных же общежитиях станции холодно, грязно, много клопов и тараканов [1, с. 2.].

На заседании Президиума Дорожного профсоюза железнодорожников (Дорпрофсожа) Кировской железной дороги 28 августа 1943 г., отмечалось, что из-за отсутствия в общежитиях дороги кроватей и топчанов рабочие спали на полу. На 318 чел. было только 96 матрасов и 260 наматрасников, 265 простыней, 216 одеял и 61 подушка [6, л. 52]. Из-за отсутствия жилых помещений мужчины и женщины проживали в общих комнатах [12, л. 137].

15 июня 1943 г. Народный комиссариат путей сообщения (НКПС) подписал приказ, предписывавший начальникам дорог и предприятий транспорта своевременно подготовить весь жилой фонд к третьей военной зиме. На выполнение приказа НКПС выделил 970 тыс. руб.

В этом году на Кировской железной дороге ввели в эксплуатацию 6 домов площадью 1018 кв.м. и построили 83 стандартных домика жилой площадью 864 кв.м. Отремонтировали 19 930 кв.м. жилья, перевыполнив установленный план в 10,5 раз. Текущий ремонт жилого фонда провели на площади 80 699 кв.м. На все работы было израсходовано 509 тыс. руб., т.е. 52,4% от выделенных средств [16, л. 36].

Произведенные ремонтные работы не отвечали требованиям качества. На станции Кемь в доме №22 все печи оказались непригодными для использования и требовали вторичной пере кладки. На станции Лоухи в общежитии и домах №5, 7 печи были сложены без соблюдения технических правил, рамы и

двери не отличались качеством [8, л. 2].

Таким образом, перевыполнив установленные НКПС показатели по ремонту жилых помещений, руководство Кировской железной дороги не смогло решить жилищную проблему. Железнодорожники продолжали ютиться в землянках и вагонах. На 1 января 1944 г. под жилье было занято 109 вагонов [15, л. 155]. Общежития станций Мудьюга, Сумпосад, Малошуйка, Кемь и Сегежа не были подготовлены к зиме. В общежитиях было холодно, царил антисанитария [7, л. 2].

На 1944 г. НКПС запланировал ввести в эксплуатацию на Кировской железной дороге 24 тыс. кв.м. жилья. На реализацию этого плана дорога получила 6 143 тыс. руб. В ходе проделанной работы восстановили 27 664 кв.м. жилой площади [13, л. 39]. Данные показатели указывают на перевыполнение установленного плана. На деле же перевыполнение существовало только на бумаге.

Из анализа результатов восстановительных работ по отдельным отделениям и станциям дороги, следует, что запланированные в хозяйственных единицах работы выполнены не были. К примеру, на Мурманском отделении из предусмотренных планом пяти 8-квартирных деревянных домов построили только два. Не достроенным остался также 30-квартирный каменный дом. Всего для работников Мурманского узла в 1944 г. построили и восстановили 1530 кв.м. жилой площади при плане 4 251 кв.м. [2, л. 31].

Поэтому, несмотря на выделенные наркоматом средства, в 1944 г. решить жилищную проблему снова не удалось. Большинство работников магистрали продолжали жить в землянках, приспособленных ветхих служебных зданиях и сараях. В вагонах проживали 709 чел., 2373 чел. вовсе не имели крыши над головой. Появление людей, не имевших жилья, было вызвано критической ситуацией на линейных станциях, находившихся на освобожденных участках дороги, где жилой фонд был практически полностью разрушен [9, л. 45].

Из приведенных примеров видно, что в годы войны восстановление и строительство жилых зданий для работников Кировской железной дороги проходило медленно. Прежде всего, это было вызвано недостатком рабочих рук. Рабочих строительных специальностей задействовали на ремонте железнодорожного полотна, заготовке дров, строительстве бомбо- и газоубежищ, щелей и санитарных пропусков. Уход работников в армию и эвакуация также отразились на выполнении планов по капитальному ремонту и строительству жилых объектов на Кировской железной дороге в годы войны.

Усложняло ситуацию отсутствие поставок строительных материалов. Особенно не доставало гвоздей, штукатурной драпки, стружки и сантехники. Для проведения ремонтных работ кирпич, гвозди, кровельное железо и другие материалы изготавливались своими силами или собирались на обломках разрушенных зданий. На 1 января 1944 г. работники жилищного отдела заготовили 44 кв.м. бревен, 218 кв.м. пиломатериалов, 1775 кг гвоздей, 42 000 шт. стружки, 36 000 шт. кирпича,

70 куб.м. глины, 460 куб.м. бутового камня и т.д. [15, л. 157]. Для выполнения плана работ строительные материалы закупались у других предприятий. Сказывалась необеспеченность транспортными средствами. Из восьми жилищно-ремонтных контор машины были только у трех. При проведении строительных и ремонтных работ практически не использовались механизмы. Несвоевременно поступали проекты и сметы [13, л. 39 об., 42 об.].

В годы войны на Кировской магистрали распространилась практика возведения жилых помещений своими силами. Например, работники Медвежьегорской дистанции связи построили здание под общежитие для связистов. Силами коллективов новые дома были построены на Малошуйском отделении, в депо Мудьюга и Лодейное Поле. В Кандалакше практиковалась система заключения договоров с квартиросъемщиками на ремонт квартир. В 1943 г. в восстановлении своих квартир участвовали 965 чел, в 1944 г. – 1090 чел., в 1945 г. – 1120 чел. С инициативой проведения ремонта собственными силами выступили машинист депо Волховстрой Шариков и машинист депо Лодейное Поле Марков. Шариков сам оштукатурил и побелил стены и потолок, покрыл крышу. Марков отремонтировал окна, положил плитку, построил новое крыльцо и побелил стены [10, л. 54, 54 об.]. Работники Кировской железной дороги оказывали посильную помощь железнодорожникам освобожденных от оккупации участков. В свободное от работы время они изготавливали ведра, умыльники, чайники и другие предметы бытового пользования [4, с. 2].

Для улучшения положения работников железнодорожного транспорта СНК СССР и ЦК ВКП(б) выпустили постановление, в которых обязали Центральный коммерческий банк коммунального хозяйства и жилищного строительства выдавать ссуды железнодорожникам прифронтовых дорог на индивидуальное жилищное строительство до 10 тыс. руб. с рассрочкой до 7 лет (постановление от 21 августа 1943 г.) и освободили индивидуальных застройщиков, построивших или восстановивших свои дома, в районах, освобожденных от немецкой оккупации, от уплаты в 1944-1947 гг. налога со строений и земельной ренты (постановление от 29 мая 1944 г.) [17, с. 163, 205-206]. В 1943 г. Кировская железная дорога получила 50 тыс. рублей на индивидуальное жилищное строительство. Приказом начальника дороги №146 выделенные деньги распределили между индивидуальными застройщиками Малошуйского отделения движения [14, л. 213]. В 1945 г. на индивидуальное строительство работники Кировской железной дороги взяли ссуды в общей сумме на 380 000 руб. [9, л. 44].

В целом же, несмотря на принятые меры, жилищная проблема на Кировской железной дороге в годы Великой Отечественной войны так и не была решена. Протекавшая крыша, холодные стены, промерзшие углы были обычным явлением в жизни железнодорожников.

Библиографический список

1. В общежитиях станции Сорокская // Кировская магистраль. 16 февраля 1943 г. №21.
2. Государственный архив Мурманской области (ГАМО). Ф. П-1. Оп. 2. Д. 316.
3. ГАМО. Ф. П-1. Оп. 2. Д. 486.
4. Для восстановления железных дорог // Беломорская Трибуна. 2 мая 1944 г. №18.
5. Зеленская Ю.Н. «Это могли сделать только русские!». Строительство Сорокско-Обозерской железнодорожной линии, которая в годы Великой Отечественной войны стала «дорогой жизни» Севера // Военно-исторический журнал. 2015. №8. С. 23-28.
6. Национальный архив Республики Карелия (НАРК). Ф. П-6158. Оп. 8. Д. 16.
7. НАРК. Ф. П-6158. Оп. 8. Д. 17.
8. НАРК. Ф. П-6158. Оп. 8. Д. 19.
9. НАРК. Ф. П-8. Оп. 1 Д. 1632.
10. НАРК. Ф. П-8. Оп. 1. Д. 1750.
11. НАРК. Ф. П-8. Оп.1. Д. 473.
12. НАРК. Ф. Р-1394. Оп. 3. Д. 62/465.
13. НАРК. Ф. Р-528. Оп. 12. Д. 61/346.
14. НАРК. Ф. Р-528. Оп. 13. Д. 2/8.
15. НАРК. Ф. Р-528. Оп. 13. Д. 4/29.
16. НАРК. Ф. Р-528. Оп. 12. Д. 60/336.

17. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам (1917-1967): в 5 т. Москва, 1968. Т. 3. 751 с.

References

1. In the dormitories of the Sorokskaya station // Kirovskaya railway. February 16, 1943, № 21.
 2. State archive of the Murmansk region (GAMO). F. P-1. Op. 2. D. 316.
 3. GAMO. F. P-1. Op. 2. D. 486.
 4. For the reconstruction of Railways // Belomorskaya tribune. May 2, 1944. №18.
 5. *Zelenskaya Yu. N.* “ only the Russians could have done it!”. Construction of the Soroksko -Obozerskaya railway line, which during the great Patriotic war became the “road of life” of the North // Military historical magazine. 2015. №8. Pp. 23-28.
 6. National archive of the Republic of Karelia (NARC). F. P-6158. Op. 8. D. 16.
 7. NARC. F. P-6158. Op. 8. D. 17.
 8. NARC. F. P-6158. Op. 8. D. 19.
 9. NARC. F. P-8. Op. 1 D. 1632.
 10. NARC. F. P-8. Op. 1. D. 1750.
 11. NARC. F. P-8. Op.1. D. 473.
 12. NARC. F. R-1394. Op .3. D. 62/465.
 13. NARC. F. R-528. Op. 12. D. 61/346.
 14. NARC. F. R-528. Op. 13. D. 2/8.
 15. NARC. F. R-528. Op. 13. D. 4/29.
 16. NARC.F. R-528. Op. 12. D. 60/336.
 17. The decision of the party and government on economic issues (1917-1967): in 5 vol, Moscow, 1968. Vol. 3. 751 p.
-
-

УДК 82-92:37](470)"18/19"

UDC 82-92:37](470)"18/19"

КАРТЕЛЁВ И.Л.

старший преподаватель, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
E-mail: historiki-osu@mail.ru

KARTELYOV I.L.

Senior Lecturer of the Department of General History and Regional Studies, Orel State University
E-mail: historiki-osu@mail.ru

**ПУБЛИЦИСТЫ «РУССКОГО БОГАТСТВА» О ПРОБЛЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.**

**PUBLICISTS OF THE "RUSSIAN WEALTH" ABOUT THE PROBLEMS OF EDUCATION
IN RUSSIA AT THE END OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY**

В статье рассматривается отношение публицистов «Русского богатства» к проблемам образования в России на рубеже XIX – XX вв. В частности, внимание уделено роли учителя в образовательном процессе, недостаточному финансированию народной школы, засилью чиновничьей бюрократии, негативному влиянию церкви на русскую школу. Автор приходит к выводу о том, что публицисты журнала выступали за демократизацию школьного образования в России и за более активное участие государства в столь важной сфере общественной жизни.

Ключевые слова: «Русское богатство», образование, народная школа, церковно-приходская школа, школьная реформа.

The article examines the attitude of publicists of «Russian wealth» to the problems of education in Russia at the turn of the XIX-XX centuries. Special attention is paid to the role of the teacher in the educational process, insufficient funding of the national school, the dominance of the bureaucracy, and the negative influence of the church on the Russian school. The author comes to the conclusion that the journal's publicists were in favor of democratizing school education in Russia and for more active participation of the state in such important sphere of public life.

Keywords: «Russian wealth», education, folk school, church's school, school reform.

В конце XIX века одной из важных проблем российского общества являлась проблема народного образования. Она обсуждалась практически на всех уровнях – в правительственных кабинетах, в прессе, в среде демократической общественности. Журнал «Русское богатство» писал: «Несколько последних лет общество, печать и органы общественного самоуправления усиленно занимаются вопросами народного образования» [2, с. 85].

Весьма удручало авторов журнала то обстоятельство, что в народных массах стал формироваться безразличный, а то и негативный, взгляд на школу, как нечто непонятное, даже ненужное. Конечно, такое отношение было неслучайным. Его формировала вся российская действительность, в которой не находили себе дорогу многие прогрессивные начинания. К таким начинаниям относилось и стремление демократической общественности (а журнал «Русское богатство» как раз и являлся выразителем взглядов этой части граждан) улучшить ситуацию в народном образовании. Тем более что, как отмечалось в статье «По поводу наших школьных дел»: «необходимость широкой постановки народного образования становится очевидной для всех и признается надеждой и опорой не только общечеловеческого, но и промышленного, и сельскохозяйственного, и всякого другого прогресса страны» [2, с. 85].

Публицистов «Русского богатства» занимал вопрос о личности школьного учителя. Это вообще является одной из важнейших проблем в педагогике. Учитель стоит в центре всего педагогического процесса. Он дает знания, он воспитывает своих учеников. Что касается последнего аспекта, то авторы журнала не так много уделяли ему внимания. Что же касается содержательной стороны учебного процесса, то у них здесь возникало много вопросов и предложений.

Прежде всего, речь заходила о подготовке учительских кадров, и соответственно об уровне их профессиональной квалификации. Так, обращалось внимание на перечень дисциплин,

изучаемых в учительской семинарии, которая готовила учителей для сельских одноклассных училищ. Прежде всего, там изучались Закон Божий, русский и церковно-славянский языки, русская история, география, основы педагогики, арифметика, некоторые сведения о явлениях природы. Обучали также пению [1, с. 4]. По мнению журнала, этих знаний было явно недостаточно. А учитель, между тем, «является в деревню как представитель науки, представитель культуры» [1, с. 4].

На страницах «Русского богатства» поднимался очень важный вопрос о социальной роли учителя, особенно сельского учителя, где он являлся, по сути, главным и, зачастую, единственным, источником информации. Сельское население не имеет доступа к очагам городской культуры. «Будет вполне естественно, если оно обратится за помощью к существующему в деревне представителю науки, к учителю» [1, с. 4].

Среднее образование, как мужское, так и женское, также привлекала интерес публицистов журнала. Прежде всего, они обращали внимание на известную неопределенность в положении этой ступени образовательной системы. «...Отношение министерства народного просвещения к вопросу о реформе средней школы продолжает еще оставаться не вполне выясненным» [3, с. 152].

То, что реформа в этой сфере назревала, говорили давно и много, поскольку проблемы здесь накапливались годами, и представляли собой серьезное препятствие на пути повышения уровня образованности российского общества. Автор журнала в мартовском номере за 1900 год анализ положения дел в среднем образовании начинал с констатации того факта, что «существующая средняя школа лишь по имени своему является средней» [3, с. 157]. На самом деле существовавшая на тот момент в России система образования не отличалась единством и преемственностью. Вследствие этого средняя школа находилась в достаточно изолированном, обособленном положении. Это обстоятельство действительно представляло серьезную проблему.

Суть дела состояла в том, что первую ступень в образовательном процессе занимали народные сельские и городские училища. Они представляли собой своего рода тупики, из которых нет выхода наверх, ни в гимназию, ни в реальное училище.

С другой стороны, средняя школа также не имела органической связи с высшей школой, т.е. с университетами и высшими специальными учебными заведениями. Согласно существовавшим тогда порядкам, в университеты могли поступать лишь выпускники классической гимназии. Закончившие реальные училища могли поступать только в вузы специального профиля – инженерные, горные, путей сообщения и т.д.

Таким образом, получалось, что начальное образование было оторвано от среднего, среднее же наполовину оторвано от высшего. В журнале указывалось, что в первой половине XIX века система образования была выстроена более логично и с учетом преемственных связей, когда обучение начиналось приходским училищем и гимназией и завершалось университетом [3, с. 158].

На страницах «Русского богатства» не раз подчеркивалось, что необходимость реформы средней школы осознается все более широкими слоями общества. Предложения касательно реформы поступали из разных уголков империи. Причем важно отметить, что предложения эти поступали от организаций, конкретных людей, понимавших суть проблемы и разбиравшихся во всех тонкостях системы образования. В частности, внимание журнала было привлечено к деятельности Общества бывших воспитанников Санкт-Петербургского педагогического института, которое предложило учредить городские училища, призванные заполнить разрыв между низшей (начальной) и средней школой (гимназией). Эти училища представляли бы собой законченный общеобразовательный курс, и тем самым способствовали бы установлению преемственной связи между двумя этапами образовательной системы [3, с. 158].

Киевское совещание педагогов и вятское губернское земское собрание выступили с предложением разделить среднюю школу на две части – низшую и высшую, каждая из которых была рассчитана на 4-х летний законченный курс. Схожее предложение последовало и от Самарской губернской управы, поддержанное земским собранием [3, с. 158].

Немало внимания уделяли авторы «Русского богатства» вопросу о роли государства в народном образовании, государственной политике в этой сфере. Общая направленность публикаций здесь была достаточно критическая. Критике подверглись общие принципы управления народным образованием со стороны Министерства просвещения, отличавшиеся, по мнению журнала, излишним формализмом, а также недостаточное финансовое обеспечение образовательного процесса. Авторы журнала подходили к проблеме государственной роли в народном образовании дифференцированно, учитывая многочисленные факторы и приводящие обстоятельства. «Участие государства в деле народного образования – вопрос чрезвычайно сложный, совершенно не допускающий какого-либо одного шаблонного решения» [2, с. 105]. Необходимо принимать во внимание все местные особенности каждого конкретного государства, считали писатели «Русского богатства», беря для сравнения положение в образовании в таких странах, как Соединенные Штаты и Англия.

Сравнение это, кстати сказать, было явно не в пользу России. Прежде всего, обращалось внимание на значительную финансовую поддержку, которую оказывают правительства этих двух стран школам, которые находятся на содержании органов местного самоуправления, различных обществ и частных лиц. При этом внимание привлекали некоторые требования, которые государство предъявляло субсидируемым субъектам. Сюда относилось требование обеспеченности школ педагогическим персоналом, причем дипломированным. Учебный курс в школах должен соответствовать необходимому минимуму. При этом выдвигалось требование

уважения свободы совести [2, с. 105].

В этой связи нельзя не обратить внимание на публикацию в апрельском номере «Русского богатства» за 1900 год. В разделе «Вопросы народного образования» сообщалось о том, что в циркуляре Моршанского училищного совета предлагалось исключать учеников училища за непосещение церковных служб [4, с. 183].

Автор журнала весьма положительно оценивает состояние школьного дела в Соединенных Штатах Северной Америки. Ему импонирует отсутствие бюрократической опеки над школами со стороны государства. «Центральное учреждение федерации по народному образованию – бюро образования вовсе не несет никакой административной власти и не управляет школами Соединенных Штатов» [2, с. 106]. Центральный орган лишь поддерживает постоянные связи с местными бюро образования. Связи эти заключаются, в частности, в том, что центральное бюро собирает с подчиненных ему структур статистические сведения, информацию об учебном процессе, обрабатывают эту информацию и публикует ее в своих изданиях. В статье приводятся слова руководителя центрального бюро, который главную функцию подведомственного ему учреждения представляет как «собирающий и распространять сведения о состоянии образования» [2, с. 106].

Публицист «Русского богатства» после анализа положения дел в народном образовании англо-саксонских стран делает вывод, в котором, на наш взгляд, присутствует элемент зависти. Он пишет: «таким образом, и в Англии, и в Америке государственное участие в деле народного образования покоится на принципе самого широкого общественного самоуправления» [2, с. 106]. По мысли русского публициста «такой тип государственной деятельности по народному образованию заслуживает, понятно, только самой глубокой симпатии» [2, с. 107].

Говоря о государственном финансировании образовательной сферы в России, журнал обращал внимание на его явную недостаточность. В апрельском номере за 1899 год в статье «По поводу наших школьных дел» приводятся цифровые данные, которые характеризовали финансовое обеспечение школьных образовательных учреждений. Данные были взяты из отчетов министра народного просвещения и обер-прокурора святейшего синода императору за 1894 год.

Наибольший вклад в финансирование низших и начальных училищ вносили земства, города, волости и сельские общества. Ими было выделено 16 млн. рублей. Из специальных финансовых фондов учебных заведений, а также в виде платы за обучение было получено около полутора миллионов рублей [2, с. 103]. Обращает на себя внимание факт достаточно значимых частных пожертвований. Они составили порядка 2-х с половиной млн. рублей [2, с. 103].

Что касается расходов непосредственно государственного бюджета на образование, то оно явно уступало денежному обеспечению со стороны земств, городов, частных лиц, одним словом, со стороны источников общественного характера.

В статье делаются несложные подсчеты, и оказывается, что «82% всех расходов на поддержание начальных училищ несет у нас общество и общественные учреждения, около 14% - государство и около 2% - церковь и церковные учреждения» [2, с. 104].

В публикации на основе анализа данных делается очень важный вывод, имеющий значение для оценки ситуации в российском образовании в целом: «...дело народного образования сделало наибольшие успехи там, где обществу предоставлен был больший простор проявлять свою деятельность, т.е. в земских губерниях» [2, с. 104].

Но автора интересовали не только количественные показатели. Он обращает внимание на существенную сторону вопроса, утверждая, что в принципе постановка дела образования в земских губерниях гораздо более эффективна, нежели там, где земское движение слабо развито или отсутствует вовсе [2, с. 104].

Главным препятствием, серьезно осложняющим развитие народного образования, автор видит в инертности административных властей, нередко не откликающихся на запросы земских учреждений, направленных на улучшение организации школьного дела. По подсчетам профессора Карышева, 61% всех земских ходатайств по народному образованию, возбужденных в течение первых 20 лет существования земских учреждений, или были отклонены, или же не получали дальнейшего движения [2, с. 105].

Главное, что, по мнению публициста «Русского богатства», было причиной этих препятствий, это нежелание властей допускать в дело народного образования «общественный элемент». А в лице этого элемента русская школа могла бы обрести помощника, заинтересованного в успехах дела.

Между тем на страницах журнала высказывались опасения относительно планов проведения реформы народной школы. Такая реформа обсуждалась в российском обществе в последние годы XIX века. Только обсуждалась она не открыто, с привлечением широкой общественности, прессы. Было известно лишь то, что в проекте речь шла об «изъятии народных школ из ведения земских учреждений и сосредоточения всех дел народного образования исключительно в руках государства» [2, с. 105].

На страницах журнала поднималась и такая злободневная тема, как место и роль церкви в народном образовании. Церковь всегда в истории России была связана с вопросами грамотности, обучения младшего поколения. Церковно-приходские школы начали создаваться в России согласно реформе 1804 года, проведенной правительством Александра I. Церковно-приходские школы представляли собой первую ступень четырехзвенной системы, включавшей, согласно реформе, еще три ступени – уездные училища, губернские гимназии и университеты.

В XIX веке существование двух линий в образовании – церковно-приходского и земского привело к обострению противостояния между ними, поскольку религия и светское мировоззрение всегда находились в известном антагонизме. Не отторгая церковь, не становясь атеистическим, российское общество, тем не менее, все более требовало увеличения числа учебных заведений, дававших рационалистические знания.

Вопрос о церковном сегменте в российском образовании к концу столетия становился все более острым. Неудивительно поэтому, что в одном из номеров «Русского богатства» за 1899 год говорилось: «Обратимся теперь к той роли, которую играла у нас в деле народного образования церковная школа, ведомство Святейшего Синода, занимающая в новейшее время все более и более воинствующее положение» [2, с. 91].

Следует сказать, что «Русское богатство» не отрицает полностью значение церкви в российском образовании. «Никем не отрицается почтенная роль этого духовенства в общей работе создания народного образования» [2, с. 92]. Более того, отмечается, что большинство земских и государственных школ в свое время было создано при непосредственном участии и даже по инициативе духовенства. Сначала это были простые школы, где обучали в основном грамоте. Но в последние эти школы становились базой для создания школ более высокого уровня, или, как они именуются в журнале – «правильно организованных».

Автор материала отмечает, что в прежние времена столь ярко выраженного антагонизма между земством и духовенством не было. Более того, обе ветви школьного дела неплохо уживались, контактировали на почве общего дела. Подобный порядок считался вполне естественным. Упоминается также о том, что духовенство из своей среды дало многих деятелей народного образования – учителей и учительниц, которые внесли большой вклад в становление и развитие русской школы. Важный вывод, который делается на страницах журнала, состоит в том, что большая часть приходского духовенства, которая, кстати, вело жизнь в далеке не самых лучших материальных условиях, «никогда не стремилась к выделению и

созданию обособленной церковной школы» [2, с. 93].

Вместе с тем, отдавая дань уважения деятельности приходского духовенства на ниве народного образования, авторы «Русского богатства» все же были вынуждены констатировать тот факт, что некоторые церковные деятели «охранительно-клерикального» толка пытались сделать «церковную школу орудием для достижения задач, не имеющих ничего общего с истинными целями народного образования» [2, с. 93].

Важно отметить, что при освещении состояния дел в церковно-приходской школе авторы «Русского богатства» опирались не на досужие домыслы или непроверенные сведения, а на данные, содержащиеся, в частности, в «Обзорах деятельности министерства народного просвещения». Среди прочего, обращалось внимание на многочисленные случаи неправильного представления реального положения дел в церковной школе. В частности, неоднократно говорилось о сознательном искажении количества школ, числившихся по церковному ведомству. Многие из церковно-приходских школ существовали только на бумаге.

Журнал приводит слова члена училищного совета при Святейшем Синоде С. Мировпольского, который отмечал, что «сомнительность существования церковно-приходских школ в значительном числе более чем вероятна» [2, с. 93]. Более того, сам обер-прокурор Синода граф Д. Толстой в журнале «Русская школа» за 1891 год высказывает свое возмущение ситуацией с подобного рода приписками. «Русское богатство» приводит слова высшего государственного чиновника полностью: «Знаете ли, что сделала со мною Екатеринославская епархия со своими 400 церковно-приходскими школами? Я просил губернское земство оказать пособие этим школам, ... но, по справкам на месте, у благочинных оказалось, что все эти 400 школ существовали только в отчете, на бумаге» [2, с. 93-94].

В документах, представленных ведомством церковно-приходских школ к Всероссийской ярмарке 1891 года, количество школ этого ведомства систематически преувеличивалось, а количество школ земских и министерских столь же систематически уменьшалось» [2, с. 94]. Самое прискорбное, с точки зрения «Русского богатства», состоит в том, что такая картина наблюдалась повсеместно, в масштабах всего государства. Так, например, в Петербургской губернии школ, подчиненных министерству просвещения, по данным самого министерства, насчитывалось около 900, по материалам же Святейшего Синода их было только 391. В Рязанском уезде одноименной губернии земство содержало 71 школу, в то время как рязанская епархия их насчитывала только 42 [2, с. 94].

Авторы «Русского богатства» показали один из нечестных приемов, которым нередко пользовались церковные власти для того, чтобы представить количество церковно-приходских школ значительно большим, чем это было на самом деле. «Во многие из этих официальных цифр включены не только действительно существовавшие в данное время церковные школы, но также и школы только предполагаемые к открытию и школы уже закрытые» [2, с. 94].

Немалое внимание на страницах «Русского богатства» уделено рассмотрению сущности школьного образования как его понимало церковное руководство. А оно считало, что церковная школа должна, прежде всего, преследовать воспитательную цель, а не те или другие методы преподавания. По мнению деятелей церковного образования, их школы должны стремиться к наиболее полному осуществлению церковного и общественного идеала начального обучения, который, как представлялось служителям культа, за предшествующую четверть века был серьезно искажен лицами, вынашивавшими проекты создания школы другого типа и предназначения. Такая школа внушала церковникам опасения, что во главу угла ее будут положены реальные знания, внедряемые методами обучения, которые заимствованы из-за границы, в основном с Запада. Между деятелями образования, занятыми в земских школах и духовенством шла постоянная полемика по поводу

образовательных программ для народных школ.

«Русское богатство» отмечает, что в результате долгой и упорной работы русская педагогика и русское земство выработали тип земской народной школы, который расширил общеобразовательный объем процесса обучения, сведя к минимуму его механический элемент [2, с. 95].

В то же время церковная школа, отстаивавшая принцип «дешевизны обучения», проводила идею сокращения учебных курсов, из которых в значительной степени удалялся бы общеобразовательный компонент. Для примера на страницах журнала приводятся рекомендации, которых должны придерживаться преподаватели церковно-приходских школ при изучении отдельных предметов. В частности, при преподавании русского языка следовало сосредоточиться исключительно на лингвистической стороне предмета, не иллюстрируя изучение языка примерами, словесными иллюстрациями, привлеченными из «мироведения» (под которым, вероятно, подразумевалось природоведение – И.К.). При изучении арифметики рекомендовалось «не задавать детям задач, не встречающихся в житейском обиходе» [2, с. 95].

Были предложения начинать обучение в церковно-приходских школах сразу с церковно-славянской азбуки. Такое, с позволения сказать новшество, не стало обязательным лишь потому, что скоро все, даже педагоги от церкви, убедились, что изучать церковно-славянский язык раньше, чем будет изучен русский гражданский язык, ученикам будет весьма затруднительно [2, с. 96].

«Русское богатство» рассказало еще об одной уловке церкви, заключающейся в сокращении программы церковно-приходских школ. Такая мера, якобы, преследовала цель увеличения количества учеников в школах. Идея, в общем-то, проста. Уменьшение срока обучения до двух лет позволит быстрее набирать новый контингент учащихся. Однако статистические данные, приведенные на страницах журнала, свидетельствовали о том, что для достаточно удовлетворительного

освоения учебного курса в школах церковного ведомства учащимся требуется даже не 2, а 3 с лишним года [2, с. 96].

Наконец, следует обратить внимание еще на один важный вопрос, связанный с организацией церковно-приходских школ. Речь идет о финансовой стороне дела. «Русское богатство» приводит статистические данные о денежных средствах, имевшихся у Святейшего Синода на содержание церковно-приходских школ в 1895 году. Сумма составляла 4 млн. рублей [2, с. 97]. Но если эту сумму разделить на проценты, относящиеся к тем или иным источникам финансирования, то получается, что вклад собственно церкви окажется, равен всего лишь 15 %. В абсолютном выражении это было около 700 тыс. рублей [2, с. 97]. Остальные деньги на церковно-приходские школы давали местные волостные и сельские общества, земства, города и, особенно – государственный бюджет.

Вывод, который делался авторами «Русского богатства», был для церкви малоутешительным: «Таким образом, и в финансовом отношении деятели новой церковной школы не сделали ничего сколько-нибудь существенного» [2, с. 98]. Из этого можно заключить, что авторы популярного русского журнала отдавали явное предпочтение земским и государственным школам по сравнению с церковно-приходскими.

Говоря о публицистике журнала «Русское богатство» в конце XIX – начала XX веков, следует отметить, что издание живо откликалось на самые злободневные вопросы тогдашней российской действительности. Большое внимание авторов журнала привлекали проблемы образования. Публицисты «Русского богатства» обращались к таким вопросам, как место и роль учителя в образовательном процессе, организация школьного дела на уровне начальной и средней школы, участие государства в образовании.

Главное, что на наш взгляд, отличало позицию журнала – это стремление к широкой демократизации российской школы и желание привлечь государство к более активному участию в решении проблем отечественного образования.

Библиографический список

1. Русское богатство. 1898. №4.
2. Русское богатство. 1899. №4.
3. Русское богатство. 1900. №3.
4. Русское богатство. 1900. №4.

References

1. Russian Wealth. 1898. №4.
2. Russian Wealth. 1899. №4.
3. Russian Wealth. 1900. №3.
4. Russian Wealth. 1900. №4.

УДК 94(470) «1917»(470, 333)

UDC 94(470) «1917»(470, 333)

ЛАЗАРЕНКО Е.И.

аспирант, кафедра отечественной истории, Брянский государственный университет
E-mail: lena.lazarenko.79@mail.ru

LAZARENKO E.I.

Postgraduate Student, Department of National History, Bryansk State University
E-mail: lena.lazarenko.79@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БРЯНСКОЙ КОЛЛЕГИИ О ПЛЕННЫХ И БЕЖЕНЦАХ¹ (1918-1920 гг.)

ACTIVITIES OF THE BRYANSK BOARD OF PRISONERS AND REFUGEES (1918-1920)

Статья посвящена деятельности Брянской коллегии о пленных и беженцах – организации регионального уровня по оказанию помощи возвращавшимся из плена русским воинам. Актуальность исследования заключается в показе специфики работы данного органа в кризисных условиях Гражданской войны в России. Статья основана на ранее неизученных документах Государственного архива Брянской области, подтверждающих выполнение поручений Центропленбежа через Орловский губпленбеж².

Ключевые слова: военнопленные, Центропленбеж, Орловский губпленбеж, Брянская коллегия о пленных и беженцах.

The article is devoted to the activities of the Bryansk Board of prisoners and refugees – an organization at the regional level to provide assistance to Russian soldiers returning from captivity. The relevance of the research is to show the specifics of the work of this body in the crisis conditions of the Civil war in Russia. The article is based on previously uncharted documents Of the state archive of the Bryansk region, confirming the fulfillment of the orders of Centroplenezh through Oryol gubplenezh.

Keywords: prisoners of war, Centroplane, subplanar Orel, Bryansk board of prisoners and refugees.

Брянская коллегия о пленных и беженцах была создана как исполнительный орган советской власти по оказанию помощи военнопленным, подчиняясь Центропленбежу. На протяжении 1918-1919 гг. данная организация меняла своё название – Брянский у пленбеж, Брянский губпленбеж, Брянский губзвэк.

Актуальность статьи заключается в изучении архивных документов о деятельности Брянской коллегии о пленных и беженцах, которые характеризуют основные направления работы изучаемой организации на региональном уровне.

Центропленбежу и подчинявшимся ему губернским и уездным коллегиям посвящено много исследовательских работ, в то время как деятельность Брянской коллегии изучена слабо. В своих статьях И.Б. Белова [1], М.А. Засыпкин [2], И.Е. Зубаров [3], Е.И. Лазаренко [4], А.Г. Пашкин, [5], [6], И.В. Суржикова [7], И.П. Щеров [8] изучали проблемы становления Центропленбежа и его совместную работу с региональными организациями.

При этом авторы дают неоднозначную оценку Центропленбежу и его региональным органам по оказанию поддержки военнопленным Первой мировой войны: И.Б. Белова выделяет хорошо организованную пропаганду и агитацию военнопленных; М.А. Засыпкин рассказывает об особой роли Центропленбежа во внешней политике и работе смешанных комиссий по вопросам обмена военнопленных; в статье И. Е. Зубарова отмечена важная функция Центропленбежа – обмен пленными и беженцами с Германией и Австро-Венгрией после заключения Брест-Литовского мирного договора; И. В. Суржикова рассказывает о централизованной структуре Центропленбежа, которому строго подчинялись губернские и уездные коллегии; И. П. Щеров уделит особое внимание одной из функций, возложенной на Центропленбеж – контролю над концентрационными лагерями с использованием принудительного труда военнопленных Четверного союза; Е.И. Лазаренко в статье описывает учет и выдачу военнопленным документов для получения социальной помощи со стороны государства.

Удовлетворительную оценку деятельности Симбирского

губпленбежа дает А.Г. Пашкин: сложная обстановка, нехватка медицинского персонала, профессиональных кадров, денежных средств, борьба с эпидемиями и работа круглыми сутками. При этом он считает важным в работе региональной организации – создание патроната для тяжелораненых и военнопленных инвалидов при врачебно-питательном пункте. В другой статье А.Г. Пашкин [6] выделяет особую роль в оказании помощи военнопленным Симбирской губернии двум отделениям: учетно-эвакуационному и финансовому. Учетно-эвакуационное отделение занималось регистрацией военнопленных, их переправкой в разные губернии с выдачей суточных кормовых и пособий. Финансовое отделение находилось в критической ситуации: суммы денег, перечислявшиеся из центра, были недостаточными, в связи с чем приходилось израсходовать деньги, находившиеся в фонде пожертвований для военнопленных.

Какие же функции были возложены на Брянскую коллегия о пленных и беженцах? На этот вопрос помогли ответить сохранившиеся в Государственном архиве Брянской области документы: инструкции, поручения, приказы, циркуляры, переписка Брянского у пленбежа с Орловским губпленбежем, телеграммы.

Брянская коллегия о пленных и беженцах состояла из различных отделов (отдела снабжения, врачебно-санитарного, канцелярии, отдела пленных, эвакуационного, культурно-агитационного, бухгалтерии, эмиссионного центра). Однако наиболее важную роль играл врачебно-санитарный отдел. В 1918 г. на основании распоряжения Центропленбежа от 5 апреля санитарный отдел Орловского губпленбежа просил в срочном порядке «подготовить именной список врачей, состоящих на службе на средства губколлегии учреждений (амбулатории, госпиталя, патронаты, пункты вокзалов) с указанием занимаемой должности врача, время поступления на службу, год рождения» [1, д. 1, л. 3]. В связи с нехваткой медицинского персонала и большого количества раненых военнопленных для губернских и уездных организаций Центропленбеж в 1918 г. учредил штат врачей резерва из числа 5 человек. Врач резерва «до назначения на определенное место находился в

© Лазаренко Е.И.

© Lazarenko E.I.

распоряжении врачебно-санитарного отдела Центропленбежа, но с момента получения командировки на определенное место зачислялся по месту нового назначения с окладом жалования – 940 руб. в месяц» [1, д. 6, л. 426].

Штатные сотрудники в Брянском уезде набирались под контролем курирующего органа – Орловского губпленбежа. Для этой цели в мае 1919 г. делался запрос в уездную коллегию: «Прошу сообщить, какие штаты необходимы вашему отделу. Основание: Орловский губпленбеж» [1, д. 1, л. 6]. Зарплата коллективу Брянской коллегии начислялась под контролем Центропленбежа: «Какие оклады содержания должны получать члены Брянского пленбежа» [1, д. 1, л. 2]. Разработкой и классификацией ставок оплаты труда служащим при Брянской коллегии о пленных и беженцах занималась тарифно-рыночная комиссия [1, д. 9, л. 26]. В протоколе заседания от 28 июля 1919 г. отмечалось, что зарплата сотрудникам начислялась в зависимости от разряда: чем выше должность, тем выше разряд: например, у председателя – 27 разряд, самый высокий из всех представленных должностей и зарплата – 2200 руб., а у переписчицы 7-го разряда тариф – 890 руб. [1, д. 14, л. 2]. Работников оформляли с испытательным сроком, часто использовалась сверхурочная работа с разрешением отдела труда: так, переписчицу Алексееву брали на работу с двухнедельным сроком испытания. За совмещение, за вредность полагалась надбавка, что подтверждает приказ от 1920 г.: «врачу Тимофееву, занимающегося в карантинном пункте и совмещающим должность врача в губэвакуе полагается 80% сверх получаемого оклада на основании приказа Реввоенсовета республики и Народного Комиссариата здравоохранения за № 739 от 6 мая 1920 года, вошедшего в силу с 1-го января с/г. Основание: заседание тарифно-расценочной комиссии от 22-го мая 1920 года» [1, д. 14, л. 109].

В Брянском архиве сохранились «Штаты уездных органов о пленных и беженцах 1-го разряда», в которых перечислялись отделы и занимаемые должности: «Коллегия: председатель – 1; членов – 2. Делопроизводство административное (Общее): старший делопроизводитель – 1; помощник – 1; регистратор – 1; переписчик – 1. Делопроизводство продовольствия, снабжения и хозяйственное: старший делопроизводитель – 1; помощник – 1; переписчик – 1; регистратор – 1; агентов – 2; заведующий отделом – 1; кантенармусов – 1; хлебопеков – 1; кашеваров – 1; конюхов – 1; истопников – 1; сторожей – 1; рассыльных – 1. Делопроизводство учетное и эвакуационное: старший делопроизводитель – 1; помощник – 1; регистратор – 1; переписчик – 1. Делопроизводство финансовое: бухгалтер – 1; счетовод – 1; переписчик – 1. Делопроизводство врачебно-санитарное: врач – 1; пом. делопроизводителя – 1. Делопроизводство культурно-просветительное: делопроизводитель – 1; агентов-агитаторов – 2» [1, д. 9, л. 40].

В списках служащих Брянской коллегии о пленных и беженцах за 1919 г. указаны сведения о работниках: занимаемая должность, с какого времени служит заведующий отделом, счетовод, делопроизводитель, секретарь, конторщик, заведующий складом, вахтер, сдатчик и приёмщик, кучер, сторожи» [1, д. 9, л. 40]. Например, Николай Павлович Шевцов работал членом коллегии с 1 апреля 1919 г., Дмитрий Дмитриевич Рачковский – делопроизводителем 1 разряда с 1 августа 1918 г., Георгий Васильевич Рогачёв – счетоводом с 15 апреля 1919 г., Раиса Иосифовна Гурова – конторщицей с 16 июля 1918 г., Илья Иванович Климков – раздатчиком газет с 17 февраля 1919 г.» [1, д. 9, л. 40]. В апреле 1920 г. И.М. Ляуданскому был выдан мандат, о том, что он «является сотрудником Брянского Губернского Управления по эвакуации населения и, что он командировается в Москву в «Центроэвак» для выяснения положения о русвоеннопленных, о бывших военнопленных» [1, д. 14, л. 83].

Служащим Центропленбежа и её местным органам выдавались красноармейские пайки, которые в марте 1919 г., согласно постановлению Совнаркома, отменялись [1, д. 6, л. 444]. Работники в Брянском уезде получали паек не регуляр-

но: пайки выдавались за апрель, май, июль, август 1919 г., а в сентябре и октябре 1919 г. – выдавали продукты за наличный расчет. Количество продуктов пайка указано в сохранившихся таблицах – Табелях с данными служащего, а напротив – основной перечень продуктов пайка. Ассортимент продуктов с графой для росписи в получении был следующий: мука ржаная, крупа гречневая, сельдь, соль, картофель, лук, масло подсолнечное, чай, сахар, перец, мыло, сушеные овощи, махорка [1, д. 16, л. 5].

Архивные документы за май 1919 г. рассказывают о проблемах с продуктами питания: вместо картофеля сотрудникам Брянской уездной организации выдавали фасоль. В журнале заседания Орловского губпленбежа от 27 мая 1919 г. остро стоял вопрос о снабжении продуктами заразного госпиталя в Брянске и сокращении хлебного пайка на питательном пункте. На заседании было принято решение: «Продукты для больных и персонала госпиталя Наркомздрава в г. Брянске из запасов Пленбежа не выдавать ввиду получения персоналом 50% прибавки содержания.... На питательных пунктах рацион хлеба сократить временно до выполнения нарядов на 50% ввиду недостатка запасов продовольствия» [1, д. 9, л. 19].

В Требовательной ведомости на выдачу пайка служащим Полесского заразного госпиталя за время с 1 по 29 февраля 1920 г. перечислены ф. и. о. работников госпиталя, перечень наименования продуктов, количество дней, расписка в получении продуктов, расписка в получении денег за продукты и сумма денег к выдаче. Работникам учреждения выдавали сахар, крупу пшеничную, гречневую, муку, соль, табак, мыло, а в специальных ячейках указывали количество выданных продуктов. Добавочная Требовательная ведомость на выдачу пайка служащим врачебно-питательного пункта за время с 16 по 30 апреля 1920 г. имела аналогичное содержание. Паек выдавался и служащим Брянского врачебно-изоляционного пропускного пункта [1, д. 14, л. 9].

Возвращавшиеся на родину военнопленные зачастую болели разными инфекционными заболеваниями, поэтому врачи и медперсонал довольно часто заражались тифом и оспой. В связи с этим им платили за вредность, хотя положение с продовольствием оставалось критическим. На основании Декрета Совнаркома от 10 апреля 1919 года «О мерах борьбы с эпидемиями, всем местным Советам предложено улучшить продовольственное положение персонала, работающего на эпидемии, путем выдачи дополнительных пайков, размер которых устанавливается на местах соответственно местным условиям» [1, д. 11, л. 63].

Врачебно-питательный пункт секции по оказанию врачебно-санитарной помощи военнопленным, беженцам, эвакуированным больным и раненым воинам 14 июня 1919 г. направил жалобу Брянскому губпленбежу о резком ухудшении положения «как больных, находящихся в заразной больнице Брянского врачебно-питательного пункта, так и медицинского персонала, обслуживающего эту больницу... [поскольку] выдача разных продовольственных продуктов почти прекратилась. Все это ставит больницу и обслуживающий персонал в крайне затруднительное положение и вредно отражается на положении дела...» [1, д. 11, л. 63]. В дальнейшем ситуация была исправлена и обслуживающий персонал получил 50% прибавки содержания.

Централизованно губернским и уездным организациям выдавались кредиты из Москвы. Для этого был создан финансовый отдел Центрального управления по эвакуации населения, располагавшийся по адресу: город Москва, ул. Б. Никитская, 43. Так, «кредиты на содержание Трубчевского и Севского уездэваков переводятся в распоряжение Орловского Губернского Эвакуационного Управления на отношение за № 502 от 26-го сего апреля 1920 года» [1, д. 14, л. 104]. Копия расписки за 27 мая 1920 г. информирует: «...для Трубчевскому, Карачевскому, и Жиздринскому уездэвакам сообщаем, что кредиты для Вас переводятся Центрэваком в Орловский губэвак, так что Вам следует об открытии кредитов запрашивать Орел» [1, д. 14,

л. 103]. Финотдел делал «запрос от 28 июня 1920 года за № 5259 о причине задержки в переводе кредитов Трубчевского и Севского уездзавков в Брянский губзавак» [1, д. 14, л. 132].

Кредиты в Брянске открывались также с разрешения Совнаркома, что подтверждает циркуляр от 8 июля 1920 г.: «Центральное управление по эвакуации населения уведомляет, что вместе с сим Брянскому управлению открывается кредит сметы НКВД 1920 года на сумму 530.000 руб.» [1, д. 14, л. 150]. Для получения кредитов и средств, необходимых для деятельности и функционирования существовало специальное сметно-расчетное управление Брянского губернского отдела финансов при губернском исполнительном комитете. На 1920 г. смета Центраэвакуации входила в смету НКВД и состояла из следующих параграфов: «Центральные учреждения (содержание личного состава, содержание, наем и ремонт помещений, канцелярские и пр. расходы; местные учреждения (содержание личного состава, содержание, наем и ремонт помещений, канцелярские, командировочные и пр. расходы); хозяйственно-операционные расходы (заготовка продовольственных продуктов, вещевое довольствие возвращающихся из плена); пособия пленным и беженцам (единовременные пособия возвращающимся из плена, единовременные пособия пленным за границей, пособия резвакуируемым беженцам); перевозка пленников, беженцев и их багажа (по железным дорогам, по речным путям, по грунтовым дорогам, морем); организация медицинской помощи» [1, д. 14, л. 142].

В квитанциях из Брянского казначейства о выдаче кредитов Брянской коллегии о пленных и беженцах можно узнать, что с работников удерживались деньги и вычитались из зарплат за выданный паек. В циркуляре врачебно-питательного пункта за 4 марта 1920 г. идет речь об «удержании со служащих за февральский паёк с продуктов управления» [1, д. 14, л. 61], а в расписке Брянский уполнбеж просил об открытии кредита на «...пособие для возвращающихся из плена 600,000 руб.» [1, д. 14, л. 62]. Пояснительная записка по смете расходов Трубчевского уполнбежа перечисляла кредиты, взятые в 1920 г. для нужд военнопленных и беженцев, а именно: «кредит на содержание личного состава служащих уполнбежа по ставкам на основании декретов применительно к служащим других Советских учреждений; на наём и содержание помещения, канцелярские, типографские, и почтовые расходы, хозяйственные расходы, разъезды; кредит на единовременное пособие возвращающимся из плена на родину русских пленных и кормовые в пути; на количество вещевого довольствия возвращающихся из плена на родину; кредит на расходы по доставке и переправке вещевого довольствия; кредит на случай резвакуации беженцев...» [1, д. 14, л. 49].

Материальное положение губзавков и уездзавков было неудовлетворительное. Брянский губзавак в октябре 1920 г. получал циркуляры с просьбами: «...находясь в критическом положении, за отсутствием денег (жалованье служащим не выплачено за сентябрь и октябрь месяцы), уездзавак убедительно просит об ассигновании таковых на уплату жалованья, заготовку дров, канцелярские принадлежности и прочие хозяйственные расходы» [1, д. 14, л. 174]. В декабре 1920 г. «...уездзавак убедительно просит о скорейшем ассигновании денег на Жиздринское казначейство, для уездзавка, так как уже четвертый месяц, служащие уездзавка жалованьем не удовлетворяются» [1, д. 14, л. 201].

О недостатке денежных средств подтверждает уведомление о выдаче кредита на хозяйственные и организационные нужды: «открывается кредит на апрель, май, июнь месяц 1920 года по ст. I (содержание личного состава) 149,040 руб., по ст. 2 (канцелярские и хозяйственные расходы) 90,000 руб., и

(медико-санитарную помощь) на сумму 234,040 руб.» [1, д. 14, л. 47]. Иногда деньги штатным сотрудникам выдавались под личную ответственность на хозяйственные нужды.

Брянский архив сохранил отчетную документацию губернских и уездных коллегий: бухгалтерскую ведомость с указанием статей расходов и доходов Севского уездзавка за 11 июня 1920 г.; сведения о расходах и опись оправдательных документов к отчетности за май 1920 г. Бухгалтерский отчет по форме № 2 информирует: деньги тратились на содержание личного состава, пособие служащим, плату за сверхурочные работы, наем и содержание помещений, канцелярские и почтовые расходы, хозяйственные расходы и на разъезды и командировки [1, д. 14, л. 114].

В Брянске телеграммы посылались в долг. В копиях архивных телеграмм указано, что: «в расчете № 9 за телеграф Рига-Орловской казенной железной дороги Брянская коллегия о пленных и беженцах перечисляет деньги за передачу телеграмм за февраль 1920 год в Москву, Вологду, Липецк, Саранск, Смоленск на сумму 498 рублей» [1, д. 14, л. 26]; или «расчет № 2 платы, причитающейся за передачу телеграмм, принятых на станции Брянск I Орловский, в долг от Брянского пленбежа за январь 1920 года, согласно которому Брянский пленбеж задолжал 544 руб. и вносит в кассу станции Брянск Рига-Орловский» [1, д. 14, л. 13]. По расчету № 2 Брянская уездная коллегия отправляла телеграммы в Москву, Тамбов, Новозыбков и Гомель.

Из копий телеграмм, отправленных в Москву, можно узнать о положении с продовольствием и одеждой: «Крупы, рыбы, овощей на складе вовсе нет. Запаса муки хватит два-три дня. Ни один из нарядов не выполнен, положение катастрофическое. Срочно вышлите продукты, затребованные отношением № 4216. В противном случае слагаем себя ответственность о последствиях...» [1, д. 14, л. 19]. Такая же ситуация с обмундированием: «Выполнить вашей телеграммы не можем, потому что всего на складе имеется три тысячи двести пар лаптей и двести семьдесят портянок...» [1, д. 14, л. 23].

Итак, подробно изучив документы ГАБО можно сделать следующие выводы: Брянский уполнбеж выполнял поручения Центропленбежа через Орловский губпленбеж, который являлся высшей организацией, состоял из различных отделов для решения сложных вопросов, касающихся возвращения военнопленных на родину. Наиболее важную роль играли врачебно-санитарные отделы: в Брянске находился важный железнодорожный узел, через который проходили эшелоны с бывшими военнопленными из разных регионов. Лечение и социальная помощь оказывалась не только русским, но и иностранным военнопленным, что объясняет большое количество врачебно-питательных пунктов на территории Брянского уезда Орловской губернии и увеличение штата медицинского персонала, работавшего с большим напряжением и в тяжелых условиях, часто заражаясь тифом и оспой от военнопленных. Брянская коллегия о пленных и беженцах в период 1918-1920 гг. при частом изменении своего статуса (Брянский уполнбеж, Брянский губпленбеж, Брянский губзавак) постоянно испытывала острую нужду и недостаточную финансовую поддержку со стороны советских властей. Не хватало помещений для раненых и больных военнопленных, пайки и продукты питания для работников задерживались и не выплачивались месяцами, постоянно оформлялись кредиты. В долг брали не только на выплату пособий для военнопленных, но и даже на оплату телеграмм и канцелярских нужд. Такая ситуация ставила в затруднительное положение деятельность регионального органа.

Приложения

1 На основании документов ГАБО в августе 1919 г. Брянская уездная коллегия о пленных и беженцах (Брянский уполнбеж), была переименована в губернскую (Брянский губпленбеж), а в апреле 1920 года – в Брянское губернское управление по эвакуации населения (Брянский губзавак).

2 Орловский губпленбеж – Орловская губернская коллегия о пленных и беженцах, которой подчинялся Брянский уполнбеж.

Библиографический список

1. Белова И. Б. Возвращение русских военнопленных Первой мировой войны в Советскую Россию: историографический аспект // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. С. 72-77.
2. Засыпкин М. А. Организационно-правовые основы деятельности НКВД РСФСР по решению проблемы беженцев (1918-1923 гг.): дисс. ... канд. юр. наук. М., 2008.
3. Зубаров И. Е. Деятельность Коллегии по делам военнопленных и беженцев Симбирской губернии в 1914-1922 гг.: дисс. ... канд. ист. наук. Пенза, 2006.
4. Лазаренко Е. И. Удостоверение бывшего русского военнопленного как отражение направлений государственной социальной поддержки военнослужащих в годы первой мировой войны // История. Общество. Политика. 2019. № 3 (11). С. 46-52.
5. Пашкин А. Г. Военнопленные и беженцы в советской провинции: организация помощи и реабилитации в 1918-1919 гг. (на примере Симбирской губернии) // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). 2012. № 2 (2). С. 187-190.
6. Пашкин А. Г. К вопросу о некоторых методах и аспектах работы комиссии помощи военнопленным и беженцам в 1918-1919 гг. (на примере Симбирской губернии) // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). 2013. № 1 (3). С. 220-223
7. Суржикова И. В. Российский плен 1914-1922 годов в Новейшей отечественной историографии: контексты, конструкты, стереотипы // Вестник Пермского Университета. 2013. № 2 (22). С. 167-178.
8. Щеров И. П. Центропленбеж в России: история создания и деятельности в 1918-1922 гг. Смоленск, 2000. 92 с.
9. Государственный архив Брянской области (ГАБО). Ф. 490. Оп. 1.

References

1. Belova I. B. Return of Russian prisoners of war of the First world war to Soviet Russia: historiographical aspect // Vestnik Vyatka state humanitarian University. 2014. Pp. 72-77.
 2. Zasyupkin M. A. Organizational and legal foundations of the NKVD of the RSFSR to solve the problem of refugees (1918-1923): Diss. ... Cand. Jus. sciences'. Moscow, 2008.
 3. Zubarov I. E. Activity of the Board for prisoners of war and refugees of the Simbirsk province in 1914-1922: Diss. ... Cand. east. sciences'. Penza, 2006.
 4. Lazarenko E. I. Certificate of a former Russian prisoner of war as a reflection of the directions of state social support for military personnel during the first world war // History. Society. Politics. 2019. No. 3 (11). Pp. 46-52.
 5. Pashkin A. G. prisoners of War and refugees in the Soviet province: organization of aid and rehabilitation in 1918-1919 (on the example of Simbirsk province) // Volga pedagogical search (scientific journal). 2012. No. 2 (2). Pp. 187-190.
 6. Pashkin A. G. On the question of some methods and aspects of the work of the Commission for assistance to prisoners of war and refugees in 1918-1919 (on the example of Simbirsk province) // Volga pedagogical search (scientific journal). 2013. No. 1 (3). Pp. 220-223
 7. Surzhikova I. V. Russian captivity of 1914-1922 in the Modern Russian historiography: contexts, constructs, stereotypes // Vestnik PERMSKOGO Universiteta. 2013. No. 2 (22). Pp. 167-178.
 8. Serov I. P. Centerplanes in Russia: history and activities in the years 1918-1922. Smolensk, 2000. 92 p.
 9. State archive of the Bryansk region (GABO). F. 490. Op. 1.
-

МАЙБОРОДА О.А.

аспирант, кафедра истории и философии, Череповецкий
государственный университет
E-mail: olialal@yandex.ru

MAYBORODA O.A.

Postgraduate Student, Department of History and Philosophy,
Cherepovets State University
E-mail: olialal@yandex.ru

«ДЕТСКИЕ ДЕТИ»: ПЕРИОД ДЕТСТВА ПО ПОРТРЕТАМ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

«CHILDREN'S CHILDREN»: THE PERIOD OF CHILDHOOD ACCORDING TO PORTRAITS OF THE FIRST HALF OF THE XIX CENTURY

В статье рассматриваются портреты дворянских детей первой половины XIX века в качестве ценных визуальных источников по социальной истории России. Акцентируется внимание на выявлении связи между детскими портретами и пониманием в обществе детства как особого состояния с присущими только ему практиками. Рассмотрение детских изображений под таким углом позволило прийти к выводу о том, что в дворянской среде в первой половине XIX века детство начинают признавать важным и особенным периодом в жизни человека.

Ключевые слова: детский портрет, образ, семейный портрет, история детства, XIX век.

The article considers portraits of noble children of the first half of the 19th century as valuable visual sources on the social history of Russia. Attention is focused on identifying the relationship between children's portraits and understanding in society of childhood as a special state with its inherent practices. Examination of children's images from this angle allowed us to conclude that in the noble environment in the first half of the 19th century, childhood was beginning to be recognized as an important and special period in human life.

Keywords: child portrait, image, family portrait, childhood history, XIX century.

Детство является особым состоянием в жизни человека, через которое проходили все люди во все исторические эпохи, но отношение к ребенку и периоду детства не всегда было одинаковым, оно менялось на протяжении всей истории человечества. «В то время как в зарубежной историографии история детства является динамично развивающимся направлением, в России происходит пока еще лишь приращение и научное оформление этого нового исследовательского пространства» [5, с. 6]. Для воссоздания более полной картины детской жизни в прошлом, зарубежные авторы в своих работах уже давно и успешно используют визуальные источники (например, Ф. Арьес [2] и К. Калверт [8]), что вполне соответствует тенденциям развития современной историографии, для которой характерен «визуальный поворот». Если раньше при написании исторических работ визуальные материалы привлекались только в качестве иллюстраций, то сейчас их используют в качестве дополнительных источников информации, а иногда и основных. Невербальные сообщения (поза, взгляд, жест, выражение лиц и т.п.) позволяют дополнить исторический нарратив, приблизиться к исторической реальности, понять суть различных событий и процессов. В таком случае от исследователя не ускользнут те стороны жизни общества, которые считались современниками обыденными и настолько очевидными, что не были отражены в письменных источниках. Но здесь важно учитывать возможные искажения объективной реальности, которые возникают в визуальных материалах из-за подгонки их под вкусы и ожидания заказчика и всего общества. Эти искажения могут стать ценным источником для изучения менталитета социума в определенную историческую эпоху. Таким образом, опираясь на опыт зарубежных исследователей истории детства и учитывая тенденции современной историографии, попробуем выявить связь между детскими портретами первой половины XIX века и культурными конструктами, что поможет открытию базовых убеждений общества, которые прямо не проговаривались.

Возникновение жанра детского портрета в русском искусстве относят к первой четверти XVIII века, в этот период

появляются преимущественно изображения детей императорской семьи [см. 3, с. 108; 6, с. 139]. На полотнах художников первой четверти – середины XVIII века ребенок изображался как представитель своего рода, в виде уменьшенной копии взрослого человека, самому периоду детства в обществе не уделялось особого внимания. Историк А.В. Белова пишет об этом периоде: «...осознания самоценности, самозначимости и самодостаточности детства как уникального этапа жизненного цикла все еще не существовало» [3, с. 117]. Со второй половины XVIII века под влиянием идей Просвещения постепенно начинает меняться отношение к ребенку, его наделяют индивидуальными чертами [см. 1]. Но наиболее заметные перемены произошли в первой половине XIX века.

Одним из художников, который в начале XIX столетия в своем творчестве показывал ребенка и специфику детского возраста, был В.А. Тропинин, написавший более 20 детских портретов. Художник создавал собирательные образы детей разных сословий и половозрастных групп, ему было интересно само детство как особый период жизни человека. Так, названия портретов не выдают нам имя главного героя, которое прячут за обобщенными названиями по типу «ребенок с предметом», даже если имя этого ребенка хорошо известно. По таким портретам, выполненным в виде жанровой сценки, мы можем заметить появление атрибутов именно детского состояния. Так, «Мальчик с пушкой. Портрет князя М.А. Оболенского» написан В.А. Тропининым около 1812 года (Музей В.А. Тропинина и московских художников его времени). Перед нами предстает мальчик лет семи, одетый в белую рубашку и сюртучок черного цвета, — удобную одежду для активного ребенка. Герой картины, оторвавшись от книги, смотрит на нас внимательным и серьезным взглядом. Игрушечная пушка, стоящая на столе, интерпретируется не только как детская игрушка, но и указывает на период написания картины, когда во время Отечественной войны были сильны патриотические настроения, а также на предполагаемую в будущем военную карьеру для маленького князя. Отметим, что при написании детских портретов Тропинин копировал не-

которые сюжеты у французского художника-сентименталиста Жана-Батиста Греза, чье творчество пользовалось популярностью в России [10].

Тема детства звучит и в работах других художников первой половины XIX века. На полотнах М.-В. Шардона, А.Г. Варнека, О.А. Кипренского, П.Н. Орлова, А.Г. Венецианова запечатлены образы детей с куклами, книгами, лошадками, ракетками и обручами, а также другими предметами для игры. Мы видим маленького ребенка уже не в одежде взрослого человека, а в специальной детской одежде и с детскими аксессуарами.

При рассмотрении портретов XIX века можно заметить сохранение традиции XVIII века одевать маленьких дворянских детей обоего пола в платьица [см. 3, с. 115], что вызывает трудности при определении пола ребенка. Некоторые исследователи связывают это явление с убеждением общества в «бесполости» и ангелоподобности ребенка до двухлетнего возраста [3, с. 115]. Другие исследователи [8] (при изучении детства в США) связывают эту традицию с тем, что маленький мальчик еще не дорос до мира взрослых мужчин, он находится в подчинении, поэтому и носит женское платье (неформальную одежду) до семи-восьми лет. Приведем несколько примеров из рассматриваемого нами периода. Так, плохо поддается идентификации пол ребенка на портретах детей дипломата Павла Ивановича Кривцова, написанных в середине XIX века (П.М. Шамшин «Портрет Ольги Павловны Кривцовой», 1842, Музей В.А. Тропинина и московских художников его времени; П.М. Шамшин «Портрет Николая Павловича Кривцова», 1842, Музей В.А. Тропинина и московских художников его времени). На них дети (Ольга и Николай) находятся в окружении вьющихся растений и цветов, они одеты в пышные платья с яркими поясами вокруг талии, завязанными в бант. Причем на девочке пояс голубого цвета, а на мальчике красного. В современном обществе голубой цвет традиционно присутствует в одежде мальчика, а красный или розовый цвет у девочек.

Рассмотрим еще один пример – портрет М.Ю. Лермонтова в детстве, где будущий писатель запечатлен в белом (вероятно, муслиновом) платье в возрасте трех-четырех лет (известный художник «Портрет М.Ю. Лермонтова в возрасте 3-4 лет», 1817–1818 гг., Государственный литературный музей, Москва). Михаил Лермонтов с детства проявлял интерес к рисованию. Это увлечение и было подчеркнуто художником: в левой руке ребенок держит лист бумаги с зарисовками, а правой что-то чертит на грифельной доске. Портретист уловил основные черты модели: большие задумчивые глаза, немного вздернутый нос. До нас дошел еще один портрет М.Ю. Лермонтова в детстве, но уже в возрасте шести-восьми лет (известный художник «М.Ю. Лермонтов в возрасте 6-8 лет», 1820–1822 гг., Институт русской литературы РАН, Санкт-Петербург). На нем изображен мальчик в одежде для ребенка мужского пола (красная курточка и синий костюм с золотым шитьем), каштановые волосы гладко причесаны, сделана мужская стрижка. Взгляд модели сосредоточен. Художнику интересен сам ребенок, его внутренний мир, который художник показывает нам. Таким образом, прослеживается смена одежды с детской универсальной для обоих полов на детскую одежду для мальчиков и для девочек при достижении определенного возраста.

Семейные портреты в первой половине XIX века претерпевают серьезные изменения. Если раньше центральной фигурой являлись родители, а дети лишь дополняли образ, помогали его раскрытию (например, неизвестный художник первой четверти XVIII века «Портрет А.Я. Нарышкиной с детьми Александрой и Татьяной», между 1709 и 1715 гг., ГТГ), то теперь художник рисует сцены из жизни счастливых родителей. Так, на «Портрете В.И. Ершовой с дочерью» (В.А. Тропинин, 1831 г., Государственный художественный музей Беларуси,

Минск) мать с нежностью и с гордостью смотрит на своего ребенка, который в естественной позе прильнул к ней. На девочке белое платье с розовыми бантиками, в такой одежде она напоминает ангелочка. Осенний пейзаж на заднем фоне усиливает впечатление умиротворенности и гармонии. Научный интерес представляют семейные портреты в интерьере, на них запечатлены повседневные занятия детей. На портрете сенатора А.А. Башилова и его племянников, детей графа де Бальмен, дети рисуют, читают книгу, играют на гитаре, а дядюшка одобрительно наблюдает за ними (Е.Ф. Крендовский «Портрет А.А. Башилова и детей графа де Бальмен», начало 1830-х гг., ГТГ). Ф.П. Толстой на семейном портрете изобразил себя, занимающегося лепкой, жену и двух дочерей, одна из которых раскладывает карты (Ф.П. Толстой «Семейный портрет», 1830 г., ГРМ). Подобные полотна показывают семейную идиллию, где важен каждый член семьи независимо от возраста.

Изображения детей первой половины XIX века показывают нам изменение отношения общества к периоду детства, толчком к которому послужило распространение идей романтизма – западноевропейского течения, сложившегося на рубеже XVIII–XIX веков. Для детской аудитории в этот период стало издаваться все больше литературы: разнообразные варианты азбук, детских журналов, а также специально написанные произведения (стихи и сказки Жуковского, рассказы и сказки Одоевского и Погорельского) [см. 6, с. 141]. Изменения коснулись и живописи, особенно детского портрета, начали появляться изображения детских комнат и детских вещей. Советский литературовед Н.Я. Берковский пишет о формировании в этот период особого отношения к детству: «Романтизм установил культ ребенка и культ детства. <...> С романтиков начинаются «детские дети», их ценят самих по себе, а не в качестве кандидатов в будущие взрослые» [4, с. 42–43]. Романтики обращали внимание в ребенке на то, что будет утрачено взрослым человеком, им становится интересен сам ребенок и его детский мир.

Несмотря на такие, казалось бы, положительные перемены, мы не можем говорить об объективности в изображении детства в живописи первой половины XIX века. Художник идеализировал ребенка. «Постулировав самоценность мира детства, романтизм превратил ребенка в миф...» [9, с. 14]. Выдающийся художник В.А. Тропинин сам признавался в этом: «Кто же любит в жизни смотреть на сердитые, пасмурные лица? Зачем же передавать полотну неприятное, которое останется без изменений, зачем производить тяжелое впечатление, возбуждать тяжелые воспоминания в любящих этого человека? Пусть они видят его и помнят в счастливую эпоху жизни» [7, с. 84]. Несмотря на некоторый обобщенно-идеалистический характер образов, художники смогли показать важные изменения в восприятии детства, характерные для целого круга представителей русского дворянства.

Итак, портрет в нашем случае является материальным свидетелем, с помощью которого можно проследить культурные изменения, происходившие в российском обществе первой половины XIX века. Если раньше с полотен художников XVIII века на нас смотрел не ребенок, а представитель знатной фамилии, помещенный в специально придуманное пространство, то теперь мы видим «детских детей». На портретах появляются дети в адаптированной к возрасту одежде, которых мы можем наблюдать в их собственном детском пространстве за повседневными занятиями. Обществу становится интересен сам период детства как этап развития человека, что и нашло отражение в детских портретах первой половины XIX века. Таким образом, за полстолетия отношение к ребенку и детству серьезно трансформировалось: от восприятия ребенка как уменьшенной копии взрослого в XVIII веке до признания детства особым состоянием и важным периодом в жизни человека к середине XIX века.

Библиографический список

1. *Александрова Н.В.* Дети и детство в русской мемуаристике и портретном жанре во второй половине XVIII века // Вестник Челябинского государственного университета. 2003. № 1 (1). С. 35–47.
2. *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. 416 с.
3. *Белова А.В.* Четыре возраста женщины: Повседневная жизнь русской провинциальной дворянки XVIII – середины XIX в. СПб., 2010. 480 с.
4. *Берковский Н.Я.* Романтизм в Германии. Л.: Художественная литература, 1973. 568 с.
5. *Веремёнко В.А.* Дети в дворянских семьях России (вторая половина XIX - начало XX в.). Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. 203 с.
6. *Ганина С.А.* Феномен детства в русской культуре XIX – начала XX в.: культурно-философский анализ русской живописи // Ценности и смыслы. 2012. № 3 (19). С. 138–149.
7. *Евстратова Е.Н.* Мастера и шедевры русской живописи. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2013. 480 с.
8. *Калверт К.* Дети в доме: Материальная культура раннего детства, 1600–1900 / Пер. с англ. О. Кошелевой, И. Савельевой, В. Безрогова. М.: Новое литературное обозрение, 2009. 272 с.
9. *Кон И.С.* Открытия Филиппа Арьеса и гендерные аспекты истории детства // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2010. № 15 (58). С. 12–24.
10. *Шарнова Е.Б.* Жан-Батист Грёз. Взгляд из России // Искусствознание. 2018. № 3. С. 74–97.

References

1. *Alexandrova N.V.* Children and childhood in a Russian school of the XVIII century // Bulletin of Chelyabinsk State University. 2003. № 1 (1). Pp. 35–47.
 2. *Aries F.* Child and family life under the Old Order. Yekaterinburg: Publishing House of the Ural University, 1999. 416 p.
 3. *Belova A.V.* Four ages of a woman: Everyday life of a Russian provincial noblewoman of the XVIII – mid XIX century. Saint-Petersburg, 2010. 480 p.
 4. *Berkovsky N.Ya.* Romanticism in Germany. L.: Fiction, 1973. 568 p.
 5. *Veremenko V. A.* Children in the noble families of Russia (second half of the 19th - early 20th centuries). Saint-Petersburg: Leningrad State University A.S. Pushkin, 2015. 203 p.
 6. *Ganina S.A.* The phenomenon of childhood in Russian culture of the 19th - early 20th centuries: cultural and philosophical analysis of Russian painting // Values and meanings. 2012. № 3 (19). Pp. 138–149.
 7. *Evstratova E.N.* Masters and masterpieces of Russian painting. M.: OLMA Media Group, 2013. 480 p.
 8. *Calvert K.* Children in the house: Material culture of early childhood, 1600–1900 / Per. from English O. Kosheleva, I. Savelyeva, V. Bezrogova. M.: New Literary Review, 2009. 272 p.
 9. *Kon I.S.* Discoveries of Philippe Aries and gender aspects of childhood history // Bulletin of the Russian State Humanitarian University. Series «Philosophy. Sociology. Art History», 2010. № 15 (58). P. 12–24.
 10. *Sharnova EB* Jean-Baptiste Greuze. A look from Russia // Art studies. 2018. № 3. P. 74–97.
-

ОЗЕРОВА А.Г.

аспирантка 3 курса, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: cramarencko.anastasija2011neto@yandex.ru

OZEROVA A.G.

3rd Year Graduate Student, Department of General History and Regional Studies, Orel State University
E-mail: cramarencko.anastasija2011neto@yandex.ru

АМЕРИКАНСКАЯ АНГЛОФОБИЯ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ: ПОИСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

AMERICAN ANGLOPHOBIA OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES: THE SEARCH FOR NATIONAL IDENTITY

В статье рассматривается взаимосвязь англофобских настроений в американском обществе с англо-американскими международными отношениями на рубеже XIX-XX веков. Определенное внимание уделено особенностям американских антианглийских настроений, степени их проявления, а также влиянию политических событий на антианглийское восприятие.

Ключевые слова: американская англофобия, ирландский вопрос, англо-американские отношения, общественное мнение, противоречия.

The article discusses the relationship of Anglophobic sentiments in American society with Anglo-American international relations at the turn of the XIX-XX centuries. Some attention is paid to the peculiarities of American anti-English sentiments, their degree of manifestation, and the influence of political events on anti-English perception.

Keywords: American anglophobia, the Irish question, Anglo-American relations, public opinion, contradictions.

Подъем национального самосознания в США был вызван коммерческим процветанием и ростом промышленного потенциала во второй половине XIX века. Международное соперничество и двойственность внутренней политики США осложняли ситуацию. Англо-американские отношения в конце XIX – начале XX века нельзя оценить однозначно: с одной стороны, отношения между странами развивались вполне благополучно, наметилось определенное сближение, с другой стороны, конкуренция между ними в сфере экономики и политического влияния становилась все более очевидной, что порождало противоречия. В итоге, уже во второй половине XIX века в американском обществе сформировались два полярных отношения к Великобритании: англомания (или англофилия, свойственная в большей степени элите общества) и англофобия (популярная в общественном мнении). В высших эшелонах власти США конца XIX – начала XX века больше превалировала англомания, что на практике реализовывало «великое сближение», однако, далеко не всегда общественные массы были с этим согласны.

Англофобия, в полном смысле слова, подразумевает под собой вражду или даже ненависть по отношению к Англии и англичанам. Что касается США, на протяжении всей своей истории эта страна представляла собой великий плавильный котел, в котором смешались множество народов, поэтому говорить о радикальной англофобии, тем более в конце XIX – начале XX века, довольно сложно [2, с. 70]. Если рассуждать об антианглийском восприятии, то одной из его первопричин в США, было стремление к сохранению индивидуальности в англосаксонском мире. То, что принято называть англофобией, на самом деле, больше представляло собой недоверие или несоответствие интересам американской державы, а никак не неприязнь [15, р. 8]. То есть, в оценке американского таблоида, американская англофобия на рубеже веков имела прежде всего политические и экономические основания.

Великобритания при этом старалась поддерживать теплые англосаксонские отношения, основанные на цивилизационной общности. Между странами существовала определенная близость, основанная не только на экономическом сотрудничестве, но и на культурном. Более того, по мнению некоторых

американских газет, в США нет места англофобии, поскольку США сами осуществляют американизацию Англии [5, р. 2].

Среди американцев в конце XIX, а тем более, в начале XX века не было ярко выраженной ненависти к Великобритании, поэтому понятие «англофобия» скорее выражает некоторую неприязнь по различным историческим вопросам [6, р. 6].

Если говорить об исторических предпосылках англофобии, то она зародилась в США в середине XIX века. Ее основой являются многолетние политические противоречия двух разных систем: демократической и монархической, на смену которым пришли споры об успешности экономической политики: протекционистской и фритредерской. При этом, в основе своей внешней политики в отношениях с Вашингтоном, Лондон утверждал идею англосаксонской цивилизации, которая должна сближать две нации, в то время, как США такой концепцией скорее тяготились и стремились заявить о собственной исключительности. Во второй половине XIX века подозрительность и неприязнь к определенному классу англичан и институтам, которые они представляли, были центральным аспектом англофобии [10, р. 6].

Удаленность США и изолированность на протяжении долго времени от Европы в условиях британского военно-морского господства способствовали тому, что именно Великобритания зачастую была той державой, с которой они вступали в конфликт. По мнению британского историка и журналиста Голдвина Смита, главная причина американской англофобии состоит в политическом присутствии Великобритании на американском континенте. Это объясняет тот факт, что все «мелочные вопросы», например, рыбный промысел в Тихом океане¹ или промысел морских котиков в Беринговом море² не вызывали серьезных затруднений в своем разрешении [10, р. 6]. Если бы между Лондоном и Вашингтоном существовали неразрешимые противоречия, как например, германо-британская борьба за экономическое первенство накануне Первой мировой войны, то и сила англофобии была значительно больше.

Ненависть к Англии, по мнению Голдвина Смита, «серьезно препятствует любым попыткам воссоединения ан-

© Озерова А.Г.

© Ozerova A.G.

гоязычной расы; более того, она порождает отвратительную перспективу: опасность войны» [13, р. 547]. И это действительно так: на рубеже веков британская элита была всерьез обеспокоена популярностью в США англофобских настроений, своеобразным выразителем этого мнения и являлся Голдвин Смит.

Венесуэльский кризис 1895 года открыл новую страницу в истории противостояний между двумя державами, однако, обе стороны охотно согласились на урегулирование спорных вопросов. Более того, несмотря на решение арбитража в пользу Великобритании (она получила большую часть спорных территорий, в том числе, золотые прииски), общественное мнение США и правительство приняли это заключение, и оно не вызвало негодования. Данный факт подвергает сомнению существование реальной англофобии в США в конце XIX века. Более того, такая попытка решить спорный вопрос сблизила государства и позволила в будущем развивать дружественные отношения по обе стороны Атлантики [4, р. 541].

Англо-бурская война 1899 года возродила в США антибританские настроения, так «The Sun» писал: «есть определенная разница между англофобией и традиционным американизмом. В основе второго лежит важнейший принцип американской нации: традиционное и неизменное чувство благосклонности к любой независимой республике, независимость которую иностранный и не республиканский враг угрожает уничтожить» [14, р. 6]. Таким образом, американская пресса пыталась уверить читателей, что говорить об истинной англофобии в США в связи с политической напряженностью – преждевременно.

Однако, определенные проявления антибританских настроений в США наблюдались. Примером тому могут служить события, произошедшие в ходе традиционного праздника МардиГра в Новом Орлеане в 1900 году. Капитуляция генерала Кронье, командовавшего основными силами буров, послужила поводом для демонстрации против англичан в Новом Орлеане. Были совершены нападения на нескольких англичан. Однако, полиция разогнала толпу и арестовала некоторых нарушителей порядка [8, р. 14].

Проявления англофобии в американском общественном сознании несколько ограничивали возможность сотрудничества между Великобританией и США в Китае. В связи с этим, британский и американский эксперты в отношениях с Китаем У. У. Рокхилл и А. Э. Хипписли предложили американскому правительству роль инициатора политики «открытых дверей», которая не только пошла бы на пользу американским трейдерам и экономике США, но и обеспечила англо-американское сотрудничество [4, р. 586]. Таким образом, правительство США действовало в русле американских экономических интересов, сохраняло теплые отношения с Великобританией, но не вступало в конфликт с собственным общественным мнением, поскольку именно США являлись инициатором политики «открытых дверей», которую Великобритания оставалась лишь поддерживать. Так, американское правительство старалось ограничить политику от влияния общественных настроений, что опять-таки говорит о недостаточности распространения антибританских взглядов в конце XIX-начале XX века.

К моменту окончания англо-бурских войн (1902 г.) англофобия в США сошла на «нет». Теодор Рузвельт, президент США (1901-1909 гг.), в начале XX века был убежден в единстве двух народов и утверждал, что «американцы являются настоящими англосаксами», «чувство враждебности по отношению к Англии постепенно смягчается» [4, р. 614-615]. Между США и Великобританией оставались еще неразрешимые противоречия, (например, ирландский вопрос), появлялись и новые спорные вопросы в ходе Первой Мировой войны, однако, в конце XIX – начале XX века между странами наметилось очевидное сближение и ослабление англофобии.

Англофобия во второй половине XIX века особенно сильно проявлялась из-за ирландского вопроса, однако, уже к концу столетия в обществе все слабее стали проявляться антибританские настроения [4, р. 531]. И тому есть обоснование.

Ирландская иммиграция в США продолжалась вплоть до конца XIX века. Нью-Йорк стал одним из крупнейших поселений ирландцев [9, р. 42]. И, как следствие, центром ирландской англофобии в США [3, р. 4]. Рост коммерческого процветания и промышленного потенциала США вызвал мощный подъем американского национального самосознания. США соперничали с Великобританией в сферах экономического влияния, в то же время, во внутренней политике тема англофобии широко использовалась на протяжении всего XIX века в ходе межпартийной борьбы. Постепенно, ирландские общины стали важной частью электората и имели политическое большинство в Нью-Йорке. Свою роль такая расстановка сил сыграла на президентских выборах 1884 года. Одной из причин поражения кандидата от Республиканской партии США – Джеймса Блейна являлась нехватка голосов от штата Нью-Йорк (хотя Блейн и пытался использовать в рамках предвыборной агитации ирландское происхождение своей матери), в то же время Гровер Кливленд, предупреждая неудачный исход, учел не только национальный состав штата, но и его политические интересы. Так, помолвка между британским государственным деятелем, на тот момент – председателем Совета по торговле, Джозефом Чемберленом³ и Мэри Эндикотт, дочерью политика из администрации Кливленда⁴, накануне президентских выборов тщательно скрывалась [4, р. 520]. В ходе предвыборной подготовки Гровер Кливленд опасался, что англофобские настроения, царившие в обществе, особенно, в ирландской среде могут негативно повлиять на исход выборов.

В конце XIX века одним из источников антианглийских настроений оставались ирландские общины. В 1886 году Сенат США отказался включить преступления ирландцев, связанные с «подрывной деятельностью» в список экстрадиции, поскольку большая часть таких преступлений была связана со взрывами британских зданий, организованными ирландцами [4, р. 525]. В данном случае, американское правительство не проявляло враждебность по отношению к Лондону, а защищало собственных граждан, независимо от их национального (ирландского) происхождения, и отказывалось выдавать их Великобритании.

Что касается конца столетия, то в англо-американских отношениях наблюдается определенное потепление, сближение, хотя тема англофобии в США не исчезает абсолютно, а остается предметом живых дискуссий. Постепенно, все больше американская пресса печатает статьи о неоправданной враждебности к Лондону, в доказательство приводя слова Джорджа Вашингтона: «нет ничего хуже, чем постоянная, закоренелая антипатия к конкретному народу, вместо этого должны культивироваться справедливые и дружественные чувства ко всем» [7, р. 8].

Таким образом, США не проявляли очевидную враждебность по отношению к британской власти, даже в ирландском вопросе, лишь выражая свою солидарность с ирландцами в их принципиальных и законных попытках обрести самоуправление или право управлять самими собой [12, р. 5].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что феномен англофобии в конце XIX – начале XX веков в США имел место быть, однако представлял собой не часто встречающееся явление. В рамках англо-американских отношений в указанный период времени действительно наблюдается определенное потепление, особенно это становится явно в начале XX века, в преддверии Первой Мировой войны, когда поиск союзников стал наиболее приоритетным направлением политики. Те противоречия, которые возникали между этими странами решались и не приводили к серьезным столкновениям. Более того, американское правительство, заинтересованное в теплых и дружеских отношениях с Англией, прилагало усилия к тому, чтобы общественное мнение США также проявляло свою терпимость и ослабило англофобию. Основой англофобии конца XIX – начала XX веков оставался ирландский вопрос и некоторые политические разногласия. В большей степени, для американцев, англофобия стала не признаком враждебности к конкретной нации, а способом уточнения своей национальной идентичности, внутренней политики и американских интересов за рубежом.

Приложения

1. США и Великобритания в 1907 году подписали соглашение о мирном урегулировании споров. В рамках разбирательства рассматривался вопрос о возможности рыболовства США в водах Великобритании. Международный арбитраж вынес решение в пользу США (американское рыболовство было разрешено с определенными ограничениями).

В конце XIX века промысел морских котиков был источником дохода для многих государств, поскольку шкуры этих животных использовались при производстве меха. США в 1892 г. Предложили Великобритании ограничить отлов животных, с целью сохранения популяции. Однако, при этом, США стали задерживать британские суда, занимающиеся отловом котиков даже вне американских территориальных вод. Поскольку реальных прав на это у Вашингтона не было и соглашение еще не было подписано, ситуация обострила отношения между государствами. Последующий арбитраж вынес решение в пользу Великобритании.

2. Джозеф Чемберлен – британский государственный деятель, либерал, Государственный секретарь по делам колоний (1895-1903).

3. Мэри Эндикотт была дочерью Уильяма Эндикотта, американского политика, который после победы Гровера Кливленда на президентских выборах 1885 года получил должность Военного министра.

Библиографический список

1. *Кравченко И. Н.* Дипломатическая история США (1877–1919). М.: Научная книга, 2002.
2. *Хобсбаум Э.* Век Империи. 1875-1914. Ростов-на-Дону, 1999.
3. A Leader in Leading String. // Buffalo Evening News. 1897. Vol. XXXIII. No.131. P.12, Our Federal and State Institutions. // The Sun. 1888. Vol. LV. No.186.
4. *Allen H.C.* Great Britain and the United States a History of Anglo-American relations. New York. 1955.
5. Americanizing England. // Buffalo Evening News. 1901. Vol. XLII. No.40.
6. Anglophobia vs. Hatred of England. // New-York Tribune. 1890. №15918.
7. Disappearance of Anglophobia. // New-York Tribune. 1898. №18815.
8. Hostility to England. // New-York Tribune. 1900. №19467.
9. *Kenny K.* The American Irish: A History. New York. 2000.
10. One Cause of Anti-English Feeling. // The Sun. 1892. Vol. LX. No.17.
11. *Ovendale R.* Anglo-American Relations in the Twentieth Century. New York, 1898.
12. Sherman on the Treaty. He Says It is a Disgrace to American Diplomacy. // The Sun. 1888. Vol. LV. No.343.
13. *Smith G.* Hatred of England. [Электронный ресурс] // The North American Review. Vol. 150, No. 402, May 1890.(URL: https://www.jstor.org/stable/25101981?seq=1#metadata_info_tab_contentsДатаобращения: 08.01.2020)
14. The Boers in the Republican National Convention. // The Sun. 1900. Vol. LXVII. No.254.
15. The Vote on the Treaty. // New-York Tribune. 1900. №19759.

References

1. *Kravchenko I. N.* Diplomatic history of the United States (1877-1919). M.: Scientific book, 2002.
2. *Hobsbaum E.* Century of the Empire. 1875-1914. Rostov-on-Don, 1999.
3. A Leader in Leading String. // Buffalo Evening News. 1897. Vol. XXXIII. No.131. P.12, Our Federal and State Institutions. // The Sun. 1888. Vol. LV. No.186.
4. *Allen H.C.* Great Britain and the United States a History of Anglo-American relations. New York. 1955.
5. Americanizing England. // Buffalo Evening News. 1901. Vol. XLII. No.40.
6. Anglophobia vs. Hatred of England. // New-York Tribune. 1890. №15918.
7. Disappearance of Anglophobia. // New-York Tribune. 1898. №18815.
8. Hostility to England. // New-York Tribune. 1900. №19467.
9. *Kenny K.* The American Irish: A History. New York. 2000.
10. One Cause of Anti-English Feeling. // The Sun. 1892. Vol. LX. No.17.
11. *Ovendale R.* Anglo-American Relations in the Twentieth Century. New York, 1898.
12. Sherman on the Treaty. He Says It is a Disgrace to American Diplomacy. // The Sun. 1888. Vol. LV. No.343.
13. *Smith G.* Hatred of England. [Электронный ресурс] // The North American Review. Vol. 150, No. 402, May 1890. (URL: https://www.jstor.org/stable/25101981?seq=1#metadata_info_tab_contentsДата обращения: 08.01.2020)
14. The Boers in the Republican National Convention. // The Sun. 1900. Vol. LXVII. No.254.
15. The Vote on the Treaty. // New-York Tribune. 1900. №19759.

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

ФРОЛОВ А.Г.

сотрудник Академии ФСО России

E-mail: Gooner99@yandex.ru

ORLOV A.S.

PhD in History, Federal Guard Service Academy

E-mail: orlov-orl@mail.ru

FROLOV A.G.

Federal Guard Service Academy

E-mail: Gooner99@yandex.ru

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НАКАНУНЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ И В ХОДЕ ЕЕ

ECONOMIC POLICY OF THE RUSSIAN EMPIRE PRIOR TO AND DURING WORLD WAR I

Экономика является неотъемлемой частью государства. Без сильной экономики невозможно существования сильного государства. Поэтому вопрос экономического развития государства стоял всегда очень остро «на повестке дня» для любой державы. В истории России никак ее экономического развития стал 1913 год. Этот год является своего рода «эталоном», с которым обычно сравнивают экономические показатели Российской империи. В случае войны экономика России среди европейских стран дольше всех могла не переходить на «военные рельсы», а жить в «обычном» для нее режиме, это говорило о достаточно высоком уровне развития ее определенных отраслей.

Ключевые слова: экономика, первая мировая война, земледелие, промышленность, экономический рост.

No powerful state can exist without a strong economy. That's why the question of economic development has always been on the agenda of any government. The peak of Russia's economic development fell on 1913. This year is considered a reference standard for economic indicators of the Russian Empire. During the war, Russian economy of that time could function in its usual rather than wartime mode longer than that of any other European country, which speaks to its high level of development.

Keywords: economy, World War I, agriculture, industry, economic growth.

После революционных событий 1905-1907 годов экономика России постепенно стала восстанавливаться и как следствие с 1909 года у нее начался экономический подъем, который продолжался до начала Первой мировой войны в 1914 г. За этот период промышленное производство возросло почти в 1,5 раза, увеличился объем продукции сельскохозяйственной отрасли.

Экономическому росту способствовали: займы денежных средств у других государств, перевооружение армии, активное строительство флота, увеличение сельскохозяйственного производства в результате аграрной реформы П.А. Столыпина, повышение покупательной способности населения (повышение заработной платы рабочих, отмена выкупных платежей у крестьянского сословия, появление первых кулаков, рост доходов крупных предпринимателей), значительно выросла металлообрабатывающая промышленность.

Центральное место в экономических преобразованиях занимала аграрная реформа П.А. Столыпина. Она носила комплексный характер, была направлена на достижение двух главных целей: разрешение «аграрного вопроса» как одного из источников Революции 1905-1907 годов в России и развитие сельского хозяйства, как залог будущего развития империи.

Стоит выделить ряд направлений реформирования. Замена коллективной собственности крестьянских общин, на собственность частную. Повышение эффективности сельского хозяйства, за счет искоренения старых гражданско-правовых отношений в крестьянском сословии. Выделения крестьянам-собственникам отруба, хутора, для повышения эффективности сельского хозяйства. Поощрение покупки частновладельческих земель крестьянами, при содействии Крестьянского поземельного банка, повышение льготного кредитования. Увеличение субсидирования со стороны государства в отрасль сельского хозяйства, которое проявлялось в: агрономическом консультировании, проведение «инфор-

мационных мероприятий» для расширения представлений и кругозора крестьян в сфере сельского хозяйства, увеличением рынка удобрений и современной техники и другие.

П.А. Столыпин считал: «...Цель у правительства вполне определена: правительство желает поднять крестьянское землевладение, оно желает видеть крестьянина богатым, достаточным, так как где достаток, там, конечно, и просвещение, там и настоящая свобода. Но для этого необходимо дать возможность способному, трудолюбивому крестьянину ... освободиться от тех тисков, от тех теперешних условий жизни, в которых он в настоящее время находится. Надо дать ему возможность укрепить за собой плоды трудов своих и представить их в неотъемлемую собственность. Пусть собственность эта будет общая там, где община еще не отжила, пусть она будет подворная там, где община уже не жизненна, но пусть она будет крепкая, пусть будет наследственная. Такому собственнику-хозяину правительство обязано помочь советом, помочь ... деньгами» [1].

В результате реформирования проводимым Столыпиным, в стране значительно улучшилась ситуация с сельским хозяйством. На 14 %. выросла урожайность за период 1906-1913 гг. Образовались излишки хлеба, которые стали поставлять за границу, тем самым был значительно увеличен доход, поступающий в государственную казну.

За Российской империей прочно были закреплены целые отрасли в сельском хозяйстве и животноводстве. Например, Российская империя покрывала 50 % мирового экспорта яиц, 80 % мировой добычи льна. При правлении Николая II количество лошадей увеличилось на 37 %, а рогатого скота - на 63,5 %.

Уже в начале XX стоит отметить, что значительно изменился процент владения пахотными землями крестьянами, а именно к 1914 г. почти 100 % пахотной земли в азиатской России и около 90 % в европейской России принадлежали крестьянам на правах собственности или аренды. Стремительно

увеличивались количество сбережений у разных слоев общества России того времени, в том числе и у крестьян. Вклады в сберегательные кассы за 1906-1914 годы возросли, в несколько раз. Из-за значительного укрепления государственного бюджета стали увеличиваться расходы на просвещение населения и как итог количество учащихся среди крестьянской молодежи за 1906 -1913 годы возросло в 33 раза.

Также стоит отметить, что перед войной Россия занимала с Германией третье место в мире по объему внутреннего валового продукта, находилась на четвертом месте по объему промышленного производства, а также занимало первое место по уровню экономического роста. Причем, эти результаты были достигнуты страной в крайне короткие сроки.

28 июня 1914 года серб боснийского происхождения Гаврило Принцип убил в Сараево эрцгерцога Австро-Венгрии Франца Фердинанда. 28 июля 1914 года Австро-Венгрия объявила войну Сербии, начав Первую мировую. Россия объявила о мобилизации, готовясь к защите братского народа, чем навлекла на себя ультиматум от Германии о прекращении формирования новых дивизий. 1 августа 1914 года Германией официально объявлена война России. Объявив мобилизацию Россия вступила в эту глобальную войну. С течением времени возникла необходимость перевода экономики в военный режим работы. Государственные заказы стали распространяться в основном на предприятия имевшую непосредственное отношение к ведению войны Россией. Многие предприятия стали выпускать вместо гражданской продукции военную и как следствие произошел рост военной промышленности: выпуск вооружения в России к 1916 году возрос в 3 раза по сравнению с предыдущими годами. Например, с учетом сопоставимых цен с 1913 по 1917 производство Путиловского завода увеличилось в 6,2 раз, Обуховского завода – в 4,7 раз.

В других отраслях промышленности, наблюдался значительный рост добычи полезных ископаемых, в частности угля. Так в Германии (каменный включая коксующийся и бурый уголь) к 1917 году добыча упала на 1,5%, в Англии – 19,7%, во Франции – на 34,2%, то в России – добыча угля возросла на 13,8%, и это с учетом потери Домбровского угольного бассейна. В России возрасла добыча нефти с 9,225 млн. т до 9,872 млн. т, то есть на 7%. В других воюющих странах добыча нефти упала с 12,6 млн. т до 7,7 млн. т, то есть почти на 40% [2].

Химическая промышленность во время войны выросла в 2,5 раза, при этом сернокислотная промышленность выросла вдвое. Бензолная промышленность была создана почти что заново: производство толуола, составлявшее до войны 1 тыс. пудов в год, увеличилось в 1916 г. до 293 тыс. пудов, выработка бензола возросла с 1,8 тыс. пудов в 1913 г. до 574 тыс. пудов в 1916 г. Рост химической промышленности, происходил из-за необходимости изготовления химического оружия, взрывчатых веществ, увеличения количества топлива для первых машин с двигателем внутреннего сгорания [3].

Существует ошибочное мнение насчет того, что Россия в отличие от других стран гораздо больше зависела от импорта, но статистика говорит об обратном. За 1916 год рост российского импорта по сравнению с мировым увеличился лишь на 7,4%.

Если рассматривать структуру импорта, то Россия по сути изменила его состав исходя из нужд войны. Если же рассматривать Англию, то у нее за те же годы он вырос на четверть, а у Франции увеличился более, чем в два раза. Причем за 1916 год кайзеровская Германия в условиях морской блокады импортировала вдвое больше, чем Россия. Если рассматривать закупки за границей военного министерства Франции во время войны они были выше, чем весь импорт Российской империи, причем во Франции импорт, который приходился на нужды военного министерства составлял едва ли четверть всего импорта страны.

Также, если рассмотреть определенные отрасли промышленности, то Россия обеспечивала себя сама на 38% потребности в порохе и взрывчатке, и 62% импортировала. А Великобритания, самая мощная промышленная держава Антанты, производила самостоятельно максимум 42% пороха и взрывчатки, а остальные 58% поставляла из других государств. Франция же в 1915 году самостоятельно произвела 1,1 млн. т. стали, а импортировала порядка 1 млн. т. В 1916 году собственное производство выросло до 1,8 млн. т, но импорт вырос еще больше до 2,6 млн. т. В России нельзя и близко было наблюдать такой ситуации [4].

Многие историки говорят, о том, что Россия отставала в производстве вооружений и имела незначительное число собственных производственных мощностей. Но это не так, промышленное производство за 1914-1916 годы в России выросло на 21,5%. Машиностроение за этот период увеличилось в 4,76 раза, отрасль металлообработки в 3,01 раза. В 1915-1917 годах была произведена масштабная модернизация промышленного производства в ходе, которой, удалось увеличить долю отечественного оборудования. За 1916 год Россия импортировала около 20 тысяч станков, но это составило менее 1/3 нового оборудования, поступившего на заводы [3].

Российская империя имела огромный экономический потенциал до начала войны, рубль был устойчивой мировой валютой, шел стабильный экономический рост. Война изменила ситуацию, несмотря на то что шел рост в ряде отраслей экономики ухудшилось материальное благополучие граждан, это привело к обострению социально-политической обстановки к стране, а как следствие к революционным событиям и развалу великого государства.

Можно считать, что развитие промышленности во время войны в дальнейшем значительно облегчило развитие Советской России. Индустриализация во многом велась за счет восстановления старых промышленных мощностей, которые были созданы еще в годы войны, советскому руководству оставалось лишь «смазать старые механизмы», которые дали бы новые толчки в индустриализации страны.

Также стоит отметить, что стабильность экономики и ее высокий уровень, обеспечивают государству процветание и благополучие. Несмотря на сильную экономику Российская империя перестала существовать, потому что были определенные недостатки в ее структуре. В наши дни правительства всех стран уделяют огромное внимание экономической политики. Россия также это делает, в том числе опираясь на исторический опыт, и сравнивают свои показатели с «эталоном» 1913 года.

Библиографический список

1. Государственная дума. Второй созыв. Сессия вторая. 1907 год. Стенографические отчеты. СПб., 1907. Т. 2. С. 433-445
2. Сидоров А.Л. Экономическое положение России в годы Первой мировой войны. М., 1973.
3. Шигалин Г.И. Военная экономика в Первую мировую войну, М., 1956.
4. Bonin H. La montée en puissance de la machine de guerre industrielle: le cadre national (1914-1919), 2014.
5. Paul Bairoch. International industrialization levels from 1750 to 1980, in: Journal of European Economic History, Vol. 11, no's 1 & 2, Fall 1982. Цит. по: Paul Kennedy. The Rise and Fall of the Great Powers, © 1987, Pp. 202.

References

1. Gosudarstvennaya дума. Vtoroj sozyv. Sessiya vtoraya. 1907 god. Stenograficheskie otchety. SPb., 1907. T. 2. Pp. 433-445
2. Sidorov A.L. Ekonomicheskoe polozhenie Rossii v gody Pervoj mirovoj vojny. M., 1973.
3. Shigalin G.I. Voennaya ekonomika v Pervuyu mirovuyu vojnu, M., 1956.
4. Bonin H. La montée en puissance de la machine de guerre industrielle: le cadre national (1914-1919), 2014.
5. Paul Bairoch. International industrialization levels from 1750 to 1980, in: Journal of European Economic History, Vol. 11, no's 1 & 2, Fall 1982. Cit. po: Paul Kennedy. The Rise and Fall of the Great Powers, © 1987, Pp. 202.

УДК 9.93/94

UDC 9.93/94

ПОЛОНИК А.И.

аспирант кафедры истории и философии, Череповецкий
государственный университет
E-mail: polonik26@gmail.com

POLONIK A.I.

Post-Graduate Student Department of History and Philosophy,
Cherepovets State University
E-mail: polonik26@gmail.com

ВЫБОРЫ В ОРГАНЫ ГОРОДСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ПО ГОРОДОВОМУ ПОЛОЖЕНИЮ 1870 ГОДА В ВОЛОГОДСКОЙ ГУБЕРНИИ

ELECTIONS TO MUNICIPAL GOVERNMENT BODIES UNDER CITY REGULATIONS OF 1870 IN VOLOGDA PROVINCE

В статье рассматривается введение Городового положения 1870 г. в Вологодской губернии. Автор, на основе неопубликованных архивных источников и материалов прессы, анализирует формирование органов городского самоуправления: проведение выборов, количество участников избирательных собраний и состав городских дум. Выделяет положительные и отрицательные стороны избирательного закона.

Ключевые слова: Городовое положение 1870 г., городское самоуправление, Вологодская губерния, городская дума, городская управа.

The article considers the introduction of City regulations of 1870 in the Vologda province. The author analyzes unpublished archival sources and media publications on the formation of municipal government bodies: the conduct of elections, the number of participants in election meetings, and the composition of city councils. The author highlights positive and negative aspects of the electoral law.

Keywords: City Regulations of 1870, municipal government, Vologda province, city council, city government.

Формирование органов городского самоуправления началось с принятия Городового положения 1870 г. Введение новой формы городского управления во второй половине XIX в. положило начало нового этапа местного самоуправления. Преобразование городского управления являлось прогрессивным шагом исторического развития России XIX в. На протяжении длительного периода до 1917 г. органы городского самоуправления стремились к улучшению социально-экономического и культурного роста городов, выступая основой для развития городской жизни [10, с. 7].

В настоящее время появляется немало работ, связанных с вопросами выборов после реформы 1870 г. и деятельности органов местного самоуправления в различных регионах страны. Можно выделить статьи А.А. Мавлюдова [11], А.Б. Храмцова [14], А.А. Терещенко [13], И.В. Евдошенко [8], М.И. Лавицкой [9]. Однако органы городского самоуправления Вологодской губернии оказались вне поля зрения исследователей, чем и объясняется интерес к изучению данной темы. Основными источниками при написании работы послужили неопубликованные документы Государственного архива Вологодской области и публикации в Вологодских губернских ведомостях, освещавших главные события.

Цель настоящей статьи – проследить процесс образования и деятельность органов городского самоуправления в Вологодской губернии. Хронологические рамки ограничены введением Городового положения 1870 г. и первыми выборами в городские думы (1870 – 1873 гг.) на территории наиболее крупных городов Вологодской губернии.

Городовое положение, принятое 16 июня 1870 г., представляло общественному управлению ведение городского хозяйства, внешнее благоустройство, благосостояние городского населения. Причем по ст. 4 положения круг действий ограничивался пределами города и отведенных ему земель [5, с. 5, 6, 9]. Эти положения о городском самоуправлении можно рассматривать как введение в практику основ демократического управления, когда в решении городских проблем может участвовать большое количество городского населения, однако в

реальности существовавшие требования для участия в выборах сильно ограничивали избирательное право горожан.

Структура городского общественного управления выглядела следующим образом:

1. Городские избирательные собрания состояли из городского населения, пользующегося правом принимать участие в выборах;

2. Городская дума – совещательный орган;

3. Городская управа – исполнительный орган.

Подготовка к выборам начиналась с формирования избирательных списков. К выборам допускались подданные империи, достигшие 25 летнего возраста, владевшие городским недвижимым имуществом или платившие городской налог с промышленного или торгового предприятия, не состоявшие под следствием, не признанные несостоятельными и не имеющие задолженности по городскому сбору. Таким образом, в избирательные собрания не вошли горожане, не владевшие недвижимостью. К их числу относились учителя, врачи, наемные рабочие и т.д., если они не являлись домовладельцами. Не участвовали в выборах губернатор, члены губернского по городским делам присутствия, члены губернского правления и чины местной полиции. Существовавшие требования запрещали личное участие женщин, так как ст. 20 предлагала лицам женского пола уполномочивать на участие в выборах своих отцов, сыновей, родных братьев по доверенности, оформленной и заверенной у нотариуса или в полиции [5, с. 20, 26, 27]. Все перечисленное сильно сокращало количество избирателей и соответственно в возможности принимать участие в управлении городским хозяйством находился ограниченный круг горожан.

Списки избирателей составлялись городской управой, за два месяца до выборов их публиковали для ознакомления [5, с. 35]. В Вологодской губернии информация размещалась в еженедельном издании «Вологодские губернские ведомости».

Проведение выборов осуществлялось по трехразрядной избирательной системе. Разряды или собрания образовывались в соответствии с величиной уплачиваемых налогов, при-

чем минимальный ценз не устанавливался, поэтому каждый, кто платил налог в пользу города, имел право принимать участие в выборах. Например, в Тотьме наибольший налог платил купец Грибанов-Фонтейн – 37 руб. 50 коп., а последний отставной рядовой И. Лышев 25 коп. [2, № 44, с. 8, 13]. В Великом Устюге купец В.И. Грибанов платил 504 руб. 60 коп., последний мещанин Н. Мойсеев 38 коп. [2, № 44, с. 14, 32]. В Грязовце купец А. В. Гудков-Фармосов – 26 руб., а последний представитель мещанин И.В. Поповчев 20 коп. [3, № 51, с. 4, 7].

Избиратели делились на разряды по сумме уплачиваемых налогов в городской бюджет. В первый разряд входили крупные налогоплательщики, во второй – средние и в третий – мелкие. По положению допускалось деление избирателей не на три, а на два разряда в случае малочисленности или однородности состава [5, с. 30]. Так произошло в городах Тотьме и Великом Устюге.

В итоге, после разделения избирателей, разряды выглядели непропорционально. Первый, как правило, – малочисленный, третий мог быть в несколько раз больше. Это прослеживается по избирательным спискам городов Вологодской губернии: в Грязовце в первый избирательный разряд вошли 17 человек, а в третий – 280 [3, № 51, с. 4-7], в Тотьме разряды выглядели следующим образом: первый – 21 человек, второй – 244 человека [2, № 44, с. 8-13], в Великом Устюге разница между разрядами составила еще большее число: первый – 40, второй – 648 человек [2, № 44, с. 14-32].

К недостаткам существовавшей избирательной системы стоит отнести равное деление представителей в городских думах от каждого разряда, а не пропорционально количеству избирателей от собрания. В результате в органах городского самоуправления обеспечивалось преобладание крупных промышленников и купцов, такое положение привело к тому, что мелкие налогоплательщики практически не играли роли в городском самоуправлении.

Гласные думы избирались сроком на четыре года. Из числа гласных избирались представители городской управы. Число членов управы определялось решением городской думы, причем, половина состава управы должна была обновляться каждые два года. Городской голова являлся одновременно и председателем управы [5, с. 66, 88].

Первым городом в Вологодской губернии, сформировавшим органы местного самоуправления по новой системе, стала Вологда. Число жителей города в 1871 году составляло 16972 человека [12, с. 11]. Из них в городское избирательное собрание вошли 1312 человек [7, л. 84].

Выборы в вологодскую городскую думу по решению губернского по городским делам присутствия было решено провести с 26 по 28 ноября 1870 г. с шести часов вечера. Дни голосований делились между избирательными собраниями, 26 ноября голосовали представители первого разряда, 27 ноября – второго разряда и третий – 28 ноября соответственно [7, л. 86]. В итоге в избранную городскую думу вошло 66 человек. Социально-профессиональный состав думы носил, в основном, мещанско-купеческий характер: 10 гласных являлись мещанами, 37 избранных в думу принадлежали к купечеству. Кроме того, в преобразованную думу вошли 5 дворян, 3 священника, 9 чиновников и 2 крестьянина [2, № 2, с. 1-2].

В течение семидневного срока после проведения выборов недовольные проведением избиратели могли обратиться с жалобами к губернатору [5, с. 7]. Поскольку в Вологде подобных обращений не поступило, то гласные приступили к выполнению своих обязанностей.

7 января 1871 г. состоялось торжественное открытие Вологодской городской думы в присутствии губернатора генерал-майора С.Ф. Хоминского и довольно большого числа граждан, а после первое заседание. Утром для избранных гласных в Спасо-Всеградском соборе епископом Вологодским и Устюжским Палладием была отслужена Божественная литургия. Затем последовало обращение к гласным, в котором было напоминание о важности лежащих на членах думы обя-

занностей, требующих благоразумия, внимательности к делу и беспристрастия. Также епископ разъяснил им о великом значении и святости присяги, после этого сам привел гласных к присяге и благословил их. Далее в Доме городского общества, в зале, предназначенном для заседаний городской думы, губернатор адресовал гласным речь, в которой указал на полученную свободу действий при ведении городскими делами [2, № 3, с. 5].

Первое заседание состоялось в день открытия – 7 января 1871 г. в присутствии 60 гласных. Первоначально гласными было отправлено сообщение императору с благодарностью за дарованное гражданам право самостоятельно управлять общественными делами. Затем члены думы приступили к исполнению своих обязанностей: назначению жалования должностным лицам, выборам городского головы, определению числа членов городской управы, избранию членов комиссии росписи городских доходов и расходов [6].

В функции городских депутатов входило назначение содержания должностным лицам городского общественного управления. Первым вопросом стал вопрос о назначении жалования. В первый год после принятия городского положения дума назначила на 1871 год жалование городскому голове 2000 рублей, каждому члену городской управы 600 рублей, городскому секретарю 1000 рублей [6, л. 8].

Второй вопрос – выборы городского головы. Большинство голосов избран подполковник Н.Н. Зубов [6, л. 10]. Его пребывание в должности оставалось непродолжительным. Уже в августе городская дума по инициативе управы рассматривала обращение по поводу отсутствия в городе Н.Н. Зубова [6, л. 108], так как ст. 100 Городового положения запрещала отсутствовать в городе городскому голове более двух месяцев без разрешения губернатора. Как выяснилось, городской голова не мог вернуться в город и приступить к своим обязанностям по причине болезни, о чем сам сообщил. Далее последовало заявление с просьбой уволить его с занимаемой должности [6, л. 118]. Выборы нового городского головы были назначены на 5 октября 1871 г., им стал купец 2 гильдии А.Е. Волков [6, л. 131].

Выборы в вологодскую городскую управу состоялись 9 января 1871 г. По результатам голосования в нее вошли 4 члена: купец второй гильдии А.Е. Волков, также занимавший место городского головы во время его отсутствия, 2 гильдии купеческий сын П.А. Коковашин, второй гильдии купец П.А. Пастухов, надворный советник П.А. Соколов и в качестве секретаря – коллежский секретарь Ручьев [6, л. 13].

Аналогичным образом проходило формирование органов городского самоуправления и в других городах Вологодской губернии. Следующими городами, в которых образовали органы городского самоуправления, стали Тотьма и Великий Устюг (выборы прошли в 1871 г.)

Общее число жителей г. Тотьмы составляло 3287 человек [12, с. 11], список лиц, вошедших в городское избирательное собрание состоял из 265 человек. Социально-профессиональный состав городской думы, как и в Вологде носил мещанско-купеческий характер. Гласных (всего 30 членов) представляли: 24 – мещане и купцы, 1 надворный советник, 1 коллежский асессор, 1 титулярный советник, 1 протоирей и 1 крестьянин [3, № 1, с. 2-3].

На первом заседании, прошедшем 8 января 1872 г., присутствовали 28 гласных. После принятия присяги, первым стал вопрос по избранию городского головы. Им стал купец 2 гильдии М.И. Мишурицкий, заменяющий его – мещанин Петров. Затем обсудили назначение жалования должностным лицам: городскому голове – 500 руб., члену управы – 300 руб., городскому секретарю – 400 руб., на содержание канцелярии – 500 руб. Третьим вопросом встало избрание членов в городскую управу. В нее, помимо городского головы, вошли мещане Г.А. Петров и Н. Е. Сергачев, секретарем был выбран титулярный советник Н.М. Малевинский [3, № 7, с. 3-4].

Из 7839 жителей города Великий Устюг [12, с. 11] в изби-

рательные собрания вошли 688 человек. В итоге в городскую думу были избраны 42 представителя: по 21 гласному в каждый из двух разрядов [3, № 6, с. 2].

Выборы в Устьысольскую городскую думу проходили для первого и второго разряда 25 июня 1873 г., для третьего 28 июня 1873 г. [4, № 23, с. 3]. Сформированные списки избирательных собраний включили 499 представителей из общего числа жителей 3600 человека [12, с. 11]. Распределение по разрядам выглядело следующим образом: в первом – 11 человек, во втором – 27 человек и в третьем 461 представитель [4, № 9, с. 9-13]. Из рассматриваемых нами городов, Грязовец по количеству жителей являлся наименьшим – 2361 человек [12, с. 11]. По результатам выборов, состоявшихся в том же году что и в Устьысольске, в городскую думу из 325 пред-

ставителей, вошедших в избирательные собрания, выбрали 30 гласных [4, № 42, с. 1].

Таким образом, формирование органов городского самоуправления в Вологодской губернии началось в первые годы после введения Городового положения 1870 г. Как показывают источники, городская реформа явилась прогрессивным шагом на пути к формированию отношений между государством и обществом, начав реализацию гражданских прав населения городов в решении социальных вопросов. К отрицательной стороне стоит отнести цензовые требования к избирателям, которые значительно ограничивали права горожан в участии в выборах, что привело к преобладанию в составах дум крупных налогоплательщиков.

Библиографический список

1. Вологодские губернские ведомости. 1870.
2. Вологодские губернские ведомости. 1871.
3. Вологодские губернские ведомости. 1872.
4. Вологодские губернские ведомости. 1873.
5. Высочайше утвержденное 16-го июня 1870 года Городовое положение с объяснениями. С-Петербург: Хозяйств. департ. М.В.Д., 1870. 243 с.
6. Государственный архив Вологодской области (ГАВО). Ф. 476. Оп. 1. Д. 496.
7. ГАВО. Ф. 476. Оп. 1. Д. 494. Ф. 476. Оп. 1. Д. 494
8. *Евдошенко И.В.* Из истории становления городского самоуправления в Вятской губернии // Вестник удмуртского университета. Серия экономика и право. 2016. Т. 26. № 2. С. 88-91.
9. *Лавицкая М.И.* Участие орловского купечества в городском управлении в 1870 – 1892 гг. // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: история России. 2007. № 1. С. 59-70.
10. *Лен К.В.* «Городовое положение» 1870 г. Сквозь призму истории российской провинции// Научный диалог. 2014. № 5 (29). С. 6-16.
11. *Мавлюдов А.А.* Организация выборов и деятельности органов городского самоуправления по Положению 1870 года (на примере г.Казани) // Вестник экономики, права и социологии. 2017. № 2. С. 89 – 92.
12. Памятная книжка Вологодской губернии на 1873 год. Вологда: типогр. Вол. Губ. Правл., 1873. 335 с.
13. *Терещенко А.А.* Организация самоуправления в городах Курской губернии во второй половине XIX века // Ученые записки. Электронный журнал курского государственного университета. URL: <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=48/> (дата обращения: 26.02.2020).
14. *Храмцов А.Б.* Проблемы формирования органов местного самоуправления в городах Западной Сибири (1870-е гг.) // Вестник томского государственного университета. 2016. № 410. С. 164 – 167.

References

1. Vologda provincial Gazette. 1870.
2. Vologda provincial Gazette. 1871.
3. Vologda provincial Gazette. 1872.
4. Vologda provincial Gazette. 1873.
5. The city regulations approved on June 16, 1870, with explanations. St. Petersburg: Commerc. depart. M. V. D., 1870. 243 p.
6. State archive of Vologda region (GAVO). F. 476. Inv. 1. C. 496.
7. State archive of Vologda region (GAVO). F. 476. Inv. 1. C. 494.
8. *Evdoshenko I.V.* History of municipal government formation in Vyatka province // Bulletin of Udmurt State University. Series: Economics and Law. 2016. Vol. 26. No. 2. PP. 88 – 91.
9. *Lavitskaya M.I.* Participation of Orel merchants in city administration in 1870-1892. // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: History of Russia. 2007. No. 1. PP. 59 – 70.
10. *Len K.V.* City regulations of 1870: in the context of the history of Russian provinces // Scientific dialogue. 2014. No. 5 (29). PP. 6 – 16.
11. *Mavludov A.A.* Organization of elections and activities of city government bodies according to the Regulations of 1870 (on the example of Kazan) // Bulletin of Economics, Law and Sociology. 2017. No. 2. PP. 89-92.
12. Memorial book of 1873 Vologda province. Vologda: Vol.Prov.Gov. Publishing house, 1873. 335 p.
13. *Tereshchenko A.A.* Organization of self-government in the cities of Kursk province in the second half of the XIX century// Electronic journal of Kursk State University. URL: <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=48/> (accessed: 26.02.2020).
14. *Khrantsov A.B.* Problems of formation of local self-government bodies in the cities of Western Siberia (1870s) // Bulletin of Tomsk State University. 2016. No. 410. PP. 164 – 167.

РОМАНОВСКИЙ В.К.

доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории и обществоведческих дисциплин Нижегородского института развития образования
E-mail: vkroman@mail.ru

ROMANOVSKI V.K.

Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Professor in the Department of History and Social Science Disciplines in the Nizhny Novgorod Institute of Education Development
E-mail: vkroman@mail.ru

**«НАМ НЕЗАЧЕМ ОТРЕКАТЬСЯ ОТ НАШИХ ПРЕДКОВ...»
ДЕТСТВО И ОТРОЧЕСТВО Н.В. УСТРЯЛОВА: СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ**

**«WE DON'T NEED TO DENOUNCE OUR ANCESTORS...»
N.V. USTRYALOV'S CHILDHOOD AND ADOLESCENCE: THE PERSONALITY FORMATION**

Статья посвящена годам детства и отрочества Н.В. Устрялова, ключевым факторам, под влиянием которых происходило становление личности политика, публициста и мыслителя, зарождались увлечения и интересы, формировались основы мировоззрения и черты характера.

Ключевые слова: Николай Устрялов, детство, отрочество, личность, становление.

The article highlights the childhood and adolescence of N.V. Ustryalov, the key factors that influenced the formation of personality of this politician, publicist and thinker. And the factors that influenced the arising of his interests and hobbies; the formation of his worldview and traits of character.

Keywords: N.V. Ustryalov, childhood, adolescence, personality, formation.

В российской истории особое место занимает яркая и противоречивая личность – правовед, философ, политический мыслитель, политик, публицист Николай Васильевич Устрялов. 8 декабря 2020 г. ему исполняется 130 лет со дня рождения.

Политическая и творческая деятельность Н.В. Устрялова связана с бурными событиями первых десятилетий российской политической истории XX столетия. В годы Первой мировой войны он, приват-доцент Московского университета, вместе с представителями отечественной мысли занимается поиском и разработкой новой доктрины русской государственности. В 1917-1918 гг. Н.В. Устрялов – ведущий публицист газеты «Утро России», руководитель губкома калужских кадетов, участник съездов и конференций партии Народной свободы, редактор еженедельника «Накануне». Он подвергает критике действия леворадикальных сил – «разрушителей российского государства», призывает соотечественников объединиться вокруг исконных ценностей – отечества, государства, нации, культуры. В 1919 г. в Омске кадетский публицист руководит правительственным пресс-бюро, входит в управление Русского бюро печати, редактирует газету «Русское дело», возглавляет (на финальной стадии) Восточный отдел ЦК кадетской партии, отстаивая идею «диктатуры во имя демократии». После разгрома Колчака Устрялов эмигрирует в Китай и следующие полтора десятилетия его жизни связаны с Харбином, где на Юридическом факультете в должности профессора он читает лекции по праву. На чужбине Устрялов получает широкую известность инициатора «смены вех». Он подвергает переосмыслению события революции и Гражданской войны и предлагает русской интеллигенции, всем патриотам России отказаться от вооруженной борьбы с советской властью, принять революцию, примириться с большевиками, собравшими страну в ее великодержавных пределах, объединить усилия во имя возрождения былой мощи отечества [15; 17]. В 1920-1930-е гг. личность идеолога «примирения» вызывает споры и неприятие: в русской эмиграции его считают беспринципным политиком, в советской России – коварным «классовым врагом». Он же подвергает критике и воинственные действия белой эмиграции, и утопические рецидивы большевистского

руководства, поддерживая его усилия по укреплению советской державы. На чужбине раскрывается творческий потенциал Н.В. Устрялова. Политический мыслитель, философ, ученый анализирует ключевые процессы современной эпохи, исследует проблемы государства, права, нации, общественного прогресса, обращается к социально-философским темам. В 1935 г., руководствуясь чувством патриотизма и гражданского долга, он вернулся на Родину, спустя два года был объявлен «врагом народа» и расстрелян. 20 сентября 1989 г. Н.В. Устрялов был реабилитирован.

В СССР личность Н.В. Устрялова долгое время находилась в забвении. В 1990-е гг. его имя возвращается на родину, о нем появляются первые публикации. За последние два десятилетия опубликовано немало работ, посвященных мировоззрению, политическим взглядам, идейной эволюции Н.В. Устрялова [2; 8], основным направлениям его деятельности в русском зарубежье [9], различным аспектам творческого наследия [1; 5; 7], роли мыслителя в истории русской мысли [10]. Но в биографии Устрялова еще немало спорных и малоисследованных тем. Исследователи, как правило, уделяют внимание «харбинскому» периоду его жизни и творчества, в меньшей степени – деятельности в эпоху революции и Гражданской войны и отсутствуют работы о начальном периоде жизни публициста и мыслителя. Лишь косвенно тема затронута в публикации А.В. Штепы о религиозности семьи Устряловых [25].

Настоящая статья посвящена детству и отрочеству Н.В. Устрялова, условиям и факторам, под влиянием которых происходило становление его личности, формировались черты характера, вызревали основы мировоззрения, зарождались интересы и мотивации, предопределившие его профессиональное самоопределение. Основными источниками для написания статьи послужили дневниковые и мемуарные материалы, публикации Устрялова, а также его близких и дальних родственников.

Николай Васильевич Устрялов родился 25 ноября (8 декабря по н.ст.) 1890 г. в Санкт-Петербурге. Глава семьи Василий Иванович Устрялов (1859-1912) был из потомственных дворян Калужской губернии, имел профессию лекаря. Учеба в

Университете Святого Владимира в Киеве научила его критически мыслить, быть терпимым к другим мнениям. Он владел несколькими европейскими языками, помимо специальной литературы, увлекался философией, знал поэзию, интересовался общественной жизнью в стране. В студенческие годы познакомился со своей будущей женой – дочерью калужского купца Юлией Петровной Ерохиной (1862–1939). Глубокие чувства к девушке побудили молодого человека к сочинению философского трактата в письмах под названием «Исповедь», посвященного проблеме любви. Он был написан безупречным литературным языком. В 1885 г. состоялось их бракосочетание [21, с.7-8; 22, с.145-151]. В столице Василий Иванович занимался врачебной практикой, а Юлия Петровна вела домашнее хозяйство. Вскоре в семье появился младший сын Михаил (1892-1944).

Дети Устряловых росли в благодатной духовно-нравственной атмосфере, впитывая ценности, которыми была наполнена повседневная жизнь родителей: любовь, доброта, забота, верность, уважение к друг другу и старшим и т.д. Важное место в домашнем досуге занимало чтение. Василий Иванович был выдумщиком и прекрасным рассказчиком. По воспоминаниям Николая Васильевича, он «рассказывал нам разные очень интересные истории, – главным образом о том, как мы втроем, а то и вчетвером, с мамой, путешествуем по тропическим чудесным странам, встречаемся с дикими животными, попадаем к дикарям и т.д.» [18, с. 42]. Семейная среда благотворно сказывалась на духовном развитии детей. Чтение книг, рассказы-приключения формировали у них интерес к окружающему миру, создавали простор для детских фантазий.

Санкт-Петербург в раннем детстве производил на Николая, по его словам, мрачное впечатление «своею мглой, темной квартирой, глубокой коробкой двора...». Праздниками для детей были их отъезды на лето из столицы в Калугу. Но и в петербургской жизни было немало интересных событий. Отложились в памяти шумные субботы, когда в гости приходили друзья родителей – Ростиславов, Масловы, Марковские, Сперанский и др. Коля во время общения взрослых часто сидел «на коленях у папы». С Александром Ростиславовым, позднее, в студенчестве, он «сдружился», по достоинству оценив «его знания» и «душевные качества» [18, с. 17-18].

Родители старались приобщить детей к богатому культурному наследию города. Николаю нравились семейные прогулки по знаменитым местам столицы (Адмиралтейство, Казанский собор, памятники Кутузову и Барклаю-де-Толли, Зимний дворец, Александрийская колонна...), после которых, по его словам, оставались «впечатления», формировавшие «и плоть, и кровь, и душу, и дух...». Катание на пароходике по Фонтанке, посещения театральные спектаклей, походы в кино казались «настоящим волшебством». «Навсегда запечатлелись» в памяти первые посещения знаменитого Мариинского театра, классических опер «Евгений Онегин» и «Спящая красавица» [18, с. 18-20]. Детские годы, прожитые в столице, благотворно сказались на личностном развитии Николая, оставили в его памяти яркие впечатления и светлый образ города. По мере взросления у него возникает глубокая симпатия к Санкт-Петербургу, к его «величию, строгой грандиозности», осознание «несравненного очарования» и особой роли столицы в судьбе России [18, с. 19, 131].

В 1900 году семья Устряловых по семейным причинам переехала в Калугу. Василий Иванович, помимо врачебных дел, активно включился в общественную жизнь города. Избирался гласным городской думы, являлся членом совета Калужского общества изучения природы местного края, почетным приходского училища, председателем родительского комитета Калужской гимназии, принимал активное участие в различных комиссиях (санитарной, библиотечной, по народному образованию и др.) [18, с.16, 26; 21, с.7-8]. Ответственное отношение к делу, чувство долга, уважение к институтам власти, почтение традиций, любовь к отечеству – таковы главные черты

личности врача В.И.Устрялова. По воспоминаниям Николая, когда они вместе выходили на улицу, горожане по разным причинам останавливали «папу ежеминутно» [18, с.16], что свидетельствовало о большом авторитете его среди калужан.

Провинциальный город с куполами церквей, садами, купеческими усадьбами, Окой, окрестными лугами и лесами стал для Николая дорогим и любимой местом на земле, малой родиной. Она оставила глубокий след в его сознании. Когда жизненные ситуации в зрелые годы напоминали ему «далекое и раннее детство», он ощущал в себе «сладкий и в тоже время горький ток» и очень хотелось «перебрать... эти глубоко спрятанные на дне сознания бриллианты воспоминаний!» [18, с.16-17].

Василий Иванович был большим любителем природы и страстным коллекционером бабочек. С целью пополнения своей коллекции он с сыновьями совершал экскурсии в окрестности города. Перед ними открывалась неповторимая красота родного края [18, с. 21]. Любовь к малой родине, к родным и близким людям, общение с русской природой, ее красота и величавость – все это рождало в сознании Николая большую любовь к отечеству. «Сама мораль обогащается этою великою любовью...», – напишет он в одной из первых своих статей, – Она – неиссякаемый источник творчества, вечно свежий родник, вливающий животворящую силу во все сферы бытия» [13, с. 9-10]. На чужбине он признавался: «Еще, и еще раз всем существом ощущается пустота жизни без нее и вне ее. Лучше от всего отречься – от свободы, от «политики», от науки, – но только не порывать с родною землей, которую не унесешь с собою на подошве башмака...» [16, с. 36-37].

Стараниями Василия Ивановича в доме была прекрасная библиотека – книги по истории, юриспруденции, естествознанию, медицине, другим отраслям знаний, литература для детского чтения. Выписывались газеты и журналы. Родители были большими любителями чтения [22, с. 152]. Для Николая чтение книг стало такой же естественной потребностью. Благодаря этому расширялись его представления о мире, формировались художественные вкусы, читательские интересы.

Василий Иванович хотел, чтобы его старший сын стал натуралистом-исследователем или врачом [11, с. 72]. Николай любил экскурсии, ему нравилось пополнять коллекцию бабочек, но на его профессиональное самоопределение эти занятия не повлияли. По стопам отца пошел Михаил, выбрав профессию врача. Но детские занятия мотивировали Николая к созерцанию. Он стремился в меру своего возраста размышлять о том, что происходило с ним. Косвенным подтверждением тому служат эпизоды, происходившие, по воспоминаниям Н.В. Устрялова, «еще до гимназии». «Между прочим, – пишет он, – именно с бабочками случайно связана первая моя детская философская мысль, запавшая в память». За старым калужским садом был ров, где в детстве ловил бабочек, «летали они порою там обильнее, чем в саду». Но «часто, не понимая ничего, отправляясь домой... погружался я в размышления» о том, что с уходом из рва там появляются «несметные полчища бабочек», а с возвращением – они «снова моментально улетают». «Разумеется, – заключал Устрялов, – я не понимал, что пришлось мне тогда впервые в жизни столкнуться с проблемой кантовой «вещи в себе» и задуматься над ней. Конечно, она предстала тогда преломленной сквозь призму наивного детского сознания. И все же по праву можно в ней распознать зачаток критического философского мышления, – вполне самостоятельного» [18, с. 21-22].

Склонность Николая к созерцанию подтверждается и другим фактом. В 7 лет ему подарили три тетрадки «в изящных зеленых переплетках». Одну из них он решил занять под дневник, куда стал записывать события и впечатления [11, с. 45]. Со временем это стало взрослой привычкой – ведение дневниковых записей. Однако увлеченность к созерцанию, возможно, способствовала зарождению в сознании Николая мотиваций, предопределивших формирование его профессиональных интересов: к публицистической, педагогической,

научной деятельности. Политическая публицистика, по его признанию, стала «страстью» всей жизни [11, с. 62]

В 1900 году Николай Устрялов поступает в Калужскую мужскую гимназию. Она была подлинным центром просвещения и духовной жизни губернии. Ее выпускниками были Василий Иванович Устрялов, философы К.Н. Леонтьев, С.Н. и Е.Н. Трубецкие*, царский министр В.К. Плеве. Система обучения в гимназии нацеливала учащихся на развитие мышления. По словам Е.Н. Трубецкого, в ней «все располагало ко внутренней работе мысли» и воспитанники гимназии выходили в жизнь «с продуманным, вполне определенным мирозерцанием» [6, с. 192].

Гимназические годы – время накопления знаний, личностного роста и самоопределения Николая Устрялова. Он увлекается гуманитарными предметами, учебными дисциплинами «законоведение» и «философская пропедевтика». Изучает труды по отечественной и всемирной истории. Знакомится с работами Е.Н. Трубецкого, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, П.Б. Струве, С.Л. Франка, Ф. Ницше, Дж. Милля, других мыслителей. Занимается произведениями русских писателей, открывает для себя богатейший мир русской поэзии. Начинает регулярно читать журналы «Полярная звезда», «Свобода и культура» и др. В старших классах у гимназиста Устрялова формируется осознанный интерес к правовой, философской, политической проблематике [18, с. 37, 38, 45, 46].

Большое влияние на развитие самосознания Николая и его самоопределение оказывает история семьи, ее родословная. В доме Устряловых бережно хранили память о предках. По мере знакомства с материалами семейного архива, с рассказами родителей подростка особенно впечатляет поразительная история родословной по линии отца, Василия Ивановича. Его генеалогия восходила к крепостному крестьянину Герасиму Трифоновичу Устрялову (1766 – 1830), наделенному житейской смекалкой и хозяйственной хваткой. Он служил управляющим имения князя И.Б. Куракина в селе Богородском Орловской губернии, пользовался уважением среди крестьян, приходившими часто к нему за советом. У него и супруги Варвары Родионовны, крепостной крестьянки, было 13 детей. Родители старались обучить их грамоте, привить интерес к чтению. В доме имелся книжный шкаф, который пополнялся новыми книгами – сочинениями Лермонтова, Державина, Жуковского. После смерти князя Г.Т. Устрялов оставил должность управляющего имением и получил в 1827 г. вольную от брата умершего. С семьей переехал в город Орел, записался в купеческое сословие, что давало право детям указывать, что они происходят из «купеческого состояния», купил в губернии имение, выстроил дом и вскоре умер [20, с. 603-608; 21, с. 4; 24, с. 152-153].

Дети Устряловых сами пробивали дорогу в жизни. Особенно больших успехов добились сыновья Николай, Федор и Иван. Благодаря тяге к знаниям, природным задаткам, целеустремленности они «вышли в люди», достигли высокого социального статуса. Николай Герасимович Устрялов (1805-1870) оставил заметный след в отечественной исторической науке XIX столетия. После Орловской гимназии он закончил Санкт-Петербургский университет, служил в канцелярии Министерства финансов, преподавал в столичной гимназии. В 1829 г. был приглашен в Санкт-Петербургский университет, где в полной мере раскрылся его талант педагога и ученого. Он первым разработал университетский курс лекций по отечественной истории. После защиты диссертации «О системе прагматической русской истории» получил степень доктора философии, был избран профессором университета и членом Петербургской Академии наук [3; 20, с. 609-625]. Занимая охранительные позиции, Н.Г. Устрялов отстаивал положения о решающей роли государства в отечественной истории, ее своеобразии и отличии от истории Европы [19, с. 48]. Широкую известность он получил как автор учебников по отечественной истории для гимназий, по которым училось несколько поколений учащихся.

Николай Устрялов, изучая российскую историю и усваивая концепцию Н.Г. Устрялова, мог испытывать влияние его научных взглядов. Конкретных свидетельств этому нет, но известно, что важнейшей составляющей мировоззрения Н.В. Устрялова являлся этатизм. Государство для него было высшей ценностью [8, с. 78-79, 195-196]. Уже в первых своих работах он подчеркивал его исключительную роль в жизни людей. От государства, по его словам, «зависит все на земле», «под знаком государственности» существует и развивается все человечество [14, с. 1-2].

Федор Герасимович Устрялов (1808–1871) после окончания историко-философского факультета Московского университета сделал успешную карьеру в военном ведомстве. Обладая исключительной работоспособностью и творческой инициативой, он стал управляющим комиссариатского департамента Военного министерства. Под его руководством завершилось составление Полного свода нормативных таблиц о вещевом довольствии войск. За заслуги перед отечеством Ф.Г. Устрялов был награжден орденом Белого орла и другими наградами, произведен в тайные советники. В 1866 г. назначен членом Военного совета Российской империи [12, с. 439-441].

Талант Ивана Герасимовича Устрялова (1819–1861) – деда Николая – раскрылся в области военной юриспруденции. После окончания Санкт-Петербургского университета он стал служить в военном министерстве. Отличаясь трудолюбием и безупречным поведением, Иван Герасимович быстро продвигался по службе. По воспоминаниям коллег он был «чрезвычайно деликатный, добрый, простой и трудолюбивый. ..., очень умный», «работал не только все дни в канцелярии, но вечера и ночи дома» [23, с. 173]. Его избранницей стала купеческая дочь из Калуги Елизавета Митрофановна Кожевникова, отвергнувшая до этого ухаживания 26 претендентов на ее руку. У них родилось четверо детей, среди них Василий (будущий отец Николая). К тому времени И.Г. Устрялов уже служил начальником канцелярии Военного министерства, был утвержден в чине статского советника, награжден многими государственными наградами. Имея заслуги перед отечеством, он подал прошение об утверждении семьи в потомственном дворянстве, удовлетворенном уже после его смерти. Вдова вернулась с детьми в Калугу, где, опираясь на поддержку родных, их вырастила и выучила [21, с. 4-5; 24, с. 154-157].

Дела и поступки «государевых людей» рода Устряловых, крепивших могущество российского государства, вызывают у подростка восхищение, служат примером для подражания, мотивацией для определения жизненных ориентиров. В его сознании зарождается чувство ответственности за судьбу державы, которая крепла, в том числе трудами рода Устряловых. Не без влияния «родословного» фактора тема сохранения России, укрепления ее могущества становится приоритетной в публикациях Н.В. Устрялова [8, с. 79-91]. В эмиграции он дает твердый отпор историку и публицисту А.В. Карташову, в одной из статей язвительно распевавшего о «родовом» сходстве позиции харбинского сменовеховца, лояльного к советской власти и «государственной лояльностью» его предков. Н.В. Устрялов встает на защиту ушедшего поколения Устряловых, отмечает его заслуги и огромный вклад в дела отечества. «Нам незачем отрекаться от предков по духу и даже «родовой биографии», – отвечает он оппоненту, – ...Мы не бросим в них камня. Они были «действительными статскими советниками кабинетной науки и государственной службы»... Именно этими людьми крепла русская земля, росла «Великая Россия». Именно они непрерывным скромным трудом и упорным опытом поколений создавали русское государство... Если мы чтим память «Петра Алексеевича Романова и Александра Сергеевича Пушкина», то не следует ли нам вместе с этими великими тенями почтить и сонм тех «тихих специалистов культурного служения», которые были основой петрова дела и которых с «детской резвостью» ныне готово записать в «обыватели» наше «революционное» поколение?...» [17, с. 33].

Важным фактором, влиявшим на формирование миро-

воззренческих основ личности Николая, была православная вера. Благодаря хозяйке дома Юлии Петровне, в семье бережно чтит религиозные традиции и обычаи. Дети с малых лет росли в этой духовной атмосфере. «Хорошо, уютно бывало по вечерам в детской, перед сном, – напишет позднее Устрялов, вспоминая детские годы, – Темно и только малиновая лампадка перед знакомой иконой Богородицы льет свой ласковый, спокойный полусвет. Приятно потянуться перед сном, оглядеться вокруг...» [18, с. 42-43]. В таких условиях вера естественно рождалась в сознании Николая.

Особой теплотой проникнуты воспоминания Устрялова о встрече Пасхи в далеком детстве: «Святая ночь. Позади – страстная неделя... Засыпаем, полные блаженного предвкушения... И вот Параша (няня детей – В.Р.) будит: «деточки, вставайте, пора». Хочется спать, спросонья холодно, но радостное, торжественное волнение уже вливается в душу. Идем... всей семьей... В церкви светло, людно. Пробираемся к обычному нашему месту, на левом клиросе, против Распятія. На Распятіи новая шелковая риза, любовно и благоговейно вышитая мамой. ...Ход вокруг церкви, двенадцать часов. Первый удар колоколов – в соборе, и в ту же минуту медный звон загудел над городом... Свечи, светло, веселые, радостные песни. Какая радость! Какое торжество! Христос воскрес!...» [18, с.24-25].

В седьмом классе гимназии ему довелось пережить небольшой «атеистический период». Но большую роль «от сомнений к вере», по его словам, сыграла статья Н.А. Бердяева в «Московском еженедельнике» («Русские богословы» – прим. авт. В.Р.). Она оправдывала веру и обличала атеизм. С той поры, отмечает Устрялов, «отрадно было плыть по течению новых идей... Осталось сердце, полное Богом...» [18, с.43-46].

Религиозные чувства у Николая Васильевича основывались не на догматической вере. Он не испытывал от веры терзаний и мучений. «Напротив, – вспоминает он, – всю жизнь Бог был для меня чем-то бесконечно добрым, отрадным и утешительным. В детстве и раннем отрочестве он жил в душе некой благой несомненностью...» [18, с. 43] Вера в Бога придавала Устрялову чувство оптимизма: «...всегда жило во мне некое сверхлогическое убеждение, что «все благо»» [11, с. 64].

Его вера была пронизана эстетической красотой. Бывая в храме, он любовался эстетикой богослужения: крестным ходом, колокольным звоном, горящими свечами, запахом можжевельника, радостными песнями, священником, обходящим иконы. Ему особенно импонировала, «замечательная красота... великих церковных праздников» [18, с. 26].

Вера в Бога стала неразрывной частью мировоззрения Устрялова. «Вы правы, – писал он в 1930-е годы в русскому философу К.А. Чхеидзе, – я считаю себя «бытийственным оптимистом», поскольку осознаю религиозно-христианские корни собственного мирозерцания...» [4, л. 9].

В возрасте 13–14 лет у Николая пробуждается сознательный интерес к политике. Большая заслуга в этом принадлежала отцу. Василий Иванович часто с сыном-гимназистом вел разговоры на политические темы, обсуждал события в стране. Разделяя базовые ценности самодержавия, он видел множество пороков в практике правления царизма. Однажды в ходе общения отец с огорчением заявил, что В.К. Плеве (министр внутренних дел в 1902-1904 гг. – В.Р.) «идет опасным путем подавления общественных запросов...». Эти слова произвели сильное впечатление на Николая. «Я почувствовал, – напишет он позднее, – что существует некий большой и для меня таинственный мир человеческих отношений, где возможны ошибки и осуждения, где есть какая-то интересная деятельность, где «зреют» запросы и где правительство может быть не право. В душу брошены были тревожные мысли, семена сомнений» [18, с. 27-28].

С детства у Николая с отцом сложились доверительные отношения. В годы отрочества отец становится для сына надежным и мудрым наставником. Н.В. Устрялов вспоминает,

что «было не в правилах нашей семьи» и «тайком от папы» решать непростые подростковые проблемы. Разговоры на разные темы (вера в Бога, положение в стране, отношения со сверстниками и др.) проходили в форме «бесед» и позиция, аргументы отца, «его деликатные, умные, содержательные ответы наводили на размышление» [18, с. 33, 40, 44]. Василий Иванович оказывает большое влияние на формирование личности Николая, воспитывая в нем уважение к государственным институтам, целеустремленность, критическое отношение к действительности, умение отстаивать свою позицию и другие качества характера. Сын всегда чувствовал поддержку отца и относился к нему с огромным доверием и уважением.

С начала Русско-японской войны, события связанные с ней, начинают занимать большое место в подростковом сознании гимназиста Устрялова. Он просматривает газеты и журналы, следит за военными действиями на востоке страны, собирает открытки с портретами русских генералов, карточки с изображением военных кораблей. Пытается вникнуть в полемику по поводу этих событий. Мечты о победе и переживания от поражений оставляют глубокий след в его сознании, укрепляют в нем патристические и государственнические начала. «Сколько горьких слез украдкой» было пролито в те месяцы отроческого патриотизма! – писал он позднее – Так мучительно мечталось о нашей победе!...» [18, с. 29-30, 41].

Вскоре Кровавое воскресенье, февральский манифест о «крамоле», другие события первой русской революции – еще больше захватывает Николая. Ко всему происходящему в стране он относится «не только с живым интересом, но и с разумной сознательной оценкой». Внутренняя политика, по его словам, «вторгается в область сознания» [18, с. 30-31]. Для него не проходит бесследно реакция отца на действия власти: «Беспросветно!... Опасный путь!» [18, с. 31]. В сознании Устрялова возрастают сомнения в ее справедливости. В поисках ответа на свои внутренние переживания Николай читает газеты «Новое время», «Русское слово», «Речь», «Московские ведомости», «Новая жизнь», другие печатные издания разных политических направлений [18, с. 31, 37].

В гимназической среде и интеллигентских кругах той поры довольно распространенным был политический радикализм. Но Николаю мир социалистов и революционеров с их силовыми методами борьбы изначально казался чуждым и враждебным. «Сызмальства страстно интересуясь политикой, – отмечает он, – я совсем не испытал – даже в отрочестве – прилива «левых настроений» и «с чувством отвращения и неприязни» относился к тем, кто подталкивал общество к гражданскому противостоянию [17, с. 406; 18, с. 38, 41]. Его также не привлекали идеи монархизма, хотя он воспринимал монархическую власть как объективную данность. Однако революция «не прошла бесследно»: после январских событий 1905 г. его вера в мудрость и справедливость монархии окончательно разрушилась [18, с. 30, 47-48].

Огромное влияние на политическое самоопределение Николая оказала речь С.Н. Трубецкого о необходимости разумных политических реформ в стране, прозвучавшая в июне 1905 г. Она крепко запала в душу подростка: «Вот как раз то, что нужно, – говорило мое сознание, мое воспитание, мое нутро» [18, с.32]. Вскоре Николай осознает, что его политическим настроениям близок «Московский еженедельник», издававшийся Е.Н. Трубецким, в котором пропагандировались идеи умеренного либерализма. Находясь в оппозиции к монархизму и радикализму, он ориентируется, по его признанию, на «умеренный либерализм с яркой патристической государственно-национальной окраской», на катедризм «в духе Струве, Булгакова, Маклакова» [18, с. 31, 41].

Революция не обошла стороной гимназистов. По словам Устрялова, среди них появились «вожаки», которые инициировали бойкоты против учителей, подговаривали учащихся на «коллективные» действия. Значительная часть гимназистов оказывалась под влиянием таких предводителей, превращаясь в управляемую «массу», «толпу». Николай же не испытывает

«стадного чувства» и не участвует в этих процессах. Ему импонируют творческие индивидуальности, незаурядные личности (из семейной, отечественной и мировой истории), а не «сплоченная посредственность». Собственную самостоятельность и независимость он ставит выше «толпы», руководимой «коноводами» [18, с. 33-38].

Вскоре такая позиция приводит к серьезному конфликту со сверстниками. Незадолго до окончания гимназии Николай совершенно обоснованно не участвует в бойкоте учителя, который поставил двойку ученику-бездельнику. Тогда товарищеский суд гимназистов постановил объявить бойкот Устрялову в случае неподчинения решению класса. В ответ на это гимназист заявил: «Великий английский философ Милль где-то сказал, что если бы даже весь мир захотел навязать одному человеку свое мнение, – этот человек вправе не подчиняться и целому миру. В резолюции товарищеского суда мне предлагается дилемма: или порвать со своими убеждениями, или порвать с классом. Без колебаний выбираю последнее» [18, с. 40]. После объявления бойкота (незадолго до Пасхи) Николай оказался в изоляции, которую пережил «с полнейшим достоинством». В семье ситуацию с сыном приняли с пониманием. После завершения бойкота его отношения с классом оказались на грани полного разрыва [18, с. 40-41]. В конфликте с гимназистами проявились важные черты характера Николая Устрялова: сила воли, решимость в отстаивании своего мнения, принципиальность, самостоятельность. Он не раз их будет демонстрировать в своей политической деятельности, особенно в 1920-е годы, защищая сменовеховские идеи от нападок в эмиграции.

В июне 1908 г. Николай Устрялов успешно (с серебряной медалью) завершает учебу в гимназии. После нее, вспоминает он, «остался недурно профильтрованный вкус, изрядно натренированный ум» [18, с. 46]. Выпускник проявляет профессиональный интерес к изучению права, философии, истории и решает продолжить обучение на юридическом факультете Московского университета. Определяются его идейно-

политические предпочтения. «В политике симпатизирую «правым кадетам», «мирному обновлению» Трубецкого, – пишет он об этом времени, – В моральной философии вдохновляюсь идеалистическим индивидуализмом, идеей личности, самоценной и незаменимой ...» [18, с. 37-38]. Общение с гимназической средой формируют в нем волевые качества характера, позволяющие сохранить верность своим убеждениям и принципам, самостоятельность и независимость. Только в университете он найдет ту «среду», которой «недоставало в гимназии» [18, с. 41, 56].

Итак, годы детства и отрочества – важный этап в становлении личности Николая Устрялова. По его завершении он владеет прочными гуманитарными знаниями, аналитическими и творческими способностями. Планы поступления на юридический факультет Московского университета свидетельствуют о целеустремленности юноши и его желании получить профессиональное образование в области юриспруденции. У него острое чувство сопричастности с судьбой России, обнаруживается большой интерес к общественно-политической жизни страны. Политической основой мировоззрения Николая Устрялова является либерализм с ярко выраженной патриотической национально-государственной окраской, духовной основой – религиозно-христианские ценности. Ему импонируют творческие, яркие личности. Чувство справедливости, принципиальность, самостоятельность, ответственность, требовательность к себе и другим – определяющие черты характера Николая Устрялова. Значительное влияние на формирование его личности оказывают семейные, родовые, религиозно-христианские ценности и традиции. Большая роль в личностном развитии Николая принадлежит отцу. На процесс становления личности Устрялова оказывают также факторы социальные (гимназическая среда), внешне-политические (русско-японская война), внутривнутриполитические (события первой русской революции), интеллектуальные (идеи и учения русских и зарубежных мыслителей).

Примечание

* Сергей Николаевич и Евгений Николаевич Трубецкие учились и дружили с Василием Ивановичем. Впоследствии, приехав в Калугу (в ее окрестностях находилось их родовое имение Бегичево), братья Трубецкие заезжали к Устряловым и допоздна проводили время за разговорами.

Библиографический список

1. Багдасарян В. Э. Николай Васильевич Устрялов - идеолог национал-большевизма // Вестник государственного и муниципального управления. 2018. № 3. С. 99-122.
2. Быстрынцева Л.А. Мировоззрение и общественно-политическая деятельность Н.В. Устрялова // Новая и новейшая история. 2000. № 5. С. 162-190.
3. Веркеенко Г.П., Казакова О. Ю. «Любознательный и честный труженик». Николай Герасимович Устрялов: (1805-1870 гг.) Орел: Каргуш, 2005. 198 с.
4. Государственный архив российской Федерации. Ф. 5911. Оп.1. Д. 78.
5. Довбыш А.В. Трансформация воззрений Н.В.Устрялова на Советское государство// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2016. № 3. С. 131-137.
6. Из воспоминаний Е.Н.Трубецкого. Гимназические годы в Калуге // Калужская классическая гимназия (1804-1918). Калуга: Изд-во научной литературы Н.Ф.Бочкаревой, 2005. С. 189-192.
7. Квакин А.В. Императив «смирения» (Вынужденное предисловие к несостоявшейся книге о профессоре Н.В. Устрялове) // Николай Васильевич Устрялов. Калужский сборник. Вып.2. Калуга: Информационное агентство «Калуга-пресс», 2007. С. 74-96.
8. Романовский В.К. Николай Устрялов: от либерализма к консерватизму. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2010. 462 с.
9. Романовский В.К. Н.В. Устрялов в общественно-политической, научной и культурной жизни русского зарубежья (1920-1935) Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2017. 371 с.
10. Сергеев С.М. Политическая философия Николая Устрялова в контексте русской мысли // Николай Васильевич Устрялов: Калужский сборник. Вып. 2. Калуга: Информ. агентство «Калуга-пресс», 2007. С. 97-128.
11. «Служить родине приходится костями...»: Дневник Н.В. Устрялова 1935-1937 гг. / Публ. И. Кондаковой // Источник. 1998. № 5-6. С. 3-100.
12. Столетие Военного совета. 1802-1902. Память о членах Военного совета. Портреты и биографические очерки./Гл.ред.Д.А.Скалон; Сост. М.Н. Затворницкий. СПб: Тип.тов-ва. М.О.Вульф, 1907. 804 с.
13. Устрялов Н.В. К вопросу о сущности «национализма» // Проблемы Великой России. 1916. № 18. С. 9-12.
14. Устрялов Н.В. К вопросу о русском империализме// Проблемы Великой России. 1916. № 15. С.1-5.
15. Устрялов Н.В. В борьбе за Россию. Сб.ст. Харбин: Изд-во «Окно», 1920. 80 с.
16. Устрялов Н.В. Россия (У окна вагона). Харбин: Типография КВЖД, 1926. 53 с.
17. Устрялов Н.В. Под знаком революции. 2-е изд., перераб. и доп. Харбин: Полиграф, 1927. 415 с.
18. Устрялов Н.В. Былое – Революция 1917 г. (1890-е – 1919 гг.). Воспоминания и дневниковые записи / Н.В. Устрялов. – М.: Анкил, 2000. 246 с.

19. Устрялов Н.Г. О системе прагматической русской истории. СПб: Типография Л.Снегирева, 1836. 84 с.
20. Устрялов Н.Г. Воспоминания о моей жизни // Древняя и новая Россия (СПб.). 1880. Т. 17. № 8. С. 603–685.
21. Шапошников А.Е. Семья Устряловых в Калуге // Николай Васильевич Устрялов: Калужский сборник. Калуга: КГПУ им. К.Э.Циолковского, 2004. С. 3-9. С. 4.;
22. Шапошников А.Е. «Исповедь В.И.Устрялова (1883 г.) // Николай Васильевич Устрялов. Калужский сборник: Вып.2. Калуга: Информационное агентство «Калуга-пресс», 2007. С. 145-154.
23. Шапошников К.А. Некрополь семьи Устряловых (Орел – Санкт-Петербург-Калуга) По архивным документам и опубликованным источникам// Николай Васильевич Устрялов. Калужский сборник. Вып.5. Калуга: Золотая аллея, 2011. С. 170-179.
24. Шапошников К.А. Из родословной Устряловых// Устрялов. Калужский сборник. Вып. 6. Калуга: КГУ им. К.Э.Циолковского, 2014. С. 151-163.
25. Штепа А.В. Религиозность семьи Устряловых (по дневниковым записям и воспоминаниям Н.В.и М.В.Устряловых) // Николай Васильевич Устрялов. Калужский сборник. Вып. 7. Калуга: ИП Стрельцов И.А.(Издательство «Эйдос»), 2015. С.171-188.

References

1. Bagdasaryan V. E. Nikolai Vasilievich ustryalov-ideologue of national Bolshevism //Bulletin of state and municipal administration. 2018. no. 3. Pp. 99-122.
2. Bystriantseva L. A. Worldview and socio-political activity of N. V. Ustryalova // New and recent history. 2000. no. 5. Pp. 162-190.
3. Verkeenko G. P., Kazakova O. Yu. "Inquisitive and honest worker". Nikolai Gerasimovich ustryalov: (1805-1870) Orel: Kartush, 2005. 198 p.
4. State archive of the Russian Federation. F. 5911. Op. 1. D. 78.
5. Dovybysh A.V. Transformation of N. V. Ustryalov's views on the Soviet state// Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. 2016. no. 3. Pp. 131-137.
6. From the memoirs of E. N. Trubetskoy. Gymnasium years in Kaluga // Kaluga classical gymnasium (1804-1918). Kaluga: scientific literature Publishing House of N. F. Bochkareva, 2005, Pp. 189-192.
7. Kvakin A.V. Imperative of "humility" (Forced Preface to the failed book about Professor N. V. Ustryalov) // Nikolay Vasilievich ustryalov. Kaluga collection, Vol.2. Kaluga: Kaluga-press news Agency, 2007, Pp. 74-96.
8. Romanovsky V. K. Nikolay ustryalov: from liberalism to conservatism. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute of education development, 2010, 462 p.
9. Romanovsky V. K. N. V. Ustryalov in the socio-political, scientific and cultural life of the Russian abroad (1920-1935) Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute of education development, 2017. 371 p.
10. Sergeev S. M. Political philosophy of Nikolai Ustryalov in the context of Russian thought // Nikolai Vasilievich ustryalov: Kaluga collection. Issue 2. Kaluga: Inform. Kaluga-press Agency,, 2007. From 97-128.
11. "to Serve the Motherland you have to use your bones...": Diary of N. V. Ustryalov 1935-1937 / Publ. I. Kondakova // A source. 1998. No. 5-6. Pp. 3-100.
12. Centenary of the Military Council. 1802-1902. Memory of the members of the Military Council. Portraits and biographical sketches. / GL. ed. D. a. Skalon; Comp. M. N. Zatvornitsky. Saint Petersburg: Type. tov-VA. M. O. wolf, 1907. 804 p.
13. Ustryalov N. V. To the question of the essence of "nationalism" // Problems of great Russia. 1916. № 18. Pp. 9-12.
14. Ustryalov N. V. On the question of Russian imperialism// Problems Of Great Russia. 1916. № 15. P. 1-5.
15. Ustryalov N. V. in the fight for Russia. Sat. St. Harbin: publishing house "Window", 1920. 80 p.
16. Ustryalov N. V. Russia (At the window of the car). Harbin: KVZHD printing House, 1926. 53 p.
17. Ustryalov N. V. Under the sign of revolution. 2nd ed., reprint. and add. Harbin: Poligraf, 1927. 415 p.
18. Ustryalov N. V. Former-Revolution of 1917 (1890-e-1919). Memoirs and diary entries / N. V. ustryalov. - M.: Ankil, 2000. 246 p.
19. Ustryalov N. G. About the system of pragmatic Russian history. Saint Petersburg: Printing house of L. Snegirev, 1836. 84 p.
20. Ustryalov N. G. Memories of my life // Ancient and new Russia (Saint Petersburg), 1880, Vol. 17, No. 8, Pp. 603-685.
21. Shaposhnikov A. E. the Ustryalovs ' Family in Kaluga // Nikolai Vasilievich ustryalov: Kaluga collection. Kaluga: KSPU named after K. E. Tsiolkovsky, 2004. P. 3-9. P. 4.;
22. Shaposhnikov A. E. " Confessions of V. I. Ustryalov (1883) // Nikolai Vasilievich ustryalov. Kaluga collection, Vol.2. Kaluga: Kaluga-press news Agency, 2007, Pp. 145-154.
23. Shaposhnikov A. K. the Necropolis of the family Astramovich (eagle – Saint Petersburg-Kaluga) According to archival documents and published sources // Kaluga collection. Issue 5. Kaluga: Zolotaya alley, 2011. Pp. 170-179.
24. Shaposhnikov K. A. From the Ustryalovs ' pedigree// Ustryalov: Kaluga collection. Issue 6. Kaluga: KSU named after K. E. Tsiolkovsky, 2014. Pp. 151-163.
25. Shtepa A.V. Religiosity of the Ustryalovs ' family (according to the diary entries and memoirs of N. V. and M. V. Ustryalovs) // Nikolay Vasilievich ustryalov. Kaluga collection. Issue 7. Kaluga: IP Streltsov Ia(Eidos Publishing House), 2015. Pp. 171-188.

АКИМУШКИНА Е.О.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра индийской филологии, Институт стран Азии и Африки, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: eakimushkina@mail.ru

AKIMUSHKINA E.O.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Indian Philology, Institute of Asian and African Studies, Moscow State University Named After Lomonosov
E-mail: eakimushkina@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ГОРОДА В ПОЭЗИИ ФАРРУХИ СИСТАНИ (УМ. 1037/38 г.)

TO THE PROBLEM OF FORMING THE IMAGE OF THE CITY IN THE POETRY OF FARRUKHI SISTANI (D. 1037/38)

В статье предпринимается попытка выявить основные принципы изображения города в творчестве выдающегося персидского поэта XI в. Фаррухи Систани. На основании анализа его произведений, большая часть из которых представляет собой панегирические касыды, автор приходит к выводу о наличии тесной взаимосвязи между образом города и образом восхваляемого.

Ключевые слова: образ города, касыда, восхваляемый, персидская поэзия, Фаррухи Систани.

The author of the article has made an attempt to identify the basic principles of depicting a city in the works of Farrukhi Sistani, an outstanding Persian poet of the XI-th century. Upon analyzing his verses, which are represented predominantly by panegyric qasidahs, the author has concluded that there is a close relationship between the image of the city and the image of the praised.

Keywords: image of the city, qasidah, the praised, Persian poetry, Farrukhi Sistani.

В персидской поэзии классического (X–XV вв.) и пост-классического (XVI–XVIII вв.) периодов сравнительно часто встречаются мотивы восхваления, оплакивания и осмеяния/порицания городов. До недавних пор такие «стихи о городах» не привлекали особого внимания исследователей: З.Н. Ворожейкина рассматривала образ города (Исфахана) в персидской поэзии в контексте исследования Исфаханской поэтической школы [3, с. 16–52, 115–145]; некоторые замечания относительно изображения города Газны в персидской поэзии сделал Е.Э. Бертельс [2, с. 294–300]; М.Л. Рейснер анализировала городскую образность в рамках изучения эволюции персидской газели (X–XIV вв.) [6, с. 60–76]. По мере роста интереса к проблемам урбанистики в мировой науке, тема изображения города (края) в персидской поэзии стала привлекать все более пристальное внимание иранистов: так, были выявлены мифологемы, которые легли в основу описания «идеального города» [7, с. 130–141], поднимался вопрос о жанровой принадлежности такого рода произведений и принципах построения образа города (края) [1; 10, р. 183–185]. В контексте изучения генезиса мотивов, формирующих образ города, особую значимость приобретает рассмотрение творчества поэтов, стоявших у истоков его становления в персидской поэзии, в частности, представителей Газневидской поэтической школы, сложившейся при дворе султана Махмуда Газневи (998–1030) и его наместников в провинции. Здесь следует пояснить, что вследствие завоевания Ирана арабами в VII в. и его исламизации многие литературные памятники на среднеиранских языках предшествующего периода погибли или дошли до нас в плохой сохранности, персидская литература начала развиваться на новом языке – так называемом «новоперсидском» или фарси (см. об этом подробнее: [7, с. 7–15]). В этой связи в рамках исследования генезиса и эволюции системы жанров и жанровых форм персидской поэзии представляется крайне важным изучение дошедших до нас произведений литераторов X–XI вв. – Абу-л-Касима Фирдоуси, Рудаки Самарканди, поэтов Газневидской и Табризской школ. К Газневидской школе принадлежит ряд выдающихся мастеров слова XI в. – Унсури Балхи (960 – между 1039 и 1050), Манучихри Дамгани (ум. после 1041 г.) и Фаррухи Систани. Некоторые аспекты творчества Фаррухи, придворного поэта Махмуда Газневи,

достаточно подробно изучались в иранистике: в частности, его произведения рассматривались в ходе исследования эволюции таких жанровых форм персидской поэзии, как касыда и газель [6, с. 45–54; 7, с. 118–120, 124–127, 138–141, 169–173], а также при описании процесса складывания Газневидской поэтической школы [2, с. 290–310]. Тема изображения города (Газны) в касыде Фаррухи, написанной на смерть султана Махмуда Газневи, затрагивается в рамках общей характеристики творчества поэта [2, с. 290–345], а также в контексте изучения стандартных зачинов персидских касид [7, с. 98–164]. При этом проблема формирования образа города в творчестве Фаррухи никогда не становилась предметом исследования в иранистике. Мы решили рассмотреть творчество именно этого представителя Газневидской школы, поскольку, на наш взгляд, в его стихах города описываются подробнее, нежели в произведениях Унсури и Манучихри. Цель нашей работы состоит в выявлении основных принципов формирования образа города в поэзии Фаррухи Систани, что позволит составить более четкие представления о генезисе и становлении образа города в персидской поэзии XI в. и, возможно, наметить общие тенденции развития этого образа в персоязычной поэзии классического периода. В наши задачи также входит анализ образности и мотивов, используемых поэтом при изображении городов.

Материалом для нашего исследования послужили поэтические произведения Фаррухи Систани, вошедшие в его диван (всего 288 произведений, в том числе: 214 касид, 3 тарджибанда, 35 кыта, 36 рубаи) [8]. Интересующие нас мотивы представлены преимущественно в касыдах поэта, на которых мы и сосредоточили свое внимание. Все касыды Фаррухи содержат восхваление в адрес некоего лица (например, султана Махмуда Газневи), т.е. относятся к панегирическим. Рассматриваемые касыды могут включать в себя от одной до трех частей: одночастные касыды состоят только из панегирика, двухчастные – из вступления и целевой части (панегирических мотивов), трехчастные, помимо вступления и панегирика, содержат еще и блок мотивов *рахил*, описывающих трудности пути восхваляемого к восхваляемому [7, с. 24–46].

Наиболее часто Фаррухи называет город (Газну, Балх, Гурган) в своих стихах раем (*бихишт* (чаще), *фирдоус*, *наим*)

или райским садом (*бустан-и бихишт*), например:

Слышал я, что Балх – райский сад (*бустан-и бихишт*). // И потому именно его избрал ты (восхваляемый. – Е. А.) своим жилищем во всем мире [8, с. 254]. (Все переводы, кроме специально оговоренных случаев, принадлежат автору статьи).

Восхваляемый правитель в персидской поэзии традиционно именуется «тенью Бога на земле» (в особенности это касается государя), поэтому выглядит вполне логичным, что его обиталищем становится земная проекция райского сада/рая. Образ идеального правителя в касыдах Фаррухи включает в себя черты культурного героя, облагораживающего пространство: он благоустраивает окружающий мир, заселяет его своими подданными, о которых он заботится, благодаря чему его город, край, страна приобретают черты райского сада/рая. Фаррухи также именует восхваляемого ангелом, что позволяет поэту привести еще один аргумент в пользу его пребывания в раю:

До тех пор пока правитель Газны будет властелином мира, // пусть будет мир населенным, словно его государство, и юным, словно его счастливая судьба. Да будет мир таким всегда, пока в нем пребывает шах. // Ибо он – ангел (*фаршута*), а место ангелам – в раю [8, с. 28].

Описания города (точнее, его садов и дворцов) как рая / райского сада демонстрируют нам своеобразную контаминацию признаков мусульманского и зороастрийского рая, что служит лишним подтверждением существования исконно персидских образов в исламский период истории Ирана [7, с. 98–164] и нуждается в отдельном исследовании. Так, в описаниях присутствуют упоминания стандартных атрибутов мусульманского рая: райского источника Каусара, дерева Туба, хранителя рая Ризвана, гурий. Одновременно упоминаются пери, обилие цветов и ярких красок, свет и блеск, наполняющие рай, что обнаруживает сходство с описанием зороастрийского рая [4, с. 101–107], например:

[Пришел государь] в сад, который осеняет ветвь дерева Туба (главное райское древо мусульманского рая. – Е. А.). // В сад, в котором протекает райский источник Каусар (один из основных водоемов мусульманского рая. – Е. А.). <...> Этот сад великого султана – рай (*бихишт*). // И в доказательство этому у его дверей сидит Ризван [8, с. 51].

Сад наполнился гуриями и пери, слово собрание [при дворе] Хосрова [Парвиза]. // Луга, яркие и узорчатые, уподобились картинам Мани [8, с. 162].

Поэт описывает все-таки не настоящий вышний рай, а его земное подобие: так, само дерево Туба там не растет, в саду присутствует лишь «тень» (*сайа*) его ветви. Принимая во внимание все вышесказанное, можно предположить, что произведения Фаррухи содержат отсылки к мифологеме «золотого века», выявленной в эпопее «Шах-наме» Фирдоуси, с которой Фаррухи был, безусловно, знаком [7, с. 146].

Когда в стихах Фаррухи город именуется раем/райским садом, практически во всех случаях говорится не о самом городе (улицах, домах, базарах, жителях), а о красоте весенней природы (весна в Газне, Балхе, Гургане), что, в принципе, является закономерным, поскольку именно весной, как пишут многие персидские поэты, земля наиболее похожа на рай [7, с. 53]. Так, описывается красота гор и равнин, садов и дворцов (реже), при этом объем таких описаний довольно небольшой в сравнении с протяженностью панегирика (например, в рамках касыды 5 бейтов посвящены описанию весны в Гургане и 28 бейтов – восхвалению [8, с. 127–128]), например:

О, весна в Гургане! Это не весна, а рай (*бихишт*). // Никто не слышал о весне, прекраснее тебя. Украсила ты сады алыми розами, словно лики красавиц. // Украсила ты луга, словно прекрасные гиацинты, зеленью [8, с. 127].

Для создания образа города – проекции райского сада – используются дескриптивные, календарные и гедонические мотивы, помещенные в контекст мотивов восхваления.

Добавим, что в качестве города-эталона для Фаррухи выступает Багдад – столица Аббасидского халифата (750–945, 1124–1258):

Сегодня земля благодаря твоей справедливости – второй Багдад. // Ты же подобен халифу Багдада, наместнику Бога [8, с. 309].

В стихах Фаррухи встречается и, на первый взгляд, субъективная оценка того или иного города/края: так, он признает, что весна в Балхе прекрасна, но ему больше нравится весна в Гузганане (Джуджане), например:

Очень красив Балх, однако пусть радует он своих жителей. // Мне же милее города Гузганана. Юной весне в Балхе, на мой взгляд, недостает блеска. // <...> Вот в Гузганане весна лучше, чем в Балхе, она там другая. // И эта весна начнется с прибытием повелителя [8, с. 101].

Из текста касыды следует, что восхваляемый находится не в Балхе, а в Джуджане, именно поэтому весна там лучше. Первостепенную роль в создании образа города, как нам кажется, играет не субъективная оценка поэтом красоты того или иного города/края, а приближенность/удаленность города/края от восхваляемого: чем дальше находится восхваляемый от некоего места, тем оно в меньшей степени напоминает рай на земле, и поэт описывает его как необжитое пространство. Неслучайно путь восхваляющего ко двору восхваляемого описывается как перемещение из пустыни в райский сад, например:

Повидаль я ужасы пустыни ради служения эмиру. // Из пустыни в сад (по)еду я, словно в сад Ирама [8, с. 215].

Если же восхваляющий сопровождает в пути восхваляемого, то дорога описывается совершенно иначе:

Благодаря созерцанию правителя дорога в Буст и Хари // стала вышним раем (*бихишт-и барин*) и весенним садом [8, с. 143].

К числу областей, которые в силу своего географического положения традиционно находятся на периферии «обустроенного мира», относится Систан, о котором Фаррухи пишет, что «среди земель султана Систан находится на окраине» [8, с. 183]. Рассказывая о трудном пути оттуда в Буст, Фаррухи восхваляет последний (место пребывания восхваляемого – Ходжи Мансура ибн Хасана Мейманди), описывая Систан как пустыню, где обитают змеи (прослеживается связь с образом зороастрийского ада и вредоносных существ (*храфтстра*) [4, с. 110, 113, 118]) и дикие звери:

Широкая равнина, ее овраги наполнены зыбучими песками. Ее пески – обиталище дивов и логово драконов. // Ее камни – лежбище для свирепых львов. <...> Систан – дом его (восхваляемого. – Е. А.) врагов. Пусть земля Буста родит серебро и розы до дня воскресения из мертвых, // а земля Систана пусть всегда порождает змей [8, с. 315–317].

Мотивы и образы для такого описания Систана взяты Фаррухи из традиционного повествования о пути поэта к восхваляемому через пустыню (мотивы дорожных жалоб из тематического блока мотивов *рахил* касыды). В последнем бейте представлен мотив, антонимичный стандартному мотиву благопожелания, часто завершающему касыду («молитва об увековечении» (*дуа-йи табид*)), – поэт желает Систану зла, поскольку там обитают враги восхваляемого. Чем дальше от государя, тем непригляднее могут вести себя и местные власти: так, долгое время в Систане чиновники угнетали жителей, началась разруха (уничтожались сады, разрушались дома и семьи, область опустела):

Выкорчевывали угнетатели из земли его [Систана] садов кипарисы и жасмин. // Разрушали его постоянные дома и дворцы. <...> Их старосты покупали себе дома, разлучали // жен с мужьями, а детей с отцами [8, с. 183].

Но после того, как дела края падишах передал достойному наместнику, в честь которого Фаррухи и сложил рассматриваемую касыду, дела Систана поправились, и там наступила долгожданная гармония:

Воссоединились жены с мужьями, мужья – с женами, а матери – с детьми. В домах снова поселились люди, а дворцы восстановили. // Снова зазеленели голые сады [8, с. 183].

При этом Систан не порицается, осуждению предаются

анонимные угнетатели, но не шах, который, по словам поэта, пребывал в неведении:

От шаха Ирана скрывали все то, что происходило в Систане. // Годами страдали несчастные угнетаемые [8, с. 183].

В той же касиде представлены мотивы «местного патриотизма» [3, с. 115] – восхваление Систана, в частности, его размеров и смелости его жителей, т.е. в данном случае край воспевается не потому, что там пребывает восхваляемый, а потому что это родина Фаррухи:

Мой край обширен, и земля там знаменитая. // Жители моего края славятся своей отвагой [8, с. 181].

В соответствии с представлениями Фаррухи о географии, за просторами Систана, т.е. за границей государства Газневидов, располагаются земли язычников Индии (Хиндустана). Интересно, что даже Сомнат, город идолопоклонников в Индии, куда неоднократно совершал военные походы Махмуд Газнави под лозунгом войны с «неверными» (*газават*), Фаррухи изображает, на первый взгляд, как проекцию рая на земле: приводится краткое описание красоты дворцов, храмов и базаров города, сожженного Махмудом Газневи:

Что это за место? Место, подобное саду Ирама. // Что это за город? Город, подобный храму идолопоклонников. Огромный город, а в нем кругом здания. // Везде дворцы, а в них – сплошные капища. Разукрашенные жилища подобны собранию живописи Мани. // Языческие храмы своими яркими красками [с виду] похожи на узорчатый шелк *хосрови*. Когда властелин мира вошел в город, // <...> попросил он огня и этот город, полный диковинок, // предал огню и мечу и сровнял с землей. Здания он разбил о землю, словно глиняные кувшины [8, с. 61].

Однако рай, о котором повествует Фаррухи, не истинный, а ложный. Для его описания поэт воспользовался традиционным образом сада Ирама (*баг-и Ирам*) из «многоколонного Ирама», построенного по преданию адитским царем Шаддадом, который не прислушался к увещаниям посланника Аллаха Худа и захотел создать на земле подобие рая, и Аллах уничтожил город за гордость и неверие его жителей [5, с. 60–61]. Заметим, что словосочетание «сад Ирама» могло применяться и в качестве хвалебной метафоры при описании, например, Газны, так что, по всей видимости, постепенно этот образ стал использоваться и в положительной коннотации. Рассматриваемая касида содержит осуждение неверия правителя и жителей Сомната, порицания города как такового нет. В основе описания Сомната лежат мифологемы «золотого века» и вселенской катастрофы: сначала описывается процветающий город до прихода Махмуда Газневи («золотой век»), а потом рассказывается о его гибели. Описание Индии, как и Систана, выстраивается в поэзии Фаррухи с помощью мотивов дорожных жалоб (за исключением описания города язычников). Другие города государства Махмуда Газневи также могли упоминаться в качестве арены боевых действий: речь идет о Рее и Мултани, где проводились карательные акции против еретиков-карматов.

Интересным в свете затронутой нами темы представляется изображение поэтом столицы страны (Газны) после кончины Махмуда Газневи. Во вступлении к вышеупомянутой касиде Фаррухи на смерть Махмуда Газневи, содержится подробное описание Газны и ее жителей, оплакивающих государя: описываются дома, улицы, базары, упоминаются представители различных социальных страт (вельможи, учителя, сборщики налогов, воины и др.). Рассказывается о всеобщем смятении, пришедшем на смену «золотому веку» Газны: город выглядит иначе, чем раньше, населяющие его жители не совершают положенных действий, базары не работают:

Дома, вижу я, полны причитаний, криков и стонов, // [таких] причитаний, криков и стонов, которые терзают душу. Улицы, вижу я, полны смятения, улицы от края до края // полны волнения, и все это волнение – из-за отрядов всадников. Торговые ряды, вижу я, полны народа, а двери лавок // все заперты и заколочены гвоздями. Дворцы, вижу я, оставлены

знатью – // все до одного из предместий отправились в укрепленный город. <...> Учителя, вижу я, оставили чернильницы, // руками схватились за голову, бьются головой об стену (перевод М.Л. Рейснер) [7, с. 139].

Столь серьезное нарушение социальной гармонии вызвано проявлением воли Аллаха, в соответствии с которой происходит очередная смена правителя. «Райский сад» на земле постоянным быть не может, и султан, несмотря на все свое могущество, был только «тенью Бога на земле». Обратим внимание на то обстоятельство, что умерший правитель находится в городе, но последний не изображается райским садом, правда, в тексте касиды присутствуют отсылки к блестящему прошлому Газны. Такое подробное описание города вызвано, по всей вероятности, важностью и объемом задач касиды: Фаррухи нужно было показать масштабы горя подданных Махмуда Газневи, почтить память почившего правителя и восславить нового государя. Для построения образа города в данном случае используются дескриптивные мотивы, помещенные в контекст оплакивания (*марсиййа*).

Образы городов в панегирических касидах Фаррухи предсказуемо оказываются тесно связанными с образом восхваляемого. Так, в самом общем приближении наблюдается зависимость характера изображения города от местоположения восхваляемого: город, где находится восхваляемый, описывается как райский сад/рай, в зависимости от удаленности города от места пребывания восхваляемого (а оно может меняться) он описывается как более или менее «цивилизованное» место. В этой связи один и тот же город может изображаться по-разному относительно одного и того же восхваляемого, если последний от него удаляется или, напротив, приближается к нему, или же в нем находится. Статусом «вечного города-райского сада» в творчестве Фаррухи обладает только столица империи Газневидов, что, по всей видимости, вызвано тем обстоятельством, что именно Газна считается основным местом пребывания государя. Кроме того, один и тот же город может изображаться по-разному относительно разных восхваляемых: так, если восхваляемый – наместник Балха, то город будет описываться как райский сад/рай, а если панегирик адресован государю и речь в нем идет о Балхе, то Балх будет уступать столице по масштабам восхваления (при условии, что государь находится не в Балхе).

Сам город (его дворцы, жилые дома, сады, улицы, базары, жители) сравнительно мало описывается, внимание поэта сосредоточено на садах и дворцах восхваляемого (т.е. город фактически изображается как «город восхваляемого»). В творчестве Фаррухи формируются восхваление и оплакивание города, встречаются и элементы его порицания. Начинают развиваться и мотивы «местного патриотизма», т.е. панегирик родному городу/краю. Для восхваления города преимущественно используются мифологемы «града обетованного» и «золотого века» (та ее составляющая, где говорится о процветании), для оплакивания города – мифологемы вселенской катастрофы и «золотого века» (та ее составляющая, в которой говорится о гибели города/государства). В творчестве Фаррухи можно выделить универсальный топос для восхваления города – «город Н – райский сад/рай». Описание города обнаруживает у Фаррухи явное тяготение к полюсу восхваления, так как Фаррухи выступает, прежде всего, панегиристом, ориентируясь на образ восхваляемого. Для создания образа города в поэзии Фаррухи используются мотивы дескриптивной (*васф*), календарной (главным образом, весенняя тематика – *ноурузиййа*), любовной и гедонической (*хамриййат*) лирики, мотивы дорожных жалоб и мотивы оплакивания, то есть мотивы практически всех основных жанров классической персидской поэзии. Универсальным методом построения образа города выступает транспозиция (*накл*) мотивов из жанра в жанр и с объекта на объект [7, с. 47–65]. Многочисленные топонимы в поэзии Фаррухи, являясь своего рода «документальными» деталями, выступают в функции активаторов традиционных мотивов. Таким образом, Фаррухи как бы предлагает модель

описания и своеобразный «каталог» мотивов для изображения города в персидской поэзии, показывая, как описывать процветающий город, и город, в котором дела обстоят не столь благополучно.

В заключение отметим, что образ правителя в персидской

классической поэзии может дрейфовать между полюсами восхваления и осуждения (*мадх – замм*) [9, с. 322], что же касается образа города, то пока мы ограничимся предположением, что такое утверждение можно отнести и к нему, однако данный вопрос нуждается в дальнейшей разработке.

Библиографический список

1. Акимущкина Е.О. «Кашмирские стихи» Кудси Машхади (1582-1646): к проблеме жанровой принадлежности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2019. Т.24. №4. С. 681–690.
2. Бертельс Е.Э. История персидско-таджикской литературы. Избранные труды: в 5-и т. М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1960. Т. 1. 556 с.
3. Ворожейкина З.Н. Исфаханская школа поэтов и литературная жизнь Ирана в предмонгольское время (XII–XIII в.). М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1984. 272 с.
4. Пехлевийская божественная комедия. Книга о праведном Виразе (Арда Вираз намаг) и другие тексты. Введ., транслитерация пехлевийских текстов, пер. и коммент. О.М. Чунаковой. Серия: Памятники письменности Востока. СХХVI. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001. 206 с.
5. Пиотровский М.Б. Коранические сказания. М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1991. 222 с.
6. Рейснер М.Л. Эволюция классической газели на фарси (X–XIV века). М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1989. 224 с.
7. Рейснер М.Л. Персидская лироэпическая поэзия X – начала XIII века. Генезис и эволюция классической касыды. М.: Наталис, 2006. 500 с.
8. Фаррухи Систани. Диван-и Фаррухи Систани. Тегеран: Вазарат-и иттилаат ва джахангарди, 1976. 426 с. (in Persian).
9. Шамс-и Кайс ар-Рази. Свод правил персидской поэзии (Ал-муджам фи маайир ашар ал-аджам). Часть II. О науке рифмы и критики поэзии. Пер.с перс., исслед. и коммент. Н.Ю. Чалисовой. М.: Восточная литература РАН, 1997. 470 с.
10. Sharma S. Kashmir and the Mughal Fad of Persian Pastoral Poetry // Borders. Itineraries on the Edges of Iran. Eurasiatica. Quaderni di studi su Balcani, Anatolia, Iran, Caucaso e Asia Centrale. Venezia. 2016. Vol. 5. Pp. 183–202.

References

1. Akimushkina E.O. «Kashmirskie stikhi» Kudsī Mashkhādī (1582-1646): k probleme zhanrovoy prīnadlezhnosti [“The Kashmir poems” of Qudsī Mashhādī: to the problem of genre definition] // Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika [RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism]. 2019. Vol.24. №4. Pp. 681–690.
2. Bertel's E.E. Istoriya persidsko-tadzhikskoi literatury. Izbrannyye trudy: v 5-i t. [The History of Persian-Tajik Literature. The Selected works in 5 vol.]. Moscow: Nauka, Glavnaya redaktsiya vostochnoi literatury, 1960. Vol. 1. 556 p.
3. Vorozheikina Z.N. Isfakhanskaya shkola poetov i literaturnaya zhizn' Irana v predmongol'skoe vremya (XII–XIII v.) [Isfahan school of poets and the literary life of Iran in the pre-Mongolian period (XII–XIII century)]. Moscow: Nauka, Glavnaya redaktsiya vostochnoi literatury, 1984. 272 p.
4. Pekhleviiskaya bozhestvennaya komediya. Kniga o pravednom Viraze (Arda Viraz namag) i drugie teksty [The Pahlavi “Divina Commedia”. The Book of the Righteous Wiraz “ and other texts]. Seriya: Pamyatniki pis'mennosti Vostoka. CXXVI [The Monuments of the Written Languages of the East. CXXVI]. Introduction, translit. of the Pahlavi texts, trans. and com. made by, O.M. Chunakova. Moscow: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2001. 206 p.
5. Piotrovskii M.B. Koranicheskie skazaniya [Quranic Stories]. Moscow: Nauka, Glavnaya redaktsiya vostochnoi literatury, 1991. 222 p.
6. Reisner M.L. Evolyutsiya klassicheskoi gazeli na farsi (X–XIV veka) [The evolution of the classical farsi ghazal of the 10th–14th centuries]. Moscow: Nauka, Glavnaya redaktsiya vostochnoi literatury, 1989. 224 p.
7. Reisner M.L. Persidskaya liroepicheskaya poeziya X – nachala XIII veka. Genezis i evolyutsiya klassicheskoi kasydy [Persian Lyrico-epic poetry (X – the beginning of XIII century). Genesis and Evolution of Classical Qasida]. Moscow: Natalis, 2006. 500 p.
8. Farrukhi Sistani. Divan-i Farrukhi Sistani [Diwan of Farrukhi Sistani]. Tehran: Vazarat-i ittilaat va dzhakhangardi, 1976. 426 p. (in Persian).
9. Shams-i Kajs ar-Razi. Svod pravil persidskoj poezii. Chast' II. O nauke rifmy i kritiki poezii [A compendium of the standards of Persian poetry. Part II. About the science of rhyme and criticism of poetry]. Transl. from Pers., research and com. made by N.Yu. Chalisova. Moscow: Vostochnaya literatura RAN, 1997. 470 p.
10. Sharma S. Kashmir and the Mughal Fad of Persian Pastoral Poetry // Borders. Itineraries on the Edges of Iran. Eurasiatica. Quaderni di studi su Balcani, Anatolia, Iran, Caucaso e Asia Centrale. Venezia. 2016. Vol. 5. Pp. 183–202.

УДК 82.09 ТУРГЕНЕВ И.С.

UDC 82.09 TURGENEV I.S.

БАГАЕВА А.Ф.

аспирант, кафедра истории русской литературы,
Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова
E-mail: bagaeva_anetta@mail.ru

BAGAEVA A.F.

PhD Student, Department of History of Russian Literature,
Lomonosov Moscow State University
E-mail: bagaeva_anetta@mail.ru

ПОЧЕМУ ИНСАРОВ НЕ СМОГ СТАТЬ ОСВОБОДИТЕЛЕМ БОЛГАРИИ?

WHY DIDN'T INSAROV BECOME THE LIBERATOR OF BULGARIA?

В данной статье анализируется проблема двойственности образа Инсарова, объединяющего в себе черты Гамлета и Дон Кихота. И.С. Тургенев, совмещая образ Инсарова как персонажа с представлением о нем у других героев романа, полемизировал с романтизмом и славянофильством. Рукотворная маска Героя была нужна самим русским для воодушевления на уже давно предопределённый подвиг.

Ключевые слова: И.С. Тургенев; Инсаров; романтизм; имагология; Гамлет; Дон Кихот.

The article addresses the ambivalence of Insarov's image, which unites traits of Hamlet and Don Quixote. I.S. Turgenev polemized with Romanticism and Slavophilism combining the image of Insarov as a character with the idea of him created by other heroes of the novel. The man-made mask of the Hero was needed by the Russians themselves to inspire the feat that had long been determined.

Keywords: I.S. Turgenev; Insarov; romanticism; imagology; Hamlet; Don Quixote.

Роман И.С. Тургенева «Накануне» не раз оказывался в эпицентре литературных и литературоведческих полемик, однако, по замечанию Н.С. Никитиной [4, с. 113], его полемический и публицистический потенциал до сих пор ещё не раскрыт полностью. Это тем более важно, что в романе «Накануне» Тургенев полемизировал не только с И.А. Гончаровым, но также с русскими критиками (например, с Н.Г. Чернышевским о типе «лишних людей») и славянофилами.

То, что роман был адресован не болгарам, а русским, и что сам роман – о русских, отлично понимали ещё современники Тургенева. И Д.И. Писарев, и Н.А. Добролюбов обращали внимание читателей на «фальшивость» образа Инсарова. На это же намекал и один из руководителей «Земли и воли» С.С. Рымаренко в своей лекции, не предназначавшейся для печати: «Инсаров — это эмиграция русской силы. Болгаром его можно и не считать: он болгар оттого, что в России за такую деятельность его давно бы посадили в Алексеевский рavelин» [7, с. 155]. Добролюбов тоже говорил о возможности подстановки других национальностей [2, с. 119–120]. Писарев среди указанных им черт героя (а он сделал 21 выписку) обнаружил признаки «механического построения», не-целостности созданного литературного образа [6, с. 381–382]. Наиболее ёмко формулу этой смеси очертил Э. Димитров: «Инсаров – это синтез русского разночинца, пришедшего с Востока, и итальянского революционера (у которого скорее северный темперамент), осуществляющий болгарскую национально-культурную программу» [1, с. 269–270]. То есть перед нами монтаж. Писарев и Добролюбов открыто говорили об образе Инсарова как о чистом идейном конструкте. При этом образ вышел, по словам Писарева, «смешным», а не великим [5, с. 200].

Указание Писарева на комичность образа Инсарова помогает лучше понять место этого персонажа в романе. А смешным в нём Писареву кажется всё, начиная от неестественности черт его характера и заканчивая его несостоятельностью воплотить мечту об освобождении соплеменников в жизнь.

Все вышеперечисленные наблюдения вызывают два взаимосвязанных вопроса. Почему образ Инсарова оказался далек от реалей болгарского освободительного движения? Каков его литературный и идеологический смысл?

Ответ на эти вопросы стоит искать в контексте литературной эволюции и идеологических споров в России середины XIX века. Мы полагаем, что в образе Инсарова прослеживается скрытая полемика Тургенева с романтизмом и со славянофильством.

На суть этой полемики проливает свет ключевая для понимания мировоззрения и творчества писателя речь «Гамлет и Дон Кихот», над которой Тургенев работал в одно время с романом «Накануне». О связи образа Инсарова с Дон-Кихотом говорил Добролюбов, отмечая, что «отличительная черта Дон Кихота – непонимание ни того, за что он борется, ни того, что выйдет из его усилий» [2, с. 125]. И напротив, Тургенев устами Шубина явно намекал на Гамлета как собирательный образ русского интеллигента. При этом проблема двойственности образа Инсарова, в котором тоже видны гамлетовские черты, хотя и была поставлена критиками, но не разрабатывалась.

Неоднозначность, отвлечённость и противоречивость образа Инсарова была связана в том числе с тем, что Тургенев, в целом, опираясь на реальные факты, решал художественные задачи чисто литературными способами, имманентно. Роман «Накануне» содержит в себе полемику с романтизмом и как литературным направлением, и как идейным, духовным итогом движения, родившегося на рубеже XVIII–XIX вв. Ведь Гамлет и Дон Кихот – две противоположные грани романтического мировосприятия, Йенской и Гейдельбергской его ветвей, «Я» и «Мы», индивидуализма и жертвенности (вспомним диалог Берсенева и Шубина в начале романа), протеста и принятия, действия и созерцания. И если, на первый взгляд, Берсенов и Шубин кажутся Гамлетами, а Инсаров — Дон Кихотом, то при вдумчивом анализе картина усложняется.

Все главные герои романа, включая Елену, колеблются на двух чашах весов, между личным счастьем и делом. Инсаров здесь не исключение. Если посмотреть на реальный круг его занятий, обрисованный Тургеневым весьма скупой, но точно, то среди них: учёба, переписка с соплеменниками, переводческая и научная деятельность в качестве собирателя болгарского песенного фольклора и создателя русско-болгарской грамматики, а также «сбор материалов о восточном вопросе» [8, с. 202]. То есть Инсаров оказывается учёным студентом-гуманитарием, что в целом вполне соответствовало просвети-

тельским устремлениям болгар его времени. Закончив учёбу, они уезжали на родину преимущественно как учителя, врачи, журналисты, т. е. осуществляли мирную деятельность, подрывной эффект которой должен был проявиться уже в следующем поколении. Несмотря на ореол таинственной важности вокруг его переписки с соплеменниками, случай его трёхдневной отлучки с дачи снова доказывает нам мирность его дел. Откуда же в нём взялся Дон Кихот? Чтобы разрешить этот вопрос, следует обратиться к динамике раскрытия его образа.

Тургенев самым построением романа наглядно показывает нам, как конструируется образ его «болгарина». И в этом принимают непосредственное участие все русские герои романа: Берсенева, Шубин, Елена. Изначально в Инсарове «необыкновенного человека» видит Берсенева. Именно он, заочно представив Инсарова Елене, рисует в её сознании героический образ болгарина. Берсенева в разговоре с Еленой наделяет Инсарова такими эпитетами, как «замечательный человек», «недурён», «горд», «железный человек». В итоге «Елена задумалась. – Освободить свою родину! – промолвила она. – Эти слова даже выговорить страшно, так они велики...» [8, с. 201]

Любовное соперничество Берсенева и Шубина плавно перерастает в рукотворное сотворение героя для Елены. Это возмущает Шубина, характеризующего Инсарова следующим образом:

«Талантов никаких, поэзии нема, способностей к работе пропасть, память большая, ум не разнообразный и не глубокий, но здоровый и живой; сушь и сила, и даже дар слова, когда речь идет об его, между нами сказать, скучнейшей Болгарии. <...> Сушь, сушь, а всех нас в порошок стереть может. Он с своею землею связан – не то, что наши пустые сосуды, которые ластятся к народу: влейся, мол, в нас, живая вода! Зато и задача его легче, удобопонятнее: стоит только турок вытутить, велика штука! Но все эти качества, слава богу, не нравятся женщинам. Обаяния нет, шарму; не то что в нас с тобой» [8, с. 207].

Упоминание «пустых сосудов» отсылает к идеологии славянофильства, и тогда становится понятно: Тургенев, «монтируя» своего героя, обнажает перед нами сущность тех механизмов, на которых эта идеология держалась. Из непримечательного объекта на наших глазах вырастает маска Героя, чуть ли не святого подвижника-аскета (недаром Димитров соотносит фамилию Инсарова с Саровской обителью [1, с. 252]). Но эта маска задаёт очень высокую планку, поскольку само понятие «героя» связано с целым комплексом образов, представлений и ожиданий. Игра смыслами поначалу забавляет русских персонажей романа, и даже Елена это понимает, когда болгарин внезапно исчезает на три дня, но потом ситуация выходит из-под контроля.

Получается, что Берсенева (как и подыгрывающий ему Шубин) сам творит себе соперника из человека, который понимает свои задачи куда прозаичнее. На роль революционера Инсаров не годится уже потому, что практически не имеет знаний и реального опыта организации восстаний в отличие от Гарибальди, чьим образом вдохновлялся Тургенев. Болгарский «Гарибальди» приобретает в глазах читателя тем более смешное значение, что героизмом объявляется частное мелкое событие, стычка с пьяными немцами в Царицыно.

Наиболее ярко Шубин выступает выразителем авторской иронии в эпизоде со статуями, где он демонстрирует Берсенева два противоположных взгляда на образ Инсарова: идеализированный – его маску, и гротескно заострённый, показывающий реальное положение Инсарова в обществе:

«Молодой болгар был представлен бараном, поднявшимся на задние ножки и склоняющим рога для удара. Тупая важность, задор, упрямство, неловкость, ограниченность так и отпечатались на физиономии “супруга овец тонкорунных”, и между тем сходство было до того поразительно, несомненно, что Берсенева не мог не расхохотаться» [8, с. 241].

Такой смиренный, скромный человек, как Инсаров, естественно, не понимал, «чем заслужил такую любовь» [8,

с. 254], он не мог выдержать её ноши.

Елена начинает подозревать неладное и сердится на Андрея Петровича за то, что он «с намерением» рассказывает ей об Инсарове [8, с. 225], но в конце концов поддается и начинает искренне верить в ту маску Героя, что ей навязали полшутя, полусерьёзно. Поверив в Дон Кихота, она сама становится им. Для Инсарова же ситуация обретения любви становится переломным моментом, ему приходится выбирать между ипостасями Гамлета и Дон Кихота. Имея общую цель, идеал, Инсаров, однако же, не похож на человека, который имеет в своей голове чёткий план и способен повести толпу за собой. Его рассказы о Болгарии неизменно заканчиваются жалобами на турок. Опять же, идеалистическое представление о герое как вожде-одиночке корнями уходит в литературу романтизма байронического типа. От него ждут того, что он выполнит не в состоянии, поскольку у него нет каких-либо серьёзных рычагов влияния, власти. Горькая ирония чувствуется в 24-й главе романа, где Инсаров едет советоваться к отставному прокурору насчёт паспорта для Елены и в итоге заболевает. Тургенев недвусмысленно даёт нам понять, как мизерны и ничтожны возможности и усилия этого бедного, запутавшегося человека.

Так Тургенев безжалостно разрушает романтические иллюзии своих героев, демонстрируя читателям, что одной человеческой воли для достижения целей подобного масштаба недостаточно. Более того, несовместимыми оказываются, как пишет Г.Б. Курляндская [3, с. 14], личное счастье и общественное благо. Стремление всех героев романа к личному счастью, по Шопенгауэру, приводит к ещё большему разобщению и к потере связей. На этом фоне жертвенный Берсенева выгодно выделяется среди остальных. И, возможно, именно он знаменует тот постепенный сдвиг в русском обществе, который даст в будущем новых людей.

В конце романа маска Героя с лица Инсарова спадает, однако эта маска имела не только философские и литературные предпосылки. Тургенев, развенчивая идеологию славянофилов и традиции романтизма, тонко уловил тот факт, что идея освобождения Балкан изначально зародилась в России и восходит ещё к «греческому проекту» Екатерины II. Изначально взяв на себя эту роль, русские лишь создавали «маски» из числа деятелей славянского Возрождения для отвода глаз европейских стран.

Исследователи отмечают, что само по себе освобождение Балкан не очень интересовало русских революционеров. Ж. Эшкенази указывал на то, что для русских политических эмигрантов Балканы были интересны преимущественно только как свободное пространство для их революционной деятельности. Два брата Аркадаские, жившие в Болгарии в тот период, когда свою революционную деятельность развернул Христо Ботев, не проявляли никакого интереса к ней и не пытались установить контакты с болгарями. Аркадаские и их товарищи действовали только в узком кругу русских политических эмигрантов. При первой же возможности они вернулись в Россию [9, с. 647–648]. Те русские, которые приезжали в Болгарию по долгу службы, как, например, посол Александр Рачинский, уделяли внимание, прежде всего, качеству образования болгар, о чём свидетельствуют его «Походные письма» [10, 273–277]. Гораздо более мощные всходы дали посевы славянофилов, идейно и финансово поддерживавших славянское Возрождение. Подобные примеры позволяют сделать вывод, что Инсаров не мог стать освободителем ни в силу своего теоретического образования и воспитания, ни по своим личным достоинствам, ни в существовавших тогда политических условиях.

Таким образом, двойственность Инсарова, противоречиво соединяющего в себе черты Гамлета и Дон Кихота, объясняется тем, что в этой фигуре совмещаются два образа: Инсаров как персонаж и представление о нем, создаваемое другими героями романа, в которое он не способен вжиться. Эта разделенность личности и представления о ней воплоща-

ет трагическое несовпадение мечты и реальности, типичное для позднего романтизма, традиции которого Тургенев по-лемически переосмысливает.

Одновременно он ведет спор со славянофилами. Играя на контрасте между маской Инсарова — героя и его подлинным лицом, Тургенев напоминает читателю об истоках сла-

вянофильской идеологии и её взаимосвязи с панславизмом. Благородный образ-маска был нужен самим русским для воодушевления на тот подвиг, который уже давно был определен. «Вину» русских в столь затяжной его реализации и олицетворяет Елена.

Библиографический список

1. Димитров Э. Инсаров: болгарин ли он? // Вопросы литературы. 2016. №5. С. 243–277.
2. Добролюбов Н.А. Когда же придет настоящий день? // Собр. сочинений: В 9 т. Т. 6. М.; Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1963. С. 96–140.
3. Курляндская Г.Б. Проблема трагизма в романе И.С. Тургенева «Накануне» // Спасский вестник. 2009. №16. С. 11–18.
4. Никитина Н.С. Тургенев и Гончаров («Обломов» и «Накануне»: «Необыкновенная история» или обыкновенная полемика?) // Спасский вестник. 2005. №12. С. 112–116.
5. Писарев Д.И. Базаров // Полн. собр. соч. и писем. В 12 т. Т. 4. М.: Наука, 2001. С. 164–201.
6. Писарев Д.И. Женские типы в романах и повестях Писемского, Тургенева и Гончарова // Полн. собр. соч. и писем. В 12 т. Т. 3. М.: Наука, 2001. С. 347–385.
7. Рымаренко С.С. Лекция «землеволец» С.С. Рымаренко о романе «Отцы и дети» / Предисл. и публ. Р.А. Таубина // Литературное наследство. Т. 76. И.С. Тургенев: Новые материалы и исследования. М.: Наука, 1967. С. 149–162.
8. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Т. 6. М.: Наука, 1981. 495 с.
9. Ескенази Ж. Два руски емигранти в Румъния и България през 70-те—80-те години на XIX в. // В памет на академик Михаил Димитров. Изследвания върху Българското възрождение. София: Изд-во на БАН, 1974. С. 645–648.
10. Тонев В. Александър В. Рачински и учебното дело в България след Кримската война // В памет на академик Михаил Димитров. Изследвания върху Българското възрождение. София: Изд-во на БАН, 1974. С. 269–286.

References

1. Dimitrov E. Insarov: is he Bulgarian? // Russian Studies in Literature. 2016. №5. Pp. 243–277.
2. Dobrolyubov N.A. When will the real day come? // Complete works in 9 vol. Vol. 6. Moscow; Leningrad: State Publishing House Khudozhestvennaya Literatura, 1963. Pp. 96–140.
3. Kurlandskaya G.B. The problem of tragedy in I.S. Turgenev's novel "On the Eve" // Bulletin of Spasskoye. 2009. №16. Pp. 11–18.
4. Nikitina N.S. Turgenev and Goncharov ("Oblomov" and "On the Eve": "An Extraordinary story" or ordinary polemics?) // Bulletin of Spasskoye. 2005. №12. Pp. 112–116.
5. Pisarev D.I. Bazarov // Complete works and letters in 12 vol. Vol. 4. Moscow: Nauka, 2001. Pp. 164–201.
6. Pisarev D.I. The female types in the novels and stories of Pisemsky, Turgenev and Goncharov // Complete works and letters in 12 vol. Vol. 3. Moscow: Nauka, 2001. Pp. 347–385.
7. Rymarenko S.S. The lecture of "zemlevolets" S.S. Rymarenko about the novel "Fathers and Sons" / Foreword and publication of R.A. Taubin // The literary heritage. Vol. 76. I.S. Turgenev: New materials and researches. Moscow: Nauka, 1967. Pp. 149–162.
8. Turgenev I.S. Complete works and letters in 30 vol. Vol. 6. Moscow: Nauka, 1981. 495 p.
9. Eskinazi Zh. Two Russian emigrants in Romania and Bulgaria in the 1970–80-s // In memory of Academician Mikhail Dimitrov. Studies in Bulgarian National Revival. Sofia: Bulgarian Academy of Science Publishing House, 1974. Pp. 645–648.
10. Tonev V. Aleksandar V. Rachinski and education in Bulgaria after the Crimean War // In memory of Academician Mikhail Dimitrov. Studies in Bulgarian National Revival. Sofia: Bulgarian Academy of Science Publishing House, 1974. Pp. 269–286.

УДК 82.091

UDC 82.091

БЕЛЬСКАЯ А.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории
русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный
университет имени И.С.Тургенева
E-mail: aa_bel@mail.ru

BELSKAYA A.A.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of
History of Russian Literature XI–XIX, Orel State University
E-mail: aa_bel@mail.ru

РОМАН И.С. ТУРГЕНЕВА «НОВЬ»: ИМЯ КАК СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВ ГЕРОЕВ-НАРОДНИКОВ

“VIRGIN SOIL” NOVEL BY I.S. TURGENEV: NAME AS SEMANTIC BASIS OF IMAGES OF HEROES-NARODNIKI

В статье рассмотрены поэтика, семантика, художественные функции имени как смысловой основы образов героев-народников и доказано, что оно является одним из важных средств характеристики героев, выражения авторского отношения и имеет качественно иное звучание по сравнению с именами нравственно близких писателю персонажей

Ключевые слова: «Новь», герои-народники, образ, имя, смысловая основа, поэтика, семантика, художественная функция, средство характеристики

The article reviewed poetics, semantics, artistic functions of the name as the semantic basis of the images of narodniki and proved that it is one of the important means of characterizing the characters, expressing the author's attitude and has a qualitatively different sound compared to the names of characters morally close to the writer.

Keywords: “Virgin Soil”, heroes-narodniki, image, name, semantic basis, poetics, semantics, artistic function, feature tool.

В науке традиционно считается, что в центре последнего романа И.С. Тургенева находятся не индивидуальные судьбы отдельных представителей эпохи, а судьба такого общественного движения, как народничество. Между тем в «Нови», как и в предыдущих романах, писатель «добросовестно и беспристрастно» изображает «и то, что Шекспир называет: “the body and pressure of time”¹», и «физиономию русских людей культурного слоя», который преимущественно служит «предметом» наблюдений Тургенева [9, с. 390]. В письме М.М. Стасюлевичу 22 декабря / 3 января 1877 года он признаётся, что «молодое поколение было до сих пор представлено в нашей литературе либо как сброд жуликов и мошенников, – что, во-первых, несправедливо, – а во-вторых, могло только оскорбить читателей-юношей как клевета и ложь...». В своём последнем романе писатель избирает «среднюю дорогу» и решает «взять молодых людей, большей частью хороших и честных, – и показать, что, несмотря на их честность, само дело их так ложно и нежизненно – что не может не привести их к полному фиаско...» [10, с. 267–268].

Во время работы над «Новью» Тургенев пишет Г. Флоберу из Спасского-Лутовинова 23 июня / 4 июля 1876 года: «Я провозжу бессонные ночи, склонившись над письменным столом! У меня вновь появилась иллюзия, что можно сказать не то что бы совсем иное, нежели то, что было уже когда-либо сказано (это-то мне безразлично) – но иначе!» [10, с. 314]. Не разделяя политических убеждений народников, не поддерживая их идеологической программы, лишенной, по мнению Тургенева, «духовной стороны», переходящей «в службу, в механизм, во что хотите, только не живое дело» [4, с. 445–468], писатель внимательно изучает народническую деятельность в России, поддерживает дружеские отношения с рядом лидеров и теоретиков движения и даёт в своём романе художественный анализ времени и психологии, социальным запросам, нравственным качествам представителей молодого поколения 1870-х годов.

В центре «Нови» – «типы» революционеров (в романе отсутствует понятие «народник»; своих героев автор идентифицирует как «революционеры»), образы которых не разставались предметом изучения исследователей. Как правило, их интересовало воплощение в тургеневских героях или «трагической неудачливости “русской сути”», а в судьбе – «физио-

логического» фатализма (Г.А. Бялый), или «донкихотского» и «гамлетовского» начала (Н.Ф. Буданова, Ю.В. Манн и др.), выражение концептуальной идеи писателя «о трагическом разединении мысли и воли» [2, с. 152]. Поднимали учёные также вопрос о вариативности антропонимии в «Нови» [15, с. 91–98]. Тем не менее, степень изученности соотношения имени и его носителя в романе недостаточна.

Наша цель – рассмотреть поэтику, художественные функции имени как смысловой основы образов героев-народников, к которым автор испытывает «симпатию», «если не к их целям, – то к их личностям» [10, с. 268].

Нельзя не заметить, что в «Нови» два ключевых образа борцов за социальную справедливость носят «звучные», подчеркивающие сильный характер его обладателя имена – Алексей (Нежданов) и Сергей (Маркелов), которые апеллятивно мотивированы в тексте.

В романе Алексей Нежданов прямо называет себя «защитником» («Оставить тебя без покровителя, без защитника было бы преступно – и я этого не сделаю, как я ни плох. У тебя будет защитник... Не сомневайся в том!») и, соответственно, осознаёт своё назначение в ограждении близких людей, в том числе, народ от враждебных действий. Однако имя Алексей (от др.-греч. ἀλέξω – «защищаю»), означающее «защитник, заступник», мало подходит рефлектирующему, сомневающемуся и, на самом деле, «случайному» в народническом движении герою. Скорее всего, не в имени, а в фамилии – Нежданов – сконцентрирована сущность его образа.

В романе дано пояснение, почему будущий народный заступник получает свою фамилию: отец «не ожидал» рождения сына, «оттого он и Неждановым его прозвал» [7, с. 149]. Но фамилия героя не просто отражает отношение отца – «князя Г., богача, генерал-адъютанта» – к появлению внебрачного ребёнка и отвержение его правового и социального статуса российским законом (что, кстати, умножало число недовольных существующим строем), она нагружена в тексте дополнительным – метафорическим – смыслом. Нежданов, кровно причастный по отцу к светскому миру, а по матери – «хорошенькой институтке» Настеньке – к простым людям, оказывается «нежданым», неожиданным, т.е. Чужим, и в светской среде, и среди народа. Помимо двусмысленного, «фальшивого», соци-

ального положения («Какое право имел он втолкнуть меня в жизнь, снабдив меня органами, которые несвойственны среде, в которой я должен вращаться?»), «чуждость» Нежданова этим двум мирам обусловлена его духовной инородностью как светскому обществу («Если он не хочет остаться в одной комнате с аристократом... то я его хвалю за это...»), так и народу («стена между нами»), а также народникам («Вздор! вздор! вздор!»).

Нежданов возмущён тем, что «в обществе нет сочувствия, в народе нет сознания» [7, с. 253]. В родном отечестве герой видит «пошлость», «глупость», «безобразную несправедливость» аристократического Петербурга, нищету, невежество, темноту народа. Нежданова удручают снобизм, пустословие «охранителей» российских порядков, жалкое существование мужиков, пострадавших и прозябающих в грязи, смраде, «бедности и тоске». Ненависть, гнев, стыд, печаль, переполняющие Нежданова, выражены в его стихотворении «Сон»:

«Давненько не бывал я в стороне родной...
Но не нашел я в ней заметной перемены.
Все тот же мертвенный, бессмысленный застой,
Строения без крыш, разрушенные стены.
И та же грязь и вонь, и бедность, и тоска!
И тот же рабский взгляд, то дерзкий, то унылый...
Народ наш вольным стал; и вольная рука
Висит по-прежнему какой-то плеткой хилой.
Всё, всё по-прежнему...»

Испытывая презрение к антинародным властным структурам, общему «застоя» в пореформенной России, автор стихотворения мечтает о пробуждении нежелающих перемен «соотчичей», причём, и тех, «кто бьет», и тех, «кого колотят»:

«И только лишь в одном
Европу, Азию, весь свет мы перегнали...
Нет! Никогда еще таким ужасным сном
Мои любезные соотчичи не спали!
Всё спит кругом: везде, в деревнях, в городах,
В телегах, на санях, днем, ночью, сидя, стоя...
Купец, чиновник спит; спит сторож на часах,
Под снежным холодом и на припеке зноя!
И подсудимый спит, и дрыхнет судия;
Мертво спят мужики: жнут, пашут – спят; молотят –
Спят тоже; спит отец, спит мать, спит вся семья...
Все спят! Спит тот, кто бьет, и тот, кого колотят!
Один царев кабак – тот не смыкает глаз:
И, штоф с очищенной всей пятерней сжимая,
Лбом в полюс упершись, а пятками в Кавказ,
Спит непробудным сном отчина, Русь святая!» [7, с. 328–329].

Тема сна имеет в стихотворении гражданское звучание. Его автор, не принимая нравственного состояния российского общества, грубого стеснения свобод, ограничения прав в «Руси святой» и желая помочь обездоленному люду, становится членом тайной народнической организации: «Пол-России с голода помирает, “Московские ведомости” торжествуют, классицизм хотят ввести, студенческие кассы запрещаются, везде шпионство, притеснения, доносы, ложь и фальшь – шагу нам ступить некуда...» [7, с. 141–142]. В то же время, несмотря на обострённое чувство справедливости, стремление защитить угнетённые массы, Алексей Нежданов далёк от народа. Называя русскую народ «рабом», интересы которого ограничиваются «поганой водкой», «демократ» и «народолюбец» не питает доверия ни к крестьянам («душу они мою помяли»), ни к собственному «хождению в народ» («надевай вонючий кафтан, иди в народ...»), ни к народникам («не верю! не верю!»). Нарекая некоторых из них «раскольничьими пророками» [7, с. 326], Нежданов народную жизнь, необразованную, глухую, непонятную, а также революционную активность народников, столь же малопонятную, неприязненную, бессмысленную, соотносит с дремучим лесом, который в мифопоэтическом плане толкуется как место, враждебное человеку, как скрытая опасность.

Первым в романе сравнивает народ и «хождение в народ» с

лесом Паклин: «В 1862 году поляки уходили “до лясу” – в лес; и мы уходим теперь в тот же лес, сиречь в народ, который для нас глух и темен не хуже любого леса!» [7, с. 153]. Ассоциация с тёмным лесом в связи с народом и народническим «делом» возникает и в сознании Нежданова: «– Скажите нам только, что нам делать? – промолвила Марианна. – Положим, революция еще далека... но подготовительные работы, труды, которые в этом доме, при этой обстановке, невозможны и на которые мы так охотно пойдем – вдвоем... вы нам укажете их; вы только скажите нам, куда нам идти... Пошлите нас! Ведь вы пошлете нас?»

– Куда?

– В народ... Куда же идти, как не в народ?

«До лясу», – подумал Нежданов... Ему вспомнилось слово Паклина» [7, с. 291]. В отличие от желчного Паклина, для Нежданова незнание народа, его безучастное отношение становятся одной из причин душевной драмы: «А ты, неведомый нам, но любимый нами всем нашим существом, всю кровь нашего сердца, русский народ, прими нас – не слишком безучастно – и научи нас, чего мы должны ждать от тебя?» [7, с. 301]. При этом Нежданов пронизательно чувствует, что если «разбудить» спящий народ, то «будет не то, что мы думаем...» [7, с. 253; 329].

Всё же, как незначимы для Алексея Нежданова внешние социальные противоречия, непреодолимая социальная отчуждённость между сословиями, не они, а внутренний психологический конфликт обуславливает трагическую судьбу героя. «Идеалист по натуре, страстный и целомудренный, смелый и робкий в одно и то же время», чуткий к «эстетике прекрасного» («в тайне наслаждался художеством, поэзией, красотой во всех ее проявлениях... даже сам писал стихи»), Нежданов принуждает себя «смеяться над идеалами» и пытается служить идее, в которую сам не верит. Он то «копается» в «разных психологических соображениях и тонкостях», то занимается самобичеванием, «недоволен собою, своей деятельностью, то есть своим бездействием» [7, с. 214], то, впадая в «возбужденное состояние», хочет «действовать» («Или уже точно взять топор?...»), то заявляет, что доверяет «делу», но сомневается в «самом себе» («...я в самое-то дело верю, а только сомневаюсь в самом себе, в своей силе, во всем умении; мои способности <...> не соответствуют моим убеждениям...»), то, не желая «обманываться!», констатирует, что «для дела» является «непригодным» и «в самое дело» не верит («... где веры-то взять, веры!...»). Наконец, чувствуя «странную усталость на душе» и раздвоение внутри себя, Нежданов погружается в душевную депрессию: «Тайный внутренний червь продолжал точить и грызть Нежданова...» [7, с. 197].

Нельзя не согласиться с общепринятым в науке мнением, что в нервном, чутком, впечатлительном, самолюбивом и одновременно великодушном герое выведен гамлетовский тип интеллигента, склонного к самоанализу, рефлексии, нерешительного, но обладающего «изумительной обработкой» внутреннего мира. В романе Нежданов прямо назван «русским Гамлетом», и данное прозвище является важным идентификатором личности героя, смысловой концентрацией его образа. Нежданов сам понимает, что находится в «тени Гамлета» и не обладает ни «мужественным негодованием», ни «честной злобой» «убежденного человека»: «О Гамлет, Гамлет, датский принц, как выйти из твоей тени? Как перестать подражать тебе во всем, даже в позорном наслаждении самобичевания?» [7, с. 233].

Ещё одно «оксюморонное» прозвище героя – «романтик реализма» («Знаете, кто он собственно был? Романтик реализма!») – точно отражает внутреннюю противоречивость Нежданова, романтика по натуре, охваченного романтической «жаждой реального» и оказавшегося в «реалистичной» «колее»: «Только не в свою колею попал!» [7, с. 384]. Не удивительно, что своё «хождение в народ» Нежданов воспринимает как игру, лицедейство, фальшь («... что за актерство!»; «слегка на водевиль с переодеванием смахивает» и т.д.). Однако, хотя Алексей Нежданов, в отличие от других народников, по-

нимает, что «сперва» надо «выучиться языку народа, узнать его обычаи и нравы» и, главное, самому «*верить*» [7, с. 325], он, плохо разбираясь в психологии, настроениях народа, начинает заниматься пропагандистской работой среди крестьян и «фабричных» и после её неудачной попытки окончательно разуверяется в собственных силах: «... в пропаганде я оказался – швах<...> Да как я ни вертелся – не нужен я ему с моими брошюрами – и всё тут! <...> начну говорить, точно виноватый, всё прощения прошу <...> Куда ни кинь – всё клин! Окургузила меня жизнь...» [7, с. 322,327,326,328].

«Раздвоенность», душевные метания героя проявляются и в сфере интимно-личных отношений. Несмотря на то, что в «сближении» Нежданова с Марианной «личное чувство» играет «роль... второстепенную» и «соединяются» они «во имя дела», «российский Гамлет», сомневаясь в его осуществлении, считает себя недостойным «славного, верного товарища, этой чистой, страстной души, этой чудесной девушки» [7, с. 222, 233]. В романе внимание автора главным образом сосредоточено на изображении внутренней жизни рожденного «вывихнутым» героя («проклинаю <...> наследие моего аристократического отца!»), основной мыслью которого постепенно становится мысль о смерти: «Он пугался своих собственных мыслей и старался не размышлять. Он чувствовал одно: какая-то темная, подземная рука ухватила за самый корень его существования – и уже не выпустит его» [7, с. 349].

Интересна характеристика, которую в «Формулярном списке лиц новой повести» Тургенев даёт Алексею Дмитриевичу Нежданову: «Горд, склонен к задумчивости и озлоблению <...> Темперамент уединенно-революционный, но не демократический. Для этого он слишком нежен и изыщен <...> Натура трагическая – и трагическая судьба» [10, с. 403]. Искренне желая стать защитником народа (таково значение имени героя), по отчеству (от древнегреческого имени Δημήτριος – «посвященный Деметре»), принадлежа древнегреческой богине земли Деметре, в мифе о которой отражена извечная борьба жизни и смерти, Алексей Дмитриевич Нежданов хочет быть ближе к народу, земле, но не находит в родном отечестве применения своим внутренним устремлениям. Пытаясь познать мир, самого себя, свою сущность, Алексей Нежданов вынужден подчиняться обстоятельствам, идти не собственным путём и выполнять несвойственные функции («Точно скверный актер в чужой роли»). Всё это порождает внутренний надлом, колебания, терзания героя и оборачивается отчуждением от окружающих людей и самого себя. По сути дела, он оказывается «нежданном» (таков смысл фамилии) и в народнической деятельности, и в любви-дружбе, и в жизни («Какая скверность жизнь!») Немаловажно, что не только фамилия Нежданов намекает на «случайность» героя в народническом движении, но и его имя Алексей содержит, согласно философу и богослову Павлу Флоренскому, «что-то онтологически болезненное: неприспособленность к самостоятельному существованию в мире» – «неприспособленность внутреннюю и, легко может быть, хотя не необходимо, – внешнюю» [13, с. 244]. В романе показано, что «превращения», «переодевания» «эстета» Алексея Нежданова под «героя» («защитника, заступника»), «представление» себя Другим ведёт, с одной стороны, к ограничению себя от Другого, с другой – к отрешению от собственного Я (Я/не-Я). «Неопределенные, смутные, ноющие» чувства, мучительное раздвоение («во мне сидят два человека – и один не дает жить другому»), трагические метания («лучше перестать обоим жить»), неразрешимые противоречия, в конце концов, приводят «рефлектера и меланхолика» к самоубийству.

У ещё одного героя-народника – Сергея Михайловича Маркелова – «двойственно» даже происхождение его личного имени – Сергей. По одной версии, оно восходит к латинскому *Sergius*, римскому родовому имени, и означает «высокий», «знатный», «досточтимый», по другой – образовано от латинского слова «*Servus*» и переводится как «слуга» (в духовной среде получает значение «слуга Бога»). По мнению

П.А. Флоренского, «Сергей – имя тонкое, но неск<олько> хрупкое, без стержня» [13, с. 357].

Надо отметить, что почти во всех романах Тургенева встречаются герои с именем Сергей: Сергей Павлович Вольтинцев («Рудин»), Сергей Петрович Гедеоновский («Дворянское гнездо»), Сергей Николаевич Локтев («Отцы и дети»), Сергей Михайлович Маркелов («Новь»); имя *Serge* упоминается в «Дыме», – и все его носители имеют у писателя сниженные характеристики. Если отставной штаб-ротмистр Сергей Павлович Вольтинцев («Рудин»), порядочный, любящий, лишенный поэтической чуткости, то Сергей Петрович Гедеоновский («Дворянское гнездо») – хитрый лицемер, «болтун», угодник, плут – наделён комическими чертами, а «не глупый и не злой» красавец Сергей Николаевич Локтев («Отцы и дети») предстаёт «аферистом и игроком».

Что касается народника Сергея Маркелова, то противоположные значения его личного имени согласуются с противоречивой авторской характеристикой героя: «Маркелов был человек упрямый, неустрашимый до отчаянности, не умевший ни прощать, ни забывать, постоянно оскорбляемый за себя, за всех угнетенных, – и на всё готовый <...> Человек искренний, прямой, натура страстная и несчастная, он мог в данном случае оказаться безжалостным, кровожадным, заслужить название изверга – и мог также пожертвовать собою, без колебания и без возврата» [7, с. 194]. Сергей Маркелов изображён человеком, который предан служению, как он считает, высокой идее крестьянского восстания. В Маркелове нет ни рефлексии, ни сомнений, ни скепсиса, ни колебаний, ни безверия Нежданова. В отличие от него, Сергей Маркелов смел, решителен и внутренне предрасположен к упорной и ожесточённой борьбе.

В то же время чуткий Нежданов, сблизившись с Меркуловым, замечает, что «перед ним существо, вероятно, тупое, но, несомненно, честное – и сильное» [7, с. 192]. Обращённость к одной цели, сосредоточенность на одной сфере – «борьбе», «технике разных своих предприятий» («Говорили о предстоявших мерах и средствах, о роли, которую каждый должен был взять на себя») оборачиваются для Маркелова узостью кругозора («Читал ... немного – и больше всё книги, идущие к делу, Герцена в особенности»), «ограниченным умом» («чего он не понимал, то для него не существовало»), посредственностью («... у него в голове вертелись разные социалистические планы, которые он так же не мог осуществить, как не умел закончить начатых статей о недостатках артиллерии»), эстетической индифферентностью («Марианна <...> собственною потю и не полюбила Маркелова и не пошла за него, что в нем не существовало и следа той самой эстетики!»). Больше того, сочувственное отношение к угнетённому народу, сила, прямота натуры, честность, стойкость сочетаются в Маркелове с жёсткостью, жестокостью, безжалостностью, упрямством и злобой в разнообразных её оттенках: «почти озлобленным выражением лица» [7, с. 186. Курсив здесь и далее мой – А.Б.]; «Он говорил, точно топором рубил, безо всякой хитрости, резко, просто и злобно: слова однообразно и веско высказывали одно за другим из побледневших его губ, напоминая отрывистый лай строгой и старой дворовой собаки» [7, с. 195]; «... злобно и решительно выпил свой бокал до дна» [7, с. 231]; «... забарабанил глухим и злобным голосом, настойчиво, однообразно ("ни дать ни взять, капусту рубит", – заметил Паклин) [7, с. 253]; «... захохотал принужденно и злобно» [7, с. 258]; «... злобно раздул ноздри» [7, с. 367]. Примечательно, что, помимо «названия», которое Сергей Маркелов носит в корпусе, – «неудачник» [7, с. 194], Нежданов мысленно даёт ему ещё одно, обладающее эмоционально-оценочной коннотацией прозвище – «желчевик» [7, с. 186], переносное значение которого – раздражительный, язвительно-злой человек. Впрочем, «крут и даже груб» Маркелов, прежде всего, «с людьми высшего полета, с "реакками", как он выражался»; напротив, «с народом – прост; с мужиком обходителен, как с своим братом» [7, с. 194].

Между тем пытающийся облегчить жизнь крестьян

Маркелов чувствует, что мужики не поддерживают ни его «хождения в народ», ни замысла организовать ассоциации: «– Измучился!! – свирепо проговорил Маркелов. – Как ты с этими людьми ни толкуй, сообразить они ничего не могут – и приказаний не исполняют... Даже по-русски не понимают. Слово: “участок” им хорошо известно... а “участие”... Что такое участие? Не понимают! А ведь тоже русское слово, чёрт возьми! Воображают, что я хочу им участок дать! (Маркелов вздумал разъяснить крестьянам принцип ассоциации и ввести ее у себя, а они упирались. Один из них даже сказал по этому поводу: “Была яма глубока... а теперь и дна не видать...”», а все прочие крестьяне испустили глубокий, дружный вздох, что совсем уничтожило Маркелова)» [7, с. 200]. Но «убеждённый» народник Сергей Маркелов продолжает «верить в близость революции в России», необходимость «безотлагательного действия» («мешкать могут одни трусы») и наивно думает, что крестьяне склонны к борьбе и потому намерен «немедленно “приступить”, так как народ (тот самый народ, который не понимает слова “участие”) долгие ждать не согласен!» [7, с. 195, 201].

«Неудачник» Маркелов в очередной раз ошибается: Еремей, который для него «был как бы олицетворением русского народа», изменяет; мужики связывают агитатора и выдают полиции. Несмотря на неоправдавшееся ожидание поднять крестьян на восстание, Маркелов до фанатизма увлечён идеей революции, уверен в правоте «дела» и обвиняет в неудаче только себя: «“Нет! нет! – шептал он про себя, и на его бронзовые щеки набегала слабая краска кирпичного цвета, – нет; то всё правда, всё... а это я виноват, я не сумел; не то я сказал, не так принялся! Надо было просто скомандовать, а если бы кто препятствовать стал или упираться – пулю ему в лоб! тут разбирать нечего. Кто не с нами, тот права жить не имеет... Убивают же шпионов, как собак, хуже чем собак!”» [7, с. 363].

В романе способный «на глупость и на самопожертвование» Сергей Маркелов дан как сторонник радикального крыла народнического движения, представители которого (в частности, С.Г. Нечаев) единственным способом спасения русского крестьянства считали революционную борьбу, немедленное и насильственное свержение существующего строя и требовали достичь цели любыми средствами («пулю ... в лоб!»). В «Формулярном списке лиц новой повести» Тургенева сказано о Маркелове: «Совершенно удобная и готовая почва для Нечаевых и К°», а в романе он назван «горячим, губительным человеком» [7, с. 248].

В «Нови» прослеживается противоречивая связь между полным именем героя и чертами его характера, судьбой. Призванный своим личным именем Сергей (в значении – «высокий»), стоящим в одном семантическом ряду с отчеством – Михайлович (от Михаил – ивр. מִיכָאֵל – «Тот, Кто как Бог»), указывающим «на высшую меру духовности» [13, с. 331], творить высокое, доброе для людей, Маркелов готов «губить» и себя, и других: «... в этом деле, что он затеял, не только первые и вторые погибнут – но и двадцатые...» [7, с. 331]. В свою очередь, фамилия героя – Маркелов, восходящая к каноническому мужскому имени Маркелл, в просторечии – Маркел, образованного от римского родового имени Marcellus и в переводе с латинского языка означающего «воинственный, посвященный Марсу, римскому божеству войны», «молодой воин», «юный Марс», выполняет в тексте стилистическую функцию. Фамилия отражает такие сущностные черты личности народника, как отвага, смелость, мужество. Маркелов не просто претендует на высокую роль героя-воина, он действительно обладает такими качествами, как бесстрашие, самопожертвование, служение. Однако деятельность «ничего» не делающего «вполюину» и не прячущегося «за других» [7, с. 331] героя, который лишён чувства действительной жизни и находится во власти губительной идеи, – разрушение. Желая приносить пользу обездоленным людям, жаждая свободы, Маркелов порождает разлад и зло (может «заслужить название изверга»), и потому для автора он не подлинный герой. В тексте наблюдается своего рода перетекание «героя» в «трик-

стера» («слугу», таково, по одной из версий, значение личного имени Маркелова), конечно, не столько в собственно мифологическом его понимании («демонически-комический дублёр культурного героя, наделённый чертами плута, озорника»), сколько в авторском осмыслении революционера как фигуры существенной и серьёзной в народническом движении, но опасной и «смехотворной».

Будучи натурой героической, Сергей Михайлович Маркелов, например, безоговорочно подчиняется секретным распоряжениям, циркулярам «самого», т.е. «самого главного» – Василия Николаевича, имя которого Василий (от древнегреческого Βασίλειος – «царственный», βασιλεύς – «царь») означает «верховный правитель», а отчество – Николаевич, восходящее к древнегреческому Νικόλαος (νικάω – «побеждать» и λαός – «народ»), – «побеждающий народ». Согласно П.А. Флоренскому, если для носителя имени Василий дороги «организаторство, организационная способность», «организация по внутреннему смыслу, в которой может быть и политика, и тактика, но в качестве подчиненных моментов»; то обладатели имени Николай (и отчества Николаевич) переоценивают «свое значение в мире» и «мучительно» для себя самих боятся «выпустить бразды правления из своих рук», потому что не доверяют «ни силам жизни, ни чутькому совершеннолетию, ни вообще способностям окружающих самим идти по своему жизненному пути» [13, с. 250; 283-284]. Имя и отчество тургеневского Василия Николаевича семантически мотивированы в тексте и свидетельствуют о неограниченной власти амбициозного и волевого руководителя над остальными народниками: «Теперь он голова – ну, и орудует <...> Он не столько говорит, сколько командует <...> Ни пред чем не отступит. Если нужно – убьет. Ну – его и бояться» [7, с. 268]. Не будет преувеличением утверждать, что Тургенев одним из первых в русской литературе замечает формирование в народнической среде такого явления, как вождизм. Известно, что под именем Василия Николаевича писатель подразумевает одного из лидеров народников, представителя русского революционного терроризма, главу организации «Народная расправа», целью которой была подготовка «народной мужицкой революции», С.Г. Нечаева, что подтверждает запись во второй редакции конспекта «Нови»: «Удивление Нежданова, когда вечером М-аркелов» приходит к нему – и знакомится с ним и передает ему письмо от Х (т.е. Нечаева)» [8, с. 415]. В тургеневском романе Василий Николаевич не просто «организатор», который держит «бразды правления» в своих руках, предписывает народникам инструкции, приказывает, как взаимодействовать «в распространении известных правил», он – «верховный правитель», направляющий, подчиняющий себе народников, вершащий судьбу народа: «... он, Маркелов, ждет только известия от Василия Николаевича – и тогда останется одно: немедленно “приступить”...» [7, с. 201].

Беспрекословно повинуются («... без дисциплины в нашем деле нельзя; повиноваться нужно») предписаниям Василия Николаевича и фанатично преданная делу революции Фёкла Машурина, и активист движения Пимен Остродумов. Личные имена этих героев вызывают христианские ассоциации.

Имя «чистокровной» нигилистки Машуриной – Фёкла – относится к немногочисленному числу теофорных имён (от греческого Φέκλα – «слава Богу») и отсылает к апостолу Павлу и его последовательнице Фёкле. Анализ показывает, что в формировании образа тургеневской героини участвуют ассоциативные смыслы, обращающие к святой, канонизировавшей её имя [1]. У носительницы равноапостольного имени Фёклы Машуриной жертвенное служение народнической идее нередко принимает почти религиозный характер («Машурина – священнодействовала»). В то время как её жизненная платформа полностью отвечает тому определению, которое писатель-народник С.М. Степняк-Кравчинский даёт революционеру: «... ищет счастья других, принося ему в жертву свое собственное. Его идеал – жизнь, полная страданий, и смерть мученика» [6, с. 382].

Точно так же Пимен Остродумов, который, судя по имени и фамилии, – выходец из среды духовенства (в «Формулярном списке» – «семинар»), склонен к самоотречению, и, по словам Нежданова, «собой пожертвовать сумеет – и, если нужно, на смерть пойдет, чего мы с тобой никогда не сделаем!» [7, с. 154]. Личное имя и фамилия Пимена Остродумова, составляя единое целое, определяют противоречивое отношение автора к герою. В ряде эпизодов романа его имя – Пимен, происходящее от древнегреческого ποιμήν – «пастырь», означающее «пастух», в переносном значении – «наставник», «руководитель», «попечитель», раскрывает отчасти свой онтологический смысл. Казалось бы, писатель выбирает для революционера имя с позитивным значением: широко известен евангельский образ Пастыря (Христа) и стада (учеников), и само имя Пимен, согласно христианской традиции, ориентирует на личные качества идеального христианина, доброго, заботливого, справедливого и праведного. В «Нови» Пимен Остродумов тоже предстаёт своего рода «пастырем» «стада», «овец». Примечательно, что народ метафорически так и назван в романе – «овцы», т.е. беззащитные, тёмные, незнающие пути существа: «... остальные – овцы, темнота» [7, с. 226]). Пимена-«пастыря», как и других народников, мало заботит спасение каждой «овцы». Он сосредоточен на том, чтобы «возмутить» народ, поднять его на революцию и «всё потом переделать» [7, с. 197]. Неизвестно, знал Тургенев или нет, что в книгах ветхозаветных пророков повествуется как о добрых, так и о злых пастырях, обещающих народу помощь и утешение, а ведущих по неправедному, грешному пути, но народник Пимен у писателя – это «злой пастырь». Он сулит народу помощь, а, на самом деле, хочет «взбудоражить» народ, ошибочно принимая за основу народного духа протест и видя в русском человеке бунтаря.

В отличие от Нежданова, который «думает» «разные думы» [7, с. 180], не ведающий «колебаний» *Остродумов* заострён на одной идее (думе) – революционная борьба: «Скучает! – повторил с укоризной Остродумов. – Вот баловство! Подумаешь, занятий у нас с ним нету. Тут дай бог все дела обломать как следует – а он скучает!» [7, с. 136]. Очевидно, что писатель, намекая именем Пимен на некое «мессианство» героя (и народников в целом – «может быть, спасете отечество!»), посредством фамилии – Остродумов, не находящей своего подтверждения в характере, поступках, действиях революционера, вскрывает его душевный изъян – скудность ума («глупы! глупы!!!») и одностороннее, тенденциозное восприятие мира. Ощутимо негативно-ироническое отношение к герою автора, дающего «усердному и честному», но «ограниченнейшему» «тупцу» [8, с. 408] фамилию, которая подразумевает умного, **остро думающего** человека и потенциал которой снижен в контексте образа народника. Интеллектуальная ограниченность, эстетический нигилизм («... о молодых людях, которые способны интересоваться эстетикой, жалеть нечего»), неспособность считаться с запросами, «конкретными желаниями» народа, решимость во имя «дела» отдать не только свою, но и «чужие» жизни выдают в Остродумове человека, заменяющего «правомыслие» особого рода «остродумием». Последним обусловлена и трагическая смерть революционера: «Остродумов был убит одним мещанином, которого он подговаривал к восстанию и который “неловко” толкнул его» [7, с. 381].

Как видно, ни этимология фамилии героя, обращающая к мыслителю, ни семантика имени, ориентирующая на пастыря, не соответствуют душевному облику и духовным запросам народника. Симптоматично, что в романе именно Пимен Остродумов зажигает «большую спичку, распространившую сильный запах серы» [7, с. 144]. Не вызывает сомнения, что в запахе серы заключён глубокий символический смысл романа Тургенева. Издавна неприятный запах серы ассоциируется с Сатаной и адом. Писатель через ольфакторный код тоже намекает совсем не на божеское, а на дьявольское происхождение и революционного приказа «сместить <...> не то и вовсе устранить» «человека <...> ненадежного» [7, с.

136], и деятельности народников в целом. Тургенев изображает их людьми, в которых есть «что-то честное, и стойкое, и трудолюбивое» [7, с. 136]. *Народники, в частности Пимен Остродумов и Фёкла Машурина*, готовы все силы отдать спасению народа, но ради этого хотят, как выражается Паклин, «целый мир кверху дном перевернуть» [7, с. 152]. В романе показано, что во имя социальной справедливости революционеры не просто потрясают «устой российской государственности, ее культурно-бытовой уклад», они отвергают истину, которая стоит за этими устоями и укладом. Недаром протест народников против существующего порядка, их «переделывание» мира, готовность уничтожить «ненадежных» ассоциируется у Тургенева с сатанинским делом.

Таким образом, если личные имена героев – Фёкла и Пимен, будучи единицами, репрезентирующими связь с культурно-историческим контекстом, акцентируют их направленность к «великому и значительному», то фамилии – Остродумов и Машурина (метронимическая фамилия, образованная не от полного имени, а от уменьшительного женского имени Мария – Маша/Машура, которое нередко переводят как «прекрасная», «желанная» и принадлежит величайшей из христианских святых Деве Марии) – обманчивость, мнимость, ошибочность избранного пути. То, что в романе не названы патронимы героев, тоже подтверждает отсутствие целостности их личности. Полагаем, что в своём романе Тургеневу удастся заметить взаимосвязь между «измельчением» жизни общества и «измельчением» смысла личных имён собственных, о чём позже в своей ономотологии пишет П.А. Флоренский. По его словам, в известные времена, когда «утрачивается чутье монументальной формы» «имени, как непосильно величественной этому времени; общество не нуждается, или мнит себя не нуждающимся в первоисточных силах известного имени», «и тогда, вместе с измельчением самой жизни, первоисточные имена, особенно имена духовно обязывающие, становятся обществу далекими и непонятными...» [13, с. 227]. В «Нови» носители «духовно обязывающих» личных имён Фёкла Машурина и Пимен Остродумов не только не реализуют их «онтологической высоты», но и отрицают «первоисточные силы», стоящие за их именами, что указывает на «духовное оскудение» в среде народников, подмену ими духовных ценностей ложными ценностями. При этом личные имена, теряющие свой изначальный смысл, и фамилии, приобретающие в тексте коннотативное значение, играют существенную роль в создании образов «неряшливых», с крупными губами, зубами, носами героев. Больше того, их антропонимы, косвенно характеризующие революционеров и выявляя трагикомическую функцию их образов в романе, несут значительную подтекстовую информацию, помогают погрузиться в глубинный смысл тургеневского произведения и способствуют более полному пониманию индивидуально-авторской картины мира.

В «Нови» Тургенев раскрывает раздвоенность сознания народников: с одной стороны, в личной жизни они следуют строгим моральным правилам (честность, стойкость, подвижничество), сравнимыми с нравами первых христиан, с другой – тяготеют к бунту и насилию («Кто не с нами, тот права жить не имеет»). Изображая в романе почти религиозный характер деятельности народников (проповедничество, наставничество, мессианство, жертвенность), писатель не принимает теории и практики революционеров, выработанных ими применительно к собственным целям методов борьбы. Индивидуальность Тургенева состоит в том, что он, уловив связь между народничеством и ранним христианством с его идеалами отречения, жертвенности, самоотверженного подвига, замечает смену/подмену народниками христианских ценностей. Писатель признаёт, что присущие «народолюбцам» честность, трудолюбие, чувство справедливости сближают их с народом. Тогда как жёсткое противостояние, стремление радикально переустроить общество, преувеличение значения «отвлеченностей социализма» для русского крестьянства, замена «действенной помощи» революционной борьбой свидетельствуют об ото-

рванности представителей народнического движения от народной среды.

Несмотря на то, что в романе Тургенев представляет народничество неоднородным явлением: Нежданов пытается узнать народ, но сблизиться с ним ни в социальном, ни в культурном отношении не может («... между ним и деревенским людом существовал овраг или ров, через который он никак не мог перескочить»); Остродумов, Машурина стараются взбунтовать крестьян; Маркелов путем пропаганды подвигнуть их на создание ассоциаций и более решительные действия («Он проповедовал им революцию...»), – всех народников объединяет стремление к социальному равенству. Тогда как их насильственное вмешательство в жизнь народа, нежелание «узнать, чего собственно хочет народ» [7, с. 196], ведёт к распаду системы ценностей, заданных «нашей религией». *Недаром* в финале романа сестра-горбунья Паклина, которая по традиционным русским представлениям является «божии́м человеком» и носит «странное» имя Снандулия, в переводе означающее, по одной версии, «поклоняющаяся», по другой – «принимающая участие, участница», напоминает брату о духовной ценности «нашей религии» и необходимости её участия в развитии России: «– Силушка <...> в твоих рассуждениях о будущем ты забываешь нашу религию и ее влияние...» [7, с. 388]. Напротив, народники, исповедуя «свою религию – торжество *низшего класса*» [8, с. 399], формируя свои культы («народ», «дело», «революция»), отступают от «духовной стороны» бытия: начиная от смены собственного имени (Фёкла Машурина – графиня Роккоди Санто-Фиуме), подмены его онтологического смысла, вплоть до «перевертывания» вверх дном закона «мировой жизни»: не примирение, а вражда, не разрешение, а разрушение, не слияние, а разъединение, не любовь, а уничтожение.

Конечно, причины «исторической драмы» народнического движения 1870-х годов Тургенев видит не только в характере этого движения, но и «в особенностях самой народной среды пореформенной эпохи и прежде всего крестьянства» [5, с. 285]. Не отрицая отсталости, «лености, вялости, недомыслия» [7, с. 385] «податного сословия», писатель сомневается в том, что народники с их «надеждами, принципами, идеалами» способны повести за собой «патриархально-смирного» [11, с. 93] русского мужика, хотя признаёт, что среди крестьян есть те, кто расположен к бунту. Будучи «постепеновцем», либералом старого покроя», ожидая «реформы только свыше», Тургенев выступает «принципиальным противником революций» [12, с. 184-185]. Неслучайно в «Нови» писатель сравнивает деятельность народников с громадной колесницей Джаггернаута, которая неизбежно раздавит своими колесами [7, с. 291], и предлагает иной, отличный от революционной борьбы путь служения России, русскому народу, связывая его (путь) с «серыми, простыми, хитрыми» Соломиными, тружениками, которые не собираются «даром губить ни себя, ни других» [7, с. 225-226].

Возможно, поэтому обрисованные в «Нови» народники, по словам литературоведа М.К. Клемана, «либо не верят в успех и целесообразность своей деятельности (Нежданов), либо весьма ограничены и являются послушными пешками в руках таинственного, оставленного за кулисами “Василия Николаевича” (Остродумов, Машурина, Маркелов), либо уж ничего общего с народническим движением не имеют и примкнули к нему по совершенно случайным обстоятельствам» (Кисляков, Голушкин, Паклин)» [3, с. 199].

Знаменательны имена, которые писатель выбирает для «примкнувших» к народническому движению «деятелей». Значительную информацию в тексте несёт фамилия «молодого пропагандиста», неутомимого путешественника, «скачущего» по губерниям и пишущего пространственные статьи и письма, – Кисляков. Поскольку у данного персонажа отсутствуют имя и отчество, то признаковый характер имеет его фамилия. Скорее всего, она образована от прозвища «Кисляк», – так называли человека, везущего при свадебном поезде хмельное вино и потчующего им. Нечто похожее в романе занимается

Кисляков, «потчующий» народ и народников сомнительными социалистическими идеями. Если для «эстета» Нежданова кисляковские письма и статейки – «дребедень!», то Маркелов, умственный интересы которого «отходят постепенно на задний план», испытывает настоящее «опьянение» от них: «... какие письма этот человек пишет, какие письма!<...> просто – огонь!<...> нахожу их весьма замечательными... и добросовестными!<...> Кисляков трудится, работает – и главное: он верит; верит в наше дело, верит в революцию!» [7, с. 197, 257]. Нельзя исключать, что фамилия Кисляков происходит от прозвища «Кислый», в старину так называли или вялого, болезненного человека, или капризного, избалованного ребёнка, а *пренебрежительно переносное значение слова «кислый»* – «унылый», «безразличный». Тогда фамилия Кисляков отражает истинное – равнодушное – отношение к миру «чересчур юркого», самодовольного, «слишком высокого мнения о собственных талантах» [7, с. 196] пропагандиста и его «болезнь» не столько физическую, сколько умственную, а также нравственные качества агитатора, в двадцатидвухлетнем возрасте уже решившего «все вопросы жизни и науки», уверенного, что «он перевернет Россию, даже “встряхнет” ее!» [7, с. 228]. Следовательно, фамилия Кисляков, раскрывая личностные особенности молодого человека без имени отчества, способствует пониманию его моральной («самообожание рядом с изумительной бездарностью») и практической («догматический тон при таком невежестве») несостоятельности, с одной стороны, и авторского отношения к пропагандисту – с другой.

В именовании ещё двух «сторонников» народнического движения – Сила Самсонович Паклин и Капитон Андреевич Голушкин – тоже проявляется сатирическое начало таланта Тургенева. Один из них – Паклин, который присоединяется к народникам из любопытства, недалёк от истины, считая своё имя – Сила Самсоныч – «насмешкой над собою» [7, с. 139]. Личное имя Сила, в переводе с латинского языка означающее «лесной», «дикий», «молчаливый» и предполагающее отвагу, смелость, мощь носителя; и перекликающееся с ним (именем) отчество Самсоныч, образованное от имени Самсон, которое восходит к слову «солнце» (ивр. שמש) и в библейской мифологии называет древнееврейского богатыря, обладающего «необыкновенной физической силой, таившейся в его длинных волосах», принадлежат маленькому, хромому, «пустому балагуру и зубоскалу» [7, с. 257]. Дополнительный комический эффект создаёт своеобразное обыгрывание в тексте семантики двух элементов личного имени «невзрачного» героя («тщедушное туловище», «короткие ручки», «немного кривые, немного хромые ножки» и др.), которого «сознание своей мизерной наружности гораздо более грызло», чем «низменное происхождение, чем незавидное положение его в обществе» [7, с. 139]. Точно так же у другого персонажа – купца Капитона Андреевича Голушкина – духовная и психофизическая сущность не совпадает с семантикой личного имени и отчества. Имя Капитон, предположительно образованное от латинского слова *capito, capitonis* – «голова» и означающее «большую голову имеющий», «головастый», и отчество Андреевич (от др.-греч. Ἀνδρέας – мужественный, храбрый, возникшего от ἄνδρoς – «мужчина, человек»), намекающее на человека мужественного и храброго, носит трусливый, глупый, «дурковатый, избалованный и крайне самолубивый» «жуир, эпикуреец на русский лад» [7, с. 229]. Соответственно, личные имена и данные в диалектной форме отчества героев не столько подтверждают их личностные качества, поступки, сколько снижают образы псевдонародников, а характеризующую функцию выполняют их фамилии.

В основе «настоящей мужицкой фамилии» [7, с. 349] – Паклин, происходящей или от прозвища, или от профессии далёкого предка, лежит слово «паклина», т.е. клочок пакли, «отход», получаемый при обработке льна и конопли. Нередко в старину с «паклей» сравнивали неухоженные, растрепанные волосы и «Паклей» в шутку называли неопрятного человека. В тургеневском романе нравственная «неопрятность» («и трус

и доносчик») тщедушного Паклина приводят к предательству: «Я выдал всё и всех... Меня одурачили, меня подкупили хорошей сигарой!! Я доносчик...» [7, с. 358].

Характер и поведение «купца из раскольников» Голушкина тоже раскрывает фамилия. По одной версии, она образована от слова «голя» («голик», «голый»), которое в славянских говорах применялось для именования «неодетого, необутого, непокрытого, чем-либо обделенного» человека. Другие исследователи считают, что фамилия Голушкин восходит к слову «галушка», которое в славянских говорах употреблялось для обозначения клецки из пшеничной муки, сваренной в воде или в борще, и прозвище «галушка» давалось любителю такой еды и предполагало сытую, благополучную, беззаботную жизнь. Изменения звучания оформившейся фамилии учёные объясняют произносительными особенностями «окающих» диалектов (переход гласного «а» в «о»). Тургеневский Голушкин, «тучный и некрасивый, рябой, с небольшими свинными глазками», много ест («запихивал себе в рот громадные куски паюсной икры»), «исправно» пьёт («шампанское пил, как воду»), а основной страстью желающего «прослыть прогрессистом», «очень ретивого» купца является жажда популярности, которая «бросает» его в оппозицию и сводит с нигилистами. После ареста Голушкин, высказывающий «крайние мнения» («надо разом, разом!»), «чуть с ума» не сходит «от ужаса и тоски», всех выдаёт, желает перейти в православие, «ползает на коленях» перед губернатором, жертвует в гимназию портрет митрополита Филарета, препроводит пять тысяч рублей для «увечных воинов», и за такое «чистосердечное раскаяние» лженародника подвергают «легкому наказанию» [7, с. 381].

Получается, что у «примкнувших» к революционерам Силы Самсоныча Паклина и Капитона Андренча Голушкина онимы и патронимы не являются формой внутренней организации их личности, истинное лицо персонажей (в том числе, Кислякова) демонстрируют фамилии со сниженной стилистической окраской. При этом и антропоним Силы Самсоныча Паклина, прочитывающийся как физически сильный, «солнечный» «отход» («тщедушная фигурка», «циническая бойкость, веселая желчь»), и антропоним Голушкина Капитона Андренча, который можно прочитать как «голый» головастый мужчина, содержат характеристику персонажей.

Что касается «истых» народников, то в большинстве случаев личные имена героев не определяют ни их характера, ни поступков. В сюжетах почти всех революционеров так или иначе переосмысливается ситуация смены/подмены ими культурной традиции, смысла личных имён собственных, которые в контексте романа приращиваются дополнительными значениями и наполняются теми ассоциациями, которые связаны с их обладателями. Преобладание в системе образов героев контекстуального смысла имени над его этимологическим значением служит раскрытию авторского замысла – показать ложность и нежизненность народнической деятельности. Кроме того, средством характеристики многих тургеневских персонажей выступают прозвища, которые в науке считаются «самым мотивированным видом антропонимов в художественном тексте» [14, с. 45]. Несмотря на различие уровня личности у «случайного» в народническом движении, «вывихнутого», разочарованного, одинокого, «бездомного горемыки», «романтика реализма» и «русийского Гамлета» Алексея Нежданова, неукротимого, преданного революции, «горячего, погубительного человека», «желчевика» и «неудачника» Сергея Маркелова, честных, убеждённых в правоте своего дела эмансипированной «нигилистки» Фёклы Машуриной и «ограниченнейшего» революционера-«тупца» Пимена Остродумова и, тем более, у «примкнувших» к народникам «самохвала» Кислякова, «самодура» Голушкина, «вертопраха» Паклина, – все они лишены у писателя «почвы под ногами», чужды жизни народа, который, в свою очередь, не приемлет их взглядов и деяний.

Наконец, в «Нови» есть не участвующий в основных событиях эпизодический персонаж – революционер Басанов,

характеристику которому в романе дают герои-народники. Нежданов расстроен его арестом («Кто только мог выдать Басанова? <...> не понимаю!»), Паклин заявляет, что он «сам так неосторожно вел себя...» [7, с. 142, 144]. Машурина, напротив, достоинство революционера видит в том, что «он не скрывал своих убеждений» («...не нам его осуждать!»), а Остродумов считает, что «Басанов человек с характером твердым; он никого не выдаст» [7, с. 144, 145]. На первый взгляд, фамилия Басанов является нейтральной. В действительности она снижает образ арестованного революционера с «твёрдым» характером, открыто высказывающего свои взгляды, поскольку восходит, согласно словарям русских фамилий, к нелестному прозвищу предка (басан, басалай – 'шумливый', 'повеса' – в северных говорах; 'щеголь, франт' или 'хват, молодчик' – у В.И. Даля) и предполагает либо легкомысленного, ветреного, беспутного человека, либо модника, либо ловкого, хитрого удалыца. Несоответствие между известными значениями фамилии Басанов и оценками её носителя как решительного, непримиримого, негибкого революционера, тоже служит выражению концептуальной позиции автора.

Вместе с тем не справедливо утверждать, что Тургенев относится к «хождению в народ» исключительно отрицательно. Писатель воспринимает народничество как значимое явление в русской общественной жизни, «возможное в одной России, где всё еще носит характер *пропедевтический*, воспитательный», поэтому оно, с точки зрения Тургенева, «полезно и необходимо». Самых народников писатель характеризует как «романтиков реализма», которые «тоскуют о реальном и стремятся к нему, как прежние романтики к *идеалу*»: «Они ищут в реальном не поэзии – эта им смешна, но нечто великое и значительное, – а это вздор: настоящая жизнь прозаична и должна быть такою». Народники, по словам Тургенева, – «несчастные, исковерканные – и мучаются самой этой исковерканностью, как вещь, совсем к их делу не подходящая». Называя народников «своего рода пророками, проповедниками», писатель считает, что «проповедник круглый, в самом себе заключенный и определившийся, немислим»: «Пророчество – болезнь, голод, жажда: здоровый человек не может быть пророком и даже проповедником» [8, с. 399]. Но главное, пожалуй, заключается в том, что Тургенев, признавая необходимость просвещения народа, ощущает трагическое противоречие народнического движения между готовностью его участников к служению, жертве и нетерпимостью, террором («Если нужно – убьет»).

В «Нови» важна сцена разговора Марианны и сторонника «малых дел», повседневного труда Соломина, в мыслях которого косвенно выражена позиция автора: «– Да позволите, Марианна... Как же вы себе это представляете: *начать*? Не баррикады же строить со знаменем наверху – да: ура! за республику! <...> А вот вы сегодня какую-нибудь Лукерью чему-нибудь доброму научите; и трудно вам это будет, потому что не легко понимает Лукерья и вас чудается, да еще воображает, что ей совсем не нужно то, чему вы ее учите собираетесь; а недели через две или три вы с другой Лукерьей помучитесь; а пока – ребеночка вы поможете или азбуку ему покажете, или больному лекарство дадите... вот вам и начало <...> Вам хотелось собой пожертвовать? <...> Знаете что, Марианна... Вы извините неприличность выражения... но, по моему, шелудивому мальчику волосы расчесать – жертва, и большая жертва, на которую не многие способны.

– Да я и от этого не отказываюсь, Василий Федотыч.

– Я знаю, что не отказываетесь! Да, вы на это способны.

И вы будете – пока – делать это; а потом, пожалуй, – и другое» [7, с. 320-321]. Возможно, поэтому народники, поднимающие «новью» «поверхностно скользящей сохой», а не «глубоко забирающим плугом», – это у Тургенева преимущественно «раздвоенные», «больные», обречённые люди: Алексей Нежданов кончает жизнь самоубийством, Сергей Маркелов арестован, Пимен Остродумов убит, Фёкла Машурина, «дура» и «святая», переступает через порог в «безымянную» Русь и готова на «смерть мученика».

Не следует, однако, думать, что участь своих героев-народников Тургенев определяет только «неблагонамеренными замыслами», несостоятельностью, бесплодностью их «дела» или нравственно-психологическим обликом «новых людей»: внутренней сложностью и противоречивостью характеров одних, ограниченностью, односторонностью других. Как и в предыдущих романах, в «Нови» частные истории персонажей писатель вводит в контекст философской проблематики о трагической сущности судьбы человека в мире, уделяя при этом пристальное внимание общественным и социальным вопросам современности и улавливая «предсознанное им будущее». В эпилоге романа звучит тревожная мысль автора о Руси, которой «распоряжается» некто «безымянный» [7, с. 396]. Обозначив в «Нови» начавшийся в России процесс «безымянности» – исчезновение имени-личности и растворение в безликом МЫ, писатель предвидит грядущие историче-

ские события и предупреждает о двойственности, «больном» характере будущих русских революций.

Итак, Тургенев вносит существенный вклад в разработку революционной темы, которая в 1870-е годы становится одной из центральных тем в русской литературе. В «Нови» писатель изображает народническое движение как революционно-пропагандистское, и личные имена собственные тургеневских героев являются важным средством создания образов, обусловлены сюжетно-тематическим содержанием романа, ведущими идеями, художественно-этическими задачами автора. Несмотря на то, что в «Нови» антропонимы героев-народников имеют качественно иное звучание, чем в предыдущих романах писателя, личное имя собственное, как и прежде, несёт значимую содержательно-концептуальную информацию, участвует в воплощении авторского замысла и формировании смысловой многоплановости тургеневского текста.

Примечание

- 1 «самый образ и давление времени»

Библиографический список

1. Бельская А.А. Христианские ассоциации в романе И.С. Тургенева «Новь» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал. Орёл: изд-во ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». 2014. № 5 (61). С.169-178.
2. Буданова Н.Ф. Роман И.С. Тургенева «Новь» и революционное народничество 1870-х годов. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1983. 174 с.
3. Клеман М.К. Иван Сергеевич Тургенев: очерк жизни и творчества. Ленинград: Гослитиздат, 1936. 223 с.
4. Кривенко С.Н. Из литературных воспоминаний // И.С. Тургенев в воспоминаниях современников: В 2-х т. Т. 1. Москва: Художественная литература, 1969. С. 445-468.
5. Петров С.М. И.С. Тургенев. Жизнь и творчество. 2-е издание, дополненное. Москва: Просвещение, 1968. 368 с.
6. Степняк-Кравчинский С.М. Избранное. Москва: Художественная литература, 1972. 584 с.
7. Тургенев И.С. Новь // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30-и тт. С. Т. IX. Москва: Издательство «Наука», 1981. С. 133 – 389.
8. Тургенев И.С. Приложение. Новь. Подготовительные материалы // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30-и тт. Сочинения. Т. IX. Москва: Издательство «Наука», 1981. С. 399 – 423.
9. Тургенев И.С. Предисловие к романам. 1880. Предисловие к романам // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30-и тт. Сочинения. Т. IX. Москва: Издательство «Наука», 1981. С. 390 – 396.
10. Тургенев И.С. Письма (1876) // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Письма: В 18 т. Т. 15. Кн. 1. Москва: Издательство «Наука», 2012. 580 с.
11. Тургенев И.С. Письма: 1880-1882 // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 28 т. Письма. Т. 13. Кн. 1. Москва; Ленинград: Издательство Наука, 1968. 619 с.
12. Тургенев И.С. Открытые письма (1854-1882) // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 28 т. Корреспонденции. Речи. Предисловия. Открытые письма. Автобиографическое и прочее. (1848-1883) Т. 15. Москва; Ленинград: Издательство Наука, 1968. 494 с.
13. Флоренский П.А. Имена. Метафизика имен в историческом освещении. Имя и личность // Флоренский П.А., священник. Сочинения: В 4 т. Т. 3(2) / Сост. и общая редакция игумена Андроника (А.С. Трубачева), П.В. Флоренского, М.С. Трубачевой. Москва: Издательство «Мысль», 2000. С.169-358.
14. Фонакова О.И. Имя собственное в художественном тексте: Учебное пособие. Ленинград: Ленинградский государственный университет, 1990. 103 с.
15. Шумарина Т.Ф. Вариативность антропонимии в романе И.С.Тургенева «Новь» // Русское языкознание. Киев, 1984. Вып. 8. С.91-98.

References

1. Belskaya A.A. Christian associations in the novel by I.S. Turgenev “Virgin soil” // UchenyeyazpiskiOryol State University. Series “Humanities and social sciences”: a scientific journal. Orel: publishing house of Orel State University. 2014. No. 5 (61). P.169-178.
2. Budanov N.F. Roman I. Turgenev “Virgin soil” and the revolutionary populism of the 1870s. Leningrad: Science. Leningrad department, 1983. 174 p.
3. Clement M.K. Ivan Sergeevich Turgenev: Essay on Life and Creativity. Leningrad: Goslitizdat, 1936. 223 p.
4. Krivenko S.N. From literary memories // I.S. Turgenev in the memoirs of contemporaries: In 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Imaginativeliterature, 1969. Pp. 445-468.
5. Petrov S.M. I.S. Turgenev. Life and art. Moscow: Enlightenment, 1968. 368 p.
6. Stepanyak-Kravchinsky S.M. Favorites. Moscow: Imaginativeliterature, 1972. Pp. 584.
7. Turgenev I.S. Virgin soil // Turgenev I.S. The complete collection of works and let-ters in 30 volumes. Vol.IX. Moscow: Nauka, 1982. Pp. 133 – 389.
8. Turgenev I.S. Application. Virgin soil. Preparatory materials // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in 30 volumes. Vol. IX. Moscow: Nauka, 1982. Pp. 399 - 423.
9. Turgenev I.S. Preface to the novels. 1880. Preface to the novels // Turgenev I.S. The complete collection of works and let-ters in 30 volumes. Vol. IX. Moscow: Nauka, 1982. Pp. 390 – 396.
10. Turgenev I.S. Letters (1876) // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in 30 volumes. Letters. Vol. XV. Book 1. Moscow: Nauka, 2012. 580 p.
11. Turgenev I.S. Letters:1880-1882 // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in 30 volumes. Letters.Vol. 13. Book 1. Moscow, Leningrad:Nauka, 1968. 464p.
12. Turgenev I.S. Open letters (1854-1882) // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in 28 volumes. Correspondence. Speech Prefaces. Open letters. Autobiographical and so on. (1848-1883).Vol.XV. Moscow, Leningrad:Nauka, 1968. 619 p.
13. Florensky P.A. Names. Metaphysics of names in historical lighting. Name and identity// Florensky P.A., priest of the Works: In 4 t. T. 3 (2). Moscow: Thought, 2000. Pp. 169–358.
14. Fonyakova O.I. Proper name in literary text: Textbook. Leningrad: Leningrad State University, 1990. 103 p.
15. Shumarina T.F. The variability of anthroponymy in the novel by I.S. Turgenev “Virgin soil” // Russian linguistics. Kiev, 1984. Vol. 8. Pp. 91-98.

УДК 82.091

UDC 82.091

ГРИМАЛЮК Т.В.

магистрант кафедры истории русской литературы XI-XIX вв. Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева

E-mail: gtv070390@yandex.ru

КОНЫШЕВ Е.М.

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XI-XIX веков Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева

E-mail: julia-julia75@mail.ru

GRIMALYUK T.V.

Master's Degree in the History of Russian Literature of the XI-XIX Centuries. Orel State University

E-mail: gtv070390@yandex.ru

KONYSHEV E.M.

Candidate of Philology, Associate, Professor of Department Russian Literature of the XI-XIX Centuries, Orel State University

E-mail: julia-julia75@mail.ru

ОБРАЗ ЛИТВИНОВА В РОМАНЕ ТУРГЕНЕВА «ДЫМ»

THE IMAGE OF LITVINOV IN TURGENEV'S NOVEL "DYM" ("SMOKE")

В статье делается попытка выяснить причины определённого спада в романном творчестве Тургенева в конце 1860-х годов. Образы Лаврецкого или Базарова диалогичны по своей художественной структуре. Тургенев, создавая их, хотел показать возможность синтеза, примирения различных тенденций развития личности русского человека. В образе Литвинова эта особенность тургеневского творчества будет утрачена.

Ключевые слова: Тургенев, почва, национальные идеалы.

The article attempts to find out the reasons for a certain decline in Turgenev's romantic work in the late 1860s. Images of Lavretsky or Bazarov are dialogical in their artistic structure. Turgenev, creating them, wanted to show the possibility of synthesis, reconciliation of various trends in the development of the Russian person. In the image of Litvinov, this feature of Turgenev's work will be lost.

Keywords: Tyrgenev, the soil, national ideals.

Все романы Тургенева представляют собой важнейшее достояние русской классики. Трудно вместе с тем отрицать, что после «Отцов и детей» в творчестве писателя возникает определённый спад. Несомненно, что сказывается определённое разочарование автора «Записок охотника» результатом реформ. Ранее Тургенев надеялся, что освобождение крестьян повлечёт за собой стремительное развитие страны, что в русском человеке раскроются его скрытые возможности. Он утверждал: «В русском человеке таится и зреет зародыш будущих великих дел, великого народного развития...» [5, с. 300-301]. В своих первых романах Тургенев старался угадать тот возросший уровень личностного развития, который будет свойственен новому герою времени. В конце 1860-х годов таких надежд у него уже нет. Центральный персонаж становится менее значительным, хотя сохраняет свою связь с теми культурными типами, которые ранее были воплощены писателем в его лучших творениях. Вопрос о том, в чём эта связь заключалась и в какой мере была реализована, представляет несомненный интерес для литературоведения.

Хорошо известно недовольство, которое выразил Писарев по поводу романа «Дым»: ««... Иван Сергеевич, куда Вы дедали Базарова? Вы смотрите на явления русской жизни глазами Литвинова, Вы подводите итоги с его точки зрения, Вы его делаете центром и героем романа, а ведь Литвинов – это тот самый друг Аркадий Николаевич, которого Базаров безуспешно просил не говорить красиво»» [3, с. 424]. Соглашаясь во многом с суждением великого критика, следует вместе с тем уточнить, что центральный герой «Дыма» сохраняет в себе многие базаровские черты.

Подобно Базарову, Литвинов «умён и знающ» [6, с. 239], увлекается естественными науками, которые он осваивает очень серьёзно. Литвинов отправляется «за границу учиться агрономии и технологии, учиться с азбуки» [7, с. 149]. Писатель подчёркивает, что Литвинов «трудились добросовестно, приобрёл познания» [7, с. 149]. У Литвинова, безусловно,

сильный характер, которым обладает далеко не каждый тургеневский персонаж. И, наконец, обоим героям свойственно критическое отношение к русской действительности. Базаров считает, что нет ни одного постановления «в современном нашем быту, в семейном или общественном, которое бы не вызывало полного и беспощадного отрицания» [6, с. 247]. В романе «Дым» такое понятие, как нигилизм не употребляется. Но вспомним, что в романе говорит о выставке в Лондоне: «... если бы такой вышел приказ, что вместе с исчезновением какого-либо народа с лица земли немедленно должно было бы исчезнуть из Хрустального дворца всё то, что тот народ выдумал, – наша матушка, Русь православная, провалиться могла бы в тартарары, и ни одного гвоздика, ни одной булавочки не потревожила бы, родная: всё бы преспокойно осталось на своём месте, потому что даже самовар, и лапти, и кнут – эти наши знаменитые продукты – не нами выдуманы» [7, с. 232-233]. Литвинов, в основном, согласен с такой оценкой. «Дым, дым», – повторил он несколько раз; и всё вдруг показалось ему дымом, всё, собственная жизнь, русская жизнь – всё людское, особенно всё русское» [7, с. 315]. Конечно, крайнее западничество Литвинова и Потугина представляет собой совсем иное течение мысли, чем революционный демократизм Базарова, тем не менее, сферы их отрицания во многом пересекаются.

Но есть одно очень серьёзное различие. Писатель изображает Базарова настоящим, убеждённым нигилистом и одновременно открывает в своём герое такие мысли, чувства и переживания, которые вступают в конфликт с идеей отрицания. С одной стороны, Базаров – русский человек. Его отрицание вполне соответствует каким-то основам национального характера, о чём он с большим основанием заявляет в споре своему оппоненту: «Вы порицаете моё направление, а кто вам сказал, что оно во мне случайно, что оно не вызвано тем самым народным духом, во имя которого вы так ратуете?» [6, с. 244]. С другой стороны, когда Базаров встречает на своём жизненном пути «герцогиню, владетельную особу» [6, с. 272] Одинцову,

когда у него возникает именно то чувство к Прекрасной Даме, которое воспевали миннезингеры и трубадуры, когда он принимает участие в «рыцарском турнире», западноевропейская культура оказывается созвучна каким-то глубинным пластам его сознания. В результате на определённом уровне развития личности Базарова возникает какой-то синтез национального и европейского. Таким образом, Тургенев открывает нечто новое для русской литературы в её познании человека. Ничего подобного про образ Литвинова сказать нельзя. В романе «Дым» много рассуждений о политических и общественных проблемах, много споров, но никакой тенденции к диалогу даже не возникает. Главным идеологом является Потугин, но Литвинов с ним почти во всём согласен, достойного противника для них нет. А каких-либо противоречий в системе собственных взглядов Литвинов тоже не ощущает.

В романе «Дым» Тургеневу вообще не нужен в качестве главного героя человек, который был бы склонен к духовному поиску. Это становится вполне очевидным, если сопоставить центральных героев романов «Дым» и «Дворянское гнездо». Типологическое их сходство очень большое. О.В. Евдокимова пишет: «Литвинов («Дым») как будто бы продолжает двигаться по тому пути, который с трудом прокладывал для себя Лаврецкий («Дворянское гнездо»: учится (теперь уже в Европе) хорошо «пахать землю» [2, с. 58]. Но как разительно отличаются в двух романах отношения барина и мужика.

На читателей, как правило, производит впечатление сообщение автора о том, что Лаврецкий сам выучился пахать землю. Но в принципе ещё Гоголь в «Выбранных местах из переписки с друзьями» советовал дворянину заняться мужицким трудом в качестве физического упражнения: «Возьми сам в руки топор или косу; это будет тебе в добро и полезней для твоего здоровья всяких Мариенбадов, медицинских муционов и вялых прогулок» [1, с. 322]. В романе «Дворянское гнездо» речь идёт об ином. Европейски образованный, европейски воспитанный дворянин, забывший веру и обычаи своих предков, пытается понять «народную правду» и готов смириться перед нею. Смысл этого понятия весьма многозначен и может быть истолкован по-разному. Безусловно, что речь, прежде всего, идёт о Православии. И уже это обуславливает диалогическую основу романа «Дворянское гнездо». Г.М. Ребелъ справедливо указывает на некоторую парадоксальность того, что именно западник Тургенев первым в русской литературе с сочувствием и симпатией изобразил почвенника Лаврецкого. Исследовательница пишет: «... прямо противоположное западничеству почвенническое направление русской мысли, которое прочно связано в культурно-историческом сознании нации с именем постоянного и непримиримого тургеневского антагониста Достоевского, впервые художественно заявлено – подчеркнем: сочувственно и уважительно заявлено, – а затем последовательно и убедительно художественно разработано именно в творчестве Тургенева» [4, с.327]. Лаврецкий склоняется перед религиозными убеждениями Лизы Калитиной и сам близок к тому, чтобы принять ее веру. Вместе с тем в словах Лаврецкого русская церковь, хотя и подразумевается, все же не упоминается. Вполне допустимо предположить, что речь вообще идет о духовном опыте народа, привыкшего на протяжении всей своей истории терпеть всякие беды, молча переносить страдания, трудиться и выполнять свой долг. Это ещё один аспект философского диалога, который пронизывает страницы романа «Дворянское гнездо». В любом варианте его трактовки несомненно, что Лаврецкий воспринимает народ как хранителя важнейших нравственных и религиозных ценностей, о которых забыло, от которых оторвалось образованное общество. Он хочет вновь постичь их, и ему предстоит перестройка всей его душевной организации. Путь к народу превращается у Лаврецкого продвижением к глубинам собственной души, к её истинной сути. Возможно, что разочарованный скептик и вольтерианец Лаврецкий станет веру-

ющим человеком, возможно, что он будет добиваться своего сближения с народом, подчиняясь только чувству долга перед отечеством, в любом случае его художественный образ представляет собой попытку Тургенева угадать то новое, что Россия в качестве нравственного идеала могла бы предложить Европе.

Нечто иное видим мы в романе «Дым». Литвинов, конечно, не отрицает благотворительной деятельности и не сомневается в обязанности помещика проявлять заботу о мужиках. Вместе с тем он не соотносит себя с народной жизнью и не ищет в ней каких-либо нравственных или религиозных идеалов. Соответственно спадает то интеллектуальное и нравственное напряжение, которым пронизаны духовные искания Фёдора Лаврецкого.

Но это не значит, что Тургенев вообще утрачивает основу для создания романа. Ведь этот жанр требует не только таких характеров, которые способны к развитию. В «Дыме» характер героя подвергается проверке на прочность. Тургенев обращается к поиску такого человеческого типа, который, по его мнению, необходим современной России, выходящей из патриархального состояния и вставшей на путь модернизации. Тургенев считал, что русскому человеку следовало бы поучиться на Западе необходимости профессионального совершенствования, дисциплине и культуре трудовой деятельности. Соответственно, новый герой Тургенева не только получает в Европе серьёзные знания, в нём воспитывается особая психологическая настроенность к напряжённой работе и деловому успеху. Литвинов, уверен в самом себе, «в своей будущности, в пользе, которую он принесёт своим землякам, пожалуй, даже всему краю...» [7, с.149].

Литвинов стремится подчинить себя доводам разума и требованиям долга. На этом и строится художественный конфликт тургеневского романа. Тургенев пишет: «Людам положительным, вроде Литвинова, не следовало бы увлекаться страстью; она нарушает самый смысл их жизни... Но природа не справляется с логикой, с нашей человеческой логикой; у ней есть своя, которую мы не понимаем и не признаём до тех пор, пока она нас, как колесом не переедет [7, с. 287-288].

Литвинов встречается с Ириной Ратмировой, с женщиной, любовью к которой грозит разрушить все его планы и намерения. *Harendez-vous* новый русский человек ведёт себя вполне достойно по сравнению с героями ряда других произведений писателя. Он не станет рабом светской красавицы, он не откажется того дела, которому намерен посвятить свою жизнь. Всё это вполне достоверно и убедительно. Но в изображении Литвинова есть некоторая заданность, некоторая искусственность, примерно такая же, которая сопутствовала в своё время образу Инсарова. В романе «Дым» Тургенев проявляет исключительное мастерство, использует новые художественные приёмы, психологический анализ его теперь ещё более обогащён теми открытиями, которые совершили Л. Толстой и Достоевский, и всё же в характере Литвинова индивидуальные черты выражены слабо. Нельзя не отметить, что чрезмерная литературность в передаче мыслей и чувств Литвинова связана с тем, что за него часто говорит Тургенев: «Ты мне даешь пить из золотой чаши, воскликнул он, – но яд в твоём питье, и грязью осквернены твои белые крылья... [7, с. 309]. Такие поэтических образов много, кажется иногда, что звучит тот или иной фрагмент из «Стихотворений в прозе», но литературным способностям Литвинова всё это никак не соответствует. Когда перед читателем впервые появляются Рудин или Базаров, то в каждом слове, в каждом жесте сразу проявляется их характер. При знакомстве читателя с Литвиновым никаких индивидуальных выразительных деталей Тургенев подобрать не может. И это не вина великого писателя. Просто в русской жизни всё ещё не было такого типа общественного деятеля, которого ему хотелось бы видеть.

Библиографический список

1. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: В 14 т. Т.8. М., Л., 1952.
2. Евдокимова О.В. Эволюция романа-испытания в творчестве И.С. Тургенева («Дворянское гнездо» – «Дым») // Спасский вестник. 2013. № 21. С.42-47.
3. Писарев Д.И. Собрание сочинений: В 4 т. Т.4. М., 1956.
4. Ребел Г.М. «Гений меры»: Тургенев в русской культуре // Вопросы литературы. 2009. №6. С.305-348.
5. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 28 т. Сочинения: Т.1. – М., Л., 1960.
6. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 28 т. Сочинения: Т.7. М., Л., 1964.
7. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 28 т. Сочинения: Т.8. М., Л., 1965.

References

1. Gogol N.V. Complete works: In 14 vols. Vol.8. Moscow, Leningrad, 1952.
 2. Evdokimova O.V. Evolution of the novel-test in the work of I. S. Turgenev ("The noble nest" – "Smoke") // Spassky Vestnik. 2013. No. 21. Pp. 42-47.
 3. Pisarev D.I. Collected works: In 4 vols. V.4. Moscow, 1956.
 4. Rebel G. M. «the genius of measure»: Turgenev in Russian culture // Questions of literature. 2009. no. 6. Pp. 305-348.
 5. Turgenev I.S. Complete works and letters: in 28 vols. Works: Vol. 1. Moscow, Leningrad, 1960.
 6. Turgenev I.S. Complete works and letters: in 28 vols. Works: Vol. 7. Moscow, Leningrad, 1964.
 7. Turgenev I.S. Complete works and letters: in 28 vols. Works: Vol. 8. Moscow, Leningrad, 1965.
-

ДУДИНА Е.Ф.

кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

DUDINA E.F.

Candidate of Philology, Head of Scientific Effort and Academic Development Department of Orel State University
E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

Б.К. ЗАЙЦЕВ «ПОВЕСТЬ О ВЕРЕ» К ВОПРОСУ СВОЕОБРАЗИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕТОДА ПИСАТЕЛЯ

B.K. ZAYTSEV "THE TALE OF VERA": REVISITING THE ORIGINALITY OF THE WRITER'S ARTISTIC METHOD

Данная статья посвящена анализу произведения Б.К. Зайцева эмигрантского периода «Повесть о Вере», соединившего в себе эпистолярное наследие с беллетристикой. Обозначены особенности изображения характера. Обозначены принципы изображения автором действительности, отмечены черты реализма и символизма.

Ключевые слова: Б.К. Зайцев, «Повесть о Вере», автобиографизм, эпистолярный жанр, реализм, историзм, психологизм, символизм, художественный метод.

This paper is devoted to the analysis of B.K. Zaitsev's work of the emigrant period "The Tale of Vera", combining the epistolary heritage with fiction. It specifies the features of the character image. The principles of the image of the author of reality are emphasized; the features of realism and symbolism are marked.

Keywords: B.K. Zaitsev, «The Tale of Vera», autobiography, epistolary genre, realism, historicism, psychologism, the artistic method.

Эмигрантский период творчества Б.К. Зайцева отмечен появлением в его творчестве произведений, имеющих документальную и автобиографическую основу, возникновением новых тем, героев, жанров (дневники, автобиографии, воспоминания, письма) [2, 3, 5].

Особое место в ряду документальных произведений занимают мемуарные повести Б.К. Зайцева, написанные им в 1967 – 1968 годы: «Повесть о Вере» и «Другая Вера. Повесть временных лет», посвященные супруге И.А. Бунина, В.Н. Буниной и собственной жене В.А. Зайцевой. Данные произведения не были предметом подробного рассмотрения ученых, а между тем, это уникальные источники, содержащие исторические факты, бытовые зарисовки, описывающие атмосферу литературного быта писателей-эмигрантов. Перед нами возникают реальные персонажи, с их внутренним миром, переживаниями.

Критик Н. Андреев отнес повести Б.К. Зайцева к весьма ценной литературе, такой как: автобиографии, письма, воспоминания и критика [1, с. 16], в которых содержится «драгоценный источник «аромата эпохи» и потока любопытных деталей о жизни зарубежных писателей» [1, с. 32].

Традиционно внимание исследователей привлекает эпистолярное наследие писателей. Несомненно, это богатый биографический источник. Именно из писем мы узнаем подробности жизни, бытовые детали, мысли о жизни и искусстве. Из мелких деталей, полунамёков складывается характер их авторов, в переписке открывается их нравственная и общественная позиция. То о чем нельзя было сказать вслух, но чем можно поделиться с собеседником (доверителем).

Перед нами личная многолетняя переписка спутниц великих писателей, раскрывающая внутренний мир, отношение к окружающему, к ситуации, в которой женщины вынуждены были существовать.

Являясь законченными литературными произведениями данные повести могут анализироваться как самостоятельные единицы, так и в совокупности друг с другом. Мы обратимся к произведению, посвященному В.Н. Буниной.

«Повесть о Вере» включает первоисточники 1925 – 1949 годов, фрагменты из 28 писем, адресованных В.Н. Буниной своей близкой подруге В.А. Зайцевой, произведение содержит обширные комментарии автора. Помимо этого, Б.К. Зайцев вводит в повествование несколько писем, адресованных лично ему.

В повести прямо указывается на условия возникновения эпистолярных отношений между В.Н. Буниной и В.А. Зайцевой. Коммуникаторам в период эмиграции требовался как обмен информацией о происходящем в Советской России, так и собеседование, обмен личными переживаниями, рассказ о личных событиях. Давняя дружба; неосуществимая любовь друг к другу; общность интересов, хотя и различность характеров; образованность; общность судьбы; внутреннее духовное развитие – всё это легло в основу личной переписки между двумя Верами.

В отличие от произведений эпистолярного жанра, художественное произведение всегда трёхмерно, объемно. Мемуарный характер и реалистичность «Повести о Вере» придают введенные в текст портретные описания В.Н. Буниной и И.А. Бунина: «...степенная Вера Муромцева, очень красивая девушка с огромными светло-прозрачными глазами, нежным цветом несколько бледного лица, слушательница высших курсов Герье, неторопливая и основательная» [4, с. 373]. И очень коротко о Буниной: «Было ему тридцать шесть лет – изящный, худенький, с острой бородкой, боковым пробором» [4, с. 374].

В личной переписке раскрываются характеры героинь. Письма В.Н. Буниной более сдержаны. Тогда как В.А. Зайцева позволяет себе более яркие комментарии того или иного события («Другая Вера. Повесть временных лет»).

Автор указывает на степенность, неторопливость, основательность, тяготение к одиночеству в характере В.Н. Буниной. Основательность и усердие Веры Николаевны Б.К. Зайцев подчеркивает, вводя в текст диалог с В.Н. Буниной, о точной дате её знакомства с И.А. Буниным: «А я, голубчик, помнила, что была суббота и начало ноября, только что снег выпал. Вот я и перебрала весь календарь за 1906 год, в ноябре суббота

оказалась именно 4-е» [4, с. 374]. Именно она «управляла, как настоящий капитан <...>, всем кораблем бельведерским. Вела и переписку с друзьями, с Парижем главнейшее» [4, с. 376]. Особо подчеркивает автор её деятельную натуру (как та могла раздобыть деньги посредством организации благотворительных творческих вечеров), природную доброту и отзывчивость [4, с. 387-388]. «Вообще беспокойства и страдания из-за других весьма для Веры характерны» [4, с. 387]. И еще одна важная деталь, указанная в комментарии Б.К. Зайцева: «... Вера, вообще говоря, была бессребреницей, её радовал, конечно, успех Ивана, но никакого тяготения к роскоши, блеску в ней не было» [4, с. 386].

Эту основательную, степенную женщину окружали два взрывных характера – это супруг И.А. Бунин и близкая подруга В.А. Зайцева.

О непростом характере И.А. Бунина, о подвижности его натуры автор упоминает в основном в комментариях. До эмиграции: «Жизнь Бунины вели кочевую, бродячую. Иван не мог долго сидеть на месте» [4, с. 375]. О молодых литераторах, проживающих вместе с семейством Буниных в Грассе: «Иван любил, чтобы было «окружение»» [4, с. 376]. Отмечает редкостный талант Бунина и его «трудность». Из письма В.Н. Буниной от 24 февраля 1932 года: «Ян чувствует себя очень тяжело. Не по нём жить безвыездно, без людей. Ему скучно. А писать он может, когда его душа играет, а где взять игры, когда одни заботы» [4, с. 382]. Из комментария Б.К. Зайцева: «Часть премии Иван раздал сотоварищам литературным, остальное ушло в некоей беспорядочности, размахе после долгого поста – по стародворянской привычке Иван был отчасти расточителем» [4, с. 387].

Возникают в произведении мотивы одиночества, исповедальности, смирения, которые неразрывно переплетены с религиозной тематикой – всё это способствует раскрытию характера героини.

Любимое занятие Веры Николаевны – побыть наедине с собой, почитать любимую книгу. Именно одиночество, по мнению В.Н. Буниной дает человеку настоящую свободу: «В одиночестве переживаешь всё до конца и затем находишь скорей тот или другой выход. В самом тяжелом положении есть своя хорошая сторона. Это потребность, и сильная, быть одной. А ведь только когда ты одна, ты можешь идти куда хочешь и насколько хочешь...» [4, с. 378].

Мотив исповедальности в «Повести о Вере» не предполагает самоосуждения, а сводится к свободному душевному излиянию, раскрытию внутренне-возвышенных чувств, которые связаны с религией. 1932 год: «С людьми недуховными мне теперь скучно, безрадостно» [4, с. 383]. «У меня теперь совершенно разное отношение к людям верующим и равнодушным к Богу, с первыми, мне кажется, легко до всего договориться, найти общий язык, а со вторыми точно в детскую игру играешь: «Барыня прислала сто рублей» [4, с. 384]. В письмах неоднократно говорится, что героиня тоскует о Церкви.

Очень важно для понимания внутреннего состояния героини, включенное в повествование письмо В.Н. Буниной, адресованное лично Зайцеву (1944 год). Именно это письмо открывает мир духовных взаимоотношений Буниных – Вера Николаевна была в своей духовности, веровании одинока. По словам Б.К. Зайцева, И.А. Бунин «от религии отошел. Особенно далеко было ему чувство греха» [4, с. 391]. Автор тактично, в свойственной ему манере оправдания, объясняет такое отношение Бунина: «Он обладал необыкновенным чувственным восприятием мира, всё земное, «реальное» ощущал с почти животной силой – отсюда огромная зрительная изобразительность, но все эти пейзажи, краски, звуки, запахи – обладал почти звериной силой обоняния, – думаю, подавляли его в некоем смысле, не выпускали как бы из объятий. В последние годы старческой болезни и некие обстоятельства «общественно-политического» его поведения очень его ожесточили – вообще против всего и всех» [4, с. 391].

В отличие от семейства Буниных, Зайцевы были едины

в отношении вопроса веры. Тем острее чувствуется важность переписки с Верой Алексеевной, возможность поделиться с родственной душой самым сокровенным, потому как Вера Бунина считала, что «вера в Бога – это самое важное, что есть в человеческой жизни» [4, с. 390].

Революция в России, изменившийся политический строй, вынужденная эмиграция – всё это не могло не найти отражения как в творчестве писателя, так и в общении (переписке) людей, вынужденных существовать в данной ситуации.

В повести возникают картины голодающей Советской Москвы, парижского и провинциального быта, эмигрантского литературного существования. Прослеживается отношение самих коммуникаторов и автора к Советской России (еще ярче это проявляется в письмах В.А. Зайцевой «Другая Вера. Повесть временных лет»).

Образ трагической Советской Москвы предстает нам через образы родных, оставшихся на родине: отца Веры Николаевны, её брата Павла. Из письма В.Н. Буниной от 17 октября 1932 года: «Мне Соня Рохманова прислала письмо, что он (отец – Е.Д.) «почти голодает», так что «жалко на него смотреть», ибо давно не имеет ни масла, ни сахара. Просит прислать для него немного денег <...> последние годы папа почти в забросе. Главное нет ухода. Ему приходится самому накладывать заплаты, убирать комнату, и это в восемьдесят лет! <...> «Ян ждал денег с сентября, да что-то не присылают, и если не пришлют, то померзнем. Но в Москве мерзнут еще больше, а всё-таки живут» [4, с. 383].

Начало 1933 года, до получения И.А. Буниным Нобелевской премии. Письмо В.Н. Буниной от 17 апреля: «Он (брат – Е.Д.) в нервной больнице. У него туберкулез. Прописано усиленное питание, а в больнице дают бурду вместо супа <...>. Павлик в первый раз за все эти страдные годы попросил прислать ему 15 – 20 франков» [с. 384 – 385]. Письмо от 4-го мая: «Никогда в жизни я не переживала таких тяжелых дней и почти всё время была одна. Главное, мучило, что там голодают, что не могу я им помочь, и до безумия хотелось быть там» [4, с. 385].

Благодаря мелким деталям, возникает реконструкция эмигрантского быта первой половины XX века, главной отличительной чертой которого, становится бедность. Деньги то появляются, то исчезают. Вера Бунина: «Если бы мы не были так áses, то сами купили бы салле. До чего обидна бедность!» [4, с. 382]. Письмо от 17 октября 1932 года: «... а у нас сейчас хоть шаром покати, а живем мы сейчас так скромно, как никогда не жили, каждый день сокращаемся и сокращаемся <...> Должны были получить за перевод книги Яна на шведский, Ян ждал деньги еще с сентября, да что-то не присылают, и если не пришлют, то померзнем» [4, с. 383]. Нередко не хватало средств на поездку в соседний городок.

Помимо бытовых проблем (самостоятельное приготовление еды, стирка, уборка), женщины активно участвовали в решении финансовых вопросов посредством организации творческих вечеров, благотворительных балов в пользу литераторов. Существовало, так называемое, эмигрантское братство, благодаря которому появлялась возможность финансово помочь нуждающимся литераторам, оплатить наём жилья, осуществить дальнюю поездку, да и просто выжить какое-то время. Из комментария Б. Зайцева (1940 год): «4-го апреля! Через два месяца немцы будут в Париже, а мы, очевидно, устраивали какое-то мое чтение, наверное в консерватории, – да ведь есть-пить надо и за квартиру надо платить» [4, с. 389]. Из письма Веры Буниной от 24 февраля 1932 года: «Не всё ли равно, каким образом получать деньги, все мы живем главным образом подаянием. Книг никому не нужно. А писателей всё же поддерживать нужно, так как без них у эмиграции совсем не было бы никакого оправдания. Если о России говорят, что она велика лишь Толстым, Гоголем да Достоевским с Пушкиным, то, что сказать об эмиграции, если отнять у неё писателей?» [4, с. 382]. Действительно в то время перед русской литературной эмиграцией стояла сверхзадача сохранения

русской культуры, её истории, языка.

Ранее, рассматривая особенности индивидуального творческого метода Б.К. Зайцева, мы говорили о сложном переплетении символистских и реалистических тенденций в его творчестве. Реалистические в сюжетном плане произведения осложняются символистскими деталями, образами.

В данном произведении автор также вводит в повествование образы-символы. Так пачка писем в руках писателя – это символ памяти, который воскрешает прошлое. Б.К. Зайцев сравнивает письма, адресованные В.А. Зайцевой с «Розой Иерихона», которую символично в «знак веры в жизнь вечную, в воскрешение мертвых, клали на Востоке в древности <...> в гроба, в могилы» [4, с. 377]. «Вот и пачка писем, будто незаметный и иссохший стебель, но любовью внутренней оживленный, раскрывается и расцветает в писании одной Веры к другой» [4, с. 377].

Образ самой Веры Николаевны, представленный в повести Б.К. Зайцевым, становится символом смирения и верности.

Благодаря вниманию к портретному описанию, к деталям, быту перед нами предстают реальные, живые образы. В данном произведении находят отражение принципы историзма и психологизма. Затронуты проблемы социальных катаклизмов, происходящих в Советской России, описывается жизнь литературной эмиграции. Изображен сложный внутренний мир В.Н. Буниной, с её переживаниями, сомнениями, внутренним конфликтом.

Введя в повествование портретные описания, комментарии, размышления, воспоминания, оценку того или иного события, Б.К. Зайцев превратил бытовой документ – письмо в литературный факт.

Библиографический список

1. Андреев Ник. Об особенностях и основных этапах развития русской литературы за рубежом (Опыт постановки темы) // Русская литература в эмиграции. Сборник Статей под редакцией Н. Полторацкого. Отдел славянских языков и литератур Питтсбургского университета. Питтсбург, 1972. С. 15-38.
2. Бикеева С.Г. Поэтика мемуарной прозы Б.К. Зайцева // Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Специальность 10.01.01 Русская литература. Саранск, 2014. 205 с.
3. Громова А.В. Жанровая система творчества Б.К. Зайцева: литературно-критические и художественно-документальные произведения // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Орел, 2009. 47 с.
4. Зайцев Б.К. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 6 (доп.). Мои современники: Воспоминания. Портреты. Мемуарные повести. М.: Русская книга, 1999. 555 с., 1 л. портр.
5. Любомудров А.М. Духовный реализм в литературе русского зарубежья: Б. К. Зайцев, И. С. Шмелев. СПб.: «Дмитрий Буланин», 2003. 272 с. ISBN 5-86007-377-1

References

1. Andreev Nik. On the peculiarities and main stages of the development of Russian literature abroad (Experience in setting the theme) // Russian literature in exile. Collection of Articles edited by N. Poltoratsky. Department of Slavic Languages and Literature at the University of Pittsburgh. Pittsburgh, 1972. Pp. 15-38.
 2. Bikeeva S.G. B.K. Zaitsev's poetics of memoirs prose // Candidate dissertation in philology. Specialty 10.01.01 Russian literature. - Saransk, 2014. 205 p.
 3. Gromova A.V. Genre system of B.K. Zaitsev's works: literary-critical and fiction-documentary works // Author's abstract: Doctoral dissertation in Philology. Orel, 2009. 47 p.
 4. Zaitsev B.K. Collected works: In 5 vol. Vol. 6 (ext.). My contemporaries: Memories. Portraits. Memorial novels. Moscow: Russkaya kniga, 1999. 555 p., 1 sheet with a portrait.
 5. Lyubomudrov A.M. Spiritual realism in the literature of the Russian abroad: B. K. Zaitsev, I. S. Shmelev. St. Petersburg: "Dmitry Bulanin", 2003. 272 p. ISBN 5-86007-377-1
-

УДК 82-6

UDC 82-6

ДУДИНА Е.Ф.

кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

DUDINA E.F.

Candidate of Philology, Head of Scientific Effort and Academic Development Department of Orel State University

E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

**«ДРУГАЯ ВЕРА. ПОВЕСТЬ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ» Б.К. ЗАЙЦЕВА
КАК ИЛЛЮСТРАЦИЯ ИСТОРИИ РОССИИ НАЧАЛА XX ВЕКА**

**“ANOTHER VERA. A TALK OF TIME YEARS” OF THE B.K. ZAYTSEV
AS AN ILLUSTRATION OF THE HISTORY OF RUSSIA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY**

В статье рассматривается мемуарная повесть Б.К. Зайцева «Другая Вера. Повесть временных лет», как отражение исторической эпохи. Анализируется отношение Зайцевых к Советской России. Рассматривается жизнь православной эмиграции, отношение к православию семьи Зайцевых. Исследуется эпистолярный жанр как отражение внутреннего мира человека.

Ключевые слова: Б.К. Зайцев, В.А. Зайцева, литература русской эмиграции, мемуарная литература, история России, I половина XX века.

The article discusses the memorial novel B.K. Zaitseva “Another Vera. The Tale of Bygone Years” as a reflection of the historical era. The attitude of the Zaitsevs to Soviet Russia is analyzed. The life of the Orthodox emigration, the attitude to the Orthodoxy of the Zaitsev family is considered. The epistolary genre is studied as a reflection of the human inner world.

Keywords: B.K. Zaitsev, V.A. Zaitseva, literature of the Russian emigration, memoirs, history of Russia, I half of the twentieth century.

Свершившийся политический переворот в России начала XX века, повлекший за собой появление такого феномена как русская эмиграция, стал одной из объективных причин развития в русской литературной эмиграции произведений, имеющих документальную и автобиографическую основу: дневников, автобиографий, воспоминаний, писем.

И.А. Бунин, З.Н. Гиппиус, А.В. Амфитеатров, Б.К. Зайцев и другие писатели-эмигранты создают произведения, относящиеся к мемуарной литературе. Особое место в этом ряду занимают малоизученные мемуарные повести Б.К. Зайцева: «Повесть о Вере» (1967 г.) и «Другая Вера. Повесть временных лет» (1968 год).

Критик Н. Андреев отнес данные повести Б.К. Зайцева к весьма ценной литературе, такой как: автобиографии, письма, воспоминания и критика [1, с. 16], в которых содержится «драгоценный источник «аромата эпохи» и потока любопытных деталей о жизни зарубежных писателей» [1, с. 32].

Данные повести, основанные на многолетней переписке В.Н. Буниной и супруги Б.К. Зайцева, В.А. Зайцевой, на наш взгляд, действительно являются богатым источником, описывающим историческую обстановку начала XX века, своеобразная иллюстрация к эмигрантской жизни.

«Другая Вера. Повесть временных лет» посвящена супруге Б.К. Зайцева, Вере Алексеевне. Произведение включает первоисточники 1922 – 1937 годов, 82 письма, в которые входят также несколько открыток. Все письма адресованы В.Н. Буниной. В этот период семьи Буниных и Зайцевых жили уже в эмиграции. Находясь в разных городах, разных странах переписка играла основную роль в общении подруг. В письмах подробно излагались мысли и чувства, оценивались происходившие события, рассказывалось о своей жизни и деятельности.

Как и в «Повести о Вере», здесь Б.К. Зайцев указывает на условия возникновения переписки – давняя дружба с В.А.

Буниной, общность характеров с И.А. Буниным: «Оба одинаково ненавидели революцию, насилие и террор, оба уснащали «великий, свободный русский язык» словечками, для печати не всегда подходящими» [3, с. 396].

В отличие от «Повести о Вере» комментарии Б.К. Зайцева во втором произведении менее обширны, но сами письма представлены в большем объеме. Отсутствуют портретные описания (они были представлены в «Повести о Вере»), но также тонко и глубоко раскрывается характер героини. И еще более широко представлена историческая обстановка тех лет.

Перед нами предстают картины бедствующей большевистской Москвы: нищета, голод, холод, уплотнение, выселение, репрессии, расстрелы. Благодаря открытому, эмоциональному характеру Веры Алексеевны, её однозначно жесткой оценке происходящих событий («кровавый туман», «красные тряпки», «мердово», «буквально стон стоит», «нищета и ужас», «Камни должны кричать, если люди терпят коммунизм») мы становимся свидетелями послереволюционной трагедии Советской России.

Из письма В.А. Зайцевой от 6 мая 1923 г (Берлин): «Приехала Олечка из Москвы, дочь Тани, и говорит, что нам (а ей 26 лет) нельзя там жить, потому, что мы прежняя Россия, и если жить как современные, т.е. не имея ни чести, ни совести, можно отлично жить» [3, с. 404].

Родители, оставшиеся в России, находились в тяжелом материальном положении. Несмотря на то, что отец Веры Алексеевны, А.В. Орешников – легендарный нумизмат, служил хранителем Исторического музея Москвы, они, как и большинство москвичей того времени, подверглась «уплотнению»: «Их еще уплотнили, на чердак, в коридор, в ванную комнату поместили «товарищей плотников», и они боятся уехать даже на несколько дней к Наде. Мама пишет – все последнее сожгут» [3, с. 410]. Постоянно не хватало средств к существованию.

Благодаря мелким деталям мы становимся свидетелями ужесточения большевистского режима и репрессий. Если в 1922 году боялись везти фотографию пасынка Б.К. Зайцева в офицерской форме через границу, то в 1935 году уже переписка с Москвой становится опасной: «у нас всякие горести большие. Колю Бруни арестовали, пишут: «Коля серьезно заболел, вряд ли выкрутится» [3, с. 458]. Постепенно слабая надежда о возвращении на Родину исчезает окончательно.

Обе повести Б.К. Зайцева, посвященные Верам, являются великолепной иллюстрацией эмигрантского быта, в том числе особенностям существования русской литературной эмиграции. Вера Алексеевна не стеснялась давать негативные отзывы событиям, людям. В письмах В.А. Зайцевой возникает оценка русских писателей как враждебных большевистскому режиму, так и сочувствующих новой России. Супруги Зайцевы были едины в вопросе резкого неприятия большевистской России и большевистской литературы. Они «разошлись» с А. Толстым из-за сочувствия последнего большевикам. По мнению В.А. Зайцевой, в поклонении А.Толстого большевикам главную роль играло материальное благополучие [3, с. 393]. В. Маяковского семья Зайцевых считала просто хамом.

Литературным талантом своего близкого друга И.А. Бунина и Б.К. Зайцев, и В.А. Зайцева восхищались. В письмах В.А. Зайцева упоминает бунинские: «Петух на церковном кресте», «Ночью», «Митину любовь», «Окаянные дни» и т.д. «Мне ужасно понравился последний кусок «Жизни Арсеньева» – особенно последние страницы» [3, с. 430], – пишет В.А. Зайцева своей подруге.

Обсуждаются в переписке два знаменательных события в жизни эмиграции. Присвоение в 1928 году сербским правительством ряду эмигрантских писателей и журналистов Ордена Святого Саввы – награды, присуждаемой за достижения в области культуры, государственного образования, науки, государственной службы, богословия и т.д. Б.К. Зайцев получил орден св. Саввы второй степени. И присуждение в 1933 г. И.А. Бунину Нобелевской премии.

Письма, относящиеся к получению И.Буниным премии, пронизаны искренней радостью за всё семейство Буниных и за всю русскую эмиграцию: «Говорить не приходится, какой переполох был и какой восторг обуял всех, когда узнали, что Иван получил премию. Русские чуть не целовались, гордились, и легче всем стало, что русский писатель как бы возвеличил бедных, обмороженных большевиками эмигрантов» [3, с. 446], – пишет В.А. Зайцева в ноябре 1933 года.

Письма Веры Алексеевны эмоционально ярче, чем письма Веры Николаевны. Это, безусловно, продиктовано характером героини, его жизнерадостностью, яркостью, буйством, открытостью, «своеобычностью». Удивительно, что это «буйство» характера удивительным образом уживается с глубокой религиозностью и неизмеримой болью. Письма открывают тот внутренний мир, который скрыт от окружающих, от родных и близких. Любопытно замечание Б.К. Зайцева, касающееся желания В.А. Зайцевой остаться в одиночестве. В.А. Зайцева пишет: «Перечитываю Гамсуна и нахожу, что я похожа на Глана – не люблю общества, мне бы в леса уйти» [3, с. 430-431]. Б.К. Зайцев вводит в повествование комментарий к данному отрывку из письма, в котором отмечает, что Вера Алексеевна «Была чрезвычайно общительна, и без людей трудно себе ее представить» [3, с. 431].

На протяжении всей переписки, практически в каждом письме В.А. Зайцева обращается к Богу, к его милости. Её письма открывают детали православного быта семьи Зайцевых, русской эмиграции и отношение к вере в России.

С первых дней пребывания в эмиграции и семья Зайцевых, и семья Буниных вели тесную переписку с оставшимися на родине. Всеми силами старались оказать им материальную помощь. Кроме бытовых проблем в письмах обсуждали духовное состояние народа и фактическое положение Церкви в России. Из отдельных фраз, содержащихся в письмах, складывается истинное впечатление о реально происходящих

событиях.

Тяготы жизни 1922 г. в России были отмечены невероятным религиозным подъемом населения. Народ стал возвращаться в церкви. «В Москве сейчас страшное религиозное течение. Церкви все полны. Никогда столько не молились как сейчас» [3, с. 398] – пишет В.А. Зайцева. Это отмечают и современные исследователи, занимающиеся изучением положения Церкви в России в 20-е годы XX века.

Письма В.А. Зайцевой – это одно из документальных свидетельств проявления антирелигиозной кампании, проводившейся большевистским правительством в России. От приехавшей в 1923 году из Москвы племянницы В.А. Зайцева узнает о факте перехода российских церквей «в живые» [3, с. 404]. Наступил момент, когда революция ударила по Церкви. Случилось то, о чем писал Н. Бердяев в 1923 г. [2] – церковная реформация, когда Церковь стала «подстраиваться» под государство, что, по мнению русской эмиграции, было самым ужасным.

Однако, более ужасным на наш взгляд, является факт сноса кладбищ, так называемое перепрофилирование и оперативное освоение освободившихся территорий. Эта беда коснулась и семьи Зайцевых. Сын Веры Алексеевны, Алеша, был расстрелян большевиками в 1919 году и похоронен в Москве. «Сегодня ночью, ровно 8 лет назад, под Покрова, был арестован Леша <...> где он был похоронен, там все вытоптано и следа нет от могилки. Алексеевское кладбище срывают, и Девичье кладбище тоже срывают, оставляют «исторические» могилы» [3, с. 419], «где он похоронен, вытоптали все могилы и устроили футбольную площадку для пионеров» [3, с. 420]. Убийство большевиками сына (пасынка Б.К. Зайцева), на наш взгляд, – основной факт непримиримости, открытого неприятия семьей Зайцевых революции и Советской власти.

Переписка с В.Н. Буниной – это не просто душевный разговор подруг. Это разговор о самом сокровенном, духовном, о том, чем не всегда можно поделиться с родными, но можно выразить в письме. В повести «Другая Вера...» возникают темы тоски, смирения, странничества, монашества. «Если вернуться в Россию, буду странствовать, это моя мечта. Пешком по Руси, по монастырям» [3, с. 416], – пишет В.А. Зайцева.

Сквозь всю переписку проходит неистребимая тоска по расстрелянному сыну, по ушедшим и далеким: «Мне кажется, что на Рождество все ушедшие встречаются и все в белом. Твои, мои, Лешка, Павлик, может, узнаем друг друга <...> Вера, я ужасно тоскую о своих, и об ушедших и об далеких.

В Николин день была (накануне всенощной) у нас в Бианкуре и очень я хорошо выревелась. Как-то реально почувствовала св. Николая» [3, с. 448].

Находясь в эмиграции, Зайцевы сближаются с церковнослужителями, регулярно посещают храмы, бывают в православных обителях и братствах, созданных во Франции. Все это В.А. Зайцева описывает в своих письмах к В.Н. Буниной. Высылает ей тексты молитв, рассказывает о своих ощущениях после посещения храмов, о радости от соблюдения поста. Из письма от 11 июля 1934 г., написанного после пребывания в Обители «Нечаянная Радость»: «Конечно, никогда я бы не могла быть монахиней, это ужасно трудно, для меня невозможно, но жить рядом с такими людьми мне отраднее» [3, с. 452].

1963 год: «Вера, странно сказать – я люблю жизнь и веселюсь, но для меня мир сейчас как-то зыблется, нереален, я больше с теми, кто ушел. У меня какое-то странное ощущение – передам, когда увидимся с тобой. Но мне очень хорошо, так никогда не было. Мне ничего не надо материального, т.е. надо необходимое. Я очень люблю многое – но, пойми, самое важное со мной. Борю я очень, очень люблю» [3, с. 463].

Два ярчайших события, связанных с темой православия, случились в жизни Зайцевых – это поездка Б.К. Зайцева на Афон, из которой, по словам Веры Алексеевны, он вернулся «обновленный и изнутри светлый» [3, с. 417] и путешествие семьи на Валаам.

В.А. Зайцева достаточно подробно описывает именно те события и поездки, в которых сама принимала непосредственное участие. Передает в письмах те впечатления и ощущения, которые она испытала лично. Одним из таких примеров может служить описание поездки на Валаам, точнее описание впечатления от посещения службы в церкви имени Коневской Божией Матери: «Вышла из церкви в слезах, села на скамейку, пока другие исповедовались, и увидела, что пруд был весь розовый и отделялся туман фантастическими фигурами. Обедню служил о. Федор, который нас исповедовал, а все остальное – за диакона, пел другой схимник, о. Николай. Вера! Ты себе представить не можешь, что это за Человек! Это дух с огромными серыми глазами, невесомый. Трогательный. Ему 71 год. Я описывать не буду – расскажу. Мне хотелось пасть на колени и...ну, да, впрочем. Мне кажется, он сразу познал нас.

Сколько любви, сколько облегчения дала мне эта ночь <...> Я тебе пишу и плачу от умиления <...> никогда так покойно и хорошо не чувствовала себя» [3. с. 461].

«Русская эмиграция» стала оплотом сохранения православия за рубежом. В.А. Зайцевой повезло гораздо больше, чем В.Н. Буниной в вопросе религиозности. И Вера Алексеевна, и Борис Николаевич были глубоко верующими людьми. Тяготы жизни только укрепляли их духовность, их верность традициям. Можно сказать, что они в полной мере относились к той части русской эмиграции, которая провозглашала идею служения России во имя сохранения исторической России, ее культуры, традиций. «Другая Вера. Повесть временных лет» является документальным подтверждением истории русской эмиграции и истории России первой половины XX века.

Библиографический список

1. *Андреев Ник.* Об особенностях и основных этапах развития русской литературы за рубежом (Опыт постановки темы) // Русская литература в эмиграции. Сборник Статей под редакцией Н. Полторацкого. Отдел славянских языков и литератур Питтсбургского университета. Питтсбург, 1972. С. 15-38.
2. *Бердяев Н.А.* «Живая церковь» и религиозное возрождение России // София. Проблемы духовной культуры и религиозной философии. I / под ред. Н. А. Бердяева. Берлин: Обелиск, 1923. С. 125-134.
3. *Зайцев Б.К.* Собрание сочинений: В 5 т. Т. 6 (доп.). Мои современники: Воспоминания. Портреты. Мемуарные повести. М.: Русская книга, 1999. – 555 с., 1 л. портр.

References

1. *Andreev Nik.* On the peculiarities and main stages of the development of Russian literature abroad (Experience in setting the theme) // Russian literature in exile. Collection of Articles edited by N. Poltoratsky. Department of Slavic Languages and Literature at the University of Pittsburgh. Pittsburgh, 1972. Pp. 15-38.
2. *Berdyayev N.A.* "Living Church" and the religious revival of Russia // Sofia. Problems of spiritual culture and religious philosophy. I / ed. N.A. Berdyayev. Berlin: Obelisk, 1923. Pp. 125-134.
3. *Zaitsev B.K.* Collected works: In 5 vol. Vol. 6 (ext.). My contemporaries: Memories. Portraits. Memorial novels. Moscow: Russkaya kniga, 1999. 555 p., 1 sheet with a portrait.

УДК 82.091

UDC 82.091

КОНЫШЕВ Е.М.

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XI-XIX веков Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева

E-mail: julia-julia75@mail.ru

ГРИМАЛЮК Т.В.

магистрант кафедры истории русской литературы XI-XIX вв. Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева

E-mail: gtv070390@yandex.ru

KONYSHEV E.M.

Candidate of Philology, Associate, Professor of Department Russian Literature of the XI-XIX Centuries, Orel State University

E-mail: julia-julia75@mail.ru

GRIMALYUK T.V.

Master's Degree in the History of Russian literature of the XI-XIX Centuries. Orel State University

E-mail: gtv070390@yandex.ru

ДВОРЯНСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ И НАРОД В РОМАНЕ ТУРГЕНЕВА «РУДИН»

THE NOBLE INTELLIGENTSIA AND THE PEOPLE IN TURGENEV'S NOVEL "RUDIN"

В романе «Рудин» у Тургенева складывается сложное отношение к центральному герою. Писатель, безусловно, симпатизирует его просветительской деятельности, но остро ощущает отсутствие основы у всех его начинаний. Рудин не знает народа, а значит, он вообще не знает России.

Ключевые слова: Тургенев, Рудин, Россия.

In the novel "Rudin" Turgenyev develops a complex relationship to the Central character. The writer, of course, sympathizes with his educational activities, but is acutely aware of the lack of Foundation for all his endeavors. Rudin does not know the people, which means that he does not know Russia at all.

Keywords: Turgenyev, Rudin, Russia.

Роман Тургенева «Рудин» создавался в период подготовки реформ 1860-х годов. Писатель, как известно, являлся горячим сторонником либеральных преобразований. Вместе с тем автор «Записок охотника» осознавал, хотя и не столь остро, как Л. Толстой или Достоевский, ещё одну проблему эпохи, а именно, разрыв между народами образованным обществом. Может быть, этим объясняется двойственное отношение автора к центральному герою его романа, проявляющееся в том, что дворянский просветитель Дмитрий Рудин предстаёт перед читателями то в героическом, то в резко сниженном плане.

Начиная своё повествование, Тургенев с первых же страниц воссоздаёт атмосферу весьма активной общественной жизни, ту атмосферу, без которой герой-идеолог, вероятно, вообще был бы невозможен. Конечно, в салоне Ласунской, где впервые перед читателями предстанет Рудин, немало пустой болтовни, интерес к науке или политике далеко не у всех гостей является искренним. Но само существование подобных салонов было всё же вызвано реальными потребностями исторического развития страны. И вполне закономерно, что среди этих представителей просвещённого дворянства вдруг появляется блестящий полемист и оратор Дмитрий Рудин.

Чрезвычайно важно, что перед нами действует не один человек, а ряд лиц, так или иначе связанных друг с другом. Слова Рудина не гаснут в пустом пространстве. Даже среди рядовых, ничем не выдающихся людей, он легко может встретить тех, кто способен на отклик, на сочувствие его идеям. Вспомним реакцию одного из случайных слушателей Рудина: «Басистов целую ночь не спал и не раздевался, он до самого утра всё писал письмом к одному товарищу в Москву» [2, с. 270]. Эпизод очень характерный. Он нужен писателю не только для того, чтобы продемонстрировать силу воздействия Рудина на окружающих, но и для того, чтобы показать, что духовное состояние русской интеллигенции благоприятствует появлению Рудиных. Не случайно в повествовании о Рудине такую важную роль играет рассказ о кружке Покорского.

Пусть этот «кружок состоял тогда, говоря по совести, из мальчиков – и недоученных мальчиков» [2, с. 298]. Тем не ме-

нее, овладение основами немецкой классической философии и приобщение к ним студенческой молодёжи давало русским юношам новый взгляд на ход мировой истории, на неразрывность связей России со всем человечеством и, прежде всего с западным миром. Это было чем-то вроде новой веры, и оказывало на членов философского кружка благотворное воздействие: «Эх! славное было время тогда, и не хочу я верить, чтобы оно пропало даром! Да оно и не пропало, не пропало даже для тех, которых жизнь опошшила потом» [2, с. 298]. Писатель стремится создать впечатление, что идеи, которые проповедовал Покорский и продолжает проповедовать Рудин, способны к дальнейшему, всё более серьёзному распространению. Мы видим, как увлечены речами Рудина Наталья и Басистов, как они готовы беззаветно служить распространению мыслей и начал, с которыми он их познакомил. Но ведь это не исключение. В романе постоянно подчёркивается, что таков общий настрой лучшей части русской интеллигенции. Всё время ощущается общая светлая перспектива, и возникает она вследствие уверенности писателя в предстоящем торжестве либеральных надежд. И если бы содержание романа ограничивалось только этим, писатель вполне мог бы описать Рудина как идеального героя. Достаточно было бы оставить те страницы, где Рудин изображается как человек, владеющий музыкой красноречия, увлекающий своих слушателей, или, напротив, как бесприютный скиталец, несмотря на преследования властей, сохраняющий верность своим убеждениям, и, наконец, как революционер, со знаменем в руках погибающий на парижской баррикаде.

Однако Тургенев не пошёл по такому пути. В текст постоянно внедряются критические замечания о просветительской деятельности его героя: «Иной слушатель, пожалуй, и не понимал в точности, о чём шла речь, но грудь его высоко поднималась, какие-то завесы разверзались перед его глазами, что-то лучезарное загоралось впереди» [2, с. 269]. Писатель неоднократно подчёркивает, что Рудин и сам способен воодушевиться, и собеседники испытывают благотворное эмоциональное воздействие. Но лишь немногие его понимают, а

захватить человека полностью, увлечь навсегда за счёт только общих призывов, достаточно сложно. Тонкий психологический анализ позволяет автору показать, что пламенный оратор Рудин по природе своей является холодным человеком. Ученики и последователи разочаровываются в своём учителе:

«Да, холоден, как лёд, и знает это и прикидывается пламенным. Худо то, <...> что он играет опасную игру, – опасную не для него, разумеется; сам копейки, волоска не ставит на карту – а другие ставят душу...» [2, с. 293]. В результате восторженные поклонники чаще всего охлаждаются к Рудину. Слабость характера тургеневского героя проявляется в его личных отношениях с людьми. Увлекая своими речами Наталью Ласунскую, Рудин впадает в растерянность, когда нужно взять на себя ответственность за дальнейший ход событий. Он вообще оказывается совершенно не способным к практической деятельности. Многочисленные опыты Рудина, такие как нововведения и усовершенствования в имении приятеля-помещика, проект превращения одной из рек в К...ой губернии в судоходную и многое другое – всё завершается крахом.

В чём причина неудач Рудина? Тургенев значительный акцент делает на личной неспособности своего героя к практической деятельности, на преследования со стороны властей. Для этого есть основания. Но уместно вспомнить, что в следующем десятилетии Л. Толстой в романе «Война и мир» устраняет на пути усвоения героями подобные трудности. Когда граф Пьер Безухов, один из богатейших людей России, пытается провести прогрессивные преобразования в своих собственных имениях, когда Андрей Болконский в союзе с выдающимся государственным деятелем Сперанским готовит проект либеральных реформ, всё это даже нельзя сопоставлять с теми условиями, в которых пытался осуществить свои планы тургеневский Рудин. Тем отчётливее проявляет себя колоссальный разрыв между либеральными проектами и органическими потребностями народной жизни. Толстовские герои осознают это гораздо яснее, чем Рудин. Вот как оценивает итоги своей либеральной деятельности Андрей Болконский: «Он вспомнил о своей законодательной работе, о том, как он озабоченно переводил на русский язык статьи римского и французского свода, и ему стало совестно за себя. Потом он живо представил себе Богучарово, свои занятия в деревне, свою поездку в Рязань, вспомнил мужиков, Дрона-старосту, и приложив к ним права лиц, которые он распределял по параграфам, ему стало удивительно, как он мог так долго заниматься такою праздною работою» [1, с. 209]. Тургенев и, соответственно, его герой не склонны столь категорично отрицать попытку просвещённого дворянства преобразовать русскую действительность. Но, может быть, следует искать другие пути?

Вполне возможно, что Тургенев сам ещё не знал, как ответить на этот вопрос. Великий писатель не иллюстрировал нечто всем понятное. Он создавал новый характер, ещё не известный в русской литературе. В качестве одного из литературных приёмов Тургенев широко использовал тот, когда в романе звучат те или иные суждения о Рудине. Он сам размышляет о своей судьбе, говорят о нём и другие персонажи. Конечно, всё это весьма субъективно. Но по этим высказываниям уже можно угадать одно из тех направлений, по которым в дальнейшем пойдёт поиск героя времени. Рудин признаётся другу: «Строить я никогда ничего не умел; да и мудрёно, брат, строить, когда и почвы-то под ногами нету, когда самому приходится собственный свой фундамент создавать!» [2, с. 357]. Такое понятие, как почва, станет одним из важнейших в публицистике 1860-х годов. Рудин употребляет его ещё достаточно случайно. Слова почва и фундамент для него равнозначны. Между тем для автора в понятии почвы таится ключ к разгадке той жизненной драмы, о которой Рудин размышлял в прощальном письме к Наталье Ласунской: «Всё мое богат-

ство пропадёт даром: я не увижу плодов от семян своих» [2, с. 338]. Рудин сокрушается, но характерно, что он всё же не понимает, в отличие от автора, причин того, почему многое в его деятельности оказалось бесплодным. Он только размышляет: «Мне не достаёт... я сам не могу сказать, чего именно мне не достаёт» [2, с. 338]. Хотя следует вспомнить, что о почве Рудин стал рассуждать ещё в начале романа, доказывая своим слушателям, что «если у человека нет крепкого начала, в которое он верит, нет почвы, на которой он стоит твёрдо, как он может дать себе отчёт в потребности, в значении, в будущности своего народа? как он может знать, что он должен сам делать...» [2, с. 264]. Но в тот период для него это были только красивые слова, навеянные изучением немецкой философии. Он совершенно не задумывался над тем, как их предстоит воплотить в действительность.

Зато реальным жизненным содержанием наполнена та оценка, которую даёт в конце романа Лежнев: «Несчастье Рудина состоит в том, что он России не знает, и это точно большое несчастье <...> вне народности ни художества, ни истины, ни жизни, ничего нет» [2, с. 349]. Смысл этих слов отнюдь не только в их патристическом пафосе. Что ещё могло означать утверждение, согласно которому Рудин не знает России. Ведь речь шла не о семнадцатилетней барышне Наталье Ласунской. Рудин был человеком в возрасте, небогатым и незнатным. При таких условиях своего существования он не мог не иметь представления о деспотизме власти, о злоупотреблениях чиновников, о бесправии крепостного крестьянина. Всё это, конечно, было ему хорошо известно. К тому же он вообще много путешествовал, много видел, много испытал. И всё-таки главные вехи его судьбы будут связаны с Германией, с Францией. Но своего народа он, конечно, не знал. Русский мужик в его восприятии мог быть только достоин сочувствия. Представить себе, что народ может хранить в себе такие истины, которые неизвестны ему, постигавшему в своё время вершины немецкой классической философии, Рудин, конечно, был не способен. Может быть, это не осознавал до конца и сам Тургенев, когда завершал свой первый роман. Не случайно, такое понятие, как народ в нём не используется. Речь идёт о России, о народности. Но далее тема народа станет центральной как в тургеневском «Дворянском гнезде», так и в толстовском романе «Война и мир». И эти произведения в свою очередь позволяют понять, чего именно не хватало Рудину в его характере и в его деятельности.

Бесспорно, что Рудин являлся выдающимся человеком. Но было в нём немало ложного, фальшивого, наносного. Чрезвычайно активный, Рудин при этом никогда не задумывался, как соотнести свои замыслы, свои реформаторские планы с реальными возможностями, с правдой народной жизни. Вполне закономерно, что всё задуманное им завершалось крахом. Очень общительный Рудин практически не показан в разговоре с простыми людьми. Есть только один эпизод, когда седой мужичок в дырявом армяке везёт Рудина на станцию на тройке старых обывательских лошадей. Ни какого контакта, никакого взаимного интереса друг к другу у них не возникает. Конечно, у каждого из них свои заботы, свои невзгоды, но, например, Лаврецкий, потрясённый утратой надежд на счастье с Лизой Калитиной, способен в церкви увидеть мужика, оплакивающего смерть сына, и понять, что это горе ещё сильнее. Пьер Безухов в условиях плена способен не только найти общий язык с простым солдатом, но будет с восторгом постигать его притчи и поучения. Платон Каратаев на всю жизнь останется в его памяти учителем жизни.

Рудин очень далёк от таких истин, от таких прозрений. Но их возможность таится в глубинах художественного текста первого тургеневского романа.

Библиографический список

1. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. Т.10. М., 1982.
2. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 28 т. Сочинения: Т.6. М., Л. 1963.

References

1. Tolstoy L. N. Collected works: in 22 vol. Vol.10. Moscow, 1982.
 2. Turgenev I.S. Complete works and letters: in 28 vols. Works: Vol. 6 Moscow, Leningrad, 1963.
-
-

УДК 811.161.1

UDC 811.161.1

КОРОЛЬКОВА А.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы и журналистики, Смоленский государственный университет
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

KOROLKOVA A.V.

Professor of the Department of Literature and Journalism,
Doctor of Philology, Smolensk State University
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ «УМ/БЕЗУМИЕ» И «СМЕХ» КОМЕДИИ А.С. ГРИБОЕДОВА «ГОРЕ ОТ УМА»

SEMANTIC FIELDS «MIND/MADNESS» AND «LAUGHTER» OF COMEDY A. S. GRIBOEDOVA «WOEFROMWIT»

В статье говорится о семантических полях комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» «ум/безумие» и «смех». В комедии А.С. Грибоедова присутствует ряд семантических полей. Анализ семантических полей опирается на составленные нами «Алфавитно-частотный и частотный словари языка комедии».

Количественные характеристики при изучении художественного произведения помогают с большей объективностью и убедительностью определять его тематику, выявлять особенности авторского стиля, а в драматическом произведении – и особенности речи и характеров персонажей. В какой-то мере они позволяют определить особенности языка эпохи.

Алфавитно-частотный словарь позволяет не только выявить лексические гнезда, но и проследить развитие тем в речи различных персонажей, а также определить композиционную структуру «гнезд», составляющих более крупные объединения – семантические поля.

Ключевые слова: комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума», семантическое поле «ум/безумие», семантическое поле «смех».

The article deals with the semantic fields of A. S. Griboedov's Comedy «Woe from wit» «mind/madness» and «laughter». In the Comedy of A. S. Griboedov, there is a number of semantic fields that consist of a number of lexical nests. The analysis of semantic fields is based on our «Alphabetical-frequency and frequency dictionary of the Comedy language» «Woe from wit».

Quantitative characteristics in the study of a work of art helps to determine its subjectivity with greater objectivity, to identify the features of the author's style, and in a dramatic work - and especially the speech and nature of the character. They allow you to determine the features of the language of the era.

The alphabetic-frequency dictionary allows not only to identify lexical nests, but also to trace the development of themes in the speech of various characters, as well as to determine the compositional structure of «nests» that make up larger associations – semantic fields.

Keywords: the Comedy of A.S. Griboedov «Woe from wit» semantic field «of the mind/madness», the semantic field «laughter».

Комедия «Горе от ума» как уникальное драматическое произведение своего времени еще в пору хождения в списках привлекала внимание. Именно неординарность произведения, практически сразу признанного классическим, породила массу исследований разного рода, активно продолжающихся и в настоящее время [4].

«Для каждой национальной литературы характерна своя динамика литературного процесса. В русской литературе конца XVIII – начала XIX вв. движение от классицистической нормативности к антинормативности происходило в ускоренных темпах, а развитие просветительского реализма было отмечено более узкими (в сравнении с западноевропейской культурой) временными рамками. Комедия А.С. Грибоедова, рожденная на стыке разных стилевых традиций, вобравшая в себя немалый опыт европейской комедии, явилась важной вехой в этом развитии» [4, с. 50].

При постановке цели максимально точного исследования тематики, проблематики, композиции и языка комедии нами были созданы «Алфавитно-частотный» и «Частотный словари» «Горя от ума» [7].

Работа велась по тексту, опубликованному во втором издании «Литературных памятников» [3].

Составленные нами словари являются полными. «Частотные словари, преследующие литературоведческие цели, не могут быть – в отличие от лингвистических – выборочными, т.к. в этом случае они не дадут целостного представления о структуре произведения» [8, с. 210.]

Наряду с русскими, в словарь включены также и француз-

ские слова в написании латиницей и итальянские в написании кириллицей (А! нон лашьяр но, но, но, но). Учтены имена собственные, список действующих лиц, все ремарки, вся лексика определяет стиль комедии.

«Открывая в слове идеальность и цельность, свойственные искусству, мы заключаем, что слово и есть искусство, а именно – позиция». [9, с. 149].

«Каждое слово, употребленное поэтом, есть уже тема» [5, с. 434].

Формирование словарной статьи (слово с формальными признаками) происходило согласно компьютерной программе. Автоматически происходила сортировка по частоте и по алфавиту для обоих словарей, в некоторых случаях указывались минимальные контексты.

В словаре есть указания рифмована лексическая единица или нет. Вариантные формы предлогов объединены в одну словарную статью.

Омонимам в словарях даны необходимые пояснения, они разделены и следуют друг за другом.

Не рассматриваются детально служебные части речи, дано лишь их общее количество. Например: «а» 159 употреблений, в (во) 375 употреблений и т.д. То же следует сказать о междометиях, например: «ах» – 53 употребления.

Чтобы сохранить лексическую окраску тех или иных слов, в качестве исходных форм используются формы не современного русского языка, представленные в различных словарях, а восстановленные формы слов, использованных в комедии.

Толкование слов отсутствует. При работе над словарями

комедии были отмечены случаи полисемии. Многозначные слова не имеют в словарях каких-либо специальных помет.

Алфавитно-частотный словарь имеет следующую структуру:

- а) все слова располагаются в алфавитном порядке;
- б) в первой колонке даны исходные слова;
- в) во второй колонке, несколько смещенной вправо и вниз, даны словоформы;
- г) в третьей колонке даны частоты двух видов: первое число – напротив исходной формы – обозначает сумму частот словоформ соответствующего слова; второе – частоты употребления каждой словоформы отдельно;
- д) в четвертой колонке указывается действие, в котором содержится данное словоупотребление;
- е) в пятой указывается явление;
- ж) в шестой колонке указывается имена персонажей, произносящих соответствующее слово;
- з) в седьмой, последней колонке – есть указание на рифму.

Если слово в тексте произведения находится в рифме, то в словаре напротив него стоит знак «+», если же нет, то эта колонка не содержит никаких помет.

Мы отказались от приведения контекстов, т.к. пришлось бы много раз процитировать комедию целиком. Мы отказались от всяческих исторических, этимологических, литературоведческих и иных справок. Нет в словаре и стилистических помет.

Количественные характеристики при изучении художественного произведения помогают с большей объективностью и убедительностью определять его тематику, выявлять особенности авторского стиля, а в драматическом произведении – и особенности речи и характеров персонажей. В какой-то мере они позволяют определить особенности языка эпохи.

Наш алфавитно-частотный словарь позволяет уловить особенности языка комедии. В нем указано, кто из действующих лиц произносит данное слово, что открывает возможность определить особенности речи каждого персонажа. По сути, алфавитно-частотный словарь включает в себя словари языка всех «говорящих» персонажей, позволяет рассмотреть образы внесценических персонажей и выявить функции «молчащих» персонажей.

Алфавитно-частотный словарь позволяет не только выявить лексические гнезда, но и проследить развитие тем в речи различных персонажей, а также определить композиционную структуру «гнезд», составляющих более крупные объединения – семантические поля. В понимании лексических гнезд и семантических полей мы опираемся на концепцию О.С. Ахмановой [1, с. 334].

В комедии насчитывается более двадцати пяти лексических гнезд: «ум», «служба», «ученье», «смех», «дружба», «чтение», «горе», «счастье», «глупость», «люди/человек», «душа», «дело», «ложь», «воспитание», «подлость», «сердце», «книги», «веселье», «шутка», «хохот», «чувства», «бог», «слово», «сон», «страх», «чины», «женитьба». Формально можно выделить и такие лексические гнезда как «дом», «дверь», «свет», «ночь» и др. Все они объединяются в семантические поля.

Семантическое поле «ум/безумье»

Основной темой произведения как следует из самого названия является тема ума. Семантическое поле «ум/безумье» является самым важным и семантически значимым. Слово-тема «ум» употребляется в комедии 40 раз. Семантическое поле «ум/безумье», включает в себя ядро и периферию – однокоренные слова: умишко 1 раз, умнее 2 раза, умнейший 1 раз, умник 1 раз, умный 9 раз, разумник 1 раз, безумный 8 раз, сумасшедший 1 раз, сумасшествие 1 раз, поумнеть 1 раз, полоумный 1 раз. Всего семантическое поле «ум» насчитывает 67 структурных единиц. В нем произошло группирование однокоренных слов с противоположными лексическими значениями.

Тема ума появляется в действии первом во втором явлении (2 словоупотребления), завершается в действии четвертом

пятнадцатом явлении (2 словоупотребления). Начинает развитие темы Фамусов, он же ее и завершает.

В действии первом явлении пятом (5 словоупотреблений) Софья ведет тему, говоря об уме Чацкого, в действии втором явлении пятом тему развивают Фамусов и Чацкий (5 словоупотреблений), именно здесь возникает первое противоречие, выявляется противоположность во взглядах героев на проблему ума.

Затем наблюдается перерыв в 9 явлений. В них развиваются темы лексических гнезд «чтение», «ученье», «служба», семантического поля «Москва» и тематической группы «любовь».

Наибольшее развитие тема получает в третьем действии первом явлении (9 словоупотреблений), что соответствует разговору Софьи и Чацкого, в котором Софья говорит, что «эдакий ум», ум Чацкого не может «семейство осчастливить». В третьем действии в двадцать первом явлении наблюдается еще один кульминационный пик развития темы (8 словоупотреблений). Это момент развития сплетни о сумасшествии Чацкого. Здесь мы наблюдаем многократное повторение темы, причем, повторяясь, слово-тема приобретает все новые оттенки лексического значения. Продолжается развитие темы в явлении двадцать втором этого же действия (3 словоупотребления).

Если в начале комедии все персонажи отдают должное уму Чацкого, признавая его «высокий ум», то постепенно происходит замена адекватного восприятия и самого Чацкого и соответственно его ума. Замена на недоверие, а затем полное неприятие. И оказывается совершенно несложно заменить всеобщее признание ума Чацкого на противоположное – безумие.

Автор не выходит за пределы семантического поля, просто лексические единицы в нем вступают в антонимические отношения.

«Безумие» Чацкого никоим образом не связывается с глупостью, несмотря на известную близость этих понятий (Лексическое гнездо «глупость» насчитывает 12 компонентов, являясь обособленным композиционным образованием). Лишь сам Чацкий в минуту прозрения называет себя в действии четвертом явлении четырнадцатом любовником-глупцом.

Развитие темы не завершается в третьем действии, хотя кульминация позади. Появляющийся Репетилов активно развивает тему в действии четвертом явлении четвертом и пятом (4 словоупотребления и 2 словоупотребления), поддерживает развитие темы и Загорецкий в явлении шестом, явлении седьмом (по 1 словоупотреблению), а также княгиня Тугоуховская в явлении седьмом (1 словоупотребление). В действии четвертом явлении восьмом завершается развитие сплетни о сумасшествии Чацкого, гости разъезжаются, лишь Репетилов в последний раз сетует о «высоком уме».

В этом же действии в явлении четырнадцатом еще раз сталкиваются антагонистические воззрения Фамусова и Чацкого (3 словоупотребления), последнюю точку ставит Фамусов в следующем явлении (2 словоупотребления).

Тема ума своеобразным рефреном проходит не только по всем действиям комедии, являясь связующим и организующим компонентом тематической композиции произведения, но и повсюду сопровождает образ Чацкого, будь то недоброжелательно-снихождительные речи Фамусова, язвительные реплики Софьи, абсурдные измышления Загорецкого или механически повторяемая сплетня господами без имен.

В комедии наиболее частотное имя собственное Чацкий (72 употребления). Очевидно, что самое частотное слово-тема произведения соответствует самому частотному имени собственному. В произведении почти все словоупотребления лексемы «ум» и соответственно данная тема имеют отношение к Чацкому, в речах которого именно этой теме отведено центральное место. Из всего массива данного лексического гнезда 17 словоупотреблений принадлежит самому Чацкому, еще 27 словоупотреблений в речах других персонажей так или иначе характеризуют его.

Необходимо отметить, что каждый персонаж вкладывает

свой смысл в понятие «ум».

«У каждого из них (персонажей комедии), в том числе и у Чацкого, – свой ум, который каждый из них по-своему понимает, выражает и проявляет», – отмечает С.П. Ильев в статье «Ум» и «горе» в комедии А.С. Грибоедова [6, с. 55]. С.П. Ильев уточняет и развивает свою мысль: «Обычно «горе от ума» относят лишь к Чацкому, тогда как горе от ума – у каждого персонажа комедии, поскольку у каждого своего ума и соответствующее ему горе» [6, с. 55].

Если в понятие «умный» каждый персонаж вкладывает свой смысл, то в понимании темы «безумья» все единодушно. Тема проходит в третьем и четвертом действиях, не претерпевая никаких изменений, также являясь своеобразным рефреном, сопровождающим образ Чацкого.

Выявляется следующая закономерность, в первых двух действиях доминирует ум Чацкого, его опасаются, с ним считаются, сетуют по поводу неправильного его «употребления». В третьем и четвертом действиях всеобщим является мнение о безумии Чацкого, сопровождаемое подобными же суждениями, злословием, скандальным интересом.

В комедии лексическая единица «ум» полисемантична, в этом кроется одна из причин основного конфликта произведения, который заключается в противостоянии мировоззрений. Обоснован конфликт Чацкий – Фамусов.

При контекстном рассмотрении словарных единиц из лексического гнезда «ум/безумие» в последнем обнаруживается некое композиционно-тематическое равновесие. В первых двух действиях комедии активно развивается непосредственно тема «ума», в третьем и четвертом действиях – тема «безумия», в них же наблюдаются кульминационные моменты развития темы.

Начинает и завершает развитие данной темы Фамусов, но наибольшее количество лексических единиц из этого гнезда наблюдается в репликах Чацкого.

Мы полагаем, что функция темы «ума/безумия» в комедии соответствует функциям композиционного рефрена лирических стихотворений.

В композиционном отношении тема «ума/безумия», во-первых, самостоятельна. Во-вторых, в форме тематического лейтмотива сопровождает все произведение, указывает на подтекст, а также некоторым образом на развязку произведения. Заметим, что в определении композиционного рефрена и его функций в произведении мы опираемся на исследования В.М. Жирмунского. В.М. Жирмунский, рассматривая композицию лирических стихотворений, выделяет как особый композиционный прием – рефрен (или припев в песнях и народных балладах).

«Мы называем припевом (рефреном) концовку, обособленную в композиционном отношении. Композиционное обособление предполагает выделение из стихотворного целого:

- 1) тематическое (самостоятельная тема);
- 2) синтаксическое (законченная синтаксическая группа);
- 3) метрическое (концовка состоит из стиха или группы стихов, в метрическом отношении самостоятельных).

Композиционное выделение может быть более или менее полным... как осмысленный рефрен он может в форме тематического лейтмотива сопровождать все произведение, указывать на развязку повествования, на его скрытый смысл, заключать ироническое противоположение к содержанию основных строф, риторический призыв к слушателям и т.д.» [6, с. 493].

Рефрен «ум/безумие» скрепляет действия и явления комедии, является организующим компонентом тематической композиции произведения, повсюду сопровождает образ главного героя.

По количеству структурных единиц за семантическим полем «ум/безумие» следуют семантические поля «люди/человек» (54 компонента), «служба» (46 компонентов), к которому примыкает лексическое гнездо «чины» (19 компонентов). Далее следуют семантические поля «родня» (17 единиц),

«учение», которое тематически дополняют лексические гнезда «чтение» (14 элементов), «книги» (12 элементов).

В развитии темы «люди/человек» ведущая роль принадлежит Чацкому (13 словоупотреблений) и Репетилову (13 словоупотреблений), в развитии семантического поля «служба» эта роль принадлежит Фамусову (12 словоупотреблений). В примыкающей к данному семантическому полю семантической группе «чины» тему ведут Чацкий (5 словоупотреблений) и Фамусов (4 словоупотребления). Развитие темы «учение» в комедии традиционно связывают с образом Чацкого, но тему ведет Фамусов (7 словоупотреблений), в соотносительных по тематике семантических полях «чтение» и «книги» прерогатива развития тем также принадлежит Фамусову (соответственно 4 и 5 словоупотреблений). Развитие всех перечисленных тем осложняется противоречиями в восприятии предметов мысли Чацким и Фамусовым. В семантическом поле «родня» движение темы связывается с образом Чацкого (5 словоупотреблений).

Семантическое поле «смех»

В структуру семантического поля ходят несколько лексических гнезд: «смех», «веселие», «хохот», «шутка». Эти слова, отдельно взятые составляют синонимическую парадигму с доминантой смех.

Первым основным компонентом рассматриваемой семантической поля является лексическое гнездо «смех», включающее в себя следующие структурные единицы: смех – 13 словоупотреблений, смеяться – 6 словоупотреблений, смешной – 5, смешно – 3, смеяться – 2 словоупотребления; смешить, пересмеять, посмешнее, посмеюсь, насмешу, насмешка, насмешливо, смешливый по 1 словоупотреблению. Всего 37 компонентов.

Лексическое гнездо «веселие» включает в себя следующие единицы: веселие – 1 словоупотребление, веселый – 5 словоупотреблений, весельчак – 1, веселость – 2, весело – 4 словоупотребления. Всего 13 компонентов.

Лексическое гнездо «хохот» состоит из двух лексических единиц: хохот – 4 словоупотребления и хохотать – 3 словоупотребления. Всего 7 компонентов.

Лексическое гнездо «шутка» также включает только две единицы: шутка – 3 словоупотребления, шутить – 7 словоупотреблений. Всего 10 компонентов.

По семантике к лексическим единицам данного семантического поля (в частности, к лексическому гнезду «шутка») примыкают словарные единицы «шут» (2 словоупотребления) и «шутливый» (1 словоупотребление). Эти лексемы мы не включили в лексическое гнездо «шутка», т.к. семантическое наполнение слов принципиально иное. В комедии слова «шут» и «шутливый» имеют негативную окраску, тогда как слова «шутка» и «шутить» нейтральны в стилистическом плане и отличаются оттенками лексического значения.

В целом, это значимая в ткани произведения, семантически связанная группа лексических гнезд, которую мы называем семантическим полем. В данном семантическом поле 67 компонентов. По количеству структурных единиц и семантической значимости эта группа приближается к семантическому полю «ум/безумье». Носителями данной темы являются почти все персонажи комедии: Чацкий – 16 раз, Софья – 17 раз, Фамусов – 5 раз, Молчалин – 3 раза, Лиза – 8, Хлестова – 6, Репетилов – 4, в ремарках – 3 раза, Наталья Дмитриевна, Загорецкий, Графиня-бабушка по 1 разу, наконец «все» – 1 раз.

Развитие темы смеха в комедии прочно связано с образом Чацкого. В рассматриваемой тематической группе Чацкий – организующая фигура. И не только потому, что острый каламбур, злая шутка, язвительное замечание являются прерогативой именно Чацкого. Иногда и Чацкий бывает смешон.

Движение темы происходит импульсами, толчками. В действии первом явлении четвертом начало темы (1 словоупотребление), которое положено Софьей. В действии первом явлении пятом высший пик развития темы, стремительный взлет ее связан с образами Софьи и Лизы (12 словоупотребле-

ний), лишь отчасти с образом Чацкого, которого они вспоминают. Оказывается, не столько сам Чацкий придает значение смеху, сыплет остротами, сколько окружающие ждут от него подобного поведения. Затем появляется Чацкий, он «оживлен и говорлив», остроумен, саркастичен. Речь Чацкого насмешлива, но материальное выражение в лексических единицах тематической группы смех небольшое. В действии первом явлении седьмом развитие темы идет на убыль (2 словоупотребления). Затем на сцене появляется Фамусов и в конце первого действия нет места развитию этой темы.

В действии втором явлении первом в развитие темы включается Фамусов (2 словоупотребления), рассуждая о жизни и насущных делах. В явлении втором (7 словоупотреблений) Чацкий, как учтивый гость, справляется о самочувствии хозяина дома и его дочери, косвенно развивая тему смеха, активно подхватывает и развивает тему Фамусов, поучая Чацкого. Чацкий возражает Фамусову, не приемля фамусовской «философии смеха», считая, что именно смех сдерживает порывы раболепства и «подличанья».

Развитие темы прерывается и возобновляется только в явлении одиннадцатом этого же действия, когда и Молчалин, и Лиза пеняют Софье на излишнюю открытость, а она с трудом сдерживает обуревающие чувства (7 словоупотреблений). В явлении двенадцатом тема практически не развивается, ее вскользь касается Молчалин, отпуская Лизе комплименты (1 словоупотребление).

Движение темы продолжается, в действии третьем явлении первом наблюдается еще один пик развития темы (10 словоупотреблений). Сцена разговора Софьи и Чацкого является ключевой и для семантического поля «ум/безумие» и, забегая вперед, скажем, что она является ключевой для семантического поля «любовь», в целом она определяет всю дальнейшую динамику действия произведения.

Напряженность в развитии темы оказывается непродолжительным, заканчивается разговор Софьи и Чацкого, угасает интенсивность. В этом же действии в явлениях третьем, пятом, девятом тема лишь поддерживается (соответственно два, одно и одно словоупотребление).

Далее в структуре семантического поля «смех» наблюдается еще несколько напряженных моментов. Первый из них в действии третьем явлении десятом (5 словоупотреблений). Здесь развитие темы связано с образами Хлестовой и Чацкого, который смеется над нелестными характеристиками Загорецкого. Чацкий вызывает неудовольствие «сердитой гостью», которой веселость и смех кажутся настоящим пороком.

В третьем действии в явлениях двенадцатом, двадцатом, двадцать первом и двадцать втором тема несколько варьируется, развиваясь (1, 1, 3 и 2 словоупотребления). В явлении двадцать первом «общественное мнение» утверждает, что Чацкий безумен, хотя речи многих из них явно противоречат здравому смыслу. Сцена комична, но участвующие в ней персонажи совершенно серьезны, они сами не развивают тему смеха, а лишь затрагивают ее (3 словоупотребления).

Движение действия продолжается в действии четвертом явлении втором (1 словоупотребление).

Следующий напряженный момент приходится на действие четвертое явление четвертое, где появляется Репетилов, признается Чацкому в любви, бичует свои пороки, высмеивает себя, призывая Чацкого также посмеяться над ним. Здесь Репетилов ведет тему смеха (4 словоупотребления единиц из тематической группы «смех» принадлежат ему).

В явлениях седьмом, девятом, двенадцатом тема смеха лишь поддерживается (по 1 словоупотреблению). Завершается все развитие в явлении четырнадцатом. В репликах Чацкого поставлена последняя точка (2 словоупотребления). Но

Чацкий не является главным носителем данной темы, он лишь подчиняется общему ее течению.

Семантическое поле «смех» является принципиально важным в композиционной структуре произведения в целом. Это поле является по количеству компонентов таким же весомым, как и семантическое поле «ум/безумие». Лексические единицы поля пронизывают всю словесную ткань произведения, придают действию динамизм и напряженность.

Семантическое поле «смех» является многоплановым. С одной стороны, в нее включаются словарные единицы нескольких лексических гнезд. С другой стороны, наблюдается внешний, материально, словесно отраженный в произведении план развития темы, и внутренний план комического, непосредственно адресованный зрителям и слушателям поверх реплик персонажей. Это комизм ситуаций и абсурдность некоторых высказываний героев.

Природа комического в «Горе от ума» исследовано достаточно подробно, мы не будем останавливаться на рассмотрении данной проблемы.

В целом, при развитии тем основополагающих семантических полей «ум/безумие», «люди/ человек», «служба», «чины», а также «учение», «чтение», «книги», «родня» наблюдается противоречие во взглядах Чацкого – Фамусова, являющееся движущим фактором развития действия внутри каждого гнезда.

При рассмотрении семантических полей «ум/безумие» и «смех» и составляющих их лексических гнезд комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» обнаружилось, что подсчеты на уровне лексики в одних случаях подтверждают традиционную точку зрения на тематику и композицию произведения, в других – проводят к противоположным выводам.

Так, развитие темы «ум/безумие» прочно связано с образом Чацкого. Семнадцать единиц из этого лексического гнезда принадлежат речи Чацкого, еще двадцать семь элементов в репликах других персонажей так или иначе характеризуют главного героя. Кроме того, самое частотное слово-тема произведения «ум» соответствует самому частотному имени собственному в произведении. Самое частотное имя собственное в комедии – Чацкий. Он ведет тему «ума/безумия» – основную тему произведения.

Семантическое поле «смех» включает единицы лексических гнезд «хохот», «смех», «веселие», «шутка». Данная группа насчитывает 67 единиц (как и лексическое гнездо «ум/безумие»). По количественным показателям и семантической значимости семантическое поле «смех» близко к композиционному рефрену, семантическому полю «ум/безумие». Движение действия в данном семантическом поле связано с образом Софьи (17 словоупотреблений). Это единственное композиционное образование, где Софья играет ведущую роль. Обыкновенно с образом Софьи связывают лишь развитие любовной темы, хотя она активно ведет и тему «смеха». Не на много отстает от нее Чацкий (16 словоупотреблений). Следует отметить, что в произведении сосуществуют два пласта комического. Один – материально выраженный в репликах персонажей, составляющий тематическую группу «смех». Другой – находящийся в подтексте, адресованный поверх речей героев читателям комедии.

При развитии темы в данном семантическом поле обнаруживается постоянно присутствующее противоречие Чацкий – Фамусов, Софья при этом лишь отчасти принадлежит к так называемому фамусовскому обществу, образуется отдельный клубок противоречий Чацкий – Софья.

Анализ развития семантических полей в комедии позволяет по-иному рассматривать особенности композиции комедии.

Библиографический список

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 607 с.
2. *Билинкис М.Я.* «Горе от ума» на русской сцене // Проблемы творчества А.С. Грибоедова. Смоленск: ТРАСТ-ИМАКОМ, 1994. С.110-120.
3. *Грибоедов А.С.* Горе от ума // Под редакцией Пиксанова Н.К. При участии Гришунина А.Л. М.: Наука, 1969. 399 с.
4. *Дмитриев С.Н., Филиппова А.А.* Александр Грибоедов. Неизвестные страницы великой судьбы. М.: Вече, 2019. 576 с.
5. *Жирмунский В.М.* Теория стиха. Л.: Советский писатель, 1975. 664 с.
6. *Ильев С.П.* «Ум» и «горе» в комедии Грибоедова // Проблемы творчества А.С. Грибоедова. Смоленск: ТРАСТ-ИМАКОМ, 1994. С.50-56.
7. *Королькова А.В.* Алфавитно-частотный и частотный словари комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» Смоленск: издательство СГУ, 1996. 103 с.
8. *Минц З.Г.* Частотный словарь «Стихов о Прекрасной Даме» А. Блока и некоторые замечания о структуре цикла // Труды по знаковым системам III. – Тарту: Ученые записки Тартуского университета, 1967. С. 209 – 316.
9. *Потебня А.А.* Мысль и язык. Харьков: Типография Адольфа Дарре, 1892. 228 с.

References

1. *Akhmanova O.S.* Dictionary of Linguistic Terms. M.: Soviet Encyclopedia. 1966. 607 p.
 2. *Bilinkis M.Ya.* "Woe from Wit" on the Russian stage // Problems of A.S. Griboedova. Smolensk: TRUST-IMAKOM, 1994. P. 110-120.
 3. *Griboedov A.S.* Woe from Wit // Edited by N. Piksano. With the participation of Grishunin A.L. M.: Nauka, 1969. 399 p.
 4. *Dmitriev S.N., Filippova A.A.* Alexander Griboedov. Unknown pages of great destiny. M.: Veche, 2019. 576 p.
 5. *Zhirmunsky V.M.* Theory of verse. L.: Soviet writer, 1975. 664 p.
 6. *Ilyev S.P.* "Mind" and "grief" in the comedy of Griboedov // Problems of A.S. Griboedova. Smolensk: TRUST-IMAKOM, 1994. –P.50-56.
 7. *Korolkova A.V.* Alphabet-frequency and frequency dictionaries of comedy A.S. Griboedova "Woe from Wit" Smolensk: SSU publishing house, 1996. 103 p.
 8. *Mints Z.G.* A. Blok's Frequency Dictionary of "Poems on the Beautiful Lady" and Some Comments on the Structure of the Cycle // Transactions on Sign Systems III. - Tartu: Scientific notes of the University of Tartu, 1967. Pp. 209 – 316.
 9. *Potebnya A.A.* Thought and language. Kharkov: Adolf Darre Printing House, 1892. 228 p.
-

КРОТОВА Д.В.

кандидат филологических наук, преподаватель, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: da-kro@yandex.ru

KROTOVA D.V.

Candidate of Philological Sciences, Lecturer of Department of Modern Russian Literature and Contemporary Literary Process, Lomonosov Moscow State University
E-mail: da-kro@yandex.ru

СИМВОЛИКА ВРЕМЕН ГОДА В ЛИРИКЕ В. ШАЛАМОВА

SYMBOLICS OF THE SEASONS IN V. SHALAMOV'S LYRICS

Образы времен года у В. Шаламова концентрируют в себе важнейшие онтологические смыслы. Первостепенными по значимости являются зимние образы, доминирующий смысловой ряд которых – смерть, зло, одиночество, хаос. Специфическая шаламовская символическая грань – связь мотивного комплекса зимы с темой богооставленности личности. В статье отмечены важнейшие содержательные коннотации образов весны/лета в лирике Шаламова.

Ключевые слова: русская поэзия, Шаламов, символ, времена года, образ зимы.

Images of the seasons in V. Shalamov's poetry are concentrate the most important ontological meanings. Winter images are paramount in importance; the dominant meanings of them are death, evil, loneliness, chaos. The specific Shalamov's symbolic line is the connection of winter motifs with the theme of God-leaving personality. The article notes the most important connotations of spring/summer images in Shalamov's lyrics.

Keywords: Russian poetry, Shalamov, symbol, seasons, image of winter.

В лирике В. Шаламова образы времен года обретают особую семантическую наполненность. Это напрямую связано с обстоятельствами жизни поэта и писателя – ведь почти двадцать лет он провел в заключении на Севере, где от природных, климатических условий зависела порой сама человеческая жизнь. Лютый холод мог убить ослабевшего, постоянно голодного человека, а летнее потепление часто бывало спасительным, его очень ждали, угадывали его приметы, потому что оно давало надежду на жизнь.

Закономерно, что наиболее частотны и значимы в лирике Шаламова именно образы зимы. Уже первое стихотворение «Колымских тетрадей» – «зимнее»:

«Пещерной пылью, синей плесенью
Мои испачканы стихи.
Они рождались в дни воскресные –
Немногословны и тихи.
Они, как звери, быстро выросли,
Крещенским снегом крещены
В морозной тьме, в болотной сырости.
И все же выжили они» [7, т. 3, с. 7].

Мотивы холода, снега, таким образом, открывают цикл «Колымских тетрадей». Первое же стихотворение показывает, насколько глубоким и символичным является названный смысловой комплекс у Шаламова, ведь здесь сквозь призму зимних мотивов осмыслено творчество поэта в целом: его стихи родились в снегах, «в уюте камня и лесов». Образ зимы, возникая в «Колымских тетрадях» с первых строк, лейтмотивом проходит сквозь весь цикл. Можно признать, что Шаламов – самый «зимний» из русских поэтов.

Какие коннотации включают у Шаламова зимние мотивы и насколько эти коннотации являются традиционными для русской лирики? Образ зимы в отечественной поэзии наделен широким спектром разнообразных смыслов. Встречаются диаметрально противоположные семантические оттенки – от красоты и морозной свежести (подобные примеры можно встретить у А. Пушкина, Б. Пастернака, А. Фета и др.) до мотивов умирания и безжизненности (в лирике А. Пушкина,

Ф. Тютчева, А. Ахматовой и др.). Шаламов в подавляющем большинстве случаев дает трагическую интерпретацию образов зимы, связывая их с мотивами смерти: зимняя природа враждебна по отношению к человеку и готова его уничтожить. Яркий пример подобной трактовки дан, например, в стихотворении «В этой стыллой земле...»:

«В этой стыллой земле, в этой каменной яме
Я дыхание зимы сторожу.
Я лежу, как мертвец, неестественно прямо
И покою своим дорожу.
Нависают серебряной тяжестью ветви,
И метелит метель на беду.
Я в глубоком снегу, в позабытом секрете.
И не смены, а смерти я жду» [7, т. 3, с. 40].

Зимний образ здесь окрашен исключительно тягостными мотивами, лирический герой – в ожидании конца. «Серебряная тяжесть» ветвей вовсе не ассоциируется с нарядным и притягательным обликом зимнего леса: она готова обрушиться на человека и похоронить его в камне и сугробах.

В этом стихотворении возникает классический образ русской прозы и поэзии – метель. В отечественной литературе этот образ концентрирует в себе самые разные значения: метель может нести гибель, а может ассоциироваться с житнетворческой стихией (как бывает, например, у Пушкина или Блока). У Шаламова же смысловая наполненность этого образа в анализируемом стихотворении (как и во многих других) исключительно негативна – «метелит метель на беду».

В стихотворении «Я беден, одинок и наг...» вновь возникает образ зимы, и в его трактовке очевидны те же коннотации, что и в рассмотренных выше стихотворениях. Но здесь семантическое поле зимы расширяется, оно оказывается сопряжено еще с некоторыми важными смыслами, в частности, с темой одиночества. Человек оказывается совершенно один, заброшен в «сиреневом полярном мраке». Единственным собеседником поэта оказывается «бледная тьма»:

«Я беден, одинок и наг,
Лишен огня.

Сиреневый полярный мрак
Вокруг меня.

Я доверяю бледной тьме
Мои стихи.
У ней едва ли на уме
Мои грехи.

И бронхи рвет мои мороз
И сводит рот.
И, точно камни, капли слез
И мерзлый пот» [7, т. 3, с. 7–8].

Зимние образы у Шаламова вообще нередко связаны с темой одиночества, затерянности человека во враждебном мире. В «снегах» человек оказывается даже без врагов, не говоря о друзьях:

«Все те же снега Аввакумова века.
Все та же раскольничья злая тайга,
Где днем и с огнем не найдешь человека,
Не то чтобы друга, а даже врага» [7, т. 3, с. 29].

В стихотворении «Скользи, оленья нарта...» раскрывается еще одна значимая грань смыслового комплекса зимы. Перед читателем с первой же строфы разворачивается картина «зимней» весны, снежного марта:

«Скользи, оленья нарта,
Взлетай, хорей,
Метельной ночью марта.
Скорей, скорей, скорей!

Какие тут уж карты,
Какой компас,
Ремнем привязан к нарте,
И слезы льют из глаз.

Одна с другою схожи
Вершины гор.
Мы путь найти не можем,
Запутанный пургой.

Вперед летит упряжка
В метельной тьме
Олени дышат тяжело,
Уже конец зиме.

...
Скользи, оленья нарта,
Морозной тьмой,
Бурлящей ночью марта,
Домой, домой, домой...» [7, т. 3, с. 28–29].

В поэзии Серебряного века (традиции которой для Шаламова, считавшего себя «наследником модернизма» [7, т. 5, с. 323], весьма значимы) образ «зимнего» марта уже встречался – например, в «Кармен» Блока («Бушует снежная весна...»). Но насколько различными оказываются содержательные грани мотива мартовской метели у Блока и Шаламова! У Блока «снежная весна» – это воплощение стихии страсти и любви, творческого горения. Мартовские вихри, безусловно, ассоциируются в блоковской лирике и с мотивами хаоса, но это хаос созидательный, продуктивный.

У Шаламова же образ «снежной весны» наделен совсем иными смыслами. Мартовская пурга – это суровая стихия, эздох оказывается окутан «морозной тьмой», от сильнейших порывов ветра у него «слезы льют из глаз». Блоковских коннотаций, связанных с темами любви и творчества, Шаламов в этот образ вовсе не вкладывает. «Бушует снежная весна...» Блока и приведенное стихотворение Шаламова сходны своей внутренней динамикой, они насыщены стремительным движением, но трактовка образа весенней метели здесь оказывается диаметрально противоположной.

С темой зимы у Шаламова зачастую коррелирует *мотив богооставленности личности*. Тот зимний суровый мир, в

котором оказался автобиографический герой Шаламова, зачастую лишен божественного присутствия. Так, в одном из стихотворений возникает образ беснующейся пурги, которая буквально разрывает небеса:

«Все бьет, все слепит и воет,
Пронзительно свищут леса,
И близко над головою
Изорванные небеса» [7, т. 3, с. 27].

Красноречивая метафора «изорванных небес» заставляет задуматься о том, что Бога в этом холодном и жестоком мире просто нет. Отношение Шаламова к религии – вопрос чрезвычайно сложный. Шаламов говорил о себе как о человеке атеистически настроенном («Веру в Бога я потерял давно, лет в шесть» [7, т. 4, с. 146]). Хотя в его поэзии появляются религиозные образы в качестве этических символов, а лирический герой даже подчас соотносится со Христом, ощущение своей оторванности от Бога, от высших благих сил Шаламову было весьма присуще. Как справедливо отмечает И. Б. Ничипоров, «поэтический мир Шаламова <...> вообрал в себя “кричащую память” о “коварной парке-судьбе”, трагедийный опыт человека, прошедшего через жернова своего века, через пронзительное ощущение собственной богооставленности» [5].

Подобный комплекс смыслов воплощен, например, в стихотворении «Бог был еще ребенком...»:

«Бог был еще ребенком, и украдкой
От взрослых Он выдумывал тайгу:
Он рисовал ее в своей тетрадке,
Чертил пером деревья на снегу,
Он в разные цвета раскрашивал туманы,
Весь мир был полон ясной чистоты,
Он знать не знал, что есть другие страны,
Где этих красок может не хватить.
Он так немного вылепил предметов:
Три дерева, скалу и несколько пичуг.
Река и горные непрочные рассветы –
Изделие тех же неумелых рук.
Уже не здесь, уже как мастер взрослый,
Он листья вырезал, Он камни обтесал,
Он виноградные вездe развесил гроздьи,
И лучших птиц Он поселил в леса.
И, надоевшее таежное творенье
Небрежно снегом закидав,
Ушел варить лимонное варенье
В приморских расписных садах.
Он был жесток, как все жестоки дети:

Нам жить велел на этом детском свете» [7, т. 3, с. 102–103].

Таежный мир оставлен и забыт Богом. Мотив безверия, фатального одиночества человека в мире у Шаламова представлен здесь (как часто бывает в его поэзии) в тесном взаимодействии с образами зимы, снега, льда.

Шаламов был человеком и поэтом невероятной силы духа. Он не просто смог выстоять в лагере, – у него хватало душевных сил восхищаться северной природой, и даже в жесточайших условиях ощущать красоту мира. Зимние образы, которыми наполнена его лирика, не всегда несут в себе негативные смыслы. Часто, как мы стремились показать, зимние картины действительно связаны с мотивами богооставленности и гибели, но есть и пейзажи иного рода – те, что говорят о несомненном присутствии в мире *благих начал* и о том, что на земле неискоренима красота. Речь идет, например, о стихотворении, которое начинается следующими строками:

«Боже ты мой, сколько
Солнечных осколков
На тугом снегу,
Для кого же нужно
Скатертью жемчужной
Застилать тайгу?» [7, т. 3, с. 20].

Стихотворение не случайно начинается с восклицания «Боже». В данном случае это не просто традиционное междометие, Шаламов здесь действительно выстраивает своего рода

художественный «диалог» с высшей благой силой. Почему же в творчестве поэта, настроенного атеистически, появляется вдруг обращение к божеству?

Ответ, с нашей точки зрения, заключается в том, что мирозерцание Шаламова не было ни простым, ни схематичным, оно было комплексным и многогранным. По мнению В. В. Есипова, авторитетного исследователя творчества В. Шаламова, «отнести Шаламова к представителям “богоборчества”, а тем более – плоского и вульгарного атеизма, могут лишь те, кто никогда не читал его стихов и не задумывался над их образами и над их природой» [2, с. 13]. И. Сиротинская, которая много лет знала Шаламова и провела огромную работу по подготовке к публикации значительной части его наследия, говорила о том, что «ощущение мира у него было человека религиозного» [6]. Ю. Шрейдер, друг Шаламова, утверждал, что «мы вправе судить о христианской направленности его творчества» [8]. Сам Шаламов в переписке с Б. Пастернаком (письмо от 20 декабря 1953 г.), анализируя роман «Доктор Живаго», размышлял: «И как можно написать роман о прошлом без выяснения своего отношения к Христу? Ведь такому будет стыдно перед простой бабой, идущей ко всенощной, которую он не видит, не хочет видеть и заставляет себя думать, что христианства нет. А как же быть мне, выдавшему богослужения на чистом снегу без риз и епитрахилей, на память, среди пятисотлетних лиственниц, с наугад рассчитанным востоком для алтаря, с черными белками, пугливо глядящими на таежное богослужение?» [7, т. 6, с. 36]. Мы склонны полагать, что мирозерцание Шаламова в основе своей далеко от клерикализма, не случайно сам Шаламов неоднократно и прямо утверждал, что утратил веру. Но, в то же время, идея Бога как морального абсолюта ни в коем случае не была вычеркнута из сознания поэта, для которого *образ божественного начала был значим в качестве важнейшего нравственного символа*.

Мотивам зимы в лирике Шаламова противостоят столь же символически наполненные образы других времен года, прежде всего *весны и лета*. Стихотворений, которые отражают названную образную сферу, у Шаламова далеко не так много, как «зимних» текстов. Это легко объяснимо условиями жизни поэта: на Колыме, где он провел столько лет, вечная мерзлота, относительно теплых дней там совсем мало. Тем большее внимание обращают на себя стихотворения, в которых появляется весенне-летняя образность.

Важнейшей характеристикой весенних и летних мотивов у Шаламова становится *тепло*. Образ тепла в шаламовской лирике всегда несет в себе двойкий спектр значений: тепло физическое и тепло как духовно-душевная характеристика. Так, в стихотворении «Утро» разворачивается картина летнего рассвета, где на первом плане – образы солнечного луча, птичьего пения, темы радости и любви. Собственно любовные размышления, как часто бывает у Шаламова, окрашены здесь природными мотивами.

Наполненные глубоким символическим значением образы лета возникают и в цикле Шаламова «На похоронах», который представляет собой своего рода «поэтический венок на могилу Пастернака» [3]. Так, в стихотворении «Последний кончен поединок...» нарисована одна из самых ярких и праздничных картин природы во всей лирике Шаламова:

«И ослепительное лето
Во все цвета и голоса
Гремит, не веря в смерть поэта
И твердо веря в чудеса» [3].

Образ лета встроен в семантический ряд «жизнь-творчество-добро» – те бытийные начала, которые, по глубокому убеждению Шаламова, оказываются сильнее смерти, тления и распада. Поэзия, побеждающая смерть, – одна из ключевых идей Шаламова (цикл «О песне», «Мне жить остаться – нет надежды...» и др.).

В цитированном стихотворении появляется и один из существенных лейтмотивов шаламовской лирики: метафора «стихи–цветы», которая пронизывает все сборники поэта.

Образ поэтического слова претворен здесь метафорой цветущего яблоневого сада. Лепестки цветов, которые несутся «неисчислимой белой стаей», – символ поэзии, преодолевающей смерть (далеко не случайной представляется метафора «белой стаи», отсылающая к образности А. Ахматовой). Сравним со строками стихотворения «Мне жить остаться – нет надежды...»:

«Я кое-что прощаю аду
За неожиданность награды,
За этот, в хлопьях снегопада,
Рожденный яблоневый сад» [7, т. 3, с. 173].

В обоих стихотворениях образ цветущего сада противопоставлен смерти, «аду», символизируя воскресение поэта в его творчестве. «В куски разорванный драконом, // Я не умру – опять срастусь. // Я поднимусь с негромким стоном // И встану яблоней в цвету» [7, т. 3, с. 172], – предвещает поэт в стихотворении «Мне жить остаться – нет надежды...». В посвященных же Пастернаку строках идея грядущего воскресения отражается и в метафоре «предпасхальной плащаницы», на которой возлежит усопший. Образы творчества, воскресения и цветущей природы здесь даны в неразрывном сплетении.

В многочисленных «весенних» стихотворениях Шаламова встречаем традиционные смысловые грани: весна ассоциируется с обновлением, надеждой, радостью; вполне распространенными являются аналогии «весна–невеста», «весна–юная дева».

Но есть в лирике Шаламова и менее привычные весенние образы:

«Я вижу тебя, весна,
В мое двойное окошко.
Еще ты не очень красна
И даже грязна немножко.
Пока еще зелени нет.
Земля точно фото двухцветна,
И снег только ловит момент
Исчезнуть от нас незаметно.
И сонные тени телег,
Поскрипывая осями,
На тот же истоптанный снег
Выводят как осенью сани.
И чавкает дегтем чека,
И крутят руками колеса,
И капли дождя щека
Вдруг ощущает как слезы» [7, т. 3, с. 11–12].

Здесь весна «не очень красна // И даже грязна». В стихотворении намеренно подчеркнуты приземленные, бытовые образы: истоптанный снег, скрипящие оси телег, «чавкающая дегтем» чека. Здесь читатель не находит ярких весенних красок – земля «точно фото двухцветна». Но этот абсолютно бытовой, вовсе не книжно-изысканный образ весны и становится особенно дорог лирическому герою. Здесь можно усмотреть несомненную связь с художественным мышлением Пастернака, который был наделен исключительной способностью поэтизировать быт, видеть прекрасное в повседневном. Эта особенность творческого сознания Пастернака нашла безусловное отражение и в его поэзии, и в прозе: так, главному герою романа «Доктор Живаго» «дано счастье обыденной жизни, очарованности ее ощутимой реальностью» [1, с. 171].

Обращает на себя внимание стихотворение «Все молчит: зверье, и птицы...», где возникает необычный, неожиданный образ весны. Она «в пожелтевшем, прошлогоднем // Травяном тряпье», «Из ее опухших десен // Выступает кровь». Приход весны здесь связан вовсе не с радостью и надеждой, а с болью и страданием. Стихотворение завершается горестным вопросом: «Сколько было этих весен // Сколько будет вновь?» [7, т. 3, с. 171]. Лагерный опыт заставлял поэта порой интерпретировать в трагическом ключе даже те образные сферы, которые традиционно ассоциировались в читательском сознании с позитивными, жизнеутверждающими коннотациями.

Что же касается образов *осени*, то они не слишком часто

встречаются в лирике Шаламова. Одно из возможных объяснений связано с тем, что на Колыме осень недолгая, быстро наступает суровое зимнее время. «День – и даже память лета // Стерта на земле» [7, т. 3, с. 19], – так описал Шаламов наблюдаемый им порой почти мгновенный переход от относительно теплых дней к заморозкам.

Из «осенних» поэтических текстов Шаламова одним из наиболее выразительных является стихотворение «Какая в августе весна?..». Здесь возникает глубоко символический пейзаж предосенних дней: «Давно хрупка, давно желта // Земная эта красота. // И ходит вечер золотой // В угрюмой комнате пустой. // И осень бродит на дворе // И шепчет мне о сентябре. // Гляжу на наши небеса. // Там невозможны чудеса». Но внутреннее ощущение поэта резко контрастирует унылому пейзажу: «И все же в сердце зажжена // Весна» [7, т. 3, с. 249]. Образ приближающейся осени воплощает здесь рациональную, аналитическую грань мировосприятия лирического героя – осознание, что жизнь клонится к закату, что былых лет

уже не вернуть и не прожить заново: «Не может время мне помочь // Обратно лето приволочь». Но возникающий в последней строке стихотворения (в духе ахматовских «пуант»-концовок) весенний образ словно «отменяет» рациональные доводы и парадоксальным образом утверждает ощущение радости и надежды².

Итак, образы времен года в поэзии Шаламова оказываются прочно вовлечены в контекст глубоко философских, этических размышлений. Лирический сюжет крайне редко развивается у Шаламова в неких условных сферах – как правило, четко очерчены пространственные и временные границы, в том числе маркировано время года. Природа никогда не бывает в стихотворениях Шаламова «фоном», она всегда выступает действенной силой, активно включенной не только во внешнюю, событийную канву жизни лирического героя, но, прежде всего, в сферу его рефлексии, глубинных эмоциональных и ментальных импульсов.

Приложения

- 1 В собрании сочинений В. Шаламова в 7 тт. (М., 2013) стихотворение опубликовано в усеченном виде (без первых двух строк). Полный вариант приводится в кн: Пастернак Б. Pro et contra: антология. Т. 2. СПб.: ИБИФ, 2013, а также в статье В. Есипова: [3].
- 2 Более подробный анализ этого стихотворения проведен автором настоящей статьи в публикации: [4].

Библиографический список

1. Голубков М. М. Русская литература XX века. М.: Юрайт, 2016. 271 с.
2. Есипов В. В. «Доказательства надо предъявлять самому» // Шаламов В. Из глубины. Мысли и афоризмы / подг. текста, сост. и предисловие В. Есипов. М.–СПб.: Летний сад, Университетская книга, 2016. 124 с.
3. Есипов В. В. «Как молитвенники, в карманах носим книги твоих стихов». URL: <https://shalamov.ru/research/264/> (дата обращения: 10.01.2020).
4. Кротова Д. В. Два стихотворения о «небывалой осени» (В. Шаламов и А. Ахматова) // Известия Южного федерального университета, Филологические науки. 2016. № 3. С. 36–43.
5. Ничипоров И. Б. Варлам Шаламов и его «Колымские рассказы»: осмысление опыта XX века // 1917–2017: уроки столетия. Материалы Четырнадцатых Московских областных Рождественских образовательных чтений: Ноябрь–декабрь 2016 г., Московская область. М.: МГОУ, 2016. С. 153–160. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/40210038/> (дата обращения: 10.01.2020).
6. Сиротинская И. П. Мой друг Варлам Шаламов. М., 2006. URL: <https://shalamov.ru/memory/37/1.html> (дата обращения: 10.01.2020).
7. Шаламов В. Т. Собр. соч. Т. 1–7. М.: Книжный Клуб Книговек, 2013.
8. Шрейдер Ю. Граница совести моей // Новый Мир. 1994. №12. URL: <https://shalamov.ru/critique/205/> (дата обращения: 10.01.2020).

References

1. Golubkov M. M. Russian literature of the XXth century. M.: Jurajt, 2016. 271 p.
2. Esipov V. V. «Evidence must be presented oneself» // Shalamov V. From depth. Thoughts and aphorisms / preparation of the text, composition and preface by V. Esipov. M.–S.Petersburg: Letnij sad, Universitetskaja kniga, 2016. 124 p.
3. Esipov V. V. «Like prayer-books, in our pockets carry books of your poems». URL: <https://shalamov.ru/research/264/>.
4. Krotova D. V. Two poems about “fabulous autumn” (V. Shalamov and A. Akhmatova) // Proceedings of Southern federal university. Philology. 2016. № 3. Pp. 36–43.
5. Nichiporov I. B. Varlam Shalamov and his «Kolyma Tales»: Comprehension of the experience of the 20th Century // 1917–2017: lessons of century. Materials of the Fourteenth Moscow regional Christmas educational readings: November–December 2016, Moscow region. M.: MGOU, 2016. Pp. 153–160. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/40210038/>.
6. Sirotinskaja I. P. My friend Varlam Shalamov. M., 2006. URL: <https://shalamov.ru/memory/37/1.html>.
7. Shalamov V. T. Collected works. T. 1–7. M.: Knigovek Book Club, 2013.
1. Shrejder Ju. Limit of my conscience // New World. 1994. №12. URL: <https://shalamov.ru/critique/205/>.

КУЗНЕЦОВА Н.И.

аспирант кафедры истории литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: natysia55@rambler.ru

KUZNETSOVA N.I.

Graduate Student, Department of History of Russian Literature of XI-XIX Centuries, Orel State University

E-mail: natysia55@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ СБОРНИКА М.Н. ЗАГОСКИНА «ВЕЧЕР НА ХОПРЕ»

FEATURES OF THE POETICS OF THE CYCLE OF NOVELS BY M. N. ZAGOSKIN "EVENING ON THE CARPET"

Предметом анализа в статье стали композиционные особенности сборника М.Н. Загоскина «Вечер на Хопре», исследуются устойчивые мотивы рассказов сборника.

Ключевые слова: Композиция, мотивы, готическая повесть.

The subject of analysis in the article is the compositional features of M. N. Zagoskin's collection «Evening on Khopra», the stable motives of the collection's stories are investigated.

Keywords: Composition, motives, Gothic story.

М.Н. Загоскин – известный русский беллетрист начала 19 века, который прославился в написании исторических романов. Его современники называли «русским Вальтером Скоттом». Его исторические романы «Юрий Милославский, или Русские в 1612 году», «Рославлев, или Русские в 1812 году» имели ошеломительный успех в свое время. Однако третий роман «Аскольдова могила» не вызвал такого интереса у читателей, что стало причиной прекращения любой литературной деятельности автора, связанной с русской историей. Тогда-то под влиянием времени, когда все повально увлекались мистикой, а также после прочтения гоголевских «Вечеров на хуторе близ Диканьки» Михаилу Загоскину захотелось повторить успех своего предшественника в данном жанре. Подражая Гоголю, он выбирает и подобное название «Вечер на Хопре».

Изучением творчества Загоскина М.Н. занималось много исследователей. В основном предметом изучения являлись его исторические романы. Копылов А.Н. определял цикл рассказов «Вечер на Хопре» как фольклорно-фантастический, размышлял над жанровым определением изучаемых текстов. В своей статье он провел их краткий обзор и выделил черты, характерные для фантастических повестей [4]. Замятина Е.В. анализировала и рассматривала пространство сада цикла рассказов «Вечер на Хопре» в сравнении со сборником фантастических повестей А. Погорельского [3]. Но самое пристальное внимание повестям и творчеству писателя уделила Александрова И.В. Она анализировала черты готической повести в сборнике «Вечер на Хопре», а также систему персонажей, пространств, связанные с infernalным миром [1]. В последнее время в науке возрос интерес к жанру готической повести. И.В. Александрова считает, что цикл повестей Загоскина включает в себя все характерные черты «готики»: «столкновение в произведении вселенских сил добра и зла; преобладание в повествовании фантастических, таинственных, ужасных ситуаций, леденящих души читателей и внушающих им страх; изображение власти над человеком роковых предрешений или демонических сил, ведущих к гибели слабых духом героев», присутствие в сюжете тайны [1]. Целью же нашего исследования стало выявление композиционных особенностей и устойчивых мотивов в сборнике М.Н. Загоскина «Вечер на Хопре», которые ранее не изучались.

Цикл готических повестей Загоскина строится по образцу «Декамерона» Бокаччо: каждый из гостей, в компа-

нии которых оказывается главный герой, рассказывает свою страшную историю. Несмотря на то, что рассказчики всегда разные, можно увидеть типологическое сходство сюжетов, которые так или иначе сводятся к встрече человека с нечистой силой. Проанализировав эти повести, мы постарались определить основные сюжетные элементы композиции и устойчивые мотивы.

Каждая из повестей начинается с предыстории (зачин), в которую не верят главные герои. Так, в повести «Пан Твардовский» главный герой, адъютант Суворова Кольчугин, не поверил, что попал в дом, который построен на месте замка колдуна: «...читал однажды русскую сказку о храбром витязе, Алеше Поповиче, где между прочим говорится и о польском колдуне пане Твардовском, с которым русский богатырь провозился целую ночь...» [2]. По рассказам хозяина дома каждую пятницу в полночь на нижних этажах происходят странные события: трясется стены («в этот день черти протерли пана Твардовского сквозь стену»), в окнах горит свет, стоит ужасный гул и вой, которые по прошествии ночи исчезают. Кольчугин в свою очередь сказал, что не боится «ни пана Твардовского, ни черта, ни живых, ни мертвых...».

В повести «Нежданные гости» отец нашего рассказчика, прочитав в житие преподобного Исакия, что бесы могли явиться к святому угоднику, обмануть его и заставить насильно плясать вместе с ними [2], засомневался, что такое вообще возможно, ведь все это казалось ему неправдоподобным.

В «Ночном поезде» хозяина дома, в котором остановился наш герой, поведал историю о разбойнике Глинском, который «...славился в свое время не хлебосольством и разумом, не удалством и молодчеством..., но буйством, развратом, грабёжом и дневными разбоями...был отъявленный чернокнижник и жил в ладу с самим сатаной» [2]. Этот Глинский был богоотступником, делал все, что хотел, мог грабить на дорогах, «вешал и топил в Хопре земских ярыжеск», и даже держал в страхе главного сердобольского воеводу. С виду такой храбрый разбойник не боялся ничего и никого, но на самом деле его главным страхом были коршуны. Всем, кто приносил ему убитых коршунов, он платил неплохие деньги.

Повесть «Концерт бесов» начинается с небольшого рассказа Черемухина, о своем друге Иване Николаевиче Зорине, который долго жил в Италии, недавно вернулся в Москву. Друзья всегда часто посещали маскарады по случаю празднования Масленицы в городе. Зорин поведал другу, что влюблен

в итальянскую оперную примадонну Лауретту, которая ради него приехала в Москву и в пятницу дает свой концерт, после которого они обвенчаются и уедут жить в деревню. Однако Черемухин не верил во всю эту историю, потому что видел безумную влюбленность и увлеченность своего друга этой певицей.

Две повести «Белое привидение» и «Две невестки» композиционно схожи. В доме, который хотел снять герой, каждую ночь слышны странные шумы и стоны, ходит белое привидение с фонарем в руке. Хозяева считали, что это душа бывшего садовника, удавившегося во флигеле. Такую историю рассказали Заруцкому племянник помещика, сдающего комнату, и его служанка Челестина в повести «Белое привидение». А в повести «Две невестки» мы узнаем, что княгини Жозефина и Казимира жили душа в душу, очень любили друг друга, понимали с полуслова и были как родные сестры. Жозефина рассказывала, что однажды она видела свою невестку во сне, которая была похожа на привидение.

Устойчивым мотивом является заключение договора с нечистой силой, при котором перед героем ставится обязательное условие. В композиции волшебной сказки этот мотив соответствует запрету, который обязательно будет нарушен главным героем. Так, в повести «Ночной поезд» чернокожничек разбойник Глинский по изустному преданию подчинял себе сатану, но только с одним условием «...демон повинется ему во всем, охраняет его от огня, воды, меча и всякого другого оружия и не имеет сам над ним никакой власти до тех пор, пока черный коршун не прилетит под его кровлю и не сойдет гнезда, чтоб жить вместе с белой горлиной» [2].

В «Концерте бесов» оперная певица и возлюбленная главного героя требовала от него выполнения нескольких условий, после которых она навеки будет принадлежать ему: «...если же ты меня не слушаешься, а особенно когдапустишь к себе приятеля, с которым сидел сейчас вместе и которому рассказывал то, о чем бы должен был молчать, то мы никогда не увидимся ни в здешнем, ни в другом мире...» [2]. Ему нужно было не выезжать никуда и никого к себе не принимать четыре дня подряд, а после прийти на ее концерт. Это было последним испытанием ее любви.

Обязательным элементом рассказов сборника является перемещение главного героя во враждебное ему («страшное») пространство. В повести «Пан Твардовский» главный герой искал загородный дом или мызу в качестве ночлежки для жены полковника Суворова. Ему удалось найти «каменный дом в два этажа, с круглыми башнями по углам». В этом доме были высокие ворота, каменная лестница, ведущая вверх, что вызывала небольшой страх у адъютанта, так как вокруг стояла крошечная тьма и тишина. Дом был большой с многочисленными комнатами. В одной из них пришлось ночевать Кольчугину. В ней было много фамильных портретов, на одном из которых было написано имя пана Твардовского. Героя поразила данная картина, ведь на ней было какое-то пугало с цепью на шее, лицо было сухое и бледное, а «зачесанные книзу усы и выглядывающие из-под навислых бровей косые глаза» были так безобразны, что Кольчугину стало не по себе.

Если в «Двух невестках» Жозефина была у себя дома, то в «Белом привидении» все действия происходят в чужом доме: «одноэтажный дом с плоскою кровлею и красивым портиком... позади дома тянулся длинный флигель с широкими итальянскими окнами...» [2].

В «Концерте бесов» главный герой Зорин по желанию своей возлюбленной исполнил все ее требования и отправился на Петровскую площадь близ театра. Улицы были безлюдны, и только драхлый сторож с фонарем встречал Зорина. Они шли по длинным коридорам до ротонды, где и должен был быть концерт. Там были уже установлены ряды кресел и помост перед ними. На помосте все было подготовлено для выступления: стояли пюпитры, ноты, инструменты и свечи. На креслах в первых рядах сидело много человек, и все они были одеты по-разному: кто в дорогах французских кафтанов, а кто

в простых фраках и сюртуках.

Действия в повести «Ночной поезд» происходят на Хопре, в овраге, в том самом месте, где Глинский со своей бандой нападал на людей в дороге, грабил и убивал их, а вместо того, чтобы похоронить бросал в овраг. Добрые люди, подобрав все кости, перезахоронили их на бугре. С тех пор существует поверье, что на родительскую субботу все покойники встанут из могил и требуют поминовения. Раньше этот овраг назывался Волчий овраг, теперь – Чертово Беремище.

Как правило, начало интенсивного действия приурочено в рассказах сборника к полуночи. Так, в «Пане Твардовском» главный герой уснул в постели, но внезапный толчок пробудил его после полуночи. В повести «Нежданные гости» хозяин дома крепко заснул, но резко очнулся от звона в ушах, бьющих часов в его спальне. А в «Концерте бесов» главный герой приходит на концерт именно в двенадцать часов ночи, потому что Лауретта «не приезжает никогда ранее двенадцати часов», чтобы никто ее не видел и не знал, что она делает, в связи с тем, что во время великого поста нельзя давать концерты. В «Ночном поезде» все действия происходят во время свадебной пирушки и после двенадцати часов ночи.

В «Белом привидении» Заруцкий в полночь увидел проходящую несколько раз фигуру в белом одеянии с фонарем. Но герой не поверил в существование привидения, так как поутру он заметил отсутствие нескольких слуг в своих комнатах и заподозрил обман. В «Двух невестках» Казимира явилась Жозефине в два часа ночи: «по ее догадкам, она спала уже более часу, как вдруг ей послышался тихий шелест, и на нее повеяло какою-то приятной весенней прохладой» [2]. Казимира явилась Жозефине именно потому, что они поклялись друг другу: «если судьба приведет одну из нас умереть прежде и мы в эту минуту не будем вместе, то умершая должна непременно, не покидая еще земли, явиться к той, которая останется в живых...» [2]. По сути перед нами предстает душа умершего человека в образе женщины в белом платье и с остриженными волосами, из украшений на которой были только красное ожерелье и черный пояс. По мнению Александровой И.В. «Загоскин подчеркивает непричастность возникшей фигуры миру людей, с которым связана Жозефина, ее иную природу: призрак запрещает героине прикасаться; знаками его inferнальной природы становятся черный пояс и красное ожерелье» [1].

Одним из постоянных мотивов является пир главного героя с нечистой. В повести «Пан Твардовский» герой, очнувшись от внезапного удара, вдруг видит в комнате стол, накрытый белой скатертью, вокруг которого стоят 30 стульев. Где-то отдаленно слышно заунывное пение, больше похожее на заубойное, шум, гам и танцы. Удивленный Кольчугин увидел людей в белых саванах, которые несли на носилках мертвеца, очень похожего на пана с портрета. Им оказался колдун Твардовский, вокруг которого за столом расселись все зельщики и мертвецы. Как только прозвенела полночь «колдун высветил усами... скорчил свои крючковатые пальцы», раскрыл блюдо – человеческую голову.

«Нежданные гости» отца Кольчугина, казаки с Дона, явились к нему домой после полуночи. Станным рассказчику показалось сразу, что они вошли и не перекрестились, не поклонились иконе, хотя казаки – набожные люди. Образы гостей удивили хозяина: «голова была больше туловища», «толстой брюхо волочилось по земле», «нос крючком, как у филина», «щеки – как раскаленные кирпичи». Особенно отличался от всех приказный, у которого лысая и круглая голова находилась между узких плеч, губы синие до затылка и очень сверкали маленькие прищуренные глаза. За столом казаки беспрестанно и беспуно хохотали и рассказывали двусмысленные истории, что герою показалось в них что-то нечистое и лукавое. Самое удивительно было, что гости и пили и ели, а еда и бутылки вина оставались в таком количестве, в каком их оставил хозяин дома. Казаки за столом разговаривали брюхом, проглатывали блюда, срывали голову с плеч и играли ею.

В «Концерте бесов» подробным образом описан пир

нечистой силы. Сам эпизод концерта соответствует шабашу ведьм по народным поверьям, только на праздник собираются не черты, а фигуры умерших знаменитостей. «*Это Моцарт...Капельмейстер Людовика Четырнадцатого...это сидит Жан-Жак Руссо...*» [2]. Также герою встретился покойный сосед Вольгин, у которого он был на похоронах 7 дней назад. Фигуры необыкновенных гостей были у них ужасные, с журавлиными шеями и собачьими мордами, с туловищами быков, но ногами воробьев. Там были «*петухи с козлиными ногами...козлы с человеческими руками...хари были искорверканы...*» [2]. Стоило только появиться Лауретте на помосте, как все заплодировали ей, в то время как наш герой онемел от удивления, ведь вместо милого лица он увидел «*иссохшую мертвую голову*».

Мы можем предположить, что эпизоды пира нечистой силы в повестях М.Н. Загоскина навеяны сном Татьяны из романа «Евгений Онегин» А.С. Пушкина:

«Один в рогах с собачьей мордой,
Другой с петушьей головой,
Здесь ведьма с козьей бородой,
Тут остов чопорный и гордый,
Там карла с хвостиком, а вот
Полужуравль и полукот...» [6].

Лотман Ю.М. считает, что сон Татьяны «воображался» ее любимыми авторами – авторами романов XVIII – начала XIX в. – и их произведения, которые она читала. Оттуда и преобладание народных образов и народной поэтики [5]. Специфические образы нечистой силы, соединяющие в себе черты разных животных с человеческими, связаны, вероятно с европейской средневековой культурой, книжными миниатюрами, живописью Босха, а также европейской традицией описания нечистой силы, в частности Ж. де Сталь «О Германии», Ж. Казота «Влюбленный дьявол». М. Чулков, а после А.С. Пушкин и другие авторы заимствуют эту традицию и создают свои оригинальные образы бесов по уже известному принципу [5].

Кульминацией рассказов сборника является «неправильное» поведение рассказчика на пиру, после которого он временно попадает под власть бесов и вскоре теряет сознание. Главный герой «Пана Твардовского» на пире не мог ни пошевелиться, ни встать, ни помолиться: «*хочу творить молитву – язык не шевелится*». А голова на блюде внезапно ожила, шелкала зубами, пугала Кольчугина. В беспамятстве удалось ему вытащить пистолет и возвести курок в сторону головы. Затем герой упал на пол, а когда очнулся, то никакого стола и свечей нет в комнате. Все это ему показалось бредом, который приснился во сне, но ощущалось будто наяву.

В повести «Нежданные гости» после отказа героя плясать с казаками, гости только посмеялись и вскочили со своих мест. И тут батюшка остолбенел, потому что перед ним стояли безобразные пугала огромного роста, даже когда они вытягивались, трещал потолок в комнате. Указав ему, что он лег спать не молясь, сел за стол не перекрестясь, пил и веселился, а значит он «исполняет волю...господина», казаки вмиг заставили его плясать: «*рука не подымалась, пальцы не складывались, но зато уж ноги так и пошли плясать!*» [2]. Огромные пугала перебрасывали его из рук в руки, играли им, вертели в воздухе, заставляли плясать на голове. Внезапно он обеспамятел и упал. Придя в сознание, он не увидел гостей, а только своих слуг вокруг себя.

В «Концерте бесов» Зорин на пирушке онемел от безоб-

разного лица своей возлюбленной. По ее указанию его легко превратили в гитару, оторвав правую ногу и натянув ее сухожилия как струны. Герой боли не чувствовал до того момента, пока оперная дива не взяла фальшивую ноту: «*и костяные ее пальцы пробежали по натянутым жилам, я позабыл всю боль...*», «*...взяла фальшивый аккорд...показалось, что череп мой рассекся на части, что из меня потянули разом все жилы, что меня начали пилить по частям тупым ножом...*» [2]. От этой боли Зорин потерял сознание и упал. Он проснулся только на второй день на площади.

В «Ночном поезде» вместо пира, герой оказывается на свадьбе единственной дочери и разбойника Сокола, которого очень любил и почитал сам Глинский. Станные вещи начали происходить уже на венчании. У молодого парня свеча горела тускло, от нее шел дым и «*без всякой причины три раза сряду гаснула*» [2]. Разбойник беспокоился: он слышал гул, доносившийся с Чертова Беремища. За свадебным столом выяснилось, что Сокола-то раньше звали Черным Коршуном, потому что он незнаменитого рода вовсе, а родители его цыганка и татарин: «*вдруг завыл буйный ветер, погасил свечи перед святыми иконами...промяукал мохнатый кот...*», и ворон прокричал: «*черный коршун приютился под твою кровлю...свил гнездо, чтобы жить с белою горлинкой...*». Глинский понял, что нарушил договор с дьяволом, от испуга убил Сокола и убежал в комнату, после чего его ни разу не видели. С тех пор этот ночной поезд («*впереди всех ехал на лошадином остове удушенный накануне свадьбы купец в белом саване; за ним тянулся длинный ряд мертвецов*»), он же свадебный поезд, каждые 25 лет носится по дому, где и сидят рассказчики «ужасных» историй.

После каждой истории повествователь дает альтернативное объяснение случившемуся, что переносит как рассказчика истории, так и читателя в мир реальный. М.Н. Загоскин – писатель реалист, его литературная карьера начиналась с исторических романов. Поэтому он оставлял читателю выбор: верить с эти страшные истории или нет. Мистические события, как правило, оказываются чьей-то злой шуткой, невероятным стечением обстоятельств. В «Белом привидении» Заруцкий решил проучить слуг, которые пугали хозяев по ночам. Он переоделся в белую простыню и, дождавшись полуночи, пошел во флигель, где встретил еще двух привидений, которые кинулись прочь оттуда, до смерти испугавшись. С тех пор никто больше не видел грешную душу садовника Пасло. После услышанной истории о Пана Твардовском, слушатели выдвинули версию, что все увиденные героем персонажи – это всего лишь поляки, которым нужно было «избавиться от постоа».

Проанализировав весь цикл повестей, можно сделать вывод о том, что практически все рассказанные истории представляют собой варианты одной композиционной схемы: герой в следствие неосторожного поведения попадает под власть нечистой силы, которая увлекает его с собой на пир, после которого он теряет сознание и пробуждается уже утром. Подобное структурное и сюжетное сходство способствует целостности сборника. Композиционные элементы и мотивы сборника «Вечер на Хопре» тесно связаны с литературой своего времени, европейской средневековой культурой, западноевропейским и западнославянским фольклором и романтической традицией и во многом свидетельствуют о подражательном характере рассказов сборника.

Библиографический список

1. Александрова, И. В. Диалог с готической традицией в прозе М. Н. Загоскина. Статья 2. Цикл «Вечер на Хопре» [Текст] / И. В. Александрова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2019. Т. 5 (71). № 1. С. 42–59.
2. Загоскин, М. Н. Вечер на Хопре [Текст] / М. Н. Загоскин // Загоскин М. Н. Сочинения: в 2 т. – Т. 2: Комедии. Проза. Стихотворения. Письма. М.: Худож. лит. 1988. С. 282–370.
3. Замятина, Е. В. «Вечер на Хопре» Н. М. Загоскина: фантастика и садово-парковая образность / Е. В. Замятина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 5-2. С. 81-83.
4. Копылов, А. Н. Художественная функция фольклорной традиции в фантастических повестях М. Н. Загоскина // Вопросы филологических наук. 2010. № 6. С. 12-18.

5. Лотман, Ю.М. Роман А. С. Пушкина “Евгений Онегин”: Комментарий: Пособие для учителя // Лотман Ю. М. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки, 1960–1990; “Евгений Онегин”: Комментарий. СПб.: Искусство-СПБ, 1995. С. 652.
6. Пушкин, А. С. Полн. собр. соч.: В 10-ти тт. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом); Т.5. Евгений Онегин. Драматические произведения / текст проверен и примечания составлены проф. Б. В. Томашевским; Л.: «Наука» Ленинградское отд., 1978. С. 92.

References

1. Alexandrova, I. V. Dialog with the Gothic tradition in the prose Of M. N. Zagoskin. Article 2. Cycle “Evening on Hopra” [Text] / I. V. Alexandrova // Scientific notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological Sciences. 2019. Vol. 5 (71). № 1. Pp. 42-59.
 2. Zagoskin, M. N. Evening on Hopra [Text] / M. N. Zagoskin // Zagoskin M. N. Essays: in 2 vols. Vol. 2: comedies. Prose. Poems. Letters. - Moscow: Art. lit. 1988. Pp. 282-370.
 3. Zamyatina, E. V. “Evening on the Carpet” by N. M. Zagoskina: fiction and garden and Park imagery / E. V. Zamyatina // Philological Sciences. Questions of theory and practice, 2013, no. 5-2, Pp. 81-83.
 4. Kopylov, A. N. the Artistic function of the folklore tradition in the fantastic stories Of M. N. Zagoskin // Questions of philological Sciences, 2010, no. 6, Pp. 12-18.
 5. Lotman, Yu. M. Pushkin’s novel “Eugene Onegin”: Comment: Manual for teachers // Lotman Yu. M. Pushkin: a Biography; Articles and notes, 1960s-1990s; “Eugene Onegin”: Comment. Saint Petersburg: Iskusstvo-SPB, 1995, P. 652.
 6. Pushkin, A. S. Poln. SOBR. soch.: In 10-ti TT. / an SSSR. In-t Rus. lit. (Pushkin House); Vol. 5. Eugene Onegin. Dramatic works / text checked and notes compiled by Prof. B. V. Tomashevsky; L.: “Science” Leningrad publishing house, 1978. Pp. 92.
-

КУРГУЗОВА Н.В.

доцент, кандидат филологических наук, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: marusia_nv@mail.ru

ФЕДОРЧУК М.А.

специалист по УМР, кандидат филологических наук, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

KURGUZOVA N.V.

Associate Professor, Candidate of Philology, Department of History of Russian Literature of XI-XIX Centuries, Orel State University

E-mail: marusia_nv@mail.ru

FEDORCHUK M.A.

Specilist in Educational and Methodical Work, Candidate of philology, Department of History of Russian Literature of XI-XIX Centuries, Orel State University

E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

ИДЕАЛЬНЫЙ ДРАКОН ДЛЯ ПРИНЦЕССЫ: РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИДЕИ СТАРОСТИ В РОМФАНТЕ

THE PERFECT DRAGON FOR A PRINCESS: THE REPRESENTATION OF THE IDEAS OF OLD AGE IN THE ROMANTIC FICTION

В статье рассматривается специфика репрезентации идеи старости в романтической фантастике. Отмечается связь мотива старости с развитием основного сюжета ромфанта, имеющего мифологические корни. Старость в ромфанте становится неоценимым достоинством главного героя, обуславливающим его победу/поражение в борьбе за любовь. Разница в возрасте между героями играет существенную роль в любовном конфликте, обуславливая необходимость заботы мужчины о женщине и подчеркивая беззащитность героини. Ромфант использует архетипические образы и сюжеты для удовлетворения потребностей читательниц, тоскующих по властному сильному мужчине. Особое внимание уделяется анализу мужских персонажей романов Е.Звездной и И.Котовой.

Ключевые слова: романтическая фантастика/романтическое фэнтези, современная литература, массовая литература, персонаж, старость, разница в возрасте.

The article deals with the specifics of the representation of the idea of old age in romantic fiction. The connection of the motif of old age with the development of the main plot of the novel, which has mythological roots, is noted. Old age in the novel becomes an invaluable asset of the main character, which determines his victory/defeat in the struggle for love. The age difference between the characters plays a significant role in the love conflict, causing the need for a man to take care of a woman and emphasizing the defenselessness of the heroine. Romfant uses archetypal images and plots to meet the needs of female readers who yearn for a powerful, powerful man. Special attention is paid to the analysis of male characters in the novels by E. Zvezdnaya and I. Kotova.

Keywords: romantic fiction/romantic fantasy, modern literature, mass literature, character, old age, age difference.

- Сколько тебе лет?
- Семнадцать...
- И давно тебе семнадцать?
«Сумерки» Стэфани Майер

Старость как этап биологической жизни человека занимает промежуток с момента угасания способностей организма к продолжению рода до смерти. Художественное искусство обращалось к теме старости, искусно вплетая ее в философскую нить рассуждений о жизни и смерти, быстротечности земного времени, смысле человеческого существования и тайне загробного мира.

С.П. Лавлинский отмечает, что «тема старости и комплекс мотивов, связанных с ней, часто встречаются в современной» литературе [15, с. 77]. При этом бытовое понимание старости как возраста уступает место другому. «Как известно, древнегреческое слово «геронтес» (gerontes), кроме значения «старика», означает «старейшины, члены верховного совета, сенаторы». Авторы художественных произведений, которые анализируются в статье, как бы реанимируют утраченное значение данного понятия, возвращая читателю древний «прародительский» смысл понятия «геронтес»» [15, с.77]. В романе Мишеля Уэльбека «Возможность острова» отмечается, что «современная читателю цивилизация испытывает тотальную боязнь старости именно потому, что воспринимает себя

исключительно с точки зрения молодости, выдавливая постепенно стариков и старость как явление из социального и культурного пространства» [15, с. 78].

Современный женский роман, в частности «романтическая фантастика/фэнтези», также касается вопросов, связанных с возрастом человека. Ромфант возникает на стыке любовного романа и фантастики/фэнтези. Наличие «фантастического допущения, «элемента необычайного», нарушение границ реальности, принятых условностей» [16] задает ряд особенностей, характерных для произведений жанра: от специфики мироустройства (продвинутые технологии или магический мир) до индивидуальных особенностей персонажей (раса, способности, возраст). Особенности образной системы, сюжета и устойчивые мотивы ромфанта были нами рассмотрены ранее [14, с. 125-132], в данной статье мы остановимся на мотиве старости применительно к образам главного героя.

Материалом исследования стало творчество популярных авторов, работающих в жанре романтического фэнтези, Ирины Котовой (цикл «Королевская кровь») и Елены Звездной («Замок оборотня», «Город драконов», «Шепот в темноте», «Любовница снежного лорда», «Тайна проклятого герцога», «Экстремальное интервью...», «Как сосватать героя...»).

Ромфант раскрывает проблему старости в ином, отличном от биологического, ключе. Этот жанр современной литературы не содержит в себе мотива страха героев перед старени-

ем, наоборот, чем взрослее персонаж, тем он мудрее, выше по социальной лестнице и значимее для сюжета. Сказанное в полной мере относится к образу главного героя произведений ромфанта, который всегда оказывается значительно старше главной героини. «Облик героя связан со стереотипным представлением о мужской привлекательности, навязанным аудиторией в последние десятилетия массмедиа и кинематографом, герой воплощает в себе мечты автора и читательской аудитории по идеальному, но, увы, утраченному или не встреченному мужчине» [14, с.128]. Современные массмедиа тиражируют весьма характерный образ седобородого мускулистого Деда Мороза, который поражает юных красавиц своей убийственной харизмой.

Избранники главных героинь значительно старше их, а некоторые персонажи и вовсе перешагнули порог человеческой жизни. Маги Свидерский и фон Съедентент, драконы Нории и Четери из цикла И. Котовой; лорд Арнел, Владыка Ирэнарн, лорд Эйн и другие мужские персонажи произведений Е.Звездной – все они имеют возраст, который по человеческим меркам превышает старость: *«Пожилой маг с чрезвычайно светлыми, словно прозрачными глазами и копной седых волос вызывал у королев почти благоговение. Он был очень сильным, она буквально видела свечение его ауры, и если у обычных магически одаренных это свечение было тусклым, как свет свечи в дальней комнате, то у Алмаза Григорьевича оно просто било в глаза как прожектор»* [13].

Очень часто разница в возрасте между главными героями обусловлена их происхождением: главный герой, как правило, является представителем какой-либо иной расы: драконов, эльфов, магов, оборотней – в то время как главная героиня – простая женщина. Очевидно, что «нечеловеческие» расы отличаются повышенной физической силой, более крепким здоровьем и, как следствие, продолжительностью жизни, превосходящей людскую, а то и вовсе бессмертием.

Авторы ромфанта сознательно используют в своих произведениях узнаваемые мифологические образы культурного прошлого человечества, и среди них особое внимание следует обратить на драконов. Образ дракона (змея с крыльями) был исследован в сотнях культурологических работ и является знакомым практически всем народам, встречается в мировом фольклоре. Если говорить о мифологическом подтексте образной системы ромфанта, то для нее характерны интертекстуальные связи с мировым эпосом, средневековой европейской литературой и, конечно, мифологией.

На наш взгляд, часто в основе мужского образа ромфанта лежит архетипический образ Змея-похитителя. Если мы обратимся к поэтике волшебной сказке, прародительнице ромфанта, то увидим, что основная функция Змея – это похищение людей вообще и женщин в частности [17]. Змей – владыка подземного мира, чья жизнь несопоставимо длиннее человеческой (он все же не бессмертен), хозяин всех благ и особенно золота [17]. Кроме того, как отмечает В.Я. Пропп, образ Змея наследует от идеи смерти-похитительницы представление о ненасытимом голоде, в том числе и половом, так формируется эротический подтекст в сюжетах о Змее: «Божество избирает себе возлюбленную или возлюбленного среди смертных. Смерть происходит оттого, что дух-похититель возлюбил живого и унес его в царство мертвых для брака» [17]. Все эти качества достались в наследство главному герою ромфанта. Образы драконов Нории, Четери, Энтери практически полностью соответствуют мифологическому прототипу: они связаны со стихиями воздуха и воды, обладают неограниченным богатством, похищают Ангелину Рудлог для последующего брака. Кроме того, они славятся как неутомимые любовники, дарящие женщинам удовольствие и плодovitость. Одним из самых ярких мужских образов в цикле «Королевская кровь» Ирины Котовой является Люк Кембритч, само воплощение змея: *«Змей – с каким-то странным клювом, перьями за головой, крыльями и короткими лапами – поднимался, сворачиваясь кольцами в воде – выше дома, к звездам, – а я все задирала*

голову и следила за ним, обмирая от животного ужаса, и не могла совинуться с места. Он замер, глядя на меня мерцающими голубыми глазами и чуть покачиваясь. Из пасти – очень зубастой пасти – стрекал раздвоенный язык» [11]. До обречения своей божественной ипостаси главный герой являлся во снах Марине Рудлог в облике змея, Люк Кембритч соблазняет до официального брака принцессу, похищая ее из-под носа службы безопасности. Он одержим драгоценными камнями, что также является по мнению В.Я. Проппа, одной из неотъемлемых черт мифологического змея-похитителя [17].

Похищает свою возлюбленную и главный герой романа Е. Звездной «Замок оборотня», таинственный вожак оборотней, инсценируя ее гибель в человеческом мире: *«И едва я взглянула в потемневшие янтарные глаза, четко разделяя слова, сообщил: – Гроза, Ким. Вы мчались по дороге, водитель не справился с управлением. Ты погибла на месте, Тэд получил травмы, ваш третий пострадал меньше всего – отделался сотрясением мозга и потерей памяти»* [3].

Можно сказать, что для оборотней в исполнении Е. Звездной в принципе характерен мотив похищения женщины. В романе «Шепот в темноте» главная героиня, вынужденная отдать себя владыке одного клана оборотней, оказывается похищена Повелителем клана Истэка: *«Она всего лишь девчонка, Роутег. Испуганная маленькая девочка, которую ты втягиваешь в мужские разборки. Верни ее, и давай поговорим»* [7].

Фактически похищает девушку и герой романа «Любовница снежного лорда»: *«Вас, – отвернувшись и глядя в окно начал лорд Эйн, – сейчас выведет моя охрана, после чего вы будете препровождены в мой замок»* [5]. Похищение становится первым этапом в развитии отношений между молодой героиней и значительно более старшим мужчиной: *«Отказ лорда напрямую был невозможен, вы же знаете, – торопливо ответил Ирек. – Однако он собирался привлечь судебного пристава, но тот задержался в пути... – многозначительная пауза, – и к отплытию баркентины не успел.*

– Полагаю, отплытие было поспешным, – холодно произнес герцог.

– Весьма, – подтвердил господин Ирек» [6].

Наделенные долголетием, практически неограниченным сроком жизни, но вовсе не бессмертием (это особенно подчеркивалось в цикле И.Котовой) герои внешне не выглядят стариками. Как правило, в произведениях ромфанта главные герои – это мужчины, чей возраст насчитывает сотню и более лет, а вот их внешний облик никак не связан с прожитыми годами. Возраст освобождает героя от необходимости выглядеть в соответствии с человеческими ожиданиями, персонаж волен менять свой облик по своему желанию, внешность соответствует внутреннему состоянию героя, его настроению. Тем не менее, мужчины часто весьма привлекательны и предстают перед героинями в зените своего мужского обаяния. Иными словами, персонаж, который оказывается рядом с героиней, как правило, силен и одарен, имеет физическую возможность защитить свою женщину. Так, в первом романе цикла «Королевская кровь» Ирины Котовой пятисотлетние драконы производят неизгладимое впечатление на обслуживающий персонал гостиницы: *«И где, интересно, таких делают? Выше всех мужчин, которых она знала, почти на голову. Мощные, но при этом движения текучие, как вода. Длинные рыжие волосы у двоих из них и короткие у третьего. Бледная кожа, зеленые глаза. Лица будто у статуй древних воинов, выставленных в королевском музее»* [13]. В книгах Е. Звездной описание мужчин (оборотни, инопланетяне, драконы) всегда дается в восприятии героини, и, как правило, внешняя привлекательность и физическая сила не остаются без внимания: *«О боги, на таких мужчин ходят посмотреть в стрип-бар, пускают слюнки, а потом уносят это видение домой, чтобы мысленно наложить этот образ на своего благоверного. В общем, нужно побольше снимков сделать, потом развешу у себя в квартире... и на рабочий стол одну надо! Как бы поймать его без рубашки?»*

<...> Оказывается, Алессандро Девелри умеет рычать, а его сильные руки, когда сжимаются в кулаки так, что даже венки проступают... Это пойдет в финале статьи. Все, я в восторге от него. Это полный и абсолютный восторг!!! Такой типаж настоящего мужчины! Отпад!» [8]

Внешняя обманчивая молодость мужских персонажей ромфанта обусловлена магическим потенциалом, исчерпание которого сказывается на внешности персонажей: *«Лорда Свидерского ввели под руки двое его помощников. За последний месяц профессор Свидерский очень изменился. Он выглядел очень старым, гораздо старше, чем любой в этом зале. Совершенно седой, с прямой, как спица, спиной, с чисто выбритым лицом, изборожденным глубокими морщинами. Его подвели к трибуне, он оперся на нее и кивком отпустил помощников. Глаза его, глаза молодого человека на лице старика, внимательно обвели зал, отмечая знакомых. Многие отводили взгляд. Алекс Свидерский в последний месяц не показывался на публике. Часть присутствующих помнила его еще крепким, активным мужчиной, выглядевшим максимум на тридцать пять лет. И сейчас все были в шоке и пытались понять причины такого быстрого изменения»* [13].

Магическая одаренность и королевское происхождение героя – понятия соотносимые: герцог оттон Грейд (Е. Звездная «Тайна проклятого герцога») оказывается близким родственником императора и при этом имеет уникальные магические способности и огромный потенциал; лорд Арнел (Е. Звездная «Город драконов») является правителем суверенного города и обладателем настолько сильного магического дара, что вынужден его скрывать от окружающих. Старость в годах при внешней молодости зачастую является одним из признаков королевского происхождения героя, близости к правящему роду: *«Здравствуй и ты, друг Четери, дракон-воин, старейший из оставшихся. По твоему опыту и силе быть бы тебе Владыкой и нести на себе ответственность за восстановление драконьего рода»* [13].

Солидный возраст мужчины является также свидетельством его силы, которую он только накапливал в течение своей бесконечно долгой жизни. Мифологический Змей силен и непобедим, пока не встречает предначертанного противника. Например, в романе «Замок оборотня», возраст сэра Сонхейда указывает на тот факт, что он смог отстоять свою жизнь и право быть альфой во множестве поединков за власть. В этом смысле возраст мужчины не столько признак, сколько следствие силы и власти. Вот и пятистолетний дракон Четери является непобедимым воином: *«Светлана, затаив дыхание, смотрела и не верила, как развратник и тупой хохмач танцевал с огненной смертью, танцевал так, будто это было наивысшее из удовольствий в мире. Танцевал и смеялся в ответ на рев бога, а его татуировки светились и мерцали в такт ударам. Да он и сам казался в этот момент божеством»* [13].

Идея власти, которая неизменно связана с возрастом главного героя, находит отражение и в его богатстве. В ромфанте герой, как и его прототип – мифологический Змей, в отличие от героини, никогда не испытывает материальных трудностей, его богатство практически неисчерпаемо. У героев из романов Е. Звездной в собственности может находиться замок (сэр Сонхейд), целая планета (риантан Девелри) или даже мир (Кесарь из цикла «Катриона»). В цикле «Королевская кровь» старый дракон Четери, готовя выкуп за свою будущую жену, перебирает богатства: *«Дракон повернул к стене напротив, где стояли сундуки с его золотом. Порылся в украшениях, довольно присвистывая - вот этот тонкий пояс будет прекрасно смотреться на его женщине. Особенно когда она будет голышом. И эти браслеты тоже. И тяжелое плетеное ожерелье. Подарить хотелось все, и он не колеблясь начал таскать старые сундуки вверх, надеясь, что они не треснут и выкуп не рассыплется. Оставлял только с необработанными самородками и со старыми монетами как не отличающимися красотой»* [10]. Люк Кембрич всегда с удовольствием пополняет свою сокровищницу драгоценными камнями, упиваясь

мечтой увидеть их на обнаженной возлюбленной.

Следует отметить, что главные герои не чувствуют гнета времени и усталости от долгой жизни, они с легкостью поддаются любви с первого взгляда да и вообще часто демонстрируют эмоциональную порывистость, характерную скорее для молодых мужчин. Старость в традиционном мировоззрении и современном обыденном сознании связана с асексуальностью и даже прямо противопоставлена активному половому поведению. В произведениях ромфанта старость никак не отражается на поведении главного героя, а наоборот становится его главным козырем в борьбе за любовь: *«Двадцать шесть будет через месяц. А тебе? – А мне, милая, будет семьдесят восемь. И за всю свою жизнь я не хотел никого так сильно, как хочу тебя. Скажи мне, солнце мое, что мне сделать, чтобы ты не боялась меня и стала моей?»*. Долгие века мужской зрелости, сотни любовниц дали главному герою неоценимый жизненный опыт, которым он щедро делится с главной героиней. Герой в произведениях ромфанта привлекает героиню и читательниц своей абсолютной мужской привлекательностью, зашкаливающей сексуальностью, он идеальный любовник, восторженный и неутомимый: *«От Ани пахло возбуждающей и терпко, и губы были сладки как мед – и он, ужасаясь силе поднявшегося желания, все еще пытался остановить себя, быть нежнее, осторожнее. Но ревел в нем дракон, догнавший свою женщину, – а она охотно изгибалась под ним, подставляя губы, поворачивала голову и отвечала на поцелуи, опаяла его своим огнем. И столько силы было в ее теле, что Нориш приходилось усмирять ее ласками, обуздывать прикосновениями, – и как отвычивая она оказалась, как легко подходила к краю удовольствия!»* [11].

«Но Алекс наклонился, и его губы проглотили мой вскрик и мой полный блаженства стон... Идеальный мужчина словно сошел с ума, но это было самое сладкое, самое сумасшедшее и самое прекрасное безумие на свете. С глухим рычанием он лег сверху, придавив мои руки, сжав запястья до боли, но в то же время целуя так нежно и ласково... А затем его ладони скользнули по моим, и безумие накрыло уже меня...» [8].

События столетней и даже многовековой давности, пережитые героем, практически не отражаются на его характере, не связаны с мотивами его поведения. Герой стар, но при этом не обладает культурно-исторической памятью и действует, скорее поддаваясь инстинктам, нежели почти безграничному жизненному опыту. Авторы ромфанта бессильны воссоздать психику человека, который живет не одно столетие, новоявленного графа Дракулу. Сам жанр произведения противится такому сюжетному ходу: в контексте романтической истории воспоминания о бесконечно прожитых годах будут выглядеть чужеродно и могут отталкивать читательниц. На наш взгляд, именно поэтому авторы часто используют мотив одиночества и изоляции главного героя, решая таким образом проблему изображения слишком масштабного жизненного опыта героя. Так появляющиеся страдающие вынужденные или сознательные изгои, одинокие красавцы в многолетнем ожидании своей суженой, которая избавит его от одиночества. Лериан Джерг из романа Е. Звездной «Как сосватать героя» долгое время находится в отдалении не только от социума, но и от своей семьи, поскольку опасается эмоционального срыва, вызываемого желанием женщины. Результатом такой неустойчивости становится трансформация тела и помутнение рассудка, оставляющее вместо человека животное, живущее только инстинктом размножения и не знающее границ своей силы. Профессор Макс Тротт на протяжении последних нескольких десятков лет сознательно избегал общества и особенно близости с женщинами, опасаясь пробудить в себе темную ипостась и стать одержимым, поэтому проводил время в одиночестве, пока не встретил Алину Рудлог.

Старость главного героя, однако, в ряде случаев отражается на мировоззрении героев, которые предстают перед читательницами образами патриархального поведения, сохраняя определенного рода средневековую диковатость. Вероятно, с

этим связана популярность мотива похищения невесты в ромфанте. Архаичность мировоззрения часто связана с культурной изоляцией главного героя на протяжении многих веков, например, в цикле «Королевская кровь» драконы оказались в тягостном пятисотлетнем плену, освободившись от которого они просто не узнают преобразившийся мир: «– Я тебе дам завтра эту энциклопедию, брат, – произносит Энтери устало. Он уже почти трезв и пить больше не хочет. – Мир очень изменился. То, что я описал тебе – ружья, телевизоры, электрические лампы, самодвижущиеся машины, – это малая часть их прогресса. Если раньше наш народ был самым развитым, то теперь люди ушли далеко вперед. Нам очень многое надо узнать, прежде чем действовать. Таисия говорила, что в Рудлоге нет больше монархии, там правит аристократия. Как нам найти ту, кто тебе нужен?» [13]. Такие герои предпочитают брать ситуацию в свои руки, принимать судьбоносные решения, не спрашивая мнения героини. Можно предположить, что в ромфанте таким образом отражается точка зрения авторов, и читательниц по сильному мужчине, который своей заботой избавит героиню от необходимости быть сильной женщиной или даст возможность воплотить все ее мечты.

Исходя из вышесказанного, становится понятно, почему для ромфанта в целом характерен сказочный сюжет типа «Красавица и чудовище», которому можно дать и более современное название – «Стокгольмский синдром». Результатом похищения невесты страдающим героем, как правило, становится ее плен, когда героиня не может покинуть место, в котором оказалась вопреки своей воле. Плен сопровождается попытками героини совершить побег, при этом мужчина как более старший и опытный эти попытки пресекает. Оказавшись в замкнутом пространстве, главные герои переживают все оттенки ненависти и любви. С течением времени отношения героев развиваются, и девушка начинает испытывать к мужчине уважение, благодарность за спасение и любовь. В рамках этого сюжета развиваются отношения Ангелины и Нории, Ким и Сонхейда, Роутега и Маделин и др.

В цикле И. Котовой с открытой ненависти начинаются отношения Ангелины и Нории; с неприязни – Василины и Байдека, Каролины и Вея, Алины и Макса; с противостояния – Марины и Люка, Полины и Демьяна. Можно предположить, что подобная схема построения сюжета, где между героями существует взаимная или односторонняя неприязнь, обусловленная внешней самостоятельностью героини и ее нежеланием подчиниться и довериться более старшему и сильному герою, характерна для ромфанта в целом.

Если проводить параллели ромфанта с сюжетом волшебной сказки о похищении Змеем женщины, то нельзя не отметить ряд отличий. В мифологическом и позже сказочном сюжете кульминацией сюжета является бой Героя со Змеем, в результате которого похищенная женщина возвращается (часто против ее воли) в мир людей. В ромфанте мифологический треугольник трансформируется в противостояние Змея и женщины, которая и занимает место Героя-победителя. Именно она вступает в долгий поединок со Змеем-похитителем-обольстителем и обязательно терпит в нем поражение, а «кульминационным моментом произведений ромфанта в отношениях персонажей становится физическая близость» [14, с. 130]. Сдаваясь на милость победителя, героиня парадоксальным образом одерживает победу, в результате которой главный герой соглашается на все требования и прихоти героини. Героиня является тем предначертанным судьбой противником, который побеждает прежде непобедимого змея. Здесь соединяются романтическая идея родственной души, избранности героини и логика волшебной сказки. Так, гордый Владыка драконов, Нории Валерудиан, безропотно становится на колени перед Ангелиной Рудлог по ее требованию и в качестве испытания силы любви.

Современная культура переосмысливает многие аспекты человеческого бытия. Женская литература XXI века затрагивает вопрос репрезентации индивидуального времени и тонко вписывает идею старости в сюжет фэнтезийного романа. Мотив старости тесно связан с развитием основного сюжета ромфанта, имеющего мифологические корни. Возможность использовать фантастическое допущение позволяет расширить возрастные границы героев и создать на этой базе художественный конфликт. Старость в ромфанте становится неопределимым достоинством главного героя, обуславливающим его победу/поражение в борьбе за любовь. Именно старость и богатый жизненный опыт определяют мировоззрение персонажа, его статус и возможности. Разница в возрасте между героями играет существенную роль в любовном конфликте, обуславливая необходимость заботы мужчины о женщине и подчеркивая беззащитность героини. Парадоксально, но именно старость главного героя оценивается положительно в рамках ромфанта, одного из жанров современной культуры, одной из основных тенденций которой является инфантилизация. Вероятно, ромфант как один из жанров массовой литературы использует архетипические образы и сюжеты для удовлетворения потребностей читательниц, тоскующих по властному сильному мужчине.

Библиографический список

1. Бочарова О. Формула женского счастья // Новое литературное обозрение. 1996. № 22. С. 292-303.
2. Звездная Елена. Город драконов. Москва: Эксмо, 2019. 320 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elenazvezdnaya.ru/shop/gorod-dragonov-1.html#more-5348> (дата обращения 18.02.2020)
3. Звездная Елена. Замок оборотня. Москва: Эксмо, 2014. 416 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elenazvezdnaya.ru/new/zamok-oborotnya.html> (дата обращения 18.02.2020)
4. Звездная Елена. Как сосватать героя, или Невеста для злодея. Москва: Издательство «Э», 2016. 480 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elenazvezdnaya.ru/new/elena-zvezdnaya-sosvatat-geroya-ili-nevesta-dlya-zlodeya.html> (дата обращения 18.02.2020)
5. Звездная Елена. Любовница снежного лорда. Москва: Издательство «Э», 2017. 320 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elenazvezdnaya.ru/secret/lyubovnica-3.html> (дата обращения 18.02.2020)
6. Звездная Елена. Тайна проклятого герцога. Книга первая. Леди Ариэлла Уотерби. Москва: Издательство «Э», 2015. 384 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elenazvezdnaya.ru/secret/tajna-proklyatogo-gercoga-kniga-i-gercoginya-otton-grej-d-2.html> (дата обращения 18.02.2020)
7. Звездная Елена. Шепот в темноте. Москва: Издательство «Э», 2017. 352 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elenazvezdnaya.ru/secret/shepot-v-temnote.html> (дата обращения 18.02.2020)
8. Звездная Елена. Экстремальное интервью, или Девушка для героя. Москва: Эксмо, 2019. 390 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elenazvezdnaya.ru/audio-knigi/ekstremalnoe-intervyu-ili-devushka-dlya-geroya.html> (дата обращения 18.02.2020)
9. Козлов Е.В. К вопросу о повторяемых структурах в художественном тексте массовой коммуникации/Е.В. Козлов. – 2003 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore/kozlov1.htm> (дата обращения 12.09.2019)
10. Котова И. Медвежье солнце. Москва: АСТ, 2017. 480 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prodaman.ru/Irina-Kotova/books/Korolevskaya-krov-5> (дата обращения 18.02.2020)
11. Котова И. Огненный путь. Москва: АСТ, 2018. 480 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prodaman.ru/Irina-Kotova/books/Korolevskaya-krov-7> (дата обращения 18.02.2020)
12. Котова И. Скрытое пламя. Москва: АСТ, 2016. 480 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prodaman.ru/Irina-Kotova/books/Korolevskaya-krov-2-Skrytoe-plamy> (дата обращения 18.02.2020)
13. Котова И. Сорванный венец. Москва: АСТ, 2016. 576 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prodaman.ru/Irina-Kotova/>

books/Korolevskaya-krov-Sorvannyj-venec

14. *Кургузова Н.В., Федорчук М.А.* Золушка и оборотень: к вопросу о специфике образной системы ромфанта» // Ученые записки ОГУ. № 3(84), 2019. С. 125-132.

15. *Лавлинский С.П.* Онтология старости в современной культуре: новейшая драматургия в кинематографическом и литературном геронто-контексте // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24. № 2. С. 77–84.

16. *Олди Г.Н.* Что такое фантастика? Фантастическое допущение. 2016 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mirf.ru/book/chto-takoe-fantasticheskoe-dopuschenie> (дата обращения 18.02.2020)

17. *Пропп В.Я.* Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп; [Вступ. ст. В. И. Ереминой]. - [Переизд.]. - СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. 364,[1] с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pseudology.org/Literature/Propp_IstKorniVolshebSkazki2.pdf (дата обращения 18.02.2020)

18. Словарь-справочник по социальной геронтологии / под ред. Б. Тукумцева. Самара: Самарский университет, 2003. 208 с.

References

1. *Bocharova O.* Formula of female happiness // New literary review. 1996. No. 22. Pp. 292-303.

2. *Zvezdnaya Elena.* City of dragons. – Moscow: Eksmo, 2019. 320 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://elenazvezdnaya.ru/shop/gorod-dragonov-1.html#more-5348> (accessed 18.02.2020)

3. *Zvezdnaya Elena.* The castle of the werewolf. Moscow: Eksmo, 2014. 416 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://elenazvezdnaya.ru/new/zamok-oborotnya.html> (accessed 18.02.2020)

4. *Zvezdnaya Elena.* How to Woo a hero, or A bride for a villain. – Moscow: E publishing house, 2016. 480 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://elenazvezdnaya.ru/new/elena-zvezdnaya-sosvatat-geroya-ili-nevesta-dlya-zlodeya.html> (accessed 18.02.2020)

5. *Zvezdnaya Elena.* Mistress of the snow Lord. Moscow: E publishing house, 2017. 320 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://elenazvezdnaya.ru/secret/lyubovnica-3.html> (accessed 18.02.2020)

6. *Zvezdnaya Elena.* The secret of the cursed Duke. Book one. Lady Ariella Wataru. – Moscow: E publishing house, 2015. 384 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://elenazvezdnaya.ru/secret/tajna-proklyatogo-gercoga-kniga-i-gercoginya-otton-grejd-2.html> (accessed 18.02.2020)

7. *Zvezdnaya Elena.* A whisper in the dark. Moscow: E publishing house, 2017. 352 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://elenazvezdnaya.ru/secret/shepot-v-temnote.html> (accessed 18.02.2020)

8. *Zvezdnaya Elena.* Extreme interview, or a Girl for a hero. Moscow: Eksmo, 2019 390 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://elenazvezdnaya.ru/audio-knigi/ekstremalnoe-intervyu-ili-devushka-dlya-geroya.html> (accessed 18.02.2020)

9. *Kozlov E. V.* On the question of repeated structures in the artistic text of mass communication/E. V. Kozlov. 2003 – [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.ruthenia.ru/folklore/kozlov1.htm> (accessed 12.09.2019)

10. *Kotova I.* Bear sun. Moscow: AST, 2017. 480 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://prodaman.ru/Irina-Kotova/books/Korolevskaya-krov-5>

11. *Kotova I.* The Fire path. Moscow: AST, 2018. 480 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://prodaman.ru/Irina-Kotova/books/Korolevskaya-krov-7> (accessed 18.02.2020)

12. *Kotova I.* The Hidden flame. Moscow: AST, 2016. 480 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://prodaman.ru/Irina-Kotova/books/Korolevskaya-krov-2-Skrytoe-plamya> (accessed 18.02.2020)

13. *Kotova I.* Plucked crown. Moscow: AST, 2016. 576 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://prodaman.ru/Irina-Kotova/books/Korolevskaya-krov-Sorvannyj-venec> (accessed 18.02.2020)

14. *Kurguzova N. V., Fedorchuk M. A.* Cinderella and the werewolf: to the question of the specifics of the romfant figurative system”) // Scientific notes of OSU. № 3(84), 2019. Pp. 125-132.

15. *Lavinsky S.P.* Ontology of old age in modern culture: the latest drama in the cinematic and literary gerontocontext // Bulletin of Samara University. History, pedagogy, Philology. 2018. Vol. 24, No. 2. Pp. 77-84.

16. *Oldi G. N.* What is fiction? Fantastic assumption. 2016 - [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.mirf.ru/book/chto-takoe-fantasticheskoe-dopuschenie> (accessed 18.02.2020)

17. *Propp V. Ya.* Historical roots of the magic fairy tale / V. Ya. Propp; [Introduction by V. I. Eremina]. - [Reissue]. St. Petersburg: publishing house of St. Petersburg. UN-TA, 1996. 364, [1] p. [Electronic resource]. – Access mode: http://www.pseudology.org/Literature/Propp_IstKorniVolshebSkazki2.pdf (accessed 18.02.2020)

18. Dictionary-Handbook of social gerontology / edited by B. Tokugawa. Samara: Samara University, 2003. 208 p.

УДК 8232

UDC 8232

ЛАЗУТИНА М.С.

аспирант кафедры русской литературы XX-XXI вв. и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: marina-lazutina93@yandex.ru

LAZUTINA M.S.

Graduate Student of the Department of Russian Literature XX-XXI Centuries and the History of Foreign Literature, Orel State University
E-mail: marina-lazutina93@yandex.ru

ОДОРИСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ПРОЗЕ ЭЛИС МАНРО

ODORISTIC IMAGES IN PROSE BY ALICE MUNRO

В статье исследуется поэтика запахов в творчестве канадской писательницы Элис Манро. Цель работы – осмыслить значение одористических образов в прозе современной канадской писательницы. Анализ запахов позволил раскрыть особенности женских и мужских образов Манро, дать характеристику героям рассказов.

Ключевые слова: Элис Манро, запах, одористический образ, одористика, ольфакторный мир.

The article explores the poetics of smells in the work of Canadian writer Alice Munro. The purpose of the work is to comprehend the importance of odoristic images in the prose of a modern Canadian writer. An analysis of smells revealed the peculiarities of female and male images of Munro and to characterize the heroes of the stories.

Keywords: Alice Munro, odor, odoristic image, odoristics, olfactory world.

Визуальный аспект традиционно преобладает над другими видами литературоведческого исследования. Анализ одористических образов может позволить по-новому взглянуть на художественное произведение и всё творчество автора в целом. Интерес к поэтике запаха, ольфакторной составляющей художественного мира любого произведения обусловлен прежде всего попыткой его глубокого и всестороннего анализа. Теоретические открытия о роли запахов в психологии, философии, культурологии открыли путь для ряда литературоведческих и лингвистических исследований, которые начинают образовывать системную картину после публикации трудов Х. Риндисбахера [13], Н.Л. Зыховской [2], А.В. Житкова [1], Н.С. Павловой [10], Н.А. Куликовой [4], П.В. Трофимовой [12], А.Г. Ю.Н. Молодкиной [9], Ю.А. Старостиной [11] и других авторов. Как отмечает Н.Л. Зыховская, литературоведческий подход «предполагает поиск методов и способов выявления роли и функции в общем смысловом поле художественного текста» [3], и именно в этом аспекте запах становится частью поэтики текста, которую исследователь способен выделить из целого. Исследователь отмечает особую роль анализа различных элементов художественного произведения, которые позволяют говорить о «метафоре запаха» в произведениях словесности.

Запахи как явление в прозе Манро тесно сопряжены с мотивом памяти. Они принадлежат к такому глубокому уровню восприятия, где гармонично сочетаются субъективное и объективное, где мастер художественного слова предпринимает попытку объединить телесное и духовное. Все одористические образы Элис Манро можно разделить на группы: 1) запахи, исходящий от человека; 2) «ароматы», извлекаемые героями из окружающего пространства.

Запах, присущий герою, – постоянное напоминание о его природном, «зверином» начале. Чаще всего автор наделяет персонажа «своим» запахом для описания его естественных физиологических состояний и связанных с ними эмоциональных реакций (болезнь, сексуальное влечение, состояние усталости и т.д.). Особую роль Манро отводит одористике болезни: Кен Будро из рассказа «Плюнет, поцелует, к сердцу прижмёт, своей назовёт» («Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage») оказывается прикован к собственной постели и фактически движется к окончанию своего жизненно-

го пути, поскольку запасы сил в его организме иссякли ввиду заболевания; он не имеет возможности о себе позаботиться и живёт абсолютно один. Становится ясно, что природа болезни Кена носит не столько физический, сколько духовный характер: герой не собирался лечиться, выбрасывал лекарства, поскольку не имел желания жить – виной тому были проблемы с деньгами, употреблением алкоголя, начальством, приятелями. Появившаяся будто из ниоткуда Джоанна заботливо ухаживает за этим мужчиной, с которым её странным образом свела судьба, и с удивлением замечает, что Будро, некогда такой крупный и энергичный человек, стал похож на маленького болезненного мальчика, от которого «пахнет будто кукурузой» [6, с.64]. Героиня, затратившая много душевных сил на то, чтобы поставить своего будущего мужа на ноги и решить многие его проблемы, не без радости отмечает улучшение состояния мужчины. Выздоровливая, Кен понимает, что именно благодаря Джоанне в его сознании затеплилась мысль о возрождении: он мечтает поселиться с ней в собственном доме, где можно будет обрести душевный покой. «Предвестником» счастья и духовного преображения Кена являются грёзы о лесном сосновом воздухе и аромате спелых яблок, которые станут явью при переезде на новое место жительства. Приём проспекции, «заглядывания в будущее», который использует Манро, обретает особое звучание благодаря одористической составляющей.

Фиона, героиня рассказа «Мишка косолапый гору перелез» («The Bear Came Over the Mountain») становится пациенткой лечебного учреждения для людей с заболеваниями психики. Стремительно развивающаяся болезнь Альцгеймера постепенно стирает её личность, заставляет забыть прежние привычки и привязанности. Даже связь с любимым мужем Грантом она на время утрачивает: профессор и любящий супруг навещает весёлую некогда Фиону в «Лугозере», наблюдая за тем, как на его глазах рушится их многолетний брак. Зная о своих грехах (Грант неоднократно нарушал семейные клятвы, изменяя жене со студентками), он видит, как в душе Фионы зарождается чувство к одному из больных, старику Обри, в облике которого было нечто от «красоты сильного, но сломленного престарелого коня» [6, с.355]. Авторская ретроспектива Манро преследует определённую цель воздействия на читателя: вместе с героем мы можем пережить

его внутренние чувства, переосмыслить некоторые моменты его жизни. Наблюдая за изменившейся до неузнаваемости Фионой, Грант вспоминает приятные эпизоды из их совместного многолетнего прошлого, важной частью которого являются запахи: уютные вечера с ароматным кофе, запах табака от сигарет, которые курила Фиона, запах цветов. Возвращаясь в не совсем благополучное будущее, в котором герой очень часто навещает жену, переставшую его узнавать, Грант утрачивает притягательность ароматов для себя. Запах соснового дезодоранта, которым была буквально пропитана клиника, становится запахом его будней, типичным ароматом повседневности. В момент, когда Фиона вновь обретает ясное сознание, Грант отмечает, что жена обрела «еле заметный новый душок, напомнивший ему запах, который издают срезанные цветы, слишком долго простоявшие в воде» [6, с. 394]. «Дух» близкого человека на короткое мгновение становится ему приятен, но тем не менее герой не отступает от своих принципов и чувств: финал рассказа даёт понять читателю, что Фиона останется главной женщиной в жизни этого человека.

Героиня рассказа «Фамильные мебели» («Family Furnishings»), попивая кофе и наблюдая за работой мужчин и женщин среднего класса, вспоминает двоюродную сестру своего отца Эльфриду. Рассказчица не скрывает своего противоречивого отношения к родственнице. Описывая неприглядную и даже запущенную обстановку одного из многочисленных жилищ Эльфриды, повествователь не может не упомянуть «запах мужских тапок, утративших форму и первоначальный облик», стойкий мужской «запах» комнаты, «с его стыдливо прячущимся, но неподатливым видом сопротивления женскому владычеству» [6, с. 132-133]. Во всей обстановке сквозит атмосфера перенесённых невзгод и обид, зависти, сожаления о несбывшихся мечтах. Та же попытка передать «мужской» запах есть в рассказе «Крапива» («Nettles»): героиня вспоминает юность, момент, когда она с другом Майком забралась в кабину грузовика, где пахло «мужиками», «рабочей одеждой и инструментами, табаком, грязными сапогами и носками, воняющими кислятиной и сыром» [6, с. 196]. Это воспоминание ассоциируется у рассказчицы со свободой действий, обретением опыта в общении с противоположным полом, весельем и бесстрашием, влюблённостью.

Восприятие запаха окружающей среды различными людьми можно назвать строго индивидуальным; однако традиционно принято выделять «приятные» запахи, связанные с «благополучной» жизнедеятельностью человека (запах свежескошенной травы, фруктов, кофе, пряностей и т.д.), а также «неприятные», отталкивающие, традиционно ассоциирующиеся с процессом разложения. Юная героиня рассказа «Сезон индейки» («The Turkey Season») отправляется на птицефабрику, чтобы заработать денег на рождественские подарки. В наставники ей назначают бригадира Герба Эббота, стремящегося разрядить довольно напряжённую для молодой девушки обстановку: он считает, что лицезреть окровавленные тушки птиц столь часто для неё будет занятием весьма неприятным. Необходимость выпустить из тушки газы Герб решил обыграть: «Угадай, чем пахнет?» [5, с. 87]. В этой фразе сквозит попытка не только дружеского ободрения коллеги, но и в некоторой степени флирта, способного помочь завязать с ней отношения. Героиня, отвечая, что пахнет «сернистым водородом», пресекает все попытки молодого человека к общению. Таким образом, герои Манро посредством описания запаха окружающей среды могут прямо или косвенно высказывать своё отношение друг к другу.

В рассказе «Крапива» главной героиней является эмансипированная женщина, претерпевающая кардинальные изменения в жизни: после развода с мужем она оставляет прежний дом и «всё нажитое», переезжает из провинции в Торонто. Поселившись в новом доме, находящемся на улице, жителями которой были в основном эмигранты, она отмечает, что воздух всей округи был пропитан приятными запахами «пряных

сладковатых кушаний» [6, с. 209]. Этот запах ассоциируется у героини со свободой и независимостью, уверенностью в правильности всех жизненных преобразований. Она хочет верить, что в результате вынужденного «отделения» от семьи действительно что-то поменяла: обрела самостоятельность, стала творческой, нестандартно мыслящей личностью. Однако дочери героини тяжело переживают распад семьи, и именно поэтому не разделяют любви матери к пугающему шуму новой улицы, т.к. не принимают ни переезда, ни «новомодности», с которой главная героиня подошла к этому вопросу. По этой же причине запахи «свободы», которыми наслаждается мать, кажутся «тошнотворными» детям.

Как отмечают Е.А. Михеичева и С.В. Зеленцова, герои Манро переживают жизнь максимально ярко, в связи с чем у них возникает предельная обострённость чувств (зрения, слуха, осязания, обоняния), которая придаёт рассказам писательницы чрезвычайную «насыщенную изобразительность» [8, с. 122]. Жизнь Артура Дауда (рассказ «Тайна, не скрытая никем»/ «Open secrets») после смерти жены становится невыносимо бессмысленной и однообразной: будни в качестве начальника фабрики по производству пианино заставляют его погружаться в состояние отчуждённости и тревоги. С наступлением весны в жизни Артура намечаются серьёзные перемены. Он не без удовольствия осознаёт их неизбежность и, словно пробуждаясь от долгого сна, чувствует запахи скотного двора, смешанные с тонким ароматом сирени. Однако они вызывают у Артура Дауда отнюдь не банальное нежелание выбраться на природу, а напоминают о самом главном – жизнь продолжается. Его преследует навязчивая мысль о том, чтобы вновь посетить городскую библиотеку, где можно в спокойной обстановке полистать журналы и газеты, встретиться с Луизой, которая заставляет переменить его прежний жизненный уклад. Неумение правильно подобрать слова, позволяющие описать отношение к этой даме, вызывало у самого Артура, человека рассудительного и трезво мыслящего, недоумение: «Он не мог описать чувство, которое она у него вызывала. Это было так же невозможно, как описать запах. Похоже на разряд электричества. На горелые зёрна пшеницы...» [7, с. 56]. Именно поэтому предложение руки и сердца, которое следует за подобными рассуждениями, может показаться совершенно не свойственным герою, излишне эмоциональным, иррациональным, идущим не от разума, а от сердца.

Интересной особенностью ольфакторного мира Манро является субъективизация: после перенесённых эмоциональных переживаний герои начинают по-новому воспринимать запахи, которые в прошлом были для них очень приятными. Мистер Маккаули («Плунет, поцелует, к сердцу прижмёт, своей назовёт»), обожающий запах говядины, обнаруживает, что не может даже притронуться к блюду, источающему любимый аромат. Обида, нанесённая оставившей его горничной Джоанной, доставила ему массу неприятностей: «Презрев парочку на накрытии крышкой, он оставил открытую варку на плите и даже не погасил под ней конфорку, так что вода в нижней кастрюле скоро выкипела, и старик пришёл в себя уже от запаха дымящегося металла» [6, с. 31]. Ощущение, что его обманули и бросили, старик переживает очень тяжело; смешанный запах говядины и металла он ощущает как «душок измены», всё сильнее злясь на женщину и самого себя. Проснувшись, он не ощущает привычного запаха кофе по утрам, ведь больше ему никто не приготовит. Устойчивый запах горелого металла, который долго не выветривается, подчёркивает одиночество, эмоциональное отчуждение героя от общества.

Обилие одористических образов в прозе Манро – одна из особенностей поэтики её художественного творчества. Ольфакторная среда, в которую погружены герои, а также запахи, присущие отдельным персонажам, их эмоциональное восприятие героями являются важным пунктом в анализе рассказов канадской писательницы.

Библиографический список

1. Житков А.В. Функционально-семантическое поле восприятия запаха и синестезия одорической лексики в произведениях И. А. Бунина : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Екатеринбург, 1999.
2. Зыховская Н.Л. Ольфакторий русской прозы XIX века : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора филологических наук. Екатеринбург, 2016.
3. Зыховская Н.Л. Ольфакторий художественной словесности: современное состояние проблемы. // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2012. №: 1 (9).
4. Куликова Н.А. Одорический код в художественном тексте: лингвоэвocationsное исследование: на материале художественной прозы А.П. Чехова: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Горно-Алтайск, 2010.
5. Манро Э. Луны Юпитера: рассказы / Элис Манро; пер. с англ. Е.Петровой. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016.
6. Манро Э. Плюнет, поцелует, к сердцу прижмёт, своей назовёт: рассказы/ Элис Манро; пер. с англ. В. Бошняка. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015.
7. Манро Э. Тайна, не скрытая никем: рассказы / Элис Манро; пер. с англ. Т.Боровиковой. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017.
8. Михеичева Е.А., Зеленцова С.В. Поэтика любовного рассказа: Иван Бунин и Элис Манро. // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. С.122
9. Молодкина Ю.Н. Синестетическая метафора запаха: корпусное исследование: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Курск, 2010.
10. Павлова Н.С. Лексика с семой 'запах' в языке, речи и тексте: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2006.
11. Старостина Ю.А. Метафора как средство языковой реализации концепта «запах»: на материале романа Патрика Зюскинда «Парфюмер. История одного убийцы»: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Волгоград, 2010.
12. Трофимова П.В. Обонятельный сегмент предметной сферы романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2007. № 4.
13. The Smell of Books: A Cultural-Historical Study of Olfactory Perception in Literature. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1992.

References

1. Zhitkov A.V. Functional-semantic field of smell perception and synesthesia of odoric vocabulary in the works of I. A. Bunin: an abstract of a dissertation for the degree of candidate of philological sciences. Yekaterinburg, 1999.
2. Zykhevskaya N.L. Olfactory of Russian prose of the 19th century: abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Philology. Yekaterinburg, 2016.
3. Zykhevskaya N.L.. Olfactory of literary literature: the current state of the problem. // Bulletin of the Volga University. V.N. Tatishchev. 2012. Number: 1 (9).
4. Kulikova N.A. Odoric code in a literary text: linguo-evocation research: based on the material of fiction A.P. Chekhov: abstract of a dissertation for the degree of candidate of philological sciences. Gorno-Altaysk, 2010.
5. Munro A. The Moons of Jupiter / Alice Munro; translated from English by E.Petrova. SPb.: Alphabet, ABC-Atticus, 2016.
6. Munro A. Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage/ Alice Munro; translated from English by V. Boshnyak. SPb.: Alphabet, ABC-Atticus, 2015.
7. Munro A. Open Secrets / Alice Munro; translated from English by T.Borovikova.- SPb.: Alphabet, ABC-Atticus, 2017.
8. Mikheicheva E.A., Zelenцова S.V. Poetics of love story: Ivan Bunin and Alice Munro. Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2018.
9. Molodkina Y.N. Synaesthetic odor metaphor: case study: dissertation abstract for the degree of candidate of philological sciences. Kursk, 2010.
10. Pavlova N.S. Vocabulary with seme 'smell' in language, speech and text: abstract of a dissertation for the degree of candidate of philological sciences. - Yekaterinburg, 2006.
11. Starostina Y.A. Metaphor as a means of language implementation of the concept of "smell": on the material of Patrick Suskind's novel "Perfumer. The story of one killer": dissertation abstract for the degree of candidate of philological sciences. Volgograd, 2010.
12. Trofimova P.V. The olfactory segment of the subject area of the novel M.A. Sholokhov "And Quiet Flows the Don" // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. 2007. No. 4.
13. The Smell of Books: A Cultural-Historical Study of Olfactory Perception in Literature. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1992.

МЕЛЬНИКОВА Л.А.

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
кафедра русского языка и литературы, Балашовский ин-
ститут (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени
Н.Г. Чернышевского»
E-mail: lmelnikova5@mail.ru

MELNIKOVA L.A.

Candidate of Philology, Senior Lecturer, Department of Russian
Language and Literature, Balashov Institute of the Saratov State
University
E-mail: lmelnikova5@mail.ru

**ГАНС ШНИР И ЛЕВ МЫШКИН: ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПЕРЕКЛИЧКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ Г. БЁЛЛЯ
«ГЛАЗАМИ КЛОУНА» И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»)**

**HANS SCHNIER AND LEV MYSHKIN: LITERARY ECHOES (BASED ON THE MATERIAL OF THE NOVELS BY H. BÖLL
“THE CLOWN” AND F.M. DOSTOYEVSKY “THE IDIOT”)**

В статье представлен опыт сопоставительного анализа образов центральных персонажей романов Г. Бёлля «Глазами клоуна» и Ф.М. Достоевского «Идиот» – клоуна Ганса Шнира и князя Льва Мышкина. В результате проведенного исследования между названными героями был выявлен ряд сходств, касающихся как особенностей восприятия ими действительности, так и характера их взаимоотношений с окружающими людьми.

Ключевые слова: Г. Бёлль, Ф.М. Достоевский, Ганс Шнир, Лев Мышкин, художественные переклички.

The paper presents an experience of a comparative analysis of the images of the central characters of H. Böll's novel “The Clown” and F. M. Dostoevsky's novel “The Idiot” – the clown Hans Schnier and the prince Lev Myshkin. In the course of the study of those heroes a number of similarities regarding both the characteristics of their perception of reality and the nature of their relationship with other people was revealed.

Keywords: H. Böll, F.M. Dostoevsky, Hans Schnier, Lev Myshkin, Literary Echoes.

В художественном наследии немецкого писателя Г. Бёлля (1917–1985) роман «Глазами клоуна» («Ansichten eines Clowns», 1963) занимает особое место. Во многом это обусловлено необычным выбором главного героя. В качестве центрального персонажа данного произведения автор избирает комического актера, клоуна Ганса Шнира. Принадлежность героя к этой профессии подразумевает, что он «не принимает всерьез и отвергает все то, во имя чего живут и к чему стремятся окружающие его люди; это значит также, что в его отрицании есть издевка и над самим собой, над своим бессилием; это значит, наконец, что он артист, художник, человек искусства» [9, с. 23]. Во многом именно это объясняет резкость высказываний Ганса относительно многих злободневных проблем современной ему немецкой реальности, а также категоричность оценок, данных Шниром окружающим его людям. Повествование в романе ведется от 1-го лица, представляет собой развернутый внутренний монолог главного героя и, по сути, носит исповедальный характер. Ганс откровенно рассказывает читателю как о внешних перипетиях своей жизни, постоянных командировках, так и о внутренних, глубоко личных переживаниях, связанных, в первую очередь, с разлукой с любимой женщиной Мари Деркум и гибелью любимой сестры Генриетты.

Инфантильность, которая в некоторой степени оказывается присущей поведению Шнира, интерпретировалась некоторыми литературоведами в качестве признака влияния на поэтику данного произведения романа Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», переводчиком на немецкий язык которого выступил Г. Бёлль [9, с. 24].

В то же время художественное построение образа Ганса Шнира позволяет говорить об аллюзиях, отсылающих к главному герою романа Ф.М. Достоевского «Идиот» – князю Льву Мышкину. На факт их наличия уже указывали отдельные исследователи [5, с. 81]. Образ князя Мышкина неоднократно становился предметом размышлений Г. Бёлля. Один из ярких

тому примеров – фильм «Писатель и его город: Достоевский и Петербург» (1969). По мнению некоторых исследователей, во многом именно прочтение романа «Идиот» привело немецкого автора к пониманию того, что противоположностью «здорового» является не «больной», а «страждущий». Благодаря чтению этого и других романов <...>, Бёлль знакомится с глубоко поразившим и повлиявшим на него литературным изображением мотива смирения» [3, с. 391]. Немецкий писатель воплощает черты Мышкина в образе одного из персонажей романа «Групповой портрет с дамой» (1971) – советского военнопленного офицера Бориса Колтовского, на что мы уже обращали внимание в одной из своих работ [4]. Признаки литературного осмысления характера этого героя русского классика присутствуют и в рассматриваемом в данной статье романе «Глазами клоуна».

С целью аргументации данного тезиса обратимся непосредственно к развернутому сопоставительному анализу образов Ганса Шнира и князя Мышкина. В обоих произведениях на момент начала повествования герои находятся в схожих ситуациях: лишившись поддержки близкого человека (моральной – в связи с уходом возлюбленной Мари Деркум в романе «Глазами клоуна», финансовой и медицинской – в связи со смертью опекуна доктора Павлицева в романе «Идиот»), герои оказываются на пороге нового этапа своей жизни. Они почти ровесники (князю Мышкину – 26 лет, Гансу Шниру – 27), у них есть некоторые сходства во внешности (голубые глаза, светлые волосы).

И Ф.М. Достоевский, и Г. Бёлль с самого начала указывают на исключительность своих персонажей. В романе «Идиот» повествователь отмечает, что во взгляде Мышкина было «что-то тихое, но тяжелое, что-то полное того странного выражения, по которому некоторые угадывают с первого взгляда падающую болезнь» [2, с. 6], окружающие дают ему характеристику «идиот». Специфическими чертами Ганса Шнира являются склонность к моногамии и почти мисти-

ческая способность чувствовать во время телефонного разговора запахи, исходящие в этот момент от собеседника. Однако сам герой отнюдь не считает себя особенным, в процессе повествования он стремится подчеркнуть типичность, «усредненность» своей внешности: «Я не слишком высок и не слишком мал ростом, нос у меня не такой длинный, чтобы его надо было заносить в «Особые приметы» [1, с. 453].

Персонажи Ф. М. Достоевского и Г. Бёлля сближаются и в своем восприятии жизни. У каждого из них оно особенное, и это метко подмечает их окружение. Так, в романе «Глазами клоуна» Зоммервилд во время беседы со Шниром дает последнему достаточно выразительную характеристику: «Самое страшное в вас то, что вы очень наивный, я бы даже сказал – очень чистый человек» [1, с. 503]. Наивность, простодушие и искренность оказываются присущи и князю Мышкину, ввиду этого Рогожин даже называет его «овцой».

И в романе «Идиот», и в романе «Глазами клоуна» важным сюжетобразующим элементом является любовная линия. Значительную роль в развитии последней играет мотив соперничества, который в обоих произведениях реализуется посредством создания бинарных оппозиций героев: князь Лев Мышкин – Парфен Рогожин, Ганс Шнир – Герберт Цюпфнер. И у Ф. М. Достоевского, и у Г. Бёлля главные персонажи в итоге остаются оставленными своими возлюбленными. Настасья Филипповна покидает князя Мышкина потому, что ощущает себя падшей женщиной и не хочет губить его чистую душу. Мари Деркум расстается со Шниром по причине того, что последний не желает заключать брак и воспитывать детей согласно тем правилам, которые предписывает католическая религия.

Расставание с любимой женщиной, острое переживание Мышкиным и Шниром собственного одиночества ввергают этих персонажей в болезненное состояние. Если в романе «Идиот» изображено чередование периодов ремиссии и рецидива болезни князя Мышкина, то в романе «Глазами клоуна» Бёль показывает медленный, но верный спуск героя на «дно жизни». Физическая боль, вызванная падением на сцене, усиливает удрученность морального состояния Шнира: «Я чувствовал себя настолько худо, что уже потерял надежду когда-либо начать тренировку. Колено до того распухло, что брюки стали узки, голова так болела, что боль казалась нечеловеческой – сверлящая, неумная боль; на душе был сплошной мрак, такого со мной еще не бывало» [1, с. 538].

Оба героя являют собой воплощение авторских идеалов о положительно прекрасном человеке, носителе добра. Князя Мышкина «следует скорее отнести к разряду пассивных представителей добра» [10, с. 388]. Он пытается спасти Настасью Филипповну от рокового шага, пытается изменить ее отношение к себе и миру, но все его попытки терпят крах и в итоге приводят к гибели героини. Ганса Шнира также можно рассматривать в качестве носителя гуманистического мировоззрения. Об этом свидетельствуют его искреннее сожаление о гибели сироты Георга, нечаянно подорвавшего себя фаустпатроном, а также трогательные внутренние монологи, обращенные к Мари.

Тема расставания Шнира с его возлюбленной Мари Деркум, произошедшего по причине религиозных разногласий, оказывается тесно связанной в романе с темой критики католицизма: «Ганс Шнир и его спор с католиками за Мари – это спор между «человеческим» и «античеловеческим», поверхностным, наносным. Именно клоун Ганс Шнир со своей неприкаянностью, неумением жить как все, с любовью к детям и нежеланием воспитывать их по общепринятым законам противопоставит тому «царству зверя», которое изобразил Бёль в своей книге» [9, с. 25]. Состоявшееся по инициативе Мари знакомство Ганса с кружком «просвещенных католиков» совпадает по времени с трудным периодом его становления как клоуна. Реальность во время этого знакомства резко контрастирует с ожиданиями Шнира, что приводит героя к категоричному выводу: «кружок католиков, кучка жидовствующих

янки (озябшие, испуганные и очень молодые)» [1, с. 433]. По своему воспитанию Ганс – протестант, считающий, что нужно молиться, «как Бог на душу положит» [1, с. 429]. Патеров же Шнир считает пустосвятами. Парадокс Ганса Шнира заключается в том, что не принимая католическую религию, он в то же время проявляет христианскую любовь к ближнему. Конфликты Ганса с семьей и окружающей средой – «это попытки человека сохранить свое достоинство и независимость, противостоять назойливым притязаниям мира, в котором он рожден и который требует от него только одного: покорись! Ганс молча терпит эти домогательства, но не покоряется. Он ожесточенно отстаивает свою независимость и все-таки оказывается в трагической зависимости от этого мира, в незримой черной паутине клерикалов» [8, с. 95].

Необходимо отметить, что динамика развития характеров персонажей в анализируемых произведениях различна. Во многом это связано с тем, что события, описываемые в романе «Идиот», подробно развернуты во времени и пространстве. В романе же Г. Бёлля действие ограничено, оно продолжается немногим более трех часов и сводится к нескольким телефонным разговорам, визиту отца и последнему отчаянному жесту Ганса, отправляющегося на вокзал просить милостыню. Это, скорее, роман состояния. Все поступки Ганса вызваны его состоянием и вытекают из него [8, с. 95].

И Шнир (ввиду своей профессии), и князь Мышкин (ввиду своей болезни) обладают особым «детским» взглядом на мир. Как справедливо отмечается в исследовательской литературе, князь Мышкин «остался ребенком как в положительном, так и в отрицательном смысле, в смысле несостоявшегося становления взрослого человека, становления истинного мужчины» [7, с. 377]. Черты незрелости проявляются и в поведении Ганса Шнира, на что ему и указывает его отец: «Тебе не хватает того, что делает мужчину настоящим мужчиной: уменья примириться» [1, с. 513]. Действительно, Шниру очень тяжело смириться с уходом Мари.

Поддержка Мари была для Ганса особенно важной. Профессия клоуна предполагает многочасовые тренировки мышц лица перед зеркалом, во время которых ему нужно продолжительное время неподвижно смотреть на собственное отражение. Шнир признается, что эти тренировки стали пугать его, так как в процессе одной из них он поймал себя на тревожной мысли: «на меня смотрел чужой человек, человек о котором я ничего не знал, смешной он или серьезный, какое-то длинноносое, бледное привидение – и я стремглав бросался в Мари, чтобы увидеть себя в ее глазах. С тех пор как ее нет, я уже не могу работать над своей мимикой: боюсь сойти с ума» [1, с. 511]. В итоге крушение надежд Ганса на личное счастье совпадает с его крахом в профессиональном плане. Несмотря на это, разочаровавшийся в жизни герой до самого конца романа продолжает хранить в своем сердце надежду на возвращение Мари.

Для обоих персонажей характерно усиленное внимание к своему внутреннему миру. Сознание Ганса Шнира, по его собственному признанию, отличается раздвоенностью: «Иногда я не знаю, что правда: то ли, что я пережил осязаемо и реально, или то, что на самом деле со мной произошло? У меня все как-то перепутывается» [1, с. 513]. Нечто подобное испытывает и князь Мышкин, который жалуется окружающим на двойные мысли: «Две мысли вместе сошлись, это очень часто случается. Со мной беспрерывно» [2, с. 298].

В характере обоих персонажей наивность сочетается с проницательностью и житейской мудростью. «Детский» взгляд на некоторые вещи не мешает героям обостренно чувствовать общественные и людские пороки (например, лицемерие и ложь), а также указывать на них. В обоих романах герои вступают в столкновение с обществом и принимают на себя роль жертв. Но и Мышкин, и Шнир оказываются бессильными изменить устоявшийся порядок вещей.

Как отмечает Леман, «обладающий особым восприятием мира из-за своей болезни Мышкин превращается в изгоя и чу-

жака. Одной из ключевых особенностей образа князя является колебание между глубокой верой и радикальным нигилизмом» [3, с. 390]. Ганс Шнир, ввиду своего нежелания подчиняться общественным предписаниям и условностям, демонстративному отрыву от своей семьи и той аристократической среды, с которой последняя была связана, также становится «лишним» человеком в немецком социуме второй половины XX века. Он отрицает религию и в то же время отдельные его поступки доказывают, что он является воплощением некоторых христианских добродетелей, в частности, добра и милосердия.

Подводя итог всему вышесказанному, необходимо констатировать, что физическая болезненность, моральный упадок, ощущение собственной ущербности по отношению к окружающим людям, статус изгоя, обостренное чувство одиночества, проявление христианской любви к ближнему являются чертами, объединяющими эти два художественных образа, созданные в разные литературные эпохи.

И Шнир, и князь Мышкин достаточно проницательны, они отчетливо видят моральные недостатки окружающих их людей. Однако свои размышления об этом они облачают в различную форму. Образ князя Мышкина наделен такими чертами, как терпение, гуманистический взгляд на мир, смирение и кротость. В характере же Ганса Шнира значительную роль играет бунтарское начало, он являет собой тип разгневанного молодого человека, который зачастую не просто обличает, но и яростно бичует пороки как общества в целом, так и отдельных его представителей в частности. Одним из основных для раскрытия образа Мышкина является мотив смирения. В образе же Ганса Шнира стремление к бунту становится до-

минирующей чертой, его решение просить милостыню в финале романа можно рассматривать в качестве особой формы протеста.

Стоит также отметить, что в романе «Глазами клоуна» значительную роль в формировании образа Ганса Шнира играет мотив игры. Он раскрывается произведении в двух аспектах – «игра как творчество» и «игра как способ жить» [6, 138]. «В связи со спецификой творчества актера-мима в романе ставятся проблемы «своего» и «чужого» лица, маски, трагической ситуации актера, не имеющего собственного лица, поскольку он должен играть тысячи лиц, прирастания маски к лицу, превращение «своего» лица в «чужое» и наоборот» [6, с. 140]. Вместе с тем Шниру, несмотря на то, что он – комический актер так же, как и Льву Мышкину, оказывается чуждым лицемерие. Характер Ганса отличается прямоотой суждений, хотя при этом он не лишен и ироничности.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что представленный в романе «Глазами клоуна» образ Ганса Шнира отличается многогранностью и амбивалентностью. В характере этого персонажа удивительным образом сочетаются диаметрально противоположные черты: наивность и саркастичность, человеколюбие и цинизм. Резюмируя наши размышления, можно констатировать, что в образе Ганса Шнира, с одной стороны, нашли выражение результаты литературного осмысления Г. Бёллем образа князя Мышкина, с другой – получила художественное воплощение попытка писателя оценить современную ему немецкую действительность глазами человека искусства, стремящегося дать ей прямую и беспристрастную оценку.

Библиографический список

1. Бёлль Г. Избранное: сборник. М.: Радуга, 1988. 656 с.
2. Достоевский Ф.М. Идиот: Роман в четырех частях. М.: Даг. кн. изд-во, 1981. 592 с.
3. Леман Ю. Русская литература в Германии. Восприятие русской литературы в художественном творчестве и литературной критике немецкоязычных писателей с XVIII века до настоящего времени. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. 480 с.
4. Мельникова Л.А. Ф.М. Достоевский и Г. Бёлль: проблема литературных влияний (на материале романов «Идиот» и «Групповой портрет с дамой») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 1. 1(31): в 2-х ч. Ч.1. С. 94–99.
5. Мишин И. Достоевский и зарубежные писатели. Основные проблемы творчества, традиции и новаторство: учеб. пособие по спецкурсу. Ростов-на-Дону, 1974. 136 с.
6. Мишина Л.А. Немецкий писатель как философ и художник: учеб. пособие. Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова. Чебоксары: Издательство Чувашского университета, 2002. 166 с.
7. Мюллер Л. Образ Христа в романе Достоевского «Идиот» // Проблемы исторической поэтики. 1998. № 5. С. 374–384.
8. Рожновский С. В. Генрих Бёлль. М.: Высш. школа, 1965. 101 с.
9. Топер П. Генрих Бёлль – романист и рассказчик // Бёлль Г. Избранное: сборник. М.: Радуга, 1988. С. 5–32.
10. Эгеберг Э. Ф.М. Достоевский в поисках положительно прекрасного человека. «Село Степанчиково» и «Идиот» // Проблемы исторической поэтики. 1998. № 5. С. 385–390.

References

1. Boll H. The clown // Selected works: a collection. M.: Raduga, 1988. Pp. 432–589.
2. Dostoevsky F.M. The Idiot: A novel in four parts. M.: Dagestan book publisher, 1981. 592 p.
3. Leman U. The Russian literature in Germany. The perception of Russian literature in literary art and literary criticism of German-speaking writers from the 18th century to the present. M.: YASK Publishing House, 2018. 480 p.
4. Melnikova L.A. F.M. Dostoevsky and H. Böll: the problem of literary influences (based on the novels 'The Idiot' and 'Group Portrait with a Lady') // Philological Sciences. Issues of theory and practice. 2014. No. 1. 1 (31): In 2 parts. Part I. Pp. 94–99.
5. Mishin I. Dostoevsky and foreign writers (the main problems of creativity, tradition and innovation): a textbook for a special course. Rostov-on-Don, 1974. 135 p.
6. Mishina L.A. The German writer as a philosopher and artist: a study guide. Chuvash University named after I.N. Ulyanov. Cheboksary: Chuvash State University Publishing House, 2002. 166 p.
7. Müller L. The image of Christ in Dostoevsky's novel "The Idiot" // Problems of historical poetics. 1998. No. 5. Pp. 374–384.
8. Rozhnovsky S. V. Heinrich Böll. M.: Vysshaya Shkola, 1965. 101 p.
9. Topor P. Heinrich Böll – a novelist and narrator // Böll H. Selected works. M.: Raduga, 1988. Pp. 5–32.
10. Egeberg E. F.M. Dostoevsky in search of a positively wonderful man. "The village of Stepanchikovo" and "The Idiot" // Problems of historical poetics. 1998. No. 5. Pp. 385–390.

УДК 82.02

UDC 82.02

МИХАЙЛОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор кафедры истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова
E-mail: mary1701@mail.ru

MIKHAILOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, the History of Modern Russian Literature and Modern Literary Process of the Philological Faculty, Moscow State University
E-mail: mary1701@mail.ru

ВЕСЕЛЫЙ И НЕВЕСЕЛЫЙ ЛЕОНИД ЛЕНЧ (ВОЕННАЯ ПРОЗА)

THE JOYFUL AND JOYLESS LEONID LENCH (MILITARY PROSE)

В статье предлагается прочтение и интерпретация военной прозы известного юмориста Леонида Ленча, прежде не попадавшей в поле зрения филологов. Автор останавливается на связях писателя с предшественниками (М.Е. Салтыков-Щедрин, А.П. Чехов, И.А. Бунин), выявляет характерные комические приемы письма, характеризует жанровое своеобразие произведений. Особое внимание уделено сочетанию комического и лирического начал в прозе Ленча этого периода.

Ключевые слова: Леонид Ленч, военная проза, комическое, лиризация, типология характеров.

The article presents a rendition and interpretation of the military prose by famous humorist Leonid Lench, which had not previously come to the attention of philologists. The author focuses on writer's connections with his predecessors (M. E. Saltykov-Shchedrin, A. P. Chekhov, I. A. Bunin), reveals his specific comic techniques, and characterizes the genre originality of the works. Special attention is paid to the combination of comic and lyrical elements presented in Lench's prose of this period.

Keywords: Leonid Lench, military prose, comic, lyricism, typology of characters.

Есть писатели, чье имя ассоциируется только с одним каким-либо жанром. Таким был Леонид Ленч (наст. имя Леонид Сергеевич Попов, 1905-1991), в определенные годы известнейший писатель-юморист, без чтения юморесок и скетчей которого не обходился ни один концерт в 50-60-е годы. Сейчас, конечно, вряд ли найдется литературовед, который вспомнит о существовании такого писателя. И в интернете о нем почти нет упоминаний. А было время, когда его имя просто гремело на эстрадных подмостках. Не было, пожалуй, ни одного мастера эстрады, для которого бы он не написал бы скетча, не придумал бы сценки. А самое главное: он был мастером по созданию комедийных масок. Благодаря ему мы помним вредную мешанку, которая пилит мужа по любому поводу, Марию Миронову, лепечущую детским голоском о взрослых делах Рину Зеленую, энергичную хлопотунью простецку Татьяну Пельцер. В 40-50-е гг. он завоевывает славу одного из самых умелых эстрадных драматургов. В 60-е гг. популярностью пользуются его сценарии для сатирического киножурнала «Фитиль». А уж на созданной по его сценарию знаменитой «Девушке без адреса» выросло целое поколение советских людей.

Печататься Попов начал рано, где-то в начале 20-х, хотя по образованию был технарем (учился в Кубанском политехническом институте, а затем на экономическом факультете Ростовского университета, который закончил в 1925). С легкой руки Евгения Петрова, порекомендовавшего обратиться к сатирическому жанру, он определяет для себя точку приложения сил – сфера комического. Ленч работал фельетонистом в газетах Краснодара (в газете «Красное знамя» и родился его псевдоним), Ростова-на-Дону, Ташкента, в 1929–1934 гг. был сотрудником журналов «Чудак», затем постоянно появлялся на страницах «Крокодила». Стал членом Союза писателей СССР в 1939 г., причем рекомендацию написал сам Зощенко, высоко оценивший его сборник рассказов «Первая улыбка» (1936), в котором налицо было умение, не выходя за пределы жизненной достоверности, обрисовать комедийные характеры, написать смешные диалоги.

Но была одна сфера его деятельности, основательная и важная, которую явно затмила его юмористика. Это его участие в Отечественной войне в качестве военного корреспондента. В газете «На разгром врага» Брянского фронта в 1941-1942 гг. он вел раздел «Осиновый кол», название которого придумал сам и который создавал почти в одиночку (помощником выступал художник Евгений Ведерников). Уволился из армии по состоянию здоровья, но продолжил сотрудничать с военной периодикой: в 1943-1945 гг. готовил оперативные материалы для газеты «Известия». Здесь тоже пригодились его талант юмориста, соединяющего лирически-комедийную интонацию с шутливо-пародийной. Неслучайно писатель Евг. Дубровин, обращаясь к Ленчу, вспоминал: «Вряд ли я преувеличу, если скажу, что Ваше <...> имя <...> было намного больше знакомо каждому фронтовику, чем, предположим, имя какого-нибудь большого начальника... Он где-то там, в неведомом далеке, в холодном субординационном отчуждении, а Леонид Ленч всегда рядом, всегда в солдатских сердцах, в шутках, побасенках, присказках...» [1, 3]. На фронте, думается, особенно была востребована незатейливая смешливость, на которой специализировался Ленч. Именно она была способна поднимать настроение солдата, хоть на минуту отвлечь его от забот. Поэтому огромным тиражом Военным издательством во время войны были выпущены даже довоенные юмористические рассказы Ленча. Книжка, как он вспоминал, разошлась по всем фронтам. В эти же годы регулярно печатались и его сценки и одноактные комедии («Дежурный администратор», «Женское обаяние», «Ночной пропуск»), которые охотно разыгрывались фронтовыми бригадами. Надо сказать, что книги Ленча и позже выпускались регулярно, а иллюстраторами были лучшие художники Л. Соколов, Б. Ефимов, В. Чижиков.

И в своей «серьезной» прозе, используя весь комедийный арсенал, Ленч добивался концентрации и точности мысли, тщательно отделял сюжет, характеры, язык. Поэтому несправедливыми выглядят слова в словаре В.Казака: «Сатира Ленча всегда поверхностна, конфликты не затрагивают подлинной человеческой проблематики, его „положительный

юмор“ даже рассматривался в своё время как проявление теории бесконфликтности» [2, с.221-222]. Думается, что такая формулировка не учитывает лирической природы комедийного дарования Ленча, его стремления увидеть своего рода «сказочность» в обыденной и даже драматической действительности. Достаточно указать на созданный во время войны цикл, названный им «Фронтовые сказки».

Они написаны с явной ориентацией не столько на фольклор, сколько на литературную традицию, идущую от Салтыкова-Щедрина, Лескова. «Русских сказок» Горького. Все эти условные немецкие генералы фон Пфули, фон Коки, солдаты Фрицы и унтер-офицеры Гансы имеют хорошо прослеживаемую родословную, идущую от «диких помещиков» и «медведей на воеводстве». Ленч щедро использует лексические повторы. Пфуль без конца повторяет, что он «десять стран покорил, сто городов пожег, тысячи деревень с землей сровнял», и это напоминает подвиги одного из Топтыгиных Салтыкова-Щедрина. И конец его дублирует судьбу Топтыгина: там мужики Топтыгина «уважили», здесь партизан дед Комар мучающегося от комариных укусов фон Пфуля «запихнул в мешок и унез, Поминай как звали» [3, с. 267]. Сказка «Хорошее воспитание» в чем-то воссоздает ситуацию сказки Горького о поисках национального лица. Только у Горького где ни посадят растение – все рождается одно и то же, а у Ленча «хорошее воспитание» молодого фашиста, о котором позаботились волк, вонючка, кабан, не спасло его от смерти (лучше бы отдали на обучение зайцу – тот бы научил улепетывать...). В сказке Ленча наравне с людьми действуют представители животного мира: вошь («Неприхотливая вошь»), комар («Комар»). А в «Несостоявшейся сделке» появляется традиционный черт, который не может предложить генералу взамен его души ни одной привлекательной Маргариточки, ибо «Гитлер германскую девицу до такого окольного вида довел» [3, с. 272], что соблазна она никакого ни для кого не представляет... Эта сказка, пожалуй, в наименьшей степени лишена сказочных атрибутов. И конец ее вполне реалистичный: генерал вновь возвращается в то положение, из которого его попытался извлечь черт, – он, задумавшись, сидит над картой, пытаясь решить, куда же ему отступить...

Несомненно, многое в записях Ленчем фронтовых эпизодов продиктовано временем, когда надо было изображать «корыстных» американцев и добросердечных русских, как это сделано в эпизоде вызволения из снежного плена легковушек в рассказе «Зеленые бумажки на снегу». Весь рассказ напоминает стихотворение Маршака «Мистер Твистер...», выводящее на чистую воду американца, уверенного, что за деньги можно купить все. Однако перед нами все же «рождественская сказка» (недаром дело происходит зимой, на заснеженном перевале), ибо неразрешимый конфликт между потрясающим купюрами американцем и искренне недоумевающими солдатами разрешается с появлением красноносенького существа в клетчатом пальто с кокетливо завязанным под подбородком платочком с испуганными глазенками. Портрет завершает бесполезный зонтик и кукла голыш, прижимаемая к груди. К танкистам приходит понимание, что в занесенной снегом машине находится ребенок. И это заставляет их переменить решение: теперь машина американца будет первой, которую они высвободят из снежного заноса. Заспешив, они резко обрывают действия американца, подбирающего рассыпавшиеся по снегу доллары. Так появляется эффектная концовка: доллары как зеленые бесполезные бумажки остаются лежать на снегу, а девочка, как виденье, «обернулась и помахала своим спастичным зонтом» [3, с. 307] ...

Своеобразным парафразом чеховской «Тоски» является рассказ «Договорились» о привязанности подвозчика снарядов Прохорова, «молчаливого, серьезного, пожилого солдата» [3, с. 274], к погибшему толстому рыжему мерину Федыке, с которым связывала его не только общая нелегкая и опасная военная служба, но и то, что оба они «елецкие». Во всяком случае, так себя убеждал Прохоров, любясь своим конем и

приводя неоспоримый аргумент: «Да, у нас действительно в колхозах конь как раз такой: рыжий, словно солнышко, и в теле ...» [3, с. 274]. И почти дублированием знаменитой сцены из чеховского рассказа выглядит воспоминание героя (здесь словом-сигналом служит «тоска»): «Раньше, когда Федька был жив, в минуту острой сердечной тоски по дому, по далекой елецкой земле, можно было подойти к Федьке, положить руку на его теплый, нежный хруп¹, вздохнуть и сказать: Так оно, брат Федька!». И Федька, ответно вздыхая, фырчал в ладонь, будто отвечал: «Ничего, Отец (таково было прозвище Прохорова. – М.М.), живы будем не помрем. Наше дело солдатское!» [3, с. 276].

Вот почему не может смириться Прохоров с заменой друга другой лошадей, да еще немецкой, да еще и с нелепым для русского уха именем – Пферд. Но Ленч создает ситуацию-перевёртыш, при которой Пферд оказывается не злокозненным фашистом, а спасителем (он контуженого бойца привозит на батарею), а главное оказывается не «немцем», не «воронным дьяволом» [3, с. 276]) а что ни на есть русской лошадей. По крайней мере, так себе и бойцам объясняет его поступок Прохоров: «Это русский конь. Его немцы где-нибудь в колхозе забрали, ну и попортили затем, конечно. А он русский. <...> фашист на такое неспособный! И понимает он все – вот что!..» [3, с. 277].

Концовка рассказа ставит точку над произошедшими метаморфозами: «Отец залез в двуколку, дернул вожжи и, чмокнув губами, прикрикнул: А ну, Федя, давай... домой» [3, с. 277]. Так Пферд, словно пережив волшебные превращения, становится Федькой, домом ему становится русская земля, а до этого нещадно стегавший чужеродного конягу Прохоров теперь ласково причмокивает губами и легко направляет его ход. Налицо опять сказочное обрамление: перерождение Пферда происходит в «торжественный и всегда милый час пробуждения природы», когда из леса тянет «свежей прохладой», когда кругом «разлита» «таинственная тишина», когда в кустах раздается щебет «неугомонных певуний» (Ленч использует очень необычный глагол «чувикнула какая-то птичка»; 3, с. 276). Вот тогда-то, пройдя через испытания (немецкие снаряды ложатся рядом, поднимая «черные фонтаны земли и пыли»; 3, с. 276), Пферд и превращается в русского коня, вызволяющего из беды русского солдата.

Лирическая интонация определяет повествование в рассказе «послевоенном» времени «Антонина». Это рассказ о неосуществленной любви. В нем можно расслышать и отзвуки «Холодной осени» Бунина (война, прочертившая границу между одним этапом жизни и другим), его же «Солнечного удара» (таким кратким всполохом озарила Антонину фронтовая любовь к капитану Орлову), чеховской «Дамы с собачкой» (по удивительному сочетанию щемящей нежности и непреходящей грусти) и даже «Душечки», ибо в отношении к своей героине Ленч соединяет сочувствие и легкую насмешку. Но не столько над ней, сколько над нелепостью и злой иронией судьбы, лишившей эту «пухленькую, белотелую блондинку» [3, с. 307] с глазами-черничками на хорошеньком личике полноценного женского счастья.

В рассказе 3 части. В первом 19-летняя Тонька, Тонечка встречает свою великую любовь, вспыхнувшую в одночасье, когда их штаб отражал наступление немецкого десанта и когда капитан Орлов наорал на нее бешено, назвав дурой и добавив еще непечатное словцо. Этого оказалось достаточно, чтобы она будто впервые увидела его «в пилотке набекрень, с желтыми тигровыми, зорко прищуренными глазами, с закушенной накрепко полной нижней губой» [3, с. 308]. А дальше идут «короткие тайные свидания», на которые она, всколыхнувшись из общей женской палатки, крадется «при свете луны» на «заветную лесную поляну» [3, с. 310]. Ленч очень точно описывает торопливую грубоватость ласк Ванечки, его шуточные ответы на ее серьезные вопросы и мечты улыбочкой, расторопной и услужливой официантки из столовой при штабе армии.

О чем такая девушка может мечтать? Конечно, о возвра-

щении в родной город, куда привезет, словно «богатый трофей» [3, с. 309]) мужа майора, а то и подполковника, а может и самого полковника. Это возвышение избранника по карьерной лестнице, осуществляемое в воображении Тони, психологически глубоко характеризует ее наивность, но одновременно и веру в справедливость, которая будет осуществлена после войны. И конечно, придется она с ним по набережной, и будет на ней белое платье с кружевом, и медаль, а у него на груди будут сверкать ордена... И южный город будет напоен запахом акаций и морской соли, а голова будет кружиться от счастья...

В этом абзаце Ленч полностью передоверяет воспроизведение происходящего Антонине мы даже слышим в ее передаче обращение к матери: «Мама, ваша дочка вернулась с войны целехонькая <...>» и ее глазами видим встречающую мать, которая заплачет и «начнет утирать слезы передником» [3, с. 309]. А вот то рассказ о служебных обязанностях капитана подан в авторской речи: «Должность офицера связи самая, пожалуй, опасная из штабных должностей. Ночью и днем, в жару и в стужу, в пургу и ливень мчится офицер связи из штаба на передовую с секретным пакетом в полевой сумке. Мчится то на летающей «этажерке» на незабвенном милом фронтовом дружке самолете У-2, то на танке, то на истрепанной штабной эмке или газике, то на попутной полуторке со снарядами, а то и пробирается на своих двоих где бегом, где ползком, а где и на карачках. Нарвался на противника первым делом надо уничтожить пакет, а потом уж можно и себя!» Это для читателя идут пояснения о средствах передвижения на фронте, уточнение о «фронтовом дружке», о стареньких легковушках. А вот последняя фраза скорее всего та, что звучала уже из уст самого капитана Орлова, которому, несомненно, надо было выставить себя героем перед любимой девушкой, показать, что он все время ходит по острию, находится на краю гибели. Так, переход из авторской речи в несобственно-прямую речь персонажа служит опять-таки раскрытию психологии юной девушки, которая просто не могла навечно не полюбить своего героя, которому заботливо подкладывала в карманы припасенные бутербродики...

Последнее их свидание на фронте перед опасным поручением происходит на людях, когда и попрощаться толком не удастся. И опять мы видим глазами Антонины ее избранника. «... в белом, туго подпоясанном овчинном полушубке <...>, в новенькой шегольской ушанке, как всегда сдвинутой чуть набекрень, в скрипучих ремнях амуниции, тоже новенькой <...>» [3, с. 309] предстает перед нею ее герой. Но больше она его не увидит: объявят его пропавшим без вести. На этом и закончится женская жизнь Антонины, которая вмиг превратится из улыбчивой девчушки в хмурую, неразговорчивую, кажущуюся старше своих лет тетку. Общность таких женских судеб Ленч подчеркнет словами: захлестнула Антонину «фронтная жизненная стремнина с ее каждодневными утратами, скорбями и радостями» [3, с. 310]. Сама же Антонина черпает силы для выживания в понимании того, что «всем досталось, и мне тоже» [3, с. 310].

За 2-ой частью рассказа «закреплены» будни, которые день за днем проживает героиня, вышедшая замуж за хорошего, но скучного человека по фамилии Макаронин (чем не муж Оленьки Племянниковой Кукин?). Родит она ему сына, здорового и прилежного мальчика, приносящего из школы только четверки и пятерки. И глядя на его «обстоятельные» уши, явно унаследованные от мужа (отсылка к ушам Каренина), она будет мечтать, чтобы Макаронин-младший хоть раз бы «наозорничал», вытворил бы «чего-нибудь такое ... из ряда выходящее» [3, с. 311]. За всем этим в подтексте будет стоять безрадостность и беспросветность жизни, которую проживает «расплываясь телом и твердея безулыбчивым лицом» [3, 311], ставшая заведующей столовой Антонина.

Зато в 3-ей части, озаглавленной случайной встречей в вагоне метро с пожилым человеком, опирающимся на палочку, который и оказывается Ваней Орловым, возвращается на страницы повествования «солнечный слепящий свет» [3, с.

312], заставляющий Антонину еще долго беспричинно улыбаться уже после того, как она попрощалась со своим видением из прошлого. Доминирование солнечного света отчетливо прочитывается и в знакомых «тигровых желтых глазах с тем же прищуром», и круглых нахальных «глазах янтарного цвета» [3, с. 313] случайно встреченного на улице мальчишки. Он побеждает нелепо-уродливые цвета одежды Антонины: ее «мохеровый колпак-одуванчик ядовито-алого цвета», «готовое пальтишко с серым стандартным каракулевым воротником» [3, с. 313]. А главное превращает суетливую, многолюдную, «лихорадочно-быструю» [3, с. 311], нелюбимую Антониной Москву в волшебный «огромный, загадочный город» [3, с. 313].

Расстаются бывшие влюбленные, обменявшись пустыми фразами и служебными телефонами, в том же вагоне метро, где случайно и встретились. Почти со стопроцентной вероятностью можно сказать, что ни один из них не позвонит: слишком разошлись их пути. Каждый из них как-никак устроил свою жизнь: она замужем, он женат. Ленч намекнул, что, вероятнее всего, Орлов побывал в плену, т. к. никаких орденов у него на груди нет и он не военный, а работает на молокозаводе технологом. Но неустрашимость навечно связавшего их чувства, пусть загнанного вглубь, почти не ощущаемого, неожиданно обозначается в том, что она сына назвала Митей и что у него два хлопца, один из которых тоже Митя. И хотя герои сами не фиксируют на этом внимание (разговор происходит в шумном вагоне метро, на ходу), читателю это говорит о многом. И как же трогательно звучат слова Антонины, узнавшей, что они почти соседи и что с его молокозавода к ним в столовую поступает продукция: «Детские сырки у вас хорошие, просто прелесть, а вот творожок... извини, но иной раз куда не годится!» [3, с. 312]. Именно так только и могла выразить переполняющие ее чувства «оглушенная и ошеломленная» [3, с. 312] встречей с прошлым советская женщина, живущая только работой, а остальную жизнь проживающая словно во сне. Это то самое подводное течение, которое заставляло Астрова воскликнуть: «А, должно быть, в этой самой Африке теперь жарница – страшное дело!» когда он понял, что жизнь кончена.

Вообще Ленчу хорошо удастся образы юных женщин, впервые соприкоснувшихся с реальностью военной поры, тех, кого он сам определил как «чистые души». Так назван его рассказ о начинающей эстрадной артистке Ляли Крылышкиной, мечтающей наконец попасть с бригадой на фронт. Жизнь этих фронтовых бригад Ленч знал не понаслышке, поэтому столь убедительны его зарисовки. Но Ляле, что называется, не светит исполнение ее мечты, т.к. она читает басни Крылова, а не то, что требуется сейчас, негероическое. Да и наружность у нее «лирико-комическая», как замечает посылающая на фронт артистов кадровичка Клара Людвиговна. Однако всеми правдами и неправдами девушке все же удастся осуществить свою мечту. И вот она уже едет «в грузовике по снежной дороге. Вдали, на западе, глухо гремели артиллерийские залпы», а рядом с Лялей сидит их «бригадир, молодой певец с симпатичным лицом <...>». И все вокруг уже «настоящее: и фронт, и люди <...>» [3, с. 294]. Ленч на этом обрывает повествование о юной Крылышкиной, оставляет читателя в неведении о ее дальнейшей судьбе, которая может быть отнюдь не идиллической, т.к. впереди ее ждет реальная опасность. Но этот открытый финал передает ощущения молодости, которая, устремленная вперед и полная надежд, предпочитает не очень задумываться о горестях и бедах.

В лучших традициях русской классической литературы Ленч создает и типы бойцов. Особенно примечательны среди них те, кто еще недавно были сугубо гражданскими людьми. Их писатель запечатлевает, обращая внимание и на повадки, и на вырабатываемые привычки, и на те модели, которые для них служили образцами. Таким предстает майор Тесленко, секретарь редакции, которому больше всего хотелось «казаться настоящей “военной косточкой”». С этой целью низень-

кий, худой и сутулый Тесленко «затягивал пояс на шинели до того, что дышал с трудом, а вместо нормального пистолета в кожаной кобуре носил трофейный парабеллум в огромном деревянном футляре, который больно бил его по бедру при ходьбе» [3, с. 239, рассказ «Веселый попутчик»). Изменилась даже его речь: теперь не допускалось никаких «штатских неясностей, неопределенных междометий и увиливаний», только «категорическая и определенная форма» [3, с. 239] всех указаний, только сдержанность в общении с подчиненными, только строгость и дисциплина. А вот так выглядит типичный комендант на железнодорожной станции, сидящий «за столом, уставленным телефонными аппаратами всех видов и размеров, прозрачно-желтый от бессонницы, с красно-набрякшими веками» [3, с. 241], уставший от бесконечных однотипных вопросов растяп, что отстали от своих эшелонов, и вынужденный заученно-монотонно выдавать им необходимую информацию. Оттого у него глухой и равнодушный голос, произносящий, однако, жизненно необходимые этим самым растяпам слова. Запоминаются и Егор Иванович Чумаков, директор городской бани, и председатель городского совета товарищ Ладушкин, которых судьба свела в одном партизанском отряде. И если до войны субординация между ними была выстроена четко (председатель горзод был распекал хозяйственника), то война смешала все карты. И в отряде Чумаков стал минером-подрывником, а Ладушкин кашеваром, что изменило характер отношений, но зато помогло родиться дружбе, которая продолжилась и тогда, когда «партизаны вернулись в

родной обугленный город», где начали «возрождать жизнь на пепелище» [3, с. 296, рассказ «Егор Иванович и Гераклит»). И теперь уже та самая мизансцена, с которой начинался рассказ: недовольный, барабанивший пальцем по столу Ладушкин распекает, как прежде, не справившегося с заданием Чумакова, наполняется новым содержанием. Не начальник и подчиненный, а человек с человеком задумали и осуществляют одно общее дело. Поэтому и завершается их «объяснение» смехом одного и улыбкой другого.

Ленч при создании своих военных рассказов акцент делал не на трагедиях и утратах (они уведены в подтекст и, несомненно, вычитываются из повествования), а использовал «веселую игру света и тени» [3, с. 278], ту самую, которая возникает порой на лесных дорожках. Оттого-то так много у него зарисовок природы, которую никакая война не берет и которая, как может, сопротивлялась этой противоестественной бойне, даже «приспосабливала» ее к себе, как, например, в такой картине: «Орех веселое дерево, его любят птицы. Птиц здесь было множество, и казалось странным, что даже свирепые громы артиллерийской пальбы не заставили синиц, кукушек и зябликов эвакуироваться из родимых гнезд. По-видимому, беспечные пернатые по своему птичьему легкомыслию решили, что просто в этом году выдалось такое грозное лето» [3, с. 274]. Хотел ли Ленч привить своим читателям подобное легкомыслие и беспечность? Вряд ли. Но запасом бодрости, безусловно, они обзаводились, читая этого чуть печального юмориста.

Примечание

- 1 Нижняя и средняя часть переносы лошади с расположенными на ней ноздрями и ртом.

Библиографический список

1. Дубровин Евгений. «Ходили мы походами» // Ленч Леонид. Из рода Караевых. М., 1989. С. 3-6.
2. Казак В. Лексикон русской литературы XX века. М., 1996. С. 221-222.
3. Ленч Леонид. Из рода Караевых. М., 1989. 351 с.

References

1. Dubrovin Eugene. "We went hiking" // Leonid lunch. From the Karaev family. M., 1989. P. 3-6.
2. Cossack V. Lexicon of Russian literature of the XX century. M., 1996. P. 221-222.
3. Lunch Leonid. From the Karaev family. M., 1989. 351 p.

УДК 82.091-4

UDC 82.091-4

МИХЕИЧЕВА Е.А.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: inoliterat@mail.ru

MIKHEICHEVA E.A.

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Literature XX-XXI Centuries and the History of Foreign Literature, Orel State University
E-mail: inoliterat@mail.ru

«НЕРАЗГАДАНЫЙ СФИНКС РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»

“UNSOLVEDSPHINXINRUSSIANLITERATURE”

В статье рассмотрены критические отклики на творчество Л.Н. Андреева, принадлежащие его современникам. Произведения писателя оценивались далеко не однозначно: от жесткого неприятия – до полного признания. Критик В.В. Брусянин, книга которого находится в центре внимания автора данной статьи, делает попытку объективной оценки творчества Л.Н. Андреева.

Ключевые слова: Л.Н. Андреев, В.В. Брусянин, критика, творчество, литература, живопись, рассказ, драма.

In this article critical comments on L.N. Andreyev's works given by his contemporaries are examined. Andreyev's writing was estimated quite ambiguously: from heavy resentment to full acknowledgment. Critic V.V. Brusnyanin, whose book is in the center of author's attention, make an attempt to take a gage of Andreyev's works objectively.

Keywords: L.N. Andreyev, V.V. Brusnyanin, critics, art, literature, painting, short story, drama.

До 1912 года о Леониде Николаевиче Андрееве вышло более 3000 публикаций, и это подтверждает мысль одного из современников, что об Андрееве «не писал только ленивый». Авторами статей и книг об Андрееве были известнейшие критики того времени: Д. Овсянко-Куликовский, К. Чуковский, Г. Чулков, М. Неведомский, В. Львов-Рогачевский и др.; за творчеством Андреева следили и писали о нем собираясь по перу – Д. Мережковский, З. Гиппиус, А. Блок, В. Брюсов, М. Горький, А. Белый, Ф. Сологуб, М. Волошин...

Книга Брусянина В.В. «Леонид Андреев. Жизнь и творчество» вышла в 1912 году и была далеко не первой публикацией об Андрееве. В списке литературы, составленном самим В. Брусяниным, 31 книга и 150 статей. Но этот список далеко не полный. В «Библиографии» 1998 года, выпущенной ИМЛИ РАН [3], книга В.В. Брусянина заявлена под № 3274. Следовательно, до ее выхода в 1912 году было 3273 отклика критиков (книг, статей, интервью, корреспонденций) на творчество Л.Н. Андреева.

Несколько слов об авторе книги. Брусянин Василий Васильевич (1867-1919), почти полный ровесник Андреева (старше на четыре года, а умер, как и Андреев, в 1919 г.). Русский писатель, журналист, печатался с середины 90-х годов XIX века, в начале 900-х годов был редактором «Русской газеты». После революции 1905-1907 годов, в которой он принимал участие, с 1908 по 1913 год вынужден был жить в эмиграции. О демократической направленности его творчества свидетельствуют названия сборников его рассказов и очерков: «Ни живые – ни мертвые» (1904), «Час смертный. Рассказы о голодных людях» (1912), «В рабочих кварталах» (1915), «В борьбе за труд» (1918); романов «Молодежь» (1911), «Темный лик» (1916) и др.

Книга В. Брусянина выделяется из широкого ряда литературы об Андрееве тем, что автор старается дать объективную картину жизни и творчества одного из самых ярких художников Серебряного века. Литература об Андрееве, как правило, делилась на два потока: хулителей и почитателей его личности и таланта.

Слухи и сплетни вокруг имени Андреева не прекращались с самого первого появления его в литературном про-

странстве – с этого начинается книга Брусянина. Даже описание дома на Черной речке, в котором, по мнению автора книги, «отразилась физиономия писателя», в материалах газетчиков предстает в искаженном виде. Свой подход к творчеству Л. Андреева В. Брусянин охарактеризовал следующим образом: «Мы игнорировали эти выдумки», которые появлялись в столичных и провинциальных газетах об Андрееве, «и получилось жизнеописание, полное красивых трагических переживаний» [2, с. 117].

Творчество – основа жизни Андреева; по признанию автора книги, Андреев «творил на глазах», был «изумительный рассказчик» [2, с. 23]. Посетители-интервьюеры «мрачного замка» (таким виделся современникам дом писателя на Черной речке), которые являлись в этот «замок» в великом множестве, званые и незваные, сообщали «разный вздор» о жизни и творчестве писателя. Рассказы «Бездна» и «В тумане» сделали Андреева в глазах критиков «порнографом», пьеса «Савва» – анархистом, «Жизнь человека» – апологетом мещанства. Автор ссылается на критиков разных направлений – Д. Мережковского, Г. Арабажина, А. Луначарского, М. Морозова – которые видели в Андрееве «несомненную реакционность», «восхваление измены и предательства», «отрицателя жизни» [2, с. 7]. «Гений афишного искусства», находится «в обезьяньих лапах» – такие характеристики давали Андрееву современные ему критики.

Причину подобного подхода В. Брусянин, явно настроенный положительно к объекту своего внимания, видит «в удалении Андреева... от литературных кружков» (как ранее были «в удалении» Толстой, Чехов, Горький) и его «кажущемся равнодушием к общественности» [2, с. 9]. Андреев видится автору отрицателем суеты города и сторонником деревенского покоя, о чем свидетельствуют рассказы писателя: «Большой шлем», «Петя на даче», «Город», «Проклятие зверя» и др.

В. Брусянин ставит перед собой задачу – снять с писателя подозрение в реакционности; и анализ произведений Андреева, к которому приступает автор монографии, должен способствовать решению этой задачи. Ссылаясь на самого Андреева, с которым автор был знаком и не раз встречался, он так формулирует цель его творчества: «Я низко ставлю ма-

териальный наряд человека и беру человека в его духовной сущности, и ищу истинность человеческой жизни» [2, с. 14]. Пытаясь проследить этапы этого поиска, автор монографии делит творчество Андреева на периоды: ранний – с первых литературных опытов в конце 90-х годов XIX века и интенсивной журналистской работы в газете «Курьер» и других изданиях – до рассказа «Жизнь Василия Фивейского» (1903), первого крупного и философски-психологически сложного произведения писателя. Тогда Андреев был активным участником литературного кружка «Среда» сотрудником горьковского издательства «Знание», следовательно, придерживался демократических взглядов. Конец второго периода, в котором Андреев заявил о себе как сторонник эксперимента, способный сочетать в одном художественном тексте элементы разных направлений, автор монографии связывает с появлением драмы «Океан» (1910). Третий период – до смерти писателя в сентябре 1919 года – еще один эксперимент: освоение жанра романа и возвращение к публицистике новой (не «Курьерской») тематической направленности, диктуемой эпохой войн и революций.

С выдвинутым Андреевым кредо собственного творчества: «Партийность для художника – смерть!» [2, с. 16], которое позиционирует и автор монографии, можно поспорить. Андреев всегда выражал свою собственную – и одновременно определенную общественную позицию: «Губернатор», «Рассказ о семи повешенных» – протест против смертной казни, «Красный смех», «Иго войны» – антивоенная тема, «Так было!», «Тьма», «Сашка Жегулев» – отрицание насилия в любом варианте, даже если оно окутано ореолом революционности. И сам Андреев утверждал, что в нем сознательность преобладает над интуитивным.

Вопреки сложившемуся мнению о малообразованности Андреева, автор монографии подчеркивает высокий уровень его знаний, который подтверждается не только университетским образованием и блистательной журналистской деятельностью, но и эрудицией, которую он не раз демонстрировал в кругу близких и знакомых: «Цитирует Достоевского, Толстого, Щедрина, Ницше, а то вдруг вспомнит что-нибудь из Глеба Успенского» [2, с. 23].

Большое внимание В. Брусянин уделяет молодым годам жизни Андреева, тесно связанным с Орлом – с родительским домом, с Пушкинской улицей, с орловской гимназией. Сам Андреев вспоминает о «художественной наследственности» по материнской линии, об отцовской «мужицко-помещичьей крови», которая и сгубила Николая Ивановича Андреева в расцвете лет, как о формирующем начале его собственной личности. О беззаботных годах детства и о гимназической юности Андреев рассказывал в своих произведениях. Цитируя самого Андреева, автор монографии тепло отзываясь о начале творчества, о прототипах рассказа «Баргамот и Гараська», в котором отразилась «орловская юность», о «пушкарях – проломленных головах», к которым относился и отец писателя.

Гимназические годы писателя нашли отражение в фельетонах «Мой герой», «Весна», «Лето», «Он умер, бедный Экстемпоралий». Настроение гимназических лет противоречивое: с одной стороны, – «насмешка негодования» [2, с. 32], «гимназия оттолкнула его...» [2, с. 37], с другой – незабываемые годы юности, теплота родного дома, первые влюбленности. Директор Орловской гимназии И.А. Белоруссов был первым из окружения Андреева, кто «очень благосклонно» отнесся к его сочинениям, тем самым пробудив в нем мысли о писательстве [2, с. 54]. Сам себя Андреев в эти годы ощущал «на перепутье»: выбирал между живописью и литературой, увлекался марксизмом, как многие молодые, штудировал трактат Ницше «Так говорил Заратустра».

«Благодарную память» на всю жизнь Андреев сохранил о газете «Курьер», в которой в 1898 году появился рассказ «Баргамот и Гараська», о ее редакторе Я.А. Фейгине, секретаре И.Д. Новике, поверивших в молодого писателя.

М. Горький «сыграл немалую роль» в публикации ранних рассказов Андреева и в выходе его первой книги [2, с. 60]. Вскоре Андреев стал желанным автором в журналах «Жизнь», «Новое слово», «Журнал для всех», «Северный вестник», чему способствовали известные критики того времени: В.А. Поссе, А.А. Измайлов, И.И. Ясинский, Н.К. Михайловский, оценившие талант молодого писателя.

В воспоминаниях Брусянина Андреев предстает «страстным, неужемким в своих увлечениях работой... работой кисти, ездой на велосипеде и прогулкой по морю на моторной лодке» [2, с. 71]. Источником всех форм творчества и увлечений писателя являлись «реальное наблюдение и догадка» [2, с. 73]; теоретиком искусства Андреев себя не считал, хотя «Письма о театре», появившиеся в печати в 1912 и 1914 годах, и другие его теоретические работы эту версию опровергают.

Отдельную главу В. Брусянин посвящает Андрееву-живописцу, справедливо утверждая, что его картины помогают понять Андреева-беллетриста. Особенно близок ему из мира художников был испанский художник Ф.Гойя, подобную параллель не раз проводили критики [1]. Андреев, как и Гойя, был «сыном своего времени», и их «сродство душ» проявилось, прежде всего, в антимилитаристском настроении [2, с. 82], нашедшем выражение в творчестве («Ужасы войны» Гойи – «Красный смех» Андреева).

К сожалению, автор монографии вынужден признать, что у Андреева были «недоказательные враги» [2, с. 86], и среди них Д.С. Мережковский. Отрицательное отношение, «непонимание или раздражение не в меру» в адрес Андреева выражали и такие критики, как З. Гиппиус, Д. Философов, В. Буренин, В. Розанов. Несмотря на эмоциональный накал их критических откликов, «нужной правды» о писателе они не сказали [2, с. 89]. Куда ближе к истинному пониманию Андреева были «благосклонно настроенные критики» – Н. Минский, М. Неведомский, К. Арабажин. В подтверждение своих мыслей автор монографии обращается к статьям названных авторов, предлагая достаточно глубокий их анализ [2, с. 90-91].

О своей любви к театру, и конкретно – к Московскому художественному театру, у истоков которого стояли К.С. Станиславский и Вл.И. Немирович-Данченко, Андреев рассказывал в «Письмах о театре». Драма Г. Ибсена «Доктор Штокман», которая была поставлена в МХТ, по признанию Андреева, помогла «познать самого себя», а героиня драмы Ирена «заставила полюбить людей» [2, с. 104]. Собственно, и к драматургии Андреев обратился «под впечатлением Художественного театра». Найти новую дорожку к своему «особенному читателю», который, по признанию Андреева, его «не любит, а читает» [2, с. 79], помогло обращение к драматургии.

Критик М. Неведомский, по мнению автора монографии, дает «любопытный анализ творчества и произведений Андреева» [2, с. 115]. «Писательскую драму» Андреева он связывает с «литературным распадом», который наблюдается в последнее время в среде российской интеллигенции. Вот и у Андреева: сначала – «интимная работа его духа», а далее – произведения в «ультра-объективном, даже схематическом роде». В «Проклятии зверя», «Черных масках» – глубокая двойственность: то «схема и шарж...», символ..., то явственно личные ноты». Особенно непонятным и неразгаданным критикой произведением Брусянин называет пьесу «Океан» – «схематически зарисованный океан жизни, по которому плавают таинственные корабли на «черных парусах» [2, с. 116].

Современная Андрееву критика называла писателя «неразгаданным сфинксом российской интеллигенции и непонятым писателем» [2, с. 115]. Книга В.В. Брусянина – одна из попыток разгадать «сфинкса». По правде сказать, несмотря на обилие критических статей и научных исследований об Андрееве в прошлом и настоящем, этот процесс «разгадывания» продолжается до сих пор.

Библиографический список

1. *Бабичева Ю.В.* Леонид Андреев и Гойя // Ceskoslovenska rusistika XIV (1969)2, ustaviazvkua literature ceskoslovenske akademievd v Praze. S. 68-78
2. *Брусянин В.В.* Леонид Андреев. Жизнь и творчество. М.: Кн-во К.Ф. Некрасова, 1912. 127 с.
3. Леонид Николаевич Андреев. Библиография. Выпуск 2. Литература (1900 – 1919). Составитель В.Н. Чуваков. М.: Наследие, 1998. 607 с.

References

1. *Babicheva Yu. V.* Leonid Andreyevand Goya// Ceskoslovenskarusistika XIV (1969)2, ustaviazvkua literature ceskoslovenske akademievd v Praze. S. 68-78
 2. *Brusyanin V.V.* Leonid Andreyev. Life and works. M., 1912. 127 p.
 3. Leonid Andreyev. Bibliography. Vol. 2. Literature (1900 – 1919). Redactor V.N. Chuvakov. M.: Nasledie. 1998. 607 p.
-

ПОПОВА А.Р.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: StudioAA2001@yandex.ru

САМОШКИНА М.Ю.

студент магистратуры направления 45.04.01 Филология, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: nonexistent95@yandex.ru

POPOVA A.R.

Doctor of Philology, professor Department of Russian Language, Orel State University

E-mail: StudioAA2001@yandex.ru

SAMOSHKINA M.U.

Student of Magistracy 45.04.01 Philology, Orel State University

E-mail: nonexistent95@yandex.ru

ТЕКСТОВОЕ ВРЕМЯ В ЛИРИКЕ Н.С. ГУМИЛЁВА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОГО ИДИОСТИЛЯ

TEXT TIME IN N. S. GUMILEV'S LYRIC POETRY AS A MEANS OF EXPRESSING OF THE AUTHOR'S IDIOSTYLE

В статье анализируется система средств выражения универсальной категории времени в лирике Н.С. Гумилёва. Определяется состав и специфика единиц, репрезентирующих текстовое время – физическое, антропоцентрическое, природное и вещное. Выявляется типология разновидностей художественного времени, раскрываются черты индивидуально-стиля автора в темпоральном аспекте. Материалом исследования выступают массив текстов Н.С. Гумилёва (десять поэтических сборников).

Ключевые слова: Гумилёв, лирика, время, темпоральность, антропоцентризм, идиостиль.

The article analyzes the system of means of expressing the universal category of time in N. S. Gumilev's lyrics. The composition and specificity of items representing textual time – physical, anthropocentric, natural and real are determined. The typology of varieties of artistic time is revealed, features of the author's individual style in the temporal aspect are exposed. The research material is an array of texts by N. S. Gumilev (ten poetry collections).

Keywords: Gumilev, lyric poetry, time, temporality, anthropocentricity, idiosyle.

Отображение восприятия универсальной сущностной категории времени есть неотъемлемый компонент художественного произведения. Будь то авторское видение времени или преломление времени сознанием персонажа (как лирическим «я», так и лирическим «он» или «она», преподнесёнными автором извне), текстовое время неизбежно субъективно, а в лирике – роде литературы, как известно, воплощающем личностные переживания и состояния, – субъективно вдвойне.

Время – одна из доминант бытия – объект изучения самых разных отраслей знания, таких как физика, философия, психология, филологические науки. Обращение к категории времени на разных уровнях, в разных аспектах в каждом произведении вполне объяснимо: время затрагивает всё человечество, ничто живое не существует вне временной оси, а значит, постижение и выражение времени становится не только универсальным смыслом текста, но и яркой чертой идиостиля автора.

В философском учении противопоставлены объективное время, «могущее фиксироваться соразмерно процессам в мире, кроме ритма движения небесных тел», и субъективное, «связанное с его осознанием людьми» [17, с. 836] – что находит отражение в поэзии – и, безусловно, в лирике.

Для определения авторского идиостиля в темпоральном аспекте оказываются важными следующие черты воплощения времени.

1. Выбор времени по отношению к моменту речи (настоящее, прошлое, будущее: все ли три времени представлены и какое из них превалирует). При этом личность персонажа является некоей точкой отсчёта. Некоторые философы в принципе отказывают феномену времени в объективности, сводя его только к субъективному восприятию, так, Аврелий Августин пишет: «Каким же образом уменьшается или исчезает будущее, которого ещё нет? Каким образом растёт прошлое, которого уже нет? Только потому, что это происходит в душе,

и только в ней существует три времени» (время как «протяжённость» души).... Августин различает три части времени: настоящее, прошлое и будущее. Прошлое дано в памяти, а будущее в ожидании (в том числе в страхе или в надежде)» [1]. Ср. у И. Канта читаем: «время не есть что-то объективное и реальное...» [5, с. 400]. Всё вышесказанное справедливо для художественного текста.

2. Выбор длительности временных отрезков, преподнесённых в произведении, – эпохи, столетия, или длительные отрезки жизненного пути, или же краткие мгновенья. Автору важны не только единицы измерения времени, но и субъективное восприятие этих временных единиц героями. Например, скорость протекания временного периода в сознании героя может варьироваться в зависимости от личностных характеристик, рода его занятий и иных факторов. «Течение времени – феномен объективный, тогда как ускорение или замедление течения времени – сфера субъективных переживаний» [2, с. 14–15]. Автор вправе использовать приём «ретардации» (замедлить картину, событие), резко приостановить событие (действие), или, наоборот, убыстрить темп, бег времени. Восприятие героем времени связано с его настроением, психологической обстановкой» [18, с. 16–21].

3. Соответствие модели художественного времени – реальному времени (которому, как известно, присущи однонаправленность, непрерывность, движение от прошлого к будущему, необратимость). Идиостиль проявляется в том, насколько автор «хронологичен», какие нарушения естественно-го хода времени и с какой целью используются в текстах.

А.А. Потебня справедливо разграничивает время реальное и время художественное, отмечая историческую изменчивость последнего [11, с. 448–449]. Художественное время – сложное понятие, характеризующееся как множество индивидуальных времен и установление временных зависимостей между отдельными (частными, индивидуальными).

Оно включает в себя время тех событий, из которых складывается сюжет, и течёт по своим законам.

Сложность художественного времени объясняется и тем, что оно представлено восприятиями автора, персонажей и читателя. Авторское время отражает «его концепцию времени, его временную позицию по отношению к изображаемым событиям» [14, с. 65]. Время персонажей (индивидуальное, частное, личное) включает в себя субъективное восприятие времени героем произведения, его биографическое время, время его деятельности. Время читателя – это «время рационального и чувственно-эмоционального восприятия прочитанного» [Там же].

Согласно классификации А.Ф. Папиной, выделяется «художественное реальное / субъективное время (включая циклическое, космологическое время) и художественное ирреальное время (астральное, инфернальное, волшебное, мифологическое, сказочное, фантастическое, время Зазеркалья)» [10, с. 165].

Отсчет времени в художественном тексте не совпадает с принципами исторической хронологии: события, имевшие место в разные годы и даже века, в художественном произведении могут описываться как происходящие в одно время. Авторское время, как отмечает З.Я. Тураева, может влиться (объединиться, вжиться) с описываемым периодом [15, с. 74]. В художественном произведении события могут происходить в одном, в нескольких противоположных и даже в параллельных направлениях. Известное нам физическое время таким качеством не обладает.

4. Осмысление категории времени автором и (или) персонажами либо отсутствие рассуждений, рефлексий на тему времени, когда автор просто вписывает своих героев в события. И в том, и в другом случае герои соотношены со временем: время антропогенно по своей природе и существует лишь в сознании человека [6, с. 19] – много в творчестве в принципе не дано, кроме сознания автора и сознания героев.

5. Языковые средства – сам набор единиц, прямо или косвенно, безобразно или образно репрезентирующих время. Какой тип художественного времени (только физическое, антропоцентрическое, космическое, иное?) актуален для героев произведения, насколько оценка времени лично окрашена, насколько выражена связь хроноса с топосом, времени с определенным человеком, событием, которое тоже не мыслится вне времени.

Темпоральность есть значимое свойство художественного текста. В философии «темпоральность (от латинского *tempus*, *temporis* «время») понимается как «временная сущность явлений, порожденная динамикой их особенного движения, в отличие от тех временных характеристик, которые определяются отношением движения данного явления к историческим, астрономическим, биологическим, физическим и другим временным координатам, взаимосвязь моментов времени. В современной философской культуре понятие темпоральности вошло через экзистенциалистскую традицию, в которой темпоральность человеческого бытия противопоставляется вещи, отчужденному, бескачественному, навязчивому, подавляющему времени» [13, с. 298].

В тексте темпоральность (текстовое время) рассматривается как особая категория, с помощью которой содержание текста соотносится с осью времени: реальной исторической перспективой действительности или ее преломлением. Это соотношение двояко: во-первых, текст «отображает определенный фрагмент действительности, вписанный в общую хронологию мира (отражающее текстовое время); во-вторых, он развёртывается линейно, как время, т.е. существует момент его начала и, далее, темпоральной протяженности. Вне данных отношений создать текст невозможно. Время анализируется посредством понятий момент речи и момент референции, совпадающий или не совпадающий с событием и моментом речи. Наряду с этими понятиями появился термин точка отсчета. По соотношению с моментом речи, точкой отсчета было

введено понятие вторичное время, распределяющее фазы процесса (события) на шкале времени» [10, с. 162].

Осознание и отображение времени авторами находит отражение в следующих его классификациях.

Н.А. Николина выделяет следующие виды времени: «сюжетное время и время фабульное, отражающие реальную последовательность событий; авторское время и субъективное время персонажей; в качестве разных форм проявления времени выделяются бытовое и историческое, время личное и социальное» [9, с. 130].

Н.К. Рябцева различает физическое (естественное, природное), метафизическое (философское, обобщенное), бытовое (жизненное, утилитарное, индивидуальное), духовное [12]. К.Г. Красухин выделяет три базовых представления о времени: «внешнее (время как пространство), внутреннее (время как жизненная сила) и субъективное (время как желание, мысль)» [7, с. 65]. Немаловажно и морфологическое время – например, какое именно из трёх времён преобладает в имеющихся в тексте глагольных формах и почему.

В лингвистике время и разные его грани охватывает функционально-семантическое поле (далее – ФСП) темпоральности, которое есть «...не только семантическая категория, но и двустороннее единство темпоральной семантики и системы равноуровневых средств ее выражения в данном языке» [3, с. 66]. Как отмечает Т.И. Дешериева, «под лингвистическим аспектом категории времени и лингвистическим временем (темпоральностью) мы понимаем всю совокупность способов выражения средствами языка сущности физического и философского аспектов рассматриваемой категории» [4, с. 111]. Средства языка, составляющие ФСП темпоральности, многообразны: это и некоторые формообразующие суффиксы, и грамматическая категория времени, и огромный пласт темпоральной лексики и фразеологии, и синтаксемы, выражающие самые разные временные отношения – время абсолютное и относительное, последовательность, одновременность, разновременность действий. В ФСП темпоральности включаются и средства художественной выразительности разных уровней языка, реализующие временные отношения.

Общее функционально-семантическое поле, в свою очередь, состоит из многочисленных взаимодействующих и пересекающихся микрополей, что позволяет трактовать проблему времени как чрезвычайно сложную систему.

Можно сказать, что «текстовое художественное время является моделью воображаемого мира и опирается на определенную систему языковых средств» [8].

Категория темпоральности богата и разнообразно представлена в лирике Н.С. Гумилёва. Базой для анализа темпоральных отношений выступил массив текстов Н.С. Гумилёва (10 сборников): «Путь конкистадоров», «Романтические цветы», «Жемчуга», «Чужое небо», «Колчан», «Костёр», «Фарфоровый павильон», «Огненный столп», «Шатёр», «М.М. Маркс».

В творчестве Н.Гумилёва находят преломление и яркое воплощение многие из выделенных учёными модели времени.

Значимость категории времени для поэта заключается не только во введении различных временных аспектов в тексты, но и в выраженном осмыслении, противопоставлении всех трёх времён: Солнце, сожги настоящее / Во имя грядущего, / Но помилуй прошедшее! («Молитва»).

Обращает на себя внимание количество единиц, реализующих в текстах ФСП семантику темпоральности: 386 лексических единиц; следует отметить, что некоторые из них встречаются в текстах до 15 раз, при этом явно доминируют в текстовом материале имена существительные – 151 единица (529 употреблений).

Объёмная модель времени наполнена яркими художественными образами. Многие тексты имеют балладную форму, представляют собой лироэпические произведения, а значит, события в них располагаются на временной оси.

Даже физическое, объективное время в поэзии

Н. Гумилёва творчески преломлено. Само абстрактное существование время Гумилёва предстаёт одним из наиболее частотных и встречается 15 раз, получая уникальные осмысления: 1) время – проходящее и преходящее явление: Ваше время давно отошло!; ...Словно герб отошедших времен; Кончено время игры (6); 2) время необъятно: Если вижу сквозь бездну времен... 3) время стихийно, дискретно, способно менять свой равномерный ход: Нас пугают времени налеты... 2) время олицетворено, отчасти персонифицировано и способно на человеческие эмоции, действия, свойства – мечь: Все проходит, как тень, но время / Остаётся, как прежде, мстящим; равнодушие: Летит равнодушное время; неустойчивость – в сравнении: Неустойчивому, как время!

Очевидно, что время в лирике Н.С. Гумилёва – чрезвычайно сложный по структуре образ, который детально прописан системой единиц его измерения. Представлена целостная градация: век (7 – здесь и далее в скобках дано число употреблений, отсутствие индекса означает единственное употребление), столетие (3), год (7), *неделя* (3), день (32), час (14), минута, *секунда*. Отражены и крайне малые отрезки времени: мгновение (2), *миг* (5). Автор показывает также неопределённо длительные отрезки времени: вечное, *бесконечность*, *бытие*, *вечность* – психологическое, индивидуальное время, качество которого определяется лирическим героем: В моём бреду одна меня томит / Каких-то острых линий бесконечность, / И непрерывно колокол звонит, / Как бой часов отзывивал бы вечность («Большой»).

Актуально для автора и его героев время календарное: в текстах встречаются наименования времён года: *весна* (3), *лето* (2), *осень*, месяцев года: май, март, дней недели: суббота (2), воскресенье. У Н.С. Гумилёва читаем: Но жду Субботы из Суббот (стихотворение с символическим временным названием «Вечное») – в данном случае Суббота – день памяти об усопших, а само стихотворение наполнено светлой тоской, повествуя о том, что человеческая жизнь – лишь минута по сравнению с вечностью. Распространены наименования частей суток, причём некоторые из таких единиц непосредственно называют время суток (одно из четырёх): день (32), ночь (23), вечер (7), *утро* (4), другие же указывают на определённую «точку», границу суток: полночь (2), полуночь, на время суток как тёмное / светлое: мрак (8), *заря* (5), *закат* (4), *мгла* (4), *тьма* (3), *рассвет* (2), *восход* (2), *сумрак* (2), *сумерки*. Отмечаются наименования исторических эпох: Средневековье, определённых отрезков времени по сельскохозяйственному календарю: жатва, *нива*, а также церковному календарю: обедня.

Наряду с детальной, акмеистической проработанностью времени встречаются, хотя и редко, наименования неопределённых периодов времени: *пора* (5), *бездна*.

Интересно, что в текстах не просто содержатся указания на определённые временные периоды. Предметы и явления нередко имеют при себе темпоральные характеристики (обычно выраженные именами прилагательными) – например, характеристики по длительности: *недолгий* (2), *долгий*, *короткий* (2), *быстрый*, *вечный* (3), *вековой* (2), *всгдашний*; характеристики по отношению к моменту речи: *древний* (16), *прежний* (3), *былой* (3), *прошлый* (2); характеристики по соотношению с частью суток, а также с временным отрезком другого порядка: *поздний*, *ранний*, *предрассветный*, *рассветный*, *утренний* (2), *вечерний* (5), *полночный* (3), *ночной* (8), *сегодняшний* (4), *последний* (3).

Явно прослеживающейся особенностью отражения времени в лирике Н.С. Гумилёва является указание на темпоральный признак осуществления какого-либо действия; поэт активно задействует выразительные ресурсы наречной лексики. Так, действие неоднократно характеризуется по отношению ко времени суток: *утром*, *на утро*, *по утрам*, *полднем* (2), *ввечеру*, *вечерами* (3), *вечером* (6), *ночами*, *ночью* (3), *к последующему* либо *предыдущему* дню: *вчера* (2), *сегодня* (7), *завтра* (2), *ко времени* года: *весной* (3), *зимою*, *к неопределённо длительному времени*: *вечно* (6), *навек* (2), *навек*, *навсегда* (3).

Более того, поэт рассматривает действие в связи с его повторяемостью во времени и отмечает постоянность / непрерывность действия: *всегда* (6), *непрерывно*, *ежегодно*; частотность, периодичность, повторяемость действий: *снова* (7), *опять* (5), *не раз* (4), *вновь* (4), *часто* (2), *дважды*, *раз*; *нерегулярность* действия: *временами*, *иногда* (2), *порою* (2), *редко*; *неповторяемость* действия во времени: *никогда* (4).

Дифференцирована характеристика действия по отношению к моменту речи: совпадение с моментом речи: *ныне*, *нынче*, *сейчас* (2), *теперь* (7); *предшествование* моменту речи: *прежде* (8), *давно* (6), *раньше* и *(не) раньше* (3), *когда-то* (2), *когда* (2), *тогда* (11), *вспять* (2), *назад* (4), *однажды* (2); *следование* за моментом речи: *после*, *потом*, *затем*.

В поэзии Н.С. Гумилёва теснейшим образом реализована связь «время – человек» – такое антропоцентрическое время широко представлено в его лирике.

Наиболее яркой «темпоральной» черной идиостиля Н.С. Гумилёва является специфика средств выражения антропоцентричности времени. Выше говорилось о том, что время в тексте стихотворения субъективно и выстроено с точки зрения лирического героя – в текстах находит обширное лексическое воплощение и эта грань времени. Наименования временных периодов по отношению к моменту речи составляют единицы, которые являют собой субстантивированные прилагательные и причастия: *настоящее* (3), *прошлое* (2), *прежнее*, *прошедшее*, *былое*, *грядущее*.

Значительная лексико-семантическая группа, включающая в себя наименования человека по возрасту, является одной из самых объёмных и репрезентирована семнадцатью единицами, причём во многих случаях содержится не только возрастная, но и половая характеристика: *новорождённый*, *ребёнок* (16), *мальчик* (3), *юноша*, *парень*, *мужчина* (2), *старец*, *старик* (4), *старший*, *старый*; *девочка* (2), *отроковица*, *девушка* (3), *дева* (6), *женщина* (7), *старуха*; имеют место наименования человека по возрасту и родственными связям: *внук* (4), *правнучка*, *внучка*, *жених*.

Более того, персонаж у Н. Гумилёва часто охарактеризован с точки зрения возраста (перечислим подобные определения на основании возрастной градации): *маленький* (2), *молодой* (9), *юный* (4), *девический*, *девичий*, *старший* (2), *старый* (13), *старческий*, *престарелый*, ср. также признак – особенность внешности, указывающая на возраст: *седой* (3).

Человек обозначается и по отношению к его жизненному циклу: группа представлена четырьмя единицами: *павший*, *поверженный*, *Присносущий*, *труп* (5), три из них имеют явный стилистический оттенок и относятся к книжному стилю языка. Лицо номинируется и по отношению к определённой эпохе, времени, другим лицам: *современник*. Отмечаются наименования человека по его титулу, принадлежности какой-либо организации, существовавшей в минувшую эпоху: *хедив*, *гвельф*, *гибеллин*.

Предельны и особые состояния человека, связанные с мыслительной и (или) душевной деятельностью, протяжённые во времени: *видение*, *воспоминание*; явления духовной и мыслительной способности человека: *память* (6) и индивидуально-авторское *прапамять*; в целом, в текстах нередко упоминаются физические и психические состояния: *сон* (18), *забытие*, *радость*, *мучка*.

В стихотворениях находят отражение возрастные периоды: *детство*, *юность* (3); прекращение жизни человека *конец*, *кончина*, *гибель* (2). Сам жизненный цикл, безусловно, антропоцентричен, что не могло не отразиться в текстах: *смерть* (13), *жизнь* (18), *путь* (2).

Фазы жизненного цикла находят отражение в глагольной лексике. Ср. начальная фаза бытия: *родиться* (*рождённый*) (2), *воскреснуть*, *настать*, *восстановить* (*восстающий*); фаза существования человека в мире: *быть* (*не быть*) (8), (*не*) *бывать*, *жить* (13), *есть*; фаза прекращения бытия: *умереть* (*не умереть*) (9), *умирать* (*не умирать*, *умирающий*, *умиравший*) (5), *пройти* (*прошедший*) (4), *окончить* (*окончивший*) (2), *отой-*

ти (*отошедший*) (2), минуть (минувший) (2), гибнуть, исчезать, (не) дышать, отплыть, *погаснуть*, *прийти* (их *последний час*), *прожить*, пасть (павший) (2), *сгореть*, *пережить*, *покоиться*, проходить, покинуть (покинутый). Последняя группа представлена наибольшим количеством слов, что связано с тематическим своеобразием творчества Н.С. Гумилёва.

Интересно заметить, что автору порой мало одной, пусть и конкретной, характеристики, поэт иногда использует сложные прилагательные, совмещающие в себе сразу два признака, а значит, обрисовывающие предмет более точно: бесконечно-знаком, вечно-чужой, *долгожданный*.

Особая грань времени, представленная в лирике Н.С. Гумилёва, – природное и вечное время. В текстах Н.С. Гумилёва немало единиц, называющие натурфакты и артефакты, связанные со временем. Например, наименование артефактов, связанных с восприятием времени человеком (часы), с определенными этапами его жизни (гробница, могила, склеп), последние обозначают место упокоения человека и символизируют конец жизни. Объекты реальности характеризуются в соотношении со сроком своей службы, своего «существования»: ветхий, новый (2), старинный (8).

Ориентация во времени происходит по природным вехам-указателям, так, в текстах даны наименования природных явлений, связанных с определенным календарным периодом: снег (4), туман, *таянье*. Космические объекты или отдельных небесные светила с древних времён и по наши дни понимаются как указатели на время суток, что также широко представлено у автора: луна (23), *месяц*, *солнце* (21), *звезда* (2), светило.

Н.С. Гумилёв использует образные экспрессивные средства для реализации временных отношений в текстах – развернутые олицетворения и развернутые метафоры: Сонно перелистывает лето / Синие страницы ясных дней (развернутое олицетворение сонно перелистывает лето и развернутая метафора страницы ясных дней); Маятник старательный и грубый, / Времени непризнанный жених, / Заговорщицам секундам рубит / Головы хорошенькие их (серия развернутых олицетворений); Что лицо его, темнее меди, / Исковеркано руками смерти (развернутое олицетворение, представляющее антропоморфный образ смерти).

Таким образом, в творчестве Н. Гумилёва отражён целый спектр разновидностей художественного времени.

Богато и разнопланово представлено время реальное: время физическое – суточное, календарное, антропоцентрическое биографическое, историческое. Последняя разновидность пред-

ставлено ярко и нестандартно – как известно, автор обращается к экзотическим странам и героям-путешественникам, переносит действие в различные эпохи (Средневековье, современник, друид, хедива, гвельфы, гибеллины, основатели, Соломон, царица Савская, Менелик, Рем, Ромул, Уголино и др.). Однако ввиду наполненности творчества Гумилёва романтическими, экзотическими мотивами, сказочными образами, особенностью идиостиля автора является наличие ирреального художественного времени, имеющего две разновидности: мифологическое время, которое выражается существительными, называющими мифических существ (Апис, Ибис, Изид, Изида, наяда); а также сказочное время, которое выражается существительными, называющими фантастических существ (гном, единорог).

Важной особенностью идиостиля Н.С. Гумилёва является то, что среди существительных немало имён собственных (антропонимов и топонимов), которые создают культурологический и временной «фон» стихотворений, называя лиц и страны, в том числе ставшие достоянием истории. Автор использует антропонимы – например, Дант, Данте Алигьери, Юлий Цезарь, Александр, Искандер, Колумб, Юстиниан, «конструкции с косвенной номинацией» – друг проклятого Вольтера, перифрастические выражения, описательные конструкции – императрица Византии, Александрийская уличная блудница, поэтопоним Вильна – отсылающий к названию столицы Литвы: такое название город Вильнюс имел до 1918 г. [16, с. 13–15].

Н.С. Гумилёв использует не только основные, ядерные средства выражения времени, но и средства вспомогательные, стремясь к максимально возможной точности. В его текстах распространены числительные, местоимения и частицы, конкретизирующие временные отрезки: весь (день), каждый (вечер), оный, этот (день), ровно (десять лет), только (десять лет) и т.п.

В целом, время у поэта антропоцентрично и, так или иначе, связано с человеком – его возрастом, событиями его жизни, состояниями, эпохой, в которой он живёт, верованиями и др. Оно представлено в поэзии Н.С. Гумилёва системой взаимосвязанных образов, выраженных языковыми средствами разных уровней языка. Автору свойственно сложное ощущение времени, пронизывающее все стороны бытия, поэтому время занимает главенствующее положение в иерархии ценностных ориентиров Н.С. Гумилёва и имеет важное значение в выражении идейно-философского замысла лирических произведений.

Библиографический список

1. *Августин Аврелий*. Исповедь // URL: https://www.e-reading.club/chapter.php/1042257/22/Mortalnost_v_literature_i_kulture.html#n288 (дата обращения 22.01.2020).
2. *Анисов А.М.* Свойства времени. 2004. 21 с. // URL: http://www.studmed.ru/view/anisov-amsvoystva-vremeni_ef18dfbffd.html (дата обращения: 02.02.2020).
3. *Бондарко А.В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / Отв. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М: Эдиториал УРСС, 2001. 208 с.
4. *Дешериева Т.И.* Лингвистический аспект времени в его отношении к физическому и философскому аспектам // Вопросы языкознания. М., 1975. С. 111–119.
5. *Кант И.* О форме и принципах чувственно воспринимаемого и умопостигаемого мира. Соч. Т.2. М., 1964. 400 с.
6. *Кравченко А.В.* Язык и восприятие. Когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1996. 159 с.
7. *Красухин К.Г.* Три модели индоевропейского времени на материале лексики и грамматики // Логический анализ языка: язык и время / Отв. ред.: Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко. М.: Индрик, 1997. 352 с.
8. *Лебедева Е.И.* Лексические и грамматические средства выражения категории времени в произведениях Е.И. Замятина. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-i-grammaticheskie-sredstva-vyrazheniya-kategorii-vremeni-v-proizvedeniyah-e-i-zamyatina>. (дата обращения: 05.02.2020).
9. *Николина Н.А.* Филологический анализ текста. Учебное пособие. М.: Академия, 2003. 256 с.
10. *Папина А.Ф.* Текст: его единицы и глобальные категории: учебник для студентов-журналистов и филологов. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 368 с.
11. *Потебня А.А.* Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. 612 с.
12. *Рябцева Н.К.* «Донаучные» научные образы // Противоречивость и аномальность. М.: Наука, 1997. 210 с.
13. Современная западная философия: словарь / Ред. В.Н. Садовский. М., 1991. 298 с.
14. *Темирбулатова А.Б.* Художественное время и пространство: их значение и функции // Вестник КазГУ. Серия филологическая. 2001. № 1. С. 60–67.
15. *Тураева З.Я.* Категория времени. Время художественное и время грамматическое. М., 1979. 219 с.
16. *Федотова К.С.* Онимная лексика в языке писателя: поэтономаграфический аспект (на материале творчества Н.С. Гумилёва): автореф.

... дис. канд. филол. наук. Волгоград, 2018. 24 с.

17. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

18. Шендельс Е.И. Категория времени в коммуникативном аспекте // Иностранные языки в школе, 1986. № 4. С.16–21.

References

1. *Augustine Aurelius*. Confession // URL: https://www.e-reading.club/chapter.php/1042257/22/Mortalnost_v_literature_i_kulture.html#n288 (the date of address 22.01.2020).
2. *Anisov A.M.* Properties of time. 2004. 21 p. // URL: http://www.studmed.ru/view/anisov-amsvoystva-vremeni_ef18dfbffd.html (the date of address 02.02.2020).
3. *Bondarko A.V.* Principles of functional grammar and questions of Aspectology / Responsible editor V.N. Yartseva. 2nd ed. M: Editorial URSS, 2001. 208 p.
4. *Desherieva T.I.* Linguistic aspect of time in its relation to the physical and philosophical aspects / Questions of linguistics. Moscow, 1975. Pp. 111–119.
5. *Kant I.* About the form and principles of the sensible and the intelligible world. Op. Vol. 2. Moscow, 1964. 400 p.
6. *Kravchenko A.V.* Language and perception. Cognitive aspects of language categorization. Irkutsk: Publishing house of Irkutsk University, 1996. 159 p.
7. *Krasukhin K.G.* Three models of Indo-European time on the material of vocabulary and grammar // Logical analysis of language: language and time / Responsible editor N.D. Arutyunova, T.E. Yanko. Moscow: Indrik, 1997. 352 p.
8. *Lebedeva E.I.* Lexical and grammatical means of expressing the category of time in the works of E.I. Zamyatin. // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanitarian Sciences, 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-i-grammaticheskie-sredstva-vyrazheniya-kategorii-vremeni-v-proizvedeniyah-e-i-zamyatina> (the date of address 25.01.2020).
9. *Nikolina N.A.* Philological analysis of the text: textbook. Moscow: Akademiya, 2003. 256 p.
10. *Papina A.F.* Text: its items and global categories: a textbook for student journalists and philologists. Moscow: URSS editorial, 2002. 368 p.
11. *Potebnya A. A.* Aesthetics and poetics. Moscow: Art, 1976. 612 p.
12. *Ryabtseva N.K.* «Pre-Scientific» scientific images // Inconsistency and abnormality. Moscow: Science, 1997. 210 p.
13. Modern Western philosophy: a dictionary / Ed. V. N. Sadovsky. Moscow, 1991. 298 p.
14. *Temirbulatova A.B.* Artistic time and space: their meaning and functions. Bulletin of KazGU. Philological series. 2001. No. 1. Pp. 60–67.
15. *Turaeva Z.Y.* Category of time. Artistic and grammatical time. Moscow, 1979. 219 p.
16. *Fedotova K.S.* Onym lexicon in the language of the writer: poetonymographic aspect (based on the creative work of N.S. Gumilev): abstract of the thesis of the candidate of philological Sciences. Volgograd, 2018. 24 p.
17. Philosophical encyclopedic dictionary. Moscow: Soviet encyclopedia, 1983. 840 p.
18. *Shendels E.I.* Category of time in the communicative aspect // Foreign languages in school, 1986. No. 4. Pp. 16–21.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

СЮЕ ЧЭНЬ

аспирант кафедры истории новейшей русской литературы и современного процесса, филологический факультет МГУ
E-mail: xuechen0430@yandex.ru

XUE CHEN

PHD, Moscow Lomonosov State University, Department of the History of Modern Russian Literature and the Contemporary Literary Process.
E-mail: xuechen0430@yandex.ru

«СОЛНЦЕ МЕРТВЫХ» И.С. ШМЕЛЕВА: ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ СИМВОЛЫ КАРТИНЫ БЫТИЯ

“THE SUN OF THE DEAD” BY I.S. SHMELEV: SPATIAL SYMBOLS OF THE PICTURE OF BEING

Предмет статьи – анализ ключевых образов пространства в повести И.С. Шмелева «Солнце мертвых». Указано на их роль в описании конкретного ландшафта и выражении авторского бытийного мировосприятия. Сделан вывод о реалистичности и мифологизированности образов природы, расшифровываются их символические значения, структурирующие вертикальное и горизонтальное пространство текста и выражающие сенсорные, поведенческие модальности персонажей. Прослежено, как через онтологизацию образов природы Шмелев выражает свое представление о крымских реалиях начала 1920-х годов. Приведены ветхозаветные и новозаветные ассоциации в изображении пейзажа, определена их роль в переводе повествования о современных событиях в плоскость библейской истории. Основной композиционный принцип изображения пространства – оппозиционность. Привлекаются произведения И. Бабеля, И. Кнорринга, Н. Туровой, М. Цветаевой, А. Ширяева.

Ключевые слова: Библия, вертикаль, горизонталь, мифология, онтология, образ, природа, символ.

The article analyzes the key spatial images of the story by I.S. Shmelev «The Sun of the Dead.» Their role in describing a specific landscape and expression of the author's worldview is indicated. The conclusion is drawn about the realism and mythologization of nature paintings, their symbolic meanings are decoded, structuring the vertical and horizontal space of the text and expressing the sensory, behavioral modalities of the characters. It is traced how through the ontologization of the images of nature Shmelev expresses his view on the Crimean realities of the early 1920s. The Old Testament and New Testament allusions in the image of the landscape are described, their role in translating the narrative of modern events into the plane of biblical history is determined. The main compositional principle of the image of space is opposition. The works of I. Babel, I. Knorrning, N. Turoverova, M. Tsvetaeva, A. Shiryayevets are attracted.

Keywords: Bible, vertical, horizontal, mythology, ontology, image, nature, symbol, Shmelev.

Несмотря на наличие немалых исследовательских работ, посвящаемых анализу повести «Солнце мертвых» И.С.Шмелева, однако мало из них уделяет свое внимание описанию природного пространства (пейзажи, ландшафт и проч.), выстроенного Шмелевым в повести. О.В. Резник в своей статье¹ дает пейзажный контур крымского полуострова, через изображение крымского пейзажа выявлена цель этой статьи – определить географические рамки, воспринимаемые у Шмелева «как нечто стабильное в противовес человеческому хаосу» [5, с. 168]. Исследователь не структурировал элементы пейзажа как пространственные координаты, а как средство передачи авторского мировоззрения. Е.О.Кузьминых в своей статье² сосредоточится на анализе пространственных координат, определяющих модель мира в «Солнце мертвых». В ней описываются пейзажные детали Крыма, акцент сделан на выявлении символических значений ключевых образов в повести. Автор статьи определяет пространственные рамки, образующие вертикальными координатами, и утверждает отсутствие главных и четких горизонтальных координат. Анализ статьи не рассматривается в библейской проекции. Отличая от вышеупомянутых работ, наша статья уделяет особое внимание освещению роли пейзажа на формирование художественного пространства в повести. Мы структурируем все элементарные элементы пейзажа как пространственные координаты и анализ проводится в библейской проекции.

Пейзаж в «Солнце мертвых» (1923) – ассоциативно-символический и географически конкретный – отражает картину бытия, сложившуюся в сознании Шмелева во время его пребывания в Крыму. Художественное пространство выстраи-

вается на оппозиции вертикали и горизонтали. Символизация образов вырастают из реальности и авторского понимания бытийной ценности человека в социальном катаклизме конца 1910-х и начала 1920-х годов. Мы исходим из утверждения М. Элиаде о том, «символический образ мышления <...> неотъемлем от природы человеческого существа» [12, с. 129]. Онтологические смыслы пространственных образов соотносятся с библейскими текстами, что, с нашей точки зрения, сделано Шмелевым сознательно.

Вертикальное пространство в изображении Шмелева выражает как устремленность к горнему миру, так и разрушение космогонической и сакральной целесообразности бытия. Солнце – наиболее частотный пейзажный образ. В Священном писании Господь назван солнцем – истинным светом (Ин. , 9) и Солнцем Правды (Мал., 2), что разъясняет нам слова рассказчика: «С детства ещё привык отыскивать Солнце Правды» [11, с. 84]. Солнце выступает как хранитель подвальных узников, их казнь совершается ночью: «убивали они ночью. Днем... спали» [11, с. 36], «Каждую ночь погибают под ножом, под пулей» [11, с. 161]. Узники ожидают солнечного света, который знаменует продолжение жизни: «Через узенькие окна солнце вбегало радостными лучами, играло в родных глазах» [11, с. 211]; солнечные лучи выступают как мост, по которому Бог нисходит к человеку: «Пребудь с нами до солнца» [11, с. 205].

Небо – также символ божественного присутствия. В христианстве оно – жилище Господне: «Живый на Небесах посмеется им» (Пс. 2: 4). К нему возносится Христос после воскресенья, с неба Бог спускается к народу. Небо выступает как пристанище душ усопших праведников. Когда рассказчик

переживает духовный кризис, он, стоя под небом, стремится приблизиться к Богу и получить от Него силы для преодоления окружающей его тьмы: «ближе к Нему хочу... чують в ветре Его дыхание, во тьме Его свет увидеть» [11, с. 205].

В вертикальной линии пространства гора – значимый символ ландшафта. Шмелев упоминает Чатырдаг, Палаг-Гору, ущелья, в которых живут орлы, цепь Судакских гор и др. В иудаистской и христианской мифопоэтике гора – топос, в котором развивается священная история: Бог предстает перед Моисеем на горе Синай; на горе Фавор происходит преображение Господне; горы – место благовествования (Ис. 40: 9; 52: 7; Мф. 5: 1). В повести смысл топоса горы связан с фактором спасения: гора защищает семерых, бежавших из тюрьмы-подвала, – они «не сдаются... в лесах по горам хоронятся» [11, с. 27], что коррелирует с рядом библейских сюжетов: «Когда же увидите Иерусалим, окруженный войсками, тогда знайте, что приблизилось запустение его: тогда находящиеся в Иудее да бегут в горы» (Лк. 21: 20, 21); Лот и его дочери живут в горной пещере (Быт. 19: 30); в горах пребывают гонимые христиане (Евр. 11: 37–38); в горах находят спасение разгромленные войска (1 Цар. 26: 1) и др. Гора воспринимается беглецами Шмелева как спасительное прибежище. Тишина в горах пробуждает надежду на чудо спасения: «Чудо могло случиться!» [11, с. 111]. Переживая физическую слабость, духовную уязвимость, рассказчик часто вглядывается в горы, здоровается с ними: «Здравствуйте и вы, горы!» [11, с. 8].

Вместе с тем, через символические значения природных образов формируются танатологические сюжеты повести, что также созвучно с библейской традицией. Захождение и затмение солнца означает гнев Божий и бедствия: «Вот придет день Господа лютый, с гневом и пылающею яростью <...> солнце меркнет при восходе своем, и луна не сияет светом своим» (Ис. 12: 9, 10), «И когда ты угаснешь, закрою небеса и звезды их помрачу, солнце закрою облаком, и луна не будет светить светом своим. <...> Говорит Господь Бог» (Иез. 32: 7, 8). Однако, в отличие от приведенных примеров, социальная и экзистенциальная трагедия, описанная Шмелевым, разворачивается при выжигании земли солнечным зноем. Образ солнца, формирующийся как через антропоморфные метафоры, так и автологические характеристики, предстает равнодушным свидетелем масштабных репрессий и тотального голода. Оно бесстрастно – ему безразлично, кто перед ним: «розовое ли живое тело или труп посинелый» [11, с. 20]; «все хотят есть, но солнце давно все выжгло» [11, с. 12] и т.п. Рассказчик хочет, чтобы солнце скрылось за Бабуганом, и заключает: «это не наше солнце...» [11, с. 6].

Солярная образность в негативной интерпретации – не частая, но встречающаяся в произведениях 1920-х годов. Например, в поэме А. Шишневца «Голодная Русь» (1921–1922) изображен голод в Поволжье. Шишневца создает образ солнца-каратели. Лейтмотивом выступают строки: «Солнце! / Пощади! / Уйди! / Уйди!», «Солнце / На красной лошади, / Как пьяный опричник, / Скачет, / Знойной плеткой / Хлещет по Русской Земле», «...Солнце на красной лошади / Скачет – пьяный опричник злой... / Господи! / Господи! / Сжался над Русской Землей!..», «Поспешает Солнце весело и ярко. / – Двух ребят опять вчера украл. / Без крестов, без мертвецов мазарки – / Пожгли. Пожрали» [9, с. 234, 235, 246]. И. Бабель в рассказе «Переход через Збруч» (1920, вошел в «Конармию») придает солнцу моральный смысл: «Оранжевое солнце катится по небу, как отрубленная голова», экспрессия образа усилена фразой: «Запах вчерашней крови и убитых лошадей каплет в вечернюю прохладу» [2, с. 3]. Н. Тuroверов, автор поэтических циклов «Крым», «Перекоп» (изд. в книге «Путь», 1928), через мотив зноя, через деталь раскаленной солнцем земли изображает душевную драму казаков, покидающих Крым: «Мы шли в сухой и пыльной мгле / По раскаленной крымской глине, / Бахчисарай, как хан в седле, / Дремал в глубокой котловине» [7, с. 34] («Мы шли в сухой и пыльной мгле...», <1928>). В крымской поэзии И. Кнорринг солнце –

коррелят смерти: «Здесь все мертво: и гор вершины, / И солнцем выжженная степь, / И сон увянувшей долины, / И дней невидимая цепь» [3, с. 125] («Здесь все мертво...», 1920).

Образом смерти в «Солнце мертвых» выступает пустое небо. Оно – обиталище мух: «все небо в мухах? Мухи все, мухи...» [11, с. 70], и в этой детали мы также видим аллюзию на одну из египетских казней. Пустое небо преграждает путь человека к Богу, оно – показатель религиозного кризиса рассказчика: «Бога у меня нет: синее небо пусто» [11, с. 21]. Справедливо отмечено, что образ неба в повести Шмелева – «своеобразное зеркало, отражающее земную горизонталь» [4, с. 64]. Под пустым небом рассказчик не знает, «куда свалился великий человеческий путь» [11, с. 224], его сознание не находит ответов на вопросы: «Может случиться чудо? Небо – откроется? И есть ли где это Небо?» [11, с. 231]. В рефлексии рассказчика усматривается эсхатологическая идея Священного Писания: небо «обречено в последний день суда на уничтожение, точно так же, как земля. Тогда небеса с шумом прейдут, говорит св. ап. Петр, земля же и все дела на ней сгорят (II Петр. III, 10–13). Оно свистит как свиток, говорится в Откровении (VI, 14)» [1, с. 16]. Однако вопреки предчувствиям конца бытия рассказчик ждет от неба чуда спасения.

Образы звезд также наделены двойственной семантикой. С одной стороны, они символизируют красноармейцев, карателей. С другой стороны, появление небесной звезды – «чудесный символ» [11, с. 232], что созвучно традиционным представлениям о вселенской гармонии. Когда рассказчик узнал о смерти молодого писателя Шишкина, он вышел «под небо, глядел на звезды...» [11, с. 237], они – символы вечности, в которой успокоилась душа Шишкина. Млечный Путь, «дорога в Царство Мертвых» [6, с. 22], соотносен Шмелевым с мотивом смерти. Когда рассказчик увидел сгоревший дом доктора, его наблюдения над Млечным Путем сфокусировались на перемещении Галактики по небесному своду: «Вызвездило от ветра. Млечный Путь передвинулся на Кастель час ночи» [11, с. 208], что символизировало завершение земного пути доктора.

Горы не только хранители беглецов-узников, но и помощники карателей. Для жителей городка гора – врата на пути к смерти. Расстрелы арестованных совершаются в горах («винтовка стучит в горах» [11, с. 23]), что соответствовало действительности: «Все солдаты Врангеля, взятые по мобилизации и оставшиеся в Крыму, были брошены в подвалы. Я видел в городе Алуште, как большевики гнали их зимой в горы, раздев до подштаников, босых, голодных. Народ, глядя на это, плакал» [10, с. 403]. Расстрелы ассоциируются с образом антропофага «Бабы-Яги в горах...» [11, с. 75].

Земля, море – элементы горизонтального пространства. Мы исходим из представления, во-первых, о месте земной поверхности в трехуровневой структуре мироустройства; во-вторых, о понимании земли как кормилицы. Также земля место последнего пристанища для умерших. Старик успокаивает старую татарку у мертвого тела сына-офицера: «Не плачь, горькая женщина <...> Лучше своя земля» [11, с. 100]. Старик-рыбак находит себе покой в земле: «Спокойней в земле, старик. Добрая она – всех принимает щедро» [11, с. 174]. Ландшафт формирует представления о национальной идентичности: «дьякон ничего не боится, потому что «земля родная, народ русский» [11, с. 198].

Земля наделена в повести антропоморфными свойствами, ей приданы черты жертвы социального катаклизма. Название одной из глав – «Земля стонет». Мифопоэтический смысл образа соотносен с массовыми жертвами: она «кровью святой политая...» [11, с. 18]. Умирающая земля – сухая, черная. Такая коннотация образа созвучна описанию земли в поэме М. Цветаевой «Перекоп» (1929), посвященной крымским событиям того же времени: «Земля была суха, как соль. Была суха, как прах» [8, с. 722]. Образ земли в повести Шмелева соотносен с мотивом желания смерти как освобождения от ужасов жизни: «Лучше теперь в земле, чем на земле» [11, с. 53]. В

приведенной цитате мы видим библейскую реминисценцию: «В те дни люди будут искать смерти, но не найдут ее» (Откр., 9: 6); «И ублажил я мертвых <...> более живых» (Еккл., 4:4).

Горизонтальное пространство характеризуется понятием «пустыня». Этой лексемой традиционно отмечены мортальные сюжеты, мотивы испытаний. В описании странствий из-за раильян читаем: «по пустыне великой и страшной... места сухие, на которых нет воды» (Втор. 8:15). Пустыня – место общения с Богом. Шмелев, выстраивая текст на библейских аллюзиях, описывает страдания крымчан в пространстве, названном рассказчиком пустыней, что усилено соответствующей лексикой: «пустые домики», «пустой пляж», «пустой сад», «пустая дорога», «пустой виноградник» и др. Образ пустыни играет роль в коррекции исторической цикличности: «Тысячи лет тому... многие тысячи лет здесь та же была пустыня, и ночь, и снег, и море, черная пустота» [11, с. 223], она «вернулась из далеких далей. Пришла и молчанием говорит: я пришла, пустыня» [11, с. 224]. Но над пустыней архаичных времен доминировала креативность ее обитателей: «люди ладили с солнцем, творили сады в пустыне...» [11, с. 147]. Пустыня 1920–1922 годов подавляет бытийное пространство человека, оно сужается: Гора-Кастель – «снеговая пустыня» [11, с. 223], море и берег – черная и белая пустыня, «черная ночь – пустыня» [11, с. 225].

Не менее мифогенным представляется образ камня. Ему также придан цивилизационный смысл: в прошлом люди отвоевывали у камня пространство, теперь жизнь «год за годом уходит в камень» [11, с. 148]. Через мотив камня переданы экзистенциальные предчувствия рассказчика – его эмпатия по отношению к людям, животным, природе чрезвычайна, а личностное содержание его жизни иссякает: «Я чувствую даже камни <...> Может быть, я скоро сольюсь со всеми...» [11, с. 126].

Море в традиционном поэтическом слове символизирует бесконечность, вечность, свободу, красоту мира,

многомерность бытия и проч. Шмелев сочетает образ моря с танатологическим сюжетом, и опять же очевиден его библейский смысл. Как сказано в Откровении Иоанна Богослова: «Второй Ангел вылил чашу свою в море: и сделалась кровь, как бы мертвеца, и все одушевленное умерло в море» (Откр. 16: 3). В повести море наполнено трупами людей и животных: «Грабили, бросали людей в море, расстреливали сотни тысяч...» [11, с. 177]; большевики говорят: «всех буржуев прикончили мы... которые убежали в море потопили!» [11, с. 42]. Рассказчик констатирует: «Мертвое море здесь» [11, с. 18]. Море вызывает у нас ассоциацию с рекой Стикс, а плывущий по морю корабль – с лодкой Харона, но Харон перевозил души умерших в царство Аида, а корабль из Крыма – «чаши из черепов человеческих пирам веселье, человеческие кости игрокам на счастье, портфели из “русской” кожи работы северных мастеров, “русский” волос на покойные кресла для депутатов, дароносицы и кресты на портсигары, раки святых угодников на звонкую монету» [11, с. 25].

Итак, аллюзии, свойственные всему тексту повести, придают событиям 1920–1922 годов библейский смысл. Горизонтальная и вертикальная оси природного пространства наряду с другими особенностями повествования формируют в «Солнце мертвых» образ бытия. При этом горизонталь – пространственно-временная характеристика бытовой повседневности; вертикаль – координата, отражающая сакральную интенцию человека. Десакрализация вертикали не приводит к духовной смерти рассказчика, что подчеркнуто ландшафтными очертаниями: с высокого минарета звучит «неумирающий голос» [11, с. 98]. В итоге всех испытаний укрепляется вера в Творца: «пребывает Великий Бог, и будет пребывать вечно, и все сущее — Его Воля» [11, с. 99]. Автор дает жизнеутверждающий ответ на главный вопрос повести: «Гибнет дух? Нет жив» [11, 124]. Шмелев – свидетель не только умирания мира, но и, вопреки катаклизму, инстинкта жизни.

Примечания

- 1 О.В. Резник. «Солнце мертвых» И.С.Шмелева в контексте эмигрантской литературы о Гражданской войны // Культура народов причерноморья. 2005. №74, том 2. С. 167–172.
- 2 Кузьминых Е.О. Пространственная символика в эпосе И.С. Шмелева «Солнце мертвых» // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. 2014. №15. С.63–72.

Библиографический список

1. *Арх. Никифор*. Библейская энциклопедия: В 2 кн. Кн. 2. М.: Типогр. А.И. Снегиревой, 1891. 408 с.
2. *Бабель И.* Переход через Збруч // Бабель И. Конармия / Сост. А.Н. Нирожкова-Бабель. М.: Правда, 1990. С. 3–4.
3. *Knorrin I.* Очертания смутного Крыма // Крымский альбом 2003 / Сост., предисл. Д.А. Лосева. Феодосия.: Изд. дом «Коктебель», 2004. С. 122–129.
4. *Кузьминых Е.О.* Пространственная символика в эпосе И.С. Шмелева «Солнце мертвых» // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. 2014. №15. С.63–72.
5. *Резник О.В.* «Солнце мертвых» И.С.Шмелева в контексте эмигрантской литературы о Гражданской войны // Культура народов причерноморья. 2005. №74, том 2. С. 167–172.
6. *Трессидер Дж.* Словарь символов / Пер. с англ. С. Палько. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. 448с.
7. *Туроверов Н.* Двадцатый год – прощай, Россия! / Сост., предисл. В.В. Леонидова. М.: Планета детей, 1999. 304 с.
8. *Цветаева М.И.* Полное собрание поэзии, прозы, драматургии в одном томе. М.: изд-во АЛЬФА-КНИГА, 2014. 1214 с.
9. *Ширяевец А.* Песни волжского соловья / Предисл. С.И. Субботина; сост., вступ. ст. Е.Г. Койновой. Тольятти. : Фонд «Духовное наследие», 2007. С. 234–253.
10. *Шмелев И.С.* Защитнику русского офицера Конради – г-ну Оберу, как материал для дела // Шмелев И.С. Собр. соч.: В 5 т. Т. 7 (доп.) / Сост. Е.А. Осьминина. М.: Русская книга, 1999. С. 402–404.
11. *Шмелев И.С.* Солнце мёртвых. М.: Комсомольская правда: Директ-Медиа, 2015. 240 с.
12. *Элиаде М.* Миф о вечном возвращении; Образы и символы; Священное и мирское / Пер. с франц. Ред. В.П. Калыгин, И.И. Шептунова. М.: Ладомир, 2000. 414 с.

References

1. *Arch. Nicephorus.* Bible Encyclopedia: In 2 Vol. Vol. 2. Moscow.: typography., 1891. 408 p.
2. *Babel I.* Going through Zbruch // Babel I. Conarmia / Ed by A.N. Nirozhkova-Babel. Moscow.: True, 1990. 480 p.
3. *Knorrin I.* The outlines of the troubled Crimea / Crimean album 2003 / Ed., foreword by D.A. Losev. Theodosius.: house «Koktebel», 2004. 239 p.
4. *Kuzminykh E.O.* Spatial symbolism in the epic I.S. Shmeleva «The Sun of the Dead» // Scientific Bulletin of the Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering, 2004. №15. pp. 63–72.
5. *Reznik O.V.* «The Sun of the Dead» by I.S.Shmelev in the Context of Emigrant Literature on the Civil War // Culture of the peoples of the Black Sea. 2005. №74, т. 2. pp.167–172.
6. *Tressider J.* Character Dictionary / Trans. From English. S.Paliko. Moscow.: FAIR-PRESS, 1999. 448 p.
7. *Turoverov N.* Twentieth Year - Goodbye, Russia! / Ed., foreword by V.V. Leonidova. Moscow.: Children planet, 1999. 304 p.
8. *Tsvetaeva M.I.* Complete collection of poetry, prose, dramaturgy in one volume. Moscow.: publishing house ALFA-BOOK, 2014. 1214 p.

9. *Shiryaev A.* Songs of the Volga Nightingale / Ed by E.G.Koiniva. Tolyatti.: Fund « Spiritual heritage », 2007. 275 p.
 10. *Shmelev I.S.* To the defender of the Russian officer Konradi - Mr. Ober, as material for the case // Shmelev I.S. Collected works in five volumes. Vol.7 (add) / Ed by E.A. Osiminina. Moscow.: Russian book, 1999. pp.402-404.
 11. *Shmelyov I.* The sun of the dead. Moscow.: Communist Youth League Truth. Direct Media, 2015. 240 p.
 12. *Eliade M.* The myth of eternal return; Images and symbols; Sacred and worldly /Trans. From French. Ed by V.P. Kalygin. Moscow.: Ladomir, 2000. 414 p.
-
-

УДК 82-31

UDC 82-31

ТИМОФЕЕВА Ю.В.

учитель русского языка и литературы, МБОУ – лицей № 22
г. Орла
E-mail: yuliyadyakova@yandex.ru

TIMOFEEVA Yu.V.

Teacher of Russian Language and Literature, Lyceum № 22 of
the City of Orel
E-mail: yuliyadyakova@yandex.ru

ОБРАЗ ДОМА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Е.И. НОСОВА

THE IMAGE OF THE HOUSE IN THE WORKS OF E. I. NOSOV

Предметом анализа в статье стали особенности использования в прозе Е. Носова образа дома, исследуется проявление в тексте народных представлений о доме и символическом значении печи и красного угла.

Ключевые слова: Фольклоризм, образ дома, традиционная культура.

The peculiarities of using image of the house in Nosov's prose became the subject of the analysis in the article. There is research of manifestation of the people's views about the house and the symbolic meaning of the stove and the red corner in the text.

Keywords: Folklore, image of the house, traditional culture.

Внимание Е. Носова к народной культуре, использование им фольклорных текстов в своей прозе тесно связано с особенностями литературного процесса второй половины двадцатого века. Как уже было отмечено, Е. Носов выстраивает художественное пространство своей прозы, используя традиционные представления о мире в целом и конкретных локусах в частности [4]. В прозе Е. Носова символическим центром мира становится дом: именно там происходит большая часть сюжетного действия, туда стремятся душой главные герои, а разрушенные и брошенные дома неизменно вызывают у рассказчиков тоску и ощущение несчастья, нарушенного хода бытия. Фольклорную основу образа дома в прозе Е. Носова отмечала И.А. Порублева в своем диссертационном исследовании [10]. В данной статье мы обратимся к вопросу об авторском воплощении традиционных представлений о доме, специфике художественного образа дома в прозе Е. Носова.

Цель нашей статьи – выявление специфики образа дома как одного из центральных в образной системе прозы Е. Носова.

Методы исследования: сравнительно-сопоставительный, филологический анализ текста.

Материалом для нашего исследования послужили повести и рассказы Е. Носова 1957-2000 годов, опубликованные в собрании сочинений в 5 томах [5, 6, 7, 8, 9].

Дом обладает наибольшим аксеологическим значением для повествователя и автора: «Где-то там, в неведомом краю, стоит и копешкинская деревенька с загадочным названием — Сухой Житень, вполне реальная, зримая, и для самого Копешкина она — центр мироздания» [8, с.248]. Рассказчик из повести «Красное вино победы» рисует дом Копешкина, рисует по наитию и оказывается прав практически во всем. Такое чудо становится возможным потому, что дома у всех солдат, у всех русских людей похожи, а значит, все они имеют в душе общее представление о том, что такое Дом.

В традиционном мировоззрении дом является хранилищем семьи и родовых связей, счастья, достатка и благополучия. Пространство дома безопасно, а за его дверями человека поджидают враги, нечистая сила и болезни. Дом в народном представлении всегда связан с хозяином, со своим создателем, в литературе авторы традиционно описывают дом героя, чтобы читатель мог лучше понять его душу. В рассказе «За долами, за лесами...» рассказчик по старому дому, срубленному по всем традициям, пытается представить себе хозяина: «я с невольным уважением задумывался о человеке, срубившем

из могучих стволов эту высокую звонкую избу с дюймовым крюком для детской зыбки в двухобхватной матице и эту кровать-ковчег — для себя и своей молодухи. Я силясь представить неведомого мне лесного жителя за его повседневным делом — на скудной подзолной пашне, с певучим топором на стропилах только что срубленной избы, на медвежьей обкладке в февральском завьюженном лесу, в дымном зное баньки под горою, за праздничным столом с рыбными пирогами и круто солеными рыжиками. Но человека, который жил в здешних укромных местах, уже нет в живых. На шестке его очага невеста сколько лет и зим чернеет навсегда остывшие угли — печальные следы покинутого жилища» [6, с. 19]. Отражением судьбы своей хозяйки становится дом и в рассказе «Яблочный Спас»: одиночество и заброшенность старушки приводят к пожару в проданной половине дома. Так и стоит он, двуликий, без крыши, не сдаваясь годам и разрухе, так же продолжает жить всеми забытая баба Пуля: «Дом пострадал больше всего с фасада, будто обгорело его лицо. На выселковую улицу, на луг и речку, на все Ухнали из обугленного ребрастого сруба пусто глядели проемы окон, сквозь которые виделась поросль молодых кленов и безоблачная синева. (...) Уцелевшая часть дома, кое-как прикрытая толем, с долгой оголившейся трубой, все же выглядела не так разорно, как представлялось. Стены были обмазаны глиной и побелены известью, единственное оконце, выходившее во двор, окрашено голубеньким, так же как и входная дверь, перед которой на тесовом крыльце был постелен круглый веревочный обтирничек для ног» [8, с.322].

В традиционных представлениях душа хозяина после смерти остается в доме в качестве домового, былички о призрачном хозяине дома существуют и в современном городском фольклоре и связаны со зданиями восемнадцатого-девятнадцатого веков. Однако в творчестве Е. Носова дом всегда оказывается покинутым своим хозяином, как правило, хозяин дома гибнет на войне: «А он, запивая хлеб молоком, чувствовал на себе их взгляды и думал, что, наверно, давно за этим столом не кормили мужчину и давно, должно быть, живет в этом доме тоска по хозяину» [8, с.283]. Без хозяина ветшает дом и в рассказе «Во субботу день ненастный» [7].

Е. Носов следует поэтике народного плача, выстраивая в соответствии с его топикой и описание измененного вестью о войне дома в повести «Усыятские шлемоносцы»: «Ему чудилось, будто их изба тоже стояла без крыши, обезглавленная до самого сруба, с разверстой дырой в серую пустоту» [8, с.24]. В

этом описании деревни и дома присутствуют два традиционных фольклорных мотива – сиротство, дом без крыши.

Сиротство является одной из основных тем похоронных причитаний. В похоронно-поминальных причитаниях после смерти хозяина (хозяйки) дом становится неудобным, непригодным к жизни. В доме холодно, его обитатели (сироты и вдова / вдовец) голодны, привычный порядок нарушается. Вероятно, мотив непригодности для жизни связан с тем, что дом теряет своего хозяина, домочадцы – кормильца / кормилицу. Сиротой, в данном случае, является не только вдова, которая «вопит», но и дом, который остался без опекуна, защитника, хозяина и подвергается разрушению:

«Отвалилась стена камня

От моего тепла гнёздышка» [11, с. 311].

Сиротский дом без крыши – традиционный символ для фольклорного жанра причитания, с другой стороны, видению Касьяна, очевидно, суждено воплотиться в жизнь в самом буквальном смысле. Особую роль играет в данном отрывке повесть и однообразный серый цвет. Серый цвет, по мнению Л.Дудиной становится цветом пыли, цветом войны [3, с. 54].

В рассказе «На рассвете» Алёна вспоминает: «Уходя, Степан в последний раз оглядел двор, ошкуренные лесины под плетнем и старую, осевшую набок хату» [7, с. 13]. Хозяин еще не успел уйти из дома, а он уже непоправимо изменился, утратил свою целостность и «осел набок». Воспоминания-сновидения Алёны отражают мировоззрение крестьянской женщины, соответствуют традиционной поэтике причитания. В том, что дом со смертью хозяина (хозяйки) претерпевает существенные изменения, проявляется тесная взаимосвязь дома и человека. Смерть, нарушая границу между миром мёртвых и миром живых, оставляет свой отпечаток на жилище человека.

В отсутствии хозяина дом разрушается в буквальном смысле, гибнет в пожаре войны («Шопен, соната номер два» [8]). Описание горящей хаты в рассказе «Синее перо Ватоллина» производит неизгладимое впечатление на читателя, причем автор опять-таки подчеркнуто описывает разрушенную крышу дома: «Дворовый конек камышовой крыши был разрушен давешним взрывом, из пролома ощеренно торчали расщепленные доски и стропила, и сквозь них валил сизый, туго закрученный дым, который высоко над избой распускался в вириль и розовел от взшедшего солнца» [8, с. 219]. Для главной героини и ее детей разрушение дома означает крах всей жизни.

Мотив разрушенного дома присутствует не только в военной прозе Е. Носова, но и в других произведениях, посвященных послевоенной жизни деревни. Война раз и навсегда нарушила тысячелетний уклад жизни деревни, обрекла ее на медленную смерть уже в мирное время. В отсутствии хозяина и дома постепенно разрушаются как в прямом, так и в переносном смысле. И лучшим примером становится рассказ писателя о судьбе разрушенного дома своего деда, дома, в котором он провел дни своего детства: «Сама же изба, с одного края раскрытая, с обнажившимися ребрами стропил, выглядывала из-за обступившей ее крапивы незрячими бельмами заколоченных окон, и на одной из них мелом по куску железа нетвердой детской рукой была начертана грустная истина:

В едем доме ни кто не живет» [6, с. 297].

Образ разрушенного дома приобретает у Е. Носова особое значение и встречается во многих произведениях: «Яблочный Спас» [8], «На дальней станции сойду» [7], «Два солида» [6]. И всегда виновниками разрушения становятся уже подростки, дети, которые бегут из деревни, потребительски относятся к своим стареньким матерям, отказываются от памяти о предках и погибших на войне родственниках, чужаются физического труда, не чувствуют землю. Разрушенные дома производят на писателя неизгладимое впечатление и всегда оставляют ощущение беды, дом становится материальным знаком человеческого несчастья: «И все же на душе было как-то не по себе, такое ощущение, как если бы кто-то пристально, пронизывающе глядел в спину. Обращаясь — и неприятный холодок

пробегают под рубашкой: из-под старых деревьев, широко разметавших кроны, сквозь заросли вишенника и какой-то разросшейся дичины глядела изба пустыми глазницами оконных проемов... Такая же пустоглазая мерещилась сквозь кусты справа. А от той, что слева, остались лишь стены с мотающимися внутри ошметками обоев. Во дворе у порога плодоносят еще не успевшие одичать яблони, на меже сочно рдеет малина, и даже весело, празднично вымахал и расцвел на огороде ничего не подозревающий подсолнух. Но двери в избах уже кем-то сняты, и оттуда, из сумеречной пустоты, тянет неприятным и скорбью» [7, с. 220]. В этом описании разрушенная изба оставляет такое тягостное впечатление еще и потому, что в сознании рассказчика она продолжает оставаться живым организмом, брошенным, озлобленным сродни нечистой силе, что мерещится и пугает. В народных представлениях разрушенные, опустевшие дома и храмы со временем становились прибежищем нечистой силы, озлобленного брошенного домового. Холод, пустота, скорбь, темнота приближают образ покинутого дома к домовине, что характерно для традиционной поэтики причитания.

Образы людей поствоенного поколения оказываются «бездомными» в том смысле, что они уже вне традиционного мировоззрения крестьянина и сами готовы бросать свои дома, рушить и продавать, лишь бы добиться сиюминутной выгоды для себя («Яблочный Спас» [8]). В рассказе «Домой, за матерью» звучит горестный рассказ старушки, которая утратила свой дом, скитаясь по квартирам детей и, в конце концов, ставшей ненужной им. Она возвращается в родные места, чтобы найти себе угол и спокойно умереть [7]. Такая же ситуация возвращения исконных жителей в свои дома описана Е. Носовым в рассказах «Петушиное слово» [7] и «Тёпа»: «Три года прожила она на стороне, при внуках. За это время перевелась вся ее деревенская живность. Огород так одичал, что потом едва отлопатили, от осота отбила. Сразу по приезде выскребла поля; словно гаданье, раскидала цветные половички, от соседей возвратила свою гераньку, та как и была — вся в алом цвету. Не утерпела, еще по дороге понюхала: ах ты, роденькая моя, пахнет-то как! Аж слеза навернулась. Проходивший мимо отец Василий заново освятил жилище, самолично зажег лампаду в святом углу» [7, с. 317]. Е. Носов перечисляет все признаки жилого дома: чистота, яркие половики, лампада, геранька (такая же геранька гибнет в окне горящего дома в рассказе «Синее перо Ватоллина» [8]).

Последние хозяева возвращаются в свои дома ненадолго: деревни и села все равно обречены на гибель. Огороды и поля постепенно зарастают бурьяном, дома пустеют и остаются в своих домах только старики, которых с каждым годом становится все меньше («За долами, за лесами» [6], «На дальней станции сойду» [7], «Темная вода» [7], «Костер на ветру» [8] и т.д.).

Описание интерьера всегда было излюбленным приемом русских писателей, помогающим выстроить образ героя. Этот же прием мы находим и в творчестве Е. Носова. По мнению И.А. Порублевой, описание внутреннего устройства дома в прозе Е.Носова отражают духовную сущность членов семьи, «феномен дома традиционно сопрягает святое и обыденное, быт и бытие» [10, с. 160]. Исследовательница считает, что всем основным признаками крестьянских домов в произведениях Е. Носова о войне являются скромность и святость. «Автор дает крупный план иконы и лампы, которые есть в каждом крестьянском доме. Другой постоянной деталью интерьера становится окно, через которое дом связан с окружающим миром. У Носова эти две детали имеют некую связь, так как и окно и святой угол — это «источники света, природного, духовного и божественного» [10, с. 164].

С окном в народной культуре связано множество запретов и языческих представлений. По мнению А. Байбурина, через окно дом и живущий в нем человек связан не просто с окружающим миром, но со Вселенной [1, с. 140-141]. В повести Е.Носова «Усыятские шлемоносцы» первое описание дома да-

ется глазами героя, спешащего в деревню: «Касьян привычно отыскал и свой домик: как раз напротив колодезного журавца. Он всегда был тихо, со сдержанной молчаливостью привязан к своему дому... Позапрошлой весной заменил на своей избе обветшалые наличники на новые, за долгую зиму урывками между конюхованием *сам навывдумывал*, навывпиливал *всяких по ним завитков и кружевцев*, потом *покрасил голубеньким*, а кое-где, в нужных местах, сыграл киноварью, и от всего этого изба враз весело обновилась, невестой засмотрелась в божий мир. Касьяну и самому никогда не наскучивало *поглядывать в эти оконца*» [8, с. 23]. В рассказе «Фагот» мать главного героя связывает именно с окном понятие родного дома, «угла»: «Вот, есть у меня в белый свет единственное окошко – других уже не хочу» [8, с. 185]. Единственной связью с окружающим миром становится окно и для главного героя повести «Моя Джомолунгма» [6]. Пустые разбитые окна брошенных домов кажутся рассказчику слепыми глазами и пугают его: «...сквозь заросли вишенника и какой-то разросшейся дичины глядела изба пустыми глазницами оконных проемов...» [7, с. 220].

Главный признак жилого дома – затопленная печь, а приготовление хлеба в сознании героя всегда предстает особым ритуалом, таинством: «Мать, возясь в междобелье *по дому*, *время от времени подходила к таинственно молчаливой печи*, в черной выметенной утробе которой *свершалось нечто необыкновенное, томительно-долгое...* Возбужденные хлебным запахом воробьи облепляли крышу, к сениям сбивались куры, топтались у порога, пытливо заглядывая в дверь, и все тянула воздух влажно вздымавшимся ноздрями, *принюхивалась сквозь воротные щели запертая в хлеву корова*» [8, с. 99]. По мнению А.Л.Топоркова, самой важной и мифологизированной частью дома является печь. «Символика печи отнесена главным образом не к сфере ритуально-праздничного или этикетного поведения человека, а к его интимной, «утробной» жизни в таких ее проявлениях как: развитие плода, рождение – с одной стороны, смерть и посмертное существование – с другой стороны» [12, с. 364].

Печной угол в народной культуре получил название «бабий кут», ведь именно эта часть дома всегда считалась преимущественно женской: «Зеркальце это было вмазано в печь еще в давние времена, когда Алёна ходила молодой и, бывало, возясь с горшками и ухватами, нет-нет да и *посмотрит в осколок, чтобы держать себя перед мужем в опрятности*» [7, с. 13]. В рассказе «Сронилося колечко» Е. Носов подробно рассказывает об устройстве дома своего деда, в этих ностальгических воспоминаниях дом поделен на две части: обиходная топленая часть дома с печкой и холодная горница, парадная часть дома с иконами и чистыми половиками, куда в зимнее время домашние не заходили [6]. Центром же дома была «крепость-печка», где бабушка пекла хлеб и вокруг которой собирались все близкие за работой и разговором [6].

Нетопленная, остывшая печь становится у Е. Носова знаком беды, неблагополучия, голода или смерти кого-то из родных. Так, например, в рассказе «Тысяча верст» одинокие ребяташки залезают на холодную нетопленную печь, чтобы хоть немного успокоится в отсутствии пропавшей матери. Печь – это основа дома, она не гибнет в пожаре войны, она становится символом самого почти погибшего, но пока еще дышащего дома: «От печки все и пошло. Вся наша жизнь теперешняя. Как немец-то ушел, – сказала женщина с добродушной веселостью, – вылезли мы из погреба на свет божий, а света божьего и нет. От нашего двора – ни былочки, ни поживочки, одна черная печка. Поглядела – а труба без крыши-то. До того высокая да страшная! А окрест глянули – и деревни нету. Одна дорога. И поле – вот оно, совсем близко» [8, с.282]. Печь – это центр дома, именно вокруг нее строится дом, как, например, в повести «Шопен, соната номер два»: «Стали мы нашу кормилицу плетнем оплетать да глиной плетень обмазывать. А сверху крышу из бурьяна накидали. Сарай не сарай, а затишок *вроде вышел. С того и начали*» [8, с.283].

В повести «Усвятские шлемоносцы» после описания печного угла взгляд главного героя устремляется к святому углу: «Просыхая в тепле по-зимнему натопленной избы, влажно дышали сосной вымытые половицы, стол белел чистой свежей скатеркой, повешенные занавески притемняли оконный свет, и в полутьме красного угла перед ликом Николы-угодника ровно светилась лампадка. Поддерживаемая тремя тонкими цепочками, она процеживала свой свет сквозь тигелек из синего стекла, окрашивая беленый угол и рушник, свисавший концами по обе стороны иконы, в голубоватый зимний тон. И было здесь все по-рождественски *умиротворенно, будто за стенами и не вызревал еще один знойный томительно-тревожный день в самой вершине лета*» [8, с. 100-101].

По мнению А. Байбурина, святой угол был связан с ритуальным этикетом семейных и календарных обрядов, во время которого соединялись и живые и умершие члены семьи [1]. Особое значение для ритуального этикета имела зажженная лампада, ведь это происходило по большим церковным праздникам, во время семейных обрядов, а также в случае несчастья, когда жизнь кого-либо из членов семьи была в опасности. Художественный текст представляет собой систему символов, и в этом смысле интересно используемое Е. Носовым сравнение «все по-рождественски *умиротворенно*» – оно тесно связано с предшествовавшим описанием изготовления – «рождением» хлеба: «в избе было натоплено, половицы ласково теплили босые ноги, сама же печь, уже прикрытая заслонкой, умиротворенно, вся в знойной истоме, еще издали двояила *сухим крепким жаром, источая дух каленых кирпичей с пряной примесью ржаного хлеба*» [6, с. 147]. Е. Носов не раз обращается к теме печения хлеба в своем творчестве, его рассказчиков будет до глубины души волновать эта тяжелая женская работа, чудо рождения хлеба.

Красный угол, конечно, важен не сам по себе, а как место расположения икон, место пребывание божества. В повести «Усвятские шлемоносцы» из красного угла на Касьяна смотрит святой Никола: «Икона напоминала Касьяну ветхого подорожного старца, что иногда захакивал в Усвят, *робко стуча в раму через палисадную ограду концом орехового ба-тожка. Словно такой вот старец забрал в дом в Касьяново отсутствие и, отложив суму и посох и сняв рубище, самовольно распалил в углу теплинку, чтоб передохнуть и просушиться с дороги. И как бы пришел он откуда-то оттуда, из тех опасных мест, и потому, казалось, глядел он на Касьяна с этой суровой неприязнью, будто с его тонких горестных губ, скованных напряженной немой, вот-вот должны были сорваться скопившиеся слова упрека, что чудились в его осуждающем взгляде. Встретившись с Николой глазами, Касьян еще раз остро и неприятно ощутил тревожную виноватость и через то как бы вычитал эти его ссудные слова, которые он так натужно силился вымолвить Касьяну: «А ворог-то идет, идет...»* [8, с. 101]. И. Биличенко в своем исследовании пишет: «Знаменательно, что сознание ответственности за судьбу родной земли окончательно овладевает Касьяном в момент какой-то таинственной внутренней связи с древней иконой Николы-защитника, поэтически обозначивший преемственность традиций» [2, с. 121]. В этом отрывке интересно авторское употребление глагольных форм: не Касьян смотрит на икону, но Никола, явившийся непременным, но законным гостем, осуждающе глядит на Касьяна [8].

Уважительное отношение к красному углу сохраняется у русского человека. В рассказе «Алюминиевое солнце» хозяйка изо всех сил сопротивляется желанию своего мужа устроить в красном углу перископ, поставить банку с муравьями: для нее железная труба и насекомые немислимы рядом с иконами [7]. В рассказе «Яблочный спас» в крохотной комнатке главной героини, оставшейся от пожара, рядом с фотографиями родных – икона: «в углу, за лампадкой, темная иконка Смоленской Одигитрии» [8, с. 352].

Икона и в народных представлениях, и в прозе Е. Носова не только приобретает антропоморфные черты, но и теряет

все свойства предмета. Она описывается как живой человек, как старец-странник, как гость-богомалец. В прозе Е. Носова присутствуют отголоски такого восприятия икон, так, в рассказе «Тысяча верст» икону и красный угол мы видим глазами мальчиков, для которых характерно наивное восприятие мира: «Бог, худой бородатый старец, похожий на тех нищих, что иногда забредали на хутор и, стуча в окошко суковатой палкой, просили корочку, зябко греясь возле лампадки с тракторным маслом, подставив к огоньку свои сухие, сложенные вместе ладони» [8, с.189].

Нельзя не отметить любопытную деталь, характерную для разных произведений Е. Носова. Главные герои, как правило, неуютно чувствуют себя в красном углу, а иконы их скорее пугают, чем настраивают на возвышенный лад: «...в святом углу висели родовые иконы во главе с сурово воззирающим Спасом, узкой и темной дланью творящим священное знамение. Я побаивался его отрешенного, замкнутого лика и постоянно испытывал чувство какой-то невнятной вины, даже если вовсе не делал ничего осудительного» [6, с. 275]. Подобное чувство испытывает не только Касьян из «Усыятских шлемоносцев», но и рассказчик из «Сронилося колечко» [6], Стремухов из «Есть ли жизнь на других планетах» [7], рассказчик из «Аз-буки»: «в сумеречном углу перед невнятно мерцавшими образами разновеликих икон ровно, без вздрагиваний и колебаний, процеженный и хранимый синим стеклом лампады, блекло мерещился голубоватый пламенек, вызывавший у меня, непосвященного, трепетную робость и желание поскорее пройти мимо» [6, с.140]. Неуютно и тягостно героям перед взглядом святых, которые, как им кажется, взыскательно смотрят на людей из своего немыслимого далёка.

Стол занимал важное место в избе потому, что объединял за обедом всю семью, а именно застолье является центральной частью большинства праздников и ритуалов. Касьян говорит о своем столе так: «Некогда этот же стол, нехитро затеянный, но прочный, из вершковых плах, рассчитанный на дюжину едоков, возглавлял дед Лукаша» [8, с. 111]. И упоминание деда в данном контексте далеко не случайно, так как застолье в рамках исполнения ритуального действия призвано объединять и живых, и умерших членов рода – представление, до сих пор существующее в рамках поминального обряда. «Стол – это ладонь Бога или Богоматери, протянутая людям... В орловском уезде во время обеда и ужина крестьяне старались подольше посидеть за столом, «потому что, сколько за столом просидишь, столько в Царствии Небесном побудеешь» [12, с. 451].

В центре усыятской вселенной, как уже говорилось, стоит дом, а в центре внимания Е.Носова находится жизнь семьи, поэтому большое внимание автор уделяет изображению семейных традиций, обыденного ритуального поведения членов семьи. Все в жизни семьи подчинено традиции и исполнено глубокого смысла, особенно все, что касается трапезы. В доме Касьяна, как и в любом крестьянском доме, сохраняется строгий порядок за столом: у каждого члена семьи свое место согласно его возрасту и полу. Лишь в девятнадцатом веке в России появился обычай «французской» рассадки за столом, когда между двумя мужчинами обязательно сидела женщина. В крестьянской же России вплоть до конца двадцатого века в каждодневной трапезе мужчины и женщины занимали разные стороны стола. Е.Носов описывает это так: «Так и менялись за этим столом местами — по ходу солнца. На утренней стороне, как и теперь, всегда теснились ребяташки, на вечерней —

женщины, а в красном углу, в застольном зените, всегда сидел главный резальщик хлеба, пока не приходило время уступить нож другому» [8, с.111]. Едой домашние оделяются хозяйкой тоже в строго определенной последовательности: «Все-то она старается сделать со своим распорядком: шей в обед и тех не нальет как попало, а сперва обязательно Касьяну, потом непременно старшенькому, после него Митюньке, затем свекрови, а тогда уж себе плеснет, что останется» [8, с.76]. Эпизод с разрезанием хлеба связан с представлением о доле, которую вносит каждый член семьи в общий труд и которой наделяет его глава рода, имеет весьма древнее происхождение и особенно ярко отражается в семейных обрядах.

Как отмечает А. К. Байбурин, появление скатерти на столе становится знаком обрядовой ситуации [1, с. 155]. Е.Носов особо отмечает, что стол был накрыт новой праздничной белой скатертью, а все члены семьи переодеваются в чистую одежду перед ужином – и Касьян, и все домашние вполне осознают, что они приступают не просто к ежедневной трапезе, но к совместному исполнению ритуала. В народных песнях и причитаниях после того, как смерть забирает одного из хозяев дома, это внутреннее единство семьи за столом распадается.

По мнению И.Ю. Порублевой, Е. Носов часто и с любовью изображает сцены дружеских и семейных застолий. «Автор выстраивает зрительный ряд из простых, непритязательных крестьянских продуктов, любит их видом, испытывает истинное наслаждение при их описании («томленная на сале картошка», «румяные пирожки, лоснящиеся, отпотевшие от собственного тепла»), с чувством причастности к этому застолью подчеркивает изобилие немудреного крестьянского стола» [10, с. 159-160].

Помимо повести «Усыятские шлемоносцы» [8] домашнее застолье упоминается в рассказах «Сронилося колечко» [6], «Памятная медаль» [8], «Два солиды» [6]. В первых двух рассказах хозяйка не сидит за столом вместе с гостями-мужчинами, наблюдает за ними издали, подносит кушанья, что было нормой для крестьянского обихода, но и по прошествии многих лет в «Сронилося колечко» вспоминает, что гости сели в горнице за стол не перекрестившись – это резко отличает коллективизаторов от остальных деревенских жителей [6]. Застолье в рассказе «Два солиды» так же, как и в «Усыятских шлемоносцах» имеет обрядовый характер и связано с проводами в армию [6]. Обе эти сцены имеют в целом нерадостный характер, поведение гостей и домашних скорее противоречат ритуальному этикету, чем следуют ему.

В целом, следует отметить, что в прозе Е. Носова образ дома сохраняет связь с традиционным мировоззрением, дом остается абсолютным центром притяжения в сознании героев, а сам образ становится точкой, вокруг которой выстраивается художественное пространство текста. В прозе Е. Носова сохраняется традиционное для фольклора отождествление хозяина и его дома, антропоморфизация пространства. Особое место в творчестве Е. Носова занимает образ разрушенного дома, генетически происходящий из фольклорной поэтики причитаний и народных быличек, трансформирующийся в тему разоренной и умирающей деревни. Интерьер дома отражает духовное состояние героев носовской прозы, систему жизненных ценностей деревенских жителей. Ритуальное поведение героев в пространстве дома соответствует драматическим моментам их жизни, в целом же их поведение часто противоположно требованиям ритуального этикета.

Библиографический список

1. Байбурин А.К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. Л., 1983.
2. Биличенко В. Уходили на войну усыятки: [о повести Е.И. Носова «Усыятские шлемоносцы»] // Север. 1978. № 7. С. 119-122.
3. Дудина Л.Н. Священный образ Родины: цветопись в прозе Е. Носова // Русская речь. 1985. № 3. С. 49-55.
4. Кургузова Н.В. Тимофеева Ю.В. Фольклорная картина мира в повести Е. Носова «Усыятские шлемоносцы» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 334-335.
5. Носов Е.Н. Собрание сочинений: В 5 т. Т.1: На рыбацкой тропе: Рассказы о природе. Снега над Россией: Из ранней прозы. Смотри и радуйся...: Миниатюры. В ожидании праздника: Стихотворения. Гармония стиля: очерки, выступления, интервью/Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005. 416 с.

6. Носов Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т.2: В чистом поле...: Рассказы и повесть. Повесть о детстве/Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005. 352 с.
7. Носов Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т.3: Вечерние стога: Рассказы, повесть... И остаются берега...: Повести, рассказы, эссе. Во всей правде- матушке...: Статьи, очерки, интервью/Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005. 576 с.
8. Носов Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т.4: Травой не порастет...: Повесть, рассказы. Защищая жизнь...: Статьи, очерки, интервью о войне/Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005. 432 с.
9. Носов Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т.5: «Конны, людны, оружны...»: Из русской истории. Слово о моем друге: Творческие портреты, предисловия, рекомендации. Беседы, интервью, выступления. Переписка разных лет/Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005. 320 с.
10. Порублева И.Ю. «Военная проза» Е.И. Носова: проблема идиостиля: дисс. канд. филол. наук. Ставрополь, 2010. 210 с.
11. Причитания / Вступ.ст. и примеч. К.В. Чистова; подгот. текста Б.Е. Чистовой и К. В. Чистова. Л., 1960.
12. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. Изд-е 2-е. М., 2002.

References

1. Bayburin A. K. Housing in the rites and representations of the Eastern Slavs. L., 1983
 2. Bilichenko V. Usvyaty went to war : [about the story by E. I. Nosov " The Usvyatskie shlemonoscy "] // North. 1978. No. 7. Pp. 119-122.
 3. Dudina, L. N. The sacred image of the Motherland: color printing in the prose of E. Nosov // Russian speech. 1985. № 3. Pp. 49-55.
 4. Kurguzova N. V. Timofeeva Y. V. The Folklore picture of the world in the story of E. Nosov " The Usvyatskie shlemonoscy " // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences. 2017. No. 3 (76). Pp. 334-335.
 5. Nosov E. H. Collected works: In 5 vol. V. 1: On the fishing trail: Stories about nature. Snow over Russia: From early prose. Look and be happy...: Miniatures. Waiting for the holiday: Poems. Harmony of style: essays, speeches, interviews / Comp. E. D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005. 416 p
 6. Nosov E. I. Collected works: In 5 vol. V. 2: In the clear field...: Stories and Novella. The story of childhood / Comp. E. D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005. 352 p.
 7. Nosov E. I. Collected works: In 5 vol. T. Z: Evening stacks: Stories, Novella... And the banks remain...: Novels, short stories, essays. In all truth-mother...: Articles, essays, interviews / Comp. E. D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005. 576 p.
 8. Nosov E. I. Collected works: In 5 vol. V. 4: the Grass will not grow...: Story, stories. Protecting life...: Articles, essays, interviews about the war / Comp. E. D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005. 432 p.
 9. Nosov E. I. Collected works: In 5 vol. V. 5: "Konny, lyudny, oruzhny...": From Russian history. A word about my friend: Creative portraits, introductions, recommendations. Conversations, interviews, speeches. Correspondence of different years / Comp. E. D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005. 320 p.
 10. Porubleva I. Y. "Military prose" of E. I. Nosova: the problem of idiostyle: Dissertation of the candidate of philological Sciences . Stavropol, 2010. 210 p.
 11. Lamentations / Introductory article and note by K. V. Chistov; prep. text by B. E. Chistova and K. V. Chistova. L., 1960.
 12. The Slavic mythology. Encyclopaedic dictionary. Ed. 2-E. M., 2002.
-

ФИСЕНКО А.Б.

аспирант кафедры филологии и массовых коммуникаций,
Нижегородский государственный университет

E-mail: Anbka@sibmail.com

КУЛТЫШЕВА О.М.

доктор филологических наук, профессор, кафедра филологии и массовых коммуникаций, Нижегородский государственный университет

E-mail: kultisheva@inbox.ru

FISENKO A.B.

Graduate Student, Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk State University

E-mail: Anbka@sibmail.com

KULTYSHEVA O.M.

Doctor of Philology, Professor, Department of Philology and Mass Communications

E-mail: kultisheva@inbox.ru

ЗНАЧЕНИЕ И АДРЕСОВАННОСТЬ ДИАЛОГОВ В ЛИРИКЕ В. ПОЛОЗКОВОЙ

THE MEANING AND ADDRESSING OF DIALOGUES IN THE LYRICS OF V. POLOZKOVA

В статье постулируется важность анализа диалога и его адресованности в лирических произведениях, высказывается мнение о недостаточности практических материалов в этой научной области. На примере произведений Веры Полозковой делается вывод о принципиальной диалогичности лирики поэтессы и лирических произведений в целом, выявляются функции диалога в лирике.

Ключевые слова: идиостиль, диалог, диалогизация, лирика, адресат, адресованность, художественная речь.

The article postulates the importance of analyzing the dialogue and its address in lyric works, expresses an opinion on the lack of practical materials in this scientific field. On the example of the works of Vera Polozkova, a conclusion is drawn about the fundamental dialogic nature of the poetry's lyrics and lyric works in general, the dialogue's functions in the lyrics.

Keywords: idiostyle, dialogue, dialoguing, lyrics, addressee, addressing, art speech.

Развитие антропоцентризма в гуманитарных науках второй половины XX века вызвало особое внимание к теории коммуникации и одной из ее проблем – проблеме диалога (М. Бахтин «Проблемы поэтики Достоевского» [1, с. 7-300, 466-505], Ю. Лотман «Анализ поэтического текста» [11, с. 129-132], С. Бройтман «Проблема диалога в русской лирике первой половины XIX века» [4], «К проблеме диалога в реалистической лирике Пушкина // Вопросы историзма и реализма в русской литературе XIX — начала XX в.» [3, с. 157-170], Н. Иванова «Диалог в современной лирике // Проблемы структурной лингвистики» [7] и др.).

Изучение диалога как элемента структуры текста и формы организации художественной речи является актуальным направлением современных стилистики и литературоведения. Понятия диалогизма и диалогичности рассматриваются преимущественно применительно к прозаическим и поэтическим текстам. Однако на настоящий момент диалог как элемент структуры художественного текста рассматривался в основном на материале драматических (В. Виноградов «О языке художественной литературы» [5], М. Борисова «О типах диалога в пьесе М. Горького «Враги»» [2, с. 96-124], Б. Ларин «О языке пьесы М. Горького «Враги»» [10, с. 164-195], «Заметки о языке пьесы М. Горького и его театральной интерпретации» [9, с. 196-213] и др.) и эпических (В. Одинцов «О языке художественной прозы (Повествование и диалог)» [15], Т. Винокур «Диалог. Монологическая речь» [6], М. Милых «Синтаксические особенности прямой речи в художественной прозе» [14]) произведений. Диалогизм и диалогичность лирики не были предметом пристального внимания ученых. Сегодня проблема диалога в лирике малоизученна и представляет собой широкую область для исследований.

На наш взгляд, для лирики характерно использование вопросно-ответной формы организации текста, обращение к читателю или человечеству в целом, а иногда и к самому себе, а также воображаемый диалог.

Диалогизация поэтического лирического текста, т.е. на-

меренное наделение монологической речи чертами диалога (диалогичностью), экспликация речевого взаимодействия коммуникантов во время монологического речевого общения, – достаточно интересный процесс. Особенностью на первый взгляд монологической речи лирического героя является отсутствие обратной связи, но в то же время читатель сочувствует ему, отвечает на поставленные в лирическом произведении вопросы, пытается «примерить» на себя роль отсутствующего собеседника, т.е. испытывает так называемый эффект присутствия, вступая в своеобразный диалог с субъектом лирики. Посредством организации в поэтическом тексте художественной речи как диалога отраженный в образе субъекта лирики автор произведения имеет возможность вести глобальный разговор с неограниченным количеством людей, заставить читателя задуматься над той или иной проблемой, переосмыслить собственные поступки, побудить его к действию.

Таким образом, можно утверждать, что диалогичность как намеренное наделение монологической речи чертами диалога является характерной чертой лирики. Предположим также, что в лирическом произведении некоторых авторов может присутствовать диалогизм как элемент структуры текста и форма организации художественной речи.

Приведем классификации типов диалогов в современном русском языке:

По типам коммуникативных установок различают следующие диалоги:

1. Диалог-беседа (обмен мнениями, сведениями, новостями);
2. Диалог-разговор (обмен сведениями с определенной целью: просьба, выяснение отношений, спор и т.п.);
3. Диалог-спор (обмен мнениями с целью принять решение – убедить собеседника в истинности своего высказывания, отрицание точки зрения оппонента) [8, с. 198].

По характеру взаимодействия участников выделяются три основных типа диалогов:

4. Диалог-равенство (вопросно-ответная форма

диалога);

5. Диалог-зависимость (утвердительно-вопросительная форма диалога);

6. Диалог-сотрудничество (вопросно-ответная форма диалога) [13, с. 64].

Диалогические реплики могут быть вопросительными, побудительными, восклицательными, утвердительными.

Отметим, что диалогические фрагменты играют важную роль в реализации идиостиля поэта. Понимание лирики основывается на эмоциональном, интеллектуальном напряжении (Б.А. Ларин), которое испытывает читатель при знакомстве с текстом. Анализ фрагментов диалога поэтического текста раскрывает особенности развития лирического сюжета (при наличии), а изучение адресованности диалогов в лирике поможет выявить авторский замысел. Кроме того, наличие адресата диалога в лирическом произведении может являться жанрообразующим элементом (послание, исповедь, молитва и т.д.).

В данной статье мы обратимся к анализу значения диалогов и их адресованности в лирике современной поэтессы Веры Полозковой. Поэтический диалог невозможен без второго участника – слушателя, адресата посланий лирической героини, поэтому сначала проведем анализ языковых единиц, представляющих адресата в художественных текстах Веры Полозковой. Посредством анализа произведений поэтессы из сборников «Непознание» [16] и «Осточерчение» [17] методом сплошной выборки мы выявили следующих адресатов диалогов.

1. Мама лирической героини:

«Мама сутки уже как в Римини...»

«Забери меня

Изнутри меня.

Покажи, как бывает

Вне меня» [17, с. 70].

Речь лирической героини может быть обращена к маме, даже несмотря на посвящение текста другому человеку. Например: «*Мастерство поддержания пауз*» (Олегу Нестерову):

Кажется, мы выросли, мама, но не прекращаем длиться.

<...>

Всё, чему я учусь, мама –

мастерство поддержания пауз [17, с. 29].

«*Theverylastone*»:

Очень тяжело шутить, мама, всюду русские,

впору срочно переходить

На шёпот или транслит [17, с. 55].

2. Диалог лирической героини с собой:

«*Памятка*»:

Бог приложит свой стетоскоп –

А внутри темнота и тишь.

Запрети себе множить скорбь –

Да и зазвучишь [17, с. 86].

«*Яблоко*»:

Попробуй съесть хоть одно яблоко

Без вот этого своего вздоха

О современном обществе, больном наглухо,

О себе, у которого всё так плохо;

<...>

Здорово тут, да? Продравшись через преграды все,

Видишь, сколько теряешь, живя в уме лишь.

Да и какой тебе может даваться любви и радости,

Когда ты и яблока не умеешь [17, с. 168].

«*Скороговорочка*»:

Исповедуй зрячесть.

Тренируй живучесть.

Даже если нечисть

Тебя хочет вычесть –

Знать, такая участь [17, с. 169].

Бог:

«*Спецкорры*»:

«ты считаешь, Отче, что мы упрямимся и капризничаем, –

Так вцепились в своё добро, что не отдадим его

И за всю любовь на земле, –

а ведь Ты наделяешь призрачным

и всегда лишаешь необходимого» [17, с. 143].

«*Тринадцать строк*»:

«В банк? Проценты с него?

Чтобы я – да тетрадь вела?..

Отче, я ничего,

Ничего не потратила» [16, с. 64].

Толпа:

«*Невыносимо*»:

«Как они открывают свои смрадные рты,

Говорят: «ну спой же нам, птенчик, спой;

Получи потом нашей грязи и клеветы,

Нашей бездоказательности тупой, –

Мы так сильно хотели бы быть как ты,

Что сожрём тебя всей толпой;

Ты питаешься чувством собственной правоты,

Мы – тобой» [17, с. 159].

Возлюбленный:

«*Три цента*»:

«Пора, моё солнце, – вон уже дует губки

Подружка твоя и пялится за окно.

Как нищие показываем обрубки

Своих отношений: мелочно и смешно.

Давай уже откроемся, отдернем трубки

И, воду глотая, камнем уйдём на дно» [16, с. 35].

Итак, диалоги в творчестве Веры Полозковой можно разделить на несколько категорий согласно предполагаемому адресату обращений:

1. Обращение к богу (иногда переходящее в реальный диалог);

2. Обращение к маме (чаще монологичное);

3. Диалог с собой, анализ себя и своих действий, обращение к себе по имени или как к третьему лицу;

4. Обращение к друзьям, знакомым (с использованием имён, воссоздание разговоров, постоянное возвращение в прошлое);

5. Обращение к возлюбленному (не всегда конкретному, чаще создается только его образ).

В рассмотренных нами произведениях встречаются следующие виды диалогов по типу коммуникативных установок:

1. Разговор (часто собеседник присутствует только в образе слушателя);

2. Спор (характерно для произведений о любви: в этом случае лирическая героиня спорит с образом возлюбленного или обращается к миру и его устройству, богу);

3. Внутренний диалог (характерно для произведений о самобичевании: спор со своим внутренним «Я»).

По характеру взаимодействия участников преобладают утвердительно-вопросительные формы диалога (диалог-зависимость). Важно отметить, что наличие собеседника не является принципиальным: лирическая героиня чаще воссоздает диалог, нежели участвует в реальном диалоге.

Содержание диалогов в лирике поэтессы можно характеризовать следующим образом:

1. Философские диалоги (чаще о смысле жизни, о поиске себя);

2. О любви (невзаимной, невозможной, больной);

3. Анализ своей жизни, действий (доминирует негативный подтекст);

4. Самобичевание (обращение к себе по имени или как к третьему лицу);

5. Просьбы о помощи, поддержке, совете (обращение к маме, к богу; присутствует тон смирения);

6. Протест против мира, толпы (протест лирической героини против безликой толпы, использование нецензурной лексики, жаргонизмов).

Таким образом, высказанное позволяет утверждать о том, что для лирики В. Полозковой характерны диалогичность как намеренное наделение монологической речи чертами диалога и диалогизм как элемент структуры текста и форма организации художественной речи.

Можно сделать вывод, что диалоги в лирике Веры Полозковой играют сюжетобразующую и жанрообразующую роли. Диалог привносит в тексты В. Полозковой философские мотивы, что указывает на жанровую специфику текстов: среди рассмотренных стихотворений встречаются жанры молитвы, исповеди.

Через анализ диалогов лирических произведений мы получаем возможность сделать вывод об особенностях индивидуальности поэтессы как «структуры зависимостей, в своем развитии обнаруживающей индивидуальный «код иносказания» творческой личности, который во многом задан генетически и зависит от способа мышления данной личности» [12, с. 131], так как именно через диалоги раскрывается тематика, проблематика, речевая сторона произведений и особенности художественного мира лирики В. Полозковой. Так, через диалог лирическая героиня выражает свое отношение к той или иной проблеме, поэтому анализ этих диалогов дает возможность выявить также художественную идею произведения.

Диалог в лирике В. Полозковой создает особый темпоритм произведений, имитируя живую речь героев, что играет немаловажную роль в восприятии текста читателем и дает возможность погрузиться в художественный мир автора и понять эмоции лирического героя. Так, риторические вопросы и обращения в диалогах говорят об особом эмоциональном фоне лирики В. Полозковой.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского // Бахтин М.М. Собр. соч.: В 7 т. М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002. Т. 6. С. 7-300, 466-505.
2. Борисова М.Б. О типах диалога в пьесе М. Горького «Враги» // Очерки по лексикологии, фразеологии, стилистике. Ученые зап. Ленингр. гос. ун-та. Серия Филолог. науки. Вып. 24. Л., 1956. С. 96-124.
3. Бройтман С.Н. К проблеме диалога в реалистической лирике Пушкина // Вопросы историзма и реализма в русской литературе XIX - начала XX в. – Л., 1985. С. 157-170.
4. Бройтман С.Н. Проблема диалога в русской лирике первой половины XIX века: Учеб. пособие по спецкурсу / Даг. гос. ун-т им. Ленина. Махачкала, 1983. 80 с.
5. Виноградов В.В. О языке художественной литературы / В.В. Виноградов. М.: Гослитиздат, 1959. 655 с.
6. Винокур Т.Г. Диалог. Монологическая речь // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 683 с.
7. Иванова Н.Н. Диалог в современной лирике // Проблемы структурной лингвистики, 1982. М., 1984. 248 с.
8. Ивлев Ю.В. Логика. М.: МГУ, 1992. 270 с.
9. Ларин Б.А. Заметки о языке пьес М. Горького и его театральной интерпретации // Ларин Б. А. Эстетика слова и язык писателя: Избранные статьи. Л.: Худож. литература (ЛО), 1974. С. 196-213.
10. Ларин Б.А. Заметки о языке пьесы М. Горького «Враги» // Ларин Б. А. Эстетика слова и язык писателя: Избранные статьи. Л.: Худож. литература (ЛО), 1974. С. 164-195.
11. Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1. Таллинн, 1992. С. 129-132.
12. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970.
13. Максимов В.И. Русский язык и культура речи. М.: Гардарики, 2000. 412 с.
14. Милых М.К. Синтаксические особенности прямой речи в художественной прозе. Харьков: Изд-во Харьковского ун-та, 1956. 168 с.
15. Одинцов В.В. О языке художественной прозы. Повествование и диалог. М., 1973.
16. Полозкова В. Непознание. М.: Livebook, 2012. 224 с.
17. Полозкова В. Осточерчение. М.: Лайвбук, 2014. 184 с.

References

1. Bakhtin M.M. Problems of Dostoevsky's poetics // Bakhtin M.M. Sobr. op.: 7 vol. M.: Russian dictionaries: Languages of Slavic culture, 2002. V. 6. Pp. 7-300, 466-505.
2. Borisova M.B. On the types of dialogue in the play by M. Gorky "Enemies" // Essays on lexicology, phraseology, stylistics. Scientists app. Leningra. Gos. University. A series of philologist, sciences. Vol. 24. L., 1956. Pp. 96-124.
3. Broymtan S.N. On the problem of dialogue in the realistic lyrics of Pushkin // Questions of historicism and realism in Russian literature of the 19th - early 20th centuries. L., 1985 . Pp. 157-170.
4. Broymtan S.N. The problem of dialogue in Russian lyrics of the first half of the XIX century: Textbook. special course allowance / Dag. state un-t hem. Lenin. Makhachkala, 1983. 80 p.
5. Vinogradov V.V. About the language of fiction. M.: Goslitizdat, 1959. 655 p.
6. Vinokur T.G. Monological speech // Linguistic Encyclopedic Dictionary / Ch. ed. V.N. Yartseva. M. : Soviet Encyclopedia, 1990. 683 p.
7. Ivanova N.N. Dialogue in modern lyrics // Problems of structural linguistics, 1982. M., 1984. 248 p.
8. Ivlev Yu.V. Logika. M.: Moscow State University, 1992. 270 p.
9. Larin B.A. Notes on the language of the plays of M. Gorky and its theatrical interpretation // Larin B.A. Aesthetics of the word and language of the writer: Selected articles. L.: Hudozh. literature (LO), 1974. Pp. 196-213.
10. Larin B.A. Notes on the language of the play by M. Gorky "Enemies" // Larin B.A. Aesthetics of the word and language of the writer: Selected articles. L.: Hudozh. literature (LO), 1974. Pp. 164-195.
11. Lotman Yu.M. Selected Articles. T. 1. Tallinn, 1992. Pp. 129-132.
12. Lotman Yu.M. The structure of the literary text. M., 1970.
13. Maksimov V.I. Russian language and culture of speech. M.: Gardariki, 2000 . 412 p.
14. Cute M.K. Syntactic features of direct speech in fiction. Kharkov: Publishing House of Kharkov University, 1956. 168 p.
15. Odintsov V.V. On the language of fiction. Narration and dialogue. M., 1973.
16. Polozkova V. Nepoemanie. M.: Livebook, 2012. 224 p.
17. Polozkova V. Ocherchestchenie. M.: Livebook, 2014 . 184 p.

ЯМАГУТИ Р.

Преподаватель Университета Досиса
E-mail: cjb52910@icloud.com

YAMAGUCHI R.

Lecturer of the Doshisha University
E-mail: cjb52910@icloud.com

ОБРАЗ ВЕТРА В ЛЮБОВНЫХ ЗАГОВОРАХ И СВАДЕБНОЙ ЛИРИКЕ

THE IMAGE OF THE WIND IN THE LOVE-CHARMS AND THE WEDDING LYRICS

Интересно обратиться к символике образ ветра в свадебной лирике и любовных заговорах, потому что типологические соответствия показывают функцию природы и какую роль она играет в духовной культуре Севера.

Ключевые слова: Любовные заговоры, свадебная лирика, ветер, символика, число

It is the interesting academic problem to solve the image of the wind in the wedding lyrics and the love charms. Because the typological conformities show the function of the nature and it plays the part in the spiritual culture of the area North Russia.

Keywords: Love-charms, wedding lyrics, the wind, symbolism, the number.

В свадебной лирике и любовных заговорах одними из популярных образов являются явления природы. В этой связи интересно обратиться к символике образа ветра, который часто фигурирует в любовных заговорах.

В качестве материала исследования были выбраны: 1) рукописи заговоров XVII-XIX вв. на Севере "Олонецкий сборник"[1]; 2) современные полевые заговоры, записанные на второй половине XX в. "Русские заговоры и заклинания"[2]; 3) свадебные обрядовые песни, зафиксированные в XX в. "Русская свадьба"[3] и "Причитания и песни традиционной уральской свадьбы"[4]. Такая география выбранного материала объясняется сходством этих культурно-географических зон в суровом климате.

Ослабление духовной цензуры после Смутного времени обуславливает многочисленное распространение рукописных заговоров в XVII веке. В этот период наблюдается явный расцвет жанра. Наиболее значимым, по мнению Топоркова, является сборник заговоров, найденный преподавателем петрозаводской духовной семинарии Л. Л. Малиновским [5], – старинный «Олонецкий сборник». Сложно сказать, где возник этот сборник, однако он содержит исключительно богатые и разнообразные материалы, некоторые из них на языках других народов. «Олонецкий сборник» является основным источником о русских заговорах XVII века.

Обратимся к заговорам этого сборника, в которых встречается образ ветра.

№28. Заговор на присуху женщины

«Стану благословяс(ь), пойду благословяс(ь), пойду в чистое поле под с(о)лнечную страну. (...)Стану аз, раб Божий имярек, поклонятис(ь) и покорятис(ь) четырёх ветром и четырёх вехорям : стан(ь)те вы, 4 ветра и 4 вехоря, понесите вы тоску и кручину и печал(ь) необычную со всех четырёх сторон, от востока до запада, от юга и до севера, со всякого человека, (...)Стану аз, раб Б(о)жий имя рек, поклонятис(ь) и покаратис(ь) четырёх ветром и четырёх вехорям : стан(ь)те вы, 4 ветра и 4 вехоря, понесите вы меня, раб(а) Б(о)жия имярек, понесите по солнцу и по месяцу, (по)звездам и по лунам, и по всем сторонам» [6].

Имярек стоит на восточной стороне (солнечной, то есть на стороне восхода) и обращается к четырём ветрам, чтобы те донесли его любовную тоску со всех сторон света к женщине. Почему же в текстах фигурируют именно четыре ветра? Откуда они дуют? Здесь интересно обратиться к уральской лирике:

№88. Буря-то бьёт перед туцами,
...Гром-от гремит перед дожищком,
...Катятся колёса ко дубовым воротам,
...Стукатся-колотится Василий у ворот
да Иванович, ой.
...Просит он себе да и суженую,
да и ряжоную, ой.
...Вывели ему красну девису,
красну девису [7]

В данном тексте жених просит бурю найти и привести ему невесту. Его цель похожа на заговоры, в которых имярек обращается к восточной стороне, чтобы ветер принес любовную «тоску» девице.

№92. Не было ветру, вдруг навинуло,
...Не было гостей, вдруг наехали [8]

Эта песня исполнялась при встрече поезда у невесты в день венца. Появление поезда и жениха воспринималось как неожиданное, как будто ветер принес их к невесте. Предположительно, именно ветер приводит жениха или невесту к суженому, как будто Бог приносит.

Анализ свадебных песен Урала и Русского Севера показал, что приезд жениха сопровождается природными явлениями, которые можно классифицировать по трем группам: 1) вода; 2) ветер; 3) иные явления.

В свадебных песнях Русского Севера водная стихия характеризует переменчивую ситуацию, сопровождает появление жениха или кого-то постороннего перед невестой.

№184. Как у моря, моря синего,
...Тама тек-протек цветной ручей,
...Цветной ручей, холодна вода,
...Холодна вода студенья,
...Там Иванушка коня полил,
Там свет Аннушка воду брала,
Она с Иванушкой повстречалась,
Перстенечками поменялась.[9]

Следующая песня указывает переходную ситуацию для невесты:

№191. Вы возьмите по ведерышку,
По ведерышку дубовому,
Коромыслицу кленовому,
Вы сходите на Дунай-реку,
На Дунай на речку быструю,

Почерпните ключевой воды,
Ключевой воды холодные. [10]
Песни с образом ветрами исполнялись перед венчанием в присутствии жениха:

№198. Не от ветра, не от вихря да,
Не от Божьей, не от милости,
...Синё море всколыбалосе.
...Вереюшки пошатилися,
...Воротички отворилися.
Бояра-те двор съехалися, [11]

№199. Буйны ветры сбухевалися,
Вереюшки расшаталися.
...Веротушки раскрывалися.
...Каретушки на двор съехалися. [12]

Песни с другими предметами часто соединялись с образами ветра или воды. В этих текстах ветер появлялся, когда жених нарушил границу между этим и том светом:

№206. Прилетал да ён, сам сокол,
Он садился над окошечку
Ко хрустальному стеколушку
На серебрянну причёлинку ой,
На золочёный околушек.
...
Ветры буйные навянули,
Мое личко остужалося,
Ручки-ножки отымалися,
С косы ленда выплеталася”. [13]

В уральских свадебных песнях вода сопутствует встрече жениха и невесты или сцене, во время которой невесту передают жениху.

№46. Спородила мати дитишша,
...Сына умного, разумного,
...Умывала мати дитишша,
...Студеной водой клошѣвою,
...Утирала мати дитишша,
...Шитым-браным полотенецкѣм, [14]

№51. Винная река протекла, да,
Винная по леденщатому,
Что винная по леденщатому, да.
Как по тою по винною по реке,
...Лѣгка лодошкя-судѣнышко плывѣт,
...На судѣнышке немножко людей,
...По моѣму счѣту восемь щеловек,
...Что девятой-удал добрый молодец,
...Что десята-красна девиса-душа, [15]

В свадебных песнях образ ветра появляется и тогда, когда жениха насильно доставляют к невесте. Песни, в которых встречается образ ветра, исполнялись непосредственно перед свадьбой.

№47. Ты стоишь, наша рябинушка,
Ты стоишь, наша кудрявая, да,
Никуда ты не спощатишься,
...Ни в которую сторонушку,
...Ни к востоку, ни к западу,
...Пошатилася рябинушка,
Пошатилася кудрявая, да,
В сполудѣнную сторонушку, [16]

№87. Не сподувай, холодѣн ветерок,
...Не роскашай звонко колоколо,
...Не разбуди у Семѣна жону,
...Ох, она вѣшор на собранье была,

...К утру, к вѣщеру сына родила,
...Что сына-ясна сокола, [17]

Таким образом, песни с образом ветра исполнялись, когда уже судьба невесты решена и жених определен. Можно сказать, что ветер приносит суженого или суженую.

Иногда ветер приносит невесте-сироте не жениха, а покойника:

№51. *Поднимитесь, ветры да буйныѣ, да,
Со всего-то да свету белого, да,
Накатися ты, туча да грозная, да,
Расколися, да мать сыра земля, да,
Расколися, да гробов доска, да,
Пробудися ты, родимая мамонька, да,
Что откройтеса, очи да ясныѣ, да,
Роспечатайтеса, уста сахарныѣ, да.* [18]

Здесь образ «буйных ветров» похож на образ четырёх ветров в любовных заговорах. «Буйныѣ ветры» принесли тоску невесты к умершей матери. Тоска является очень сильным тяжёлым чувством, которое испытывает девушка без близких после их потери. Плач невесты-сироты часто обращается на восточную сторону. Но мы обнаружили другой пример, в котором обращение направлено на четыре стороны в любовных заговорах:

Стану я, раба Божия, благославясь из избы двермы, из сеней в ворота выйду в чистое поле, поклонюсь я на четыре стороны всем четверем братьям : большому брату–сиверику, среднему брату–вехору, третьему брату–орлу орлусту, четвертому брату–полуденнику-полуднюстому [19].

Сиверика – это северный ветер, полуденника – южный ветер. Неизвестно, какой ветер называли орлом, но вихрь тоже является ветром, поэтому эти ветры неизбежно ориентированы на север, юг, восток и запад. Выбор направления ветра зависит от желания имярека. Если плакальщица обращается к покойной матери, то она обращается на святую сторону, то есть восточную. Потому что ей нужна помощь от святой силы, а не от черной силы. А обращаясь к ветрам на четыре стороны света, имярек призывает силы всего окружающего мира, не только святые, но и нечистые. Приведем еще интересные примеры, в которых имярек обращается к сверхъестественным силам:

№12 На белом горячем камне калмыке забегались 32 и един бес(ы) Сотонины и бес(ы) Сотоницы, а с ними....Не ходите вы в Садомнаю царства, Садомново царя Солцу, подите вы по селам и по деревням и сымайте вы тоску кручину со всякого скота, и со всякого зверя, и со всякого человека, и со всякой травы, и со всякого цвета, и со всякого гаду, принесите вы тое тоску кручину рабу Божию имярек [20].

В данном тексте 32 и один бесы вместо ветров принесут тоску : “подите вы по сѣлам и по деревням и сымайте вы тоску...принесите вы тое тоску рабу Божию имярек”. Здесь местом действия является подземный мир, царство Сатаны.

№8. Стану я, раб Божий имрек, благословесь, пойду перекрестесь ...на четыре ветры, на четыре дороги, помолюсь Господу Иисусу Христу Царю Небесному; и послет с небес ангелов Господних з Божиею помощию и с собою [21].

Здесь ангелы вместо ветров принесут тоску, и они летят по Царству Небесному.

№27 Навстречу идут четыре потреарха. Спросил я их : Куда вы идети ? – Лес сушить. – Не идите лес сушить, а идите рабу сушить [22]

В данном тексте четыре патриарха вместо ветров сушат женчину и несут ей тоску. Они идут по лесу.

В любовных заговорах некие персонажи вместо ветров несут тоску по Царству Сатаны, по Царству Небесному, иногда по лесу, по чистому полю. Можно сказать, что имярек обращается и к бесам, и к ангелам. А обращение к четверем патриархам сопоставимо с обращениями к мертвецу, лешему или местным духам. Они являются священными для имярека.

Тогда вернемся к первому вопросу: откуда же ветры

дуют? В любовных заговорах иногда вместо ветров выступают сверхъестественные персонажи, они сушат женщину и несут ей тоску. Тоска всегда появляется из несвойственного человеку пространства, то есть из сверхъестественного мира, иного мира. В.В. Смольянинова и О.В. Хоменко пишут в статье “Образ ветра в фольклоре, произведениях классической и региональной литературы”, что ветры имеют противоречивые функции: в жизни поморов бытовало много названий ветра. Например “ветробой” является сильным, несущим разрушения и на море, и на суше и выражал отношение к ветру как воителю, который все на своем пути губит и разрушает. С другой стороны, ветер воспринимается как “обитатель моря”, “друг вод морских”, “помощник” [23]. Ветры являются неуправляемыми стихиями с разными функциями.

Образ ветра появляется в тексте вместе с персонажем из иного мира. Топорков пишет, что в олонекском заговоре от простудной болезни выстраивается картина мира, созданная человеком, очевидно, знакомым с лютыми морозами [24]. То есть мороз (буйные ветры) приносит болезнь человеку.

Ветер – стихия, которая приносит не только бедствия, но и урожаи. В говорах Южного Прикамья о быстром действии говорится: «как ветер»: тополь быстро растёт, быстрее всех – как ветер [25]. В данном случае имеют в виду не только скорость, но и энергию растения. Или в Южном Прикамье свистом вызывали ветер в очень жаркую погоду: «Мы раньше косили на Таныпе, с жару умираем все, здохнуть ведь не можешь; и начинаю свистеть ветер – он и появится» [26]. Здесь ветер спасает человека от жары.

На Урале ветры связываются с разными урожаями, хорошими и плохими. Например, если на Луку в полдень задует ветер, уродаются яровые. /.../ Ветер в полдень 20 февраля сулит хороший урожай зерновых культур в текущем году. /.../ Красный закат 20 февраля – жид порывистого ветра и сырого лета [27]. Или ветер дует с севера – к холодной зиме, с юга – к тёплой, с запада – к снежной, непостоянной [28].

Идея урожая часто присутствует в поэтике свадебных песен. Но в любовных заговорах у образа ветра нет положительных коннотаций, они всегда связаны с тоской. В русских говорах Прикамья есть и говора северорусского наречия слово «быгать» означает «сохнуть», выцветать на солнце, ветер, мороз» [29]. Можно сказать, что у самого слово «ветер» в этом регионе есть прямая связь с глаголом «сохнуть». Сухота же в любовных заговорах часто синоним тоски.

Образ четырех ветров наиболее встречается в материалах 17- первой половины 19 веков. В текстах, записанных в 20

веке, тоже встречается образ ветра, ветров может быть уже не четыре, а три или девять, десять, двенадцать, тринадцать и даже семьдесят семь. Троищность тесно связана с традиционной поэтикой фольклорного текста и особенностями архаичного мировоззрения.

Например, число 77 часто связано с бабой-ягой в любовных заговорах:

«В чистом поле есть 77 медных светлых каленых печей, на тех 77 на медных, на светлых, каленых печах есть по 77 еги-баб; у тех у 77 еги-баб есть по 77 дочерей, у тех у 77 дочерей есть по 77 клук и по 77 метел» [30].

А число девять в народной культуре связано с поминальными обрядами “поминки на 9 дней”, “девятины”. Поминки являются продолжением и завершением погребального обряда и отмечают последовательные этапы перехода души в иной мир. В ряде регионов поминки проходят и на двенадцатый день. Число тринадцать в любовных заговорах связано, как нам кажется, с христианской символикой и означает 13 апостолов. Таким образом числовая символика тесно связана с символическим образом ветра, который всегда появляется из иного мира.

В некоторых текстах образ ветра в качестве проводника из иного мира отсутствует: летучий змей или серые гуси приносят тоску вместо ветров, ведь и они являются в наш мир из мира иного. Н.В. Кургузова пишет, что в образе вихря – самой страшной разновидности ветра, в свадебных песнях и причитаниях может являться и Змей [31]. Все они также являются сверхъестественными персонажами.

В любовных заговорах и в свадебных обрядовых песнях присутствует образ ветра как предвестие приезда чужого из иного мира. Ветер приносит в пространство обрядового текста или заговора человека или вещь, которые невозможно достать в этом мире. Чужой человек является суженым или суженой, или умершим родственником. Такой человек может изменить судьбу других, даже забрать их в чужой мир с собой. Образ ветра связан со значениями «сохнуть», «вытягивать жизненные силы» (хотя иногда ветер и приносит энергию жизни). Образ ветра, с одной стороны, связан с идеей урожая, жизни, а с другой стороны – бедствием, смертью. Образ жизни и смерти всегда связан с иным миром и не подвластен человеческой силе, кроме заговаривающего или исполнительницы свадебных песен и причитаний.

Библиографический список

1. Олонекский сборник заговоров второй четверти XVII в. (хранящийся в Санкт-Петербурге в Библиотеке РАН (шифр.21.9.10. Сев.636)).
2. Русские заговоры и заклинания. Материалы фольклорных экспедиций 1953-1993 гг. Под редакцией В.П. Аникина. М. 1998.
3. Русская свадьба. Т.1. М. 2000
4. Причитания и песни традиционной уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. Издание подготовлено Т. И. Калужниковой. Екатеринбург. 2013.
5. *Малиновский Л.* Заговоры и слова, по рукописи XVII века//Олонекский сборник. Материалы для истории, географии, статистики и этнографии Олонекского края. Петрозаводск. 1875-1876. Вып.1. Отд. II. С.69-92.
6. Олонекский сборник. 2-я четверть 17в. /Топорков А.Л. Русские заговоры из рукописных источников 17- первой половины 19 в./Составление, подготовка текстов, статьи и комментарии А.Л. Топоркова. М., 2010. С.103.
7. Причитания и песни традиционной уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. Издание подготовлено Т. И. Калужниковой. Екатеринбург. 2013. С.529.
8. Причитания и песни традиционной уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. Издание подготовлено Т. И. Калужниковой. Екатеринбург. 2013. С. 537.
9. Русская свадьба. Т.1. М., 2000. С.314.
10. Русская свадьба. Т.1. М., 2000. С.318-319.
11. Русская свадьба. Т.1. М., 2000. С.326.
12. Русская свадьба. Т.1. М., 2000. С.326.
13. Русская свадьба. Т. М., 2000. С.333.
14. Причитания и песни традиционной Уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. Издание подготовлено Т. И. Калужниковой. Екатеринбург. С.473-474.
15. Причитания и песни традиционной Уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. Издание подготовлено Т. И. Калужниковой. Екатеринбург. 2013. С.481.
16. Причитания и песни традиционной Уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. Издание подготовлено Т. И. Калужниковой. Екатеринбург. 2013. С.475.
17. Причитания и песни традиционной Уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. Издание подготовлено Т. И.

Калужниковой. Екатеринбург. 2013. С.528.

18. Причитания и песни традиционной уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. Издание подготовлено Т.И. Калужниковой. Екатеринбург. 2013. С. 307.

19. Русские заговоры Карелии. Петрозаводск. 2000. С. 37-38.

20. РГАДА. Ф. 210. №1133. 1688-1689 гг./Топорков А.Л. Русские заговоры из рукописных источников 17-первой половины 19 в.С.338-339.

21. РНБ. ОСПК. О.ХП. 38. 1736 г./Топорков А.Л. Русские заговоры из рукописных источников 17-первой половины 19 в.С.445.

22. НБУ. Ф. 301. Ед. хр. 450. 1810-е гг./Топорков А.Л. Русские заговоры из рукописных источников 17-первой половины 19 в.С.683.

23. Смольянинова В.В. Хоменко О. В. Образ ветра в фольклоре, произведениях классической и региональной литературы. 2014/literature-edu.ru/literature/4884/index.html

24. Топорков А.Л. Ритуалы и верования Обонежья XVII века (По материалам Олонетского сборника заговоров)/Фольклор: традиция и эксперимент. М., 2018. С.110.

25. Словарь русских говоров Южного Прикамья. Выпуск 1(АБАЛТУС - КЫЧИГА)/ И. А. Подюков(науч. ред.), С. М. Поздеева, Е.Н. Свалова, С. В. Хоробрых, А. В. Чёрных. Пермь. 2010. С.113.

26. Словарь русских говоров Южного Прикамья. Выпуск 3(РАЗ-ЯТЬ)/ И. А. Подюков(науч. ред.), Е. Н. Свалова, С. В. Хоробрых, А.В. Чёрных. Пермь. 2012. С.87.

27. Материальная и духовная культура русских Вятского края : Этнодиалектный словарь/ Сост. В. А. Поздеев. Киров. 2018. С. 164-165.

28. Материальная и духовная культура русских Вятского края : Этнодиалектный словарь/ Сост. В. А. Поздеев. Киров. 2018. С. 173.

29. Гайдамико Р.В. Метеорологическая лексика финно-угорского происхождения в русских говорах Прикамья : к проблеме идентификации возможных источников/V Всероссийская конференция финно-угоровидов «Финно-угорские языки и культуры в социокультурном ландшафте России» : Материалы. Петрозаводск, 2014. С.13.

30. Ефименко П. С. Материалы по этнографии русского населения Архангельской области. М., 1878. Ч. 2. С.140. №4 ; старинная рукопись

31. Кургuzова Н.В. Семантика образа в мифопоэтическом пространстве русской свадьбы//Ученые записки Орловского государственного университета. Т. VII. Литературоведение. Фольклористика. Вып.1. Орел. 2005. С.97-109.

References

1. Oloneths charm's collection of the later half of the 17th century(kept by the Russian Academic Science library in the St. Petersburg(the cipher 21.9.10. The North 636)).

2. Russian charms and magics. The materials of the folk expeditions 1953-1993 years. edition by V.P. Anikin. Moscow. 1998.

3. Russian Weddings. vol.1,2. Moscow. 2000.

4. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujnikova. Ekaterinburg. 2013.

5. Marinovsky L. The charms and words on the 17th century codex/Oloneths collection. The materials for the history, geography, statistic and ethnography in the area Oloneths. Petrozavodsk. 1875-1876. Issue 1. Section 2. pp.69-92.

6. The Oloneths collection. The later half of the 17th century/ Toporkov A.L. Russian charms from codex from the first half of the 17th century to 19th century/ Summary, preparation the texts, papers and commentaries by A.L. Toporkov. Moscow. 2010. pp.103.

7. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujnikova. Ekaterinburg. 2013. pp.529.

8. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujnikova. Ekaterinburg. 2013. pp.537.

9. Russian Weddings. vol.1,2. Moscow. 2000. pp.314.

10. Russian Weddings. vol.1,2. Moscow. 2000. pp.318-319.

11. Russian Weddings. vol.1,2. Moscow. 2000. pp.326.

12. Russian Weddings. vol.1,2. Moscow. 2000. pp.326.

13. Russian Weddings. vol.1,2. Moscow. 2000. pp.333

14. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujnikova. Ekaterinburg. 2013. pp.473-474.

15. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujnikova. Ekaterinburg. 2013. pp.481.

16. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujnikova. Ekaterinburg. 2013. pp.475.

17. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujnikova. Ekaterinburg. 2013. pp.528.

18. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujnikova. Ekaterinburg. 2013. pp.307.

19. Russian charms of the Republic Karelia. 2000. pp.37-38.

20. Toporkov A.L. Russian charms from codex from the first half of the 17th century to 19th century/ Summary, preparation the texts, papers and commentaries by A.L. Toporkov. Moscow. 2010. pp.338-339.

21. Toporkov A.L. Russian charms from codex from the first half of the 17th century to 19th century/ Summary, preparation the texts, papers and commentaries by A.L. Toporkov. Moscow. 2010. pp.445.

22. Toporkov A.L. Russian charms from codex from the first half of the 17th century to 19th century/ Summary, preparation the texts, papers and commentaries by A.L. Toporkov. Moscow. 2010. pp.683.

23. Smolyaninova V.V. Homenko O.V. The image of the wind in the folklore, works of classics and the religious literature. 2014./literature-edu.ru/literature/4884/index.html

24. Toporkov A.L. Rituals and beliefs in the 17th-century area Onego(on the materials of the Oloneths charm's collection)/Folklore: the tradition and the experiment. Moscow. 2018. pp.110.

25. The dictionary of the Russian dialects in the South Prikamye. Issue 1./I.A. Podyukova, S.M. Pozdeeva, E.N. Svalova, S.V. Korobryh, A.V. Chornuy. Perm. 2010. pp.113.

26. The dictionary of the Russian dialects in the South Prikamye. Issue 3./I.A. Podyukova, E.N. Svalova, S.V. Korobryh, A.V. Chornuy. Perm. 2012. pp.87.

27. The material and spiritual cultures in the area Vyatka: The ethno-dialect dictionary/preparation by V.A. Pozdeeva. Kirov. 2018. pp.164-165.

28. The material and spiritual cultures in the area Vyatka: The ethno-dialect dictionary/preparation by V.A. Pozdeeva. Kirov. 2018. pp.173.

29. Gaidamshko R.V. Meteorological Finno-Ugric language in the Russian dialects in the Prikamye : for identity problems of the possible source/ 5th All-Russian conference of the Finno-Ugric conducts "the Finno-Ugric language and culture in the Russian socio-cultural landscape": the materials. Petrozavodsk. 2014. pp.13.

30. Efimenko. P.S. The materials on ethnography of Russian community in the Archangel area. Moscow. 1878. Part 1. pp.140. Number 4; codex.

31. Kurguzova. N.V. Semantics of the image in the myth-poetic space of Russian weddings //Academic papers of the Orel State University. Volume 7. Literature. Folklore. Issue 1. Oryol. 2005. pp.97-109.

АВДОНИНА Н.С.

кандидат политических наук, доцент, кафедра журналистики, рекламы и связей с общественностью, САФУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: n.avdonina@narfru.ru

AVDONINA N.S.

Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Department of Journalism, Advertising and PR, Northern (Arctic) Federal University Named After M. V. Lomonosov
E-mail: n.avdonina@narfru.ru

СОДЕРЖАНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ЖУРНАЛИСТИКА: АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

THE CONTENT OF THE MASTER'S PROGRAM IN JOURNALISM: AN ASPECT OF PROFESSIONAL IDENTITY

В статье анализируется содержание магистерской программы 42.04.02 Журналистика, профиль «Аналитическая интернет-журналистика» с точки зрения задачи формирования профессиональной идентичности будущих специалистов. Последовательно автором решаются поставленные задачи. Анализируются личностно-деятельностный и компетентностный подходы как основы разработки практико-ориентированной магистратуры. Исследуются условия и принципы реализации данной образовательной программы с целью формирования профессиональной идентичности будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, журналистское образование, образовательный процесс, обучение, магистратура, личностно-деятельностный подход, компетентностный подход, практико-ориентированное образование

The article analyzes the content of the master's program April 42, 02 Journalism, the profile of "Analytical Internet Journalism" from the point of view of the task of forming the professional identity of future specialists. Consistently, the author solves the tasks. The author analyzes the personality-activity and competency-based approaches as the basis for developing a practice-oriented master's program. The conditions and principles of the implementation of this educational program are studied with the aim of forming the professional identity of future specialists.

Keywords: professional identity, journalism education, educational process, training, master's degree, personality-activity approach, competency-based approach, practice-oriented education.

Многие из трудовых задач и функций, выполняемых сегодня работникам, постепенно автоматизируются или исчезают в связи с внедрением информационно-коммуникационных технологий и изменением рынка профессий в целом. Специалисты будущего в большей степени будут ориентированы на выполнение творческих задач, работу в команде и сотрудничество с искусственным интеллектом. Линейность профессиональной деятельности, заключающаяся в строгом выполнении трудовой задачи, сменится на самореализацию, что повлечет за собой и новое понимание трудовых задач. В современном мире стремительно меняется уклад жизни общества вследствие технологической революции и появляются требования к новым специалистам, деятельность которых находится на стыке различных профессий, следовательно, работникам требуются транспрофессиональные компетенции.

Вопрос об идентичности человек регулярно задает себе на протяжении всей жизни. Один из значимых периодов обращения к себе, взгляды в себя – вхождение в профессию, профессиональное сообщество, поиск и переживание профессиональных целей, принятие профессиональных ценностей. Сегодня социально-культурная реальность, профессиональная культура и шире – среда актуализируется, обновляется, трансформируется в виду появления новых технологий и, следовательно, профессий. Перед действующими и будущими специалистами встает вопрос о принятии или отторжении этих обновлений. Представим определение профессиональной идентификации – это процесс объективного и субъективного единения с профессиональной группой, делом, отдельным человеком, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик личности (норм, ролей и статусов).

Цель статьи – проанализировать структуру и содержание образовательной программы уровня магистратуры, направ-

ленной на формирование профессиональной идентичности студентов в новой профессиональной среде.

Задачи исследования:

1. Определить теоретико-методологические подходы, на которые следует опираться при актуализации учебных планов;
2. Выявить особенности современной практико-ориентированной магистратуры;
3. Представить структуру и содержание магистерской программы.

Методологическими вопросами организации журналистского образования уровня магистратуры занимались Н.Я. Макарова, В.И. Ярных, А.П. Шинкарева, Т.Н. Владимирова и др. Во всех работах сделан акцент на необходимости практико-ориентированной подготовки будущих журналистов.

Анализируя исследования, посвященные вопросу формирования профессиональной идентичности студентов-журналистов, мы приходим к выводу, что многие исследователи опираются на идеи гуманизации и демократизации высшего образования, что соответствует фундаментальным основам и принципам журналистской профессии, а также предполагает внедрение личностно-деятельностного подхода. Тенденция гуманизации соотносится с технократической парадигмой современной журналистики. Важно не столько научить обучающихся владеть инструментами и азами создания текстов в различных форматах (что скорее относится к ремесленной стороне профессии), сколько сделать их авторами и редакторами, создателями смыслов в потоке информации, научить разрабатывать оригинальные медиапроекты – для этого необходимо решить проблему организации педагогического процесса, направленного на обучение и воспитание такого журналиста.

При разработке учебного плана магистерской программы «Аналитическая интернет-журналистика» мы опирались на

методологические основания личностно-деятельностного и компетентностного подходов.

Личностно-деятельностный подход позволяет пересмотреть логику организации и содержания образовательного процесса с учетом тенденций в социально-экономическом и организационно-педагогическом аспектах. Как отмечает И. А. Зимняя, при личностно-деятельностном подходе обучающиеся самостоятельно ставят и решают конкретные учебные задачи [4]. В рамках данного подхода личность рассматривается как активный субъект деятельности, который развивается благодаря этой деятельности и общению с коллегами и меняет деятельность под себя [5-7]. Здесь важно отметить закономерность взаимовлияния личности на деятельность и деятельности на личность. В процессе профессиональной подготовки учитываются личностные характеристики обучающихся через призму характеристик журналиста и журналистской деятельности. Задача профессионального журналистского образования – дать возможность личности обрести профессионально-важные качества, ценности, позволить найти свой личностный смысл в осуществляемой профессиональной деятельности, что закладывает основы для формирования профессиональной идентичности.

При личностно-деятельностном подходе образовательный процесс следует выстраивать в ориентации на личность, целью профессиональной подготовки является личность профессионала, следовательно, обучение ориентировано на профессиональное развитие личности, учитываются профессиональные мотивы обучающихся, их цели и способности.

Делая вывод о роли личностно-деятельностного подхода в нашем исследовании, отметим, что только в профессиональной деятельности можно достичь определенного уровня профессиональной идентичности. Самореализация и самоактуализация в профессиональной деятельности предполагают созидание себя, выполняемой деятельности и конечного результата – продукта деятельности. Ведущая деятельность является основным движущим фактором развития личности.

Качество образования определяется компетентностью выпускника, которую можно установить по результатам выполнения профессиональных задач. Качество образования определяется компетентностью выпускников, которую можно проверить по результатам выполнения профессиональных задач. Компетентность есть «интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [7, с. 6-7].

Цель и результат профессионального образования – овладение необходимыми профессиональными компетенциями, которые нужны для выполнения конкретной трудовой деятельности (формулируются университетами самостоятельно), такие универсальные и общепрофессиональные компетенции, которые помогут адаптироваться в ближайшей к полученному образованию профессиональной сфере либо найти возможности реализации в другой профессии. Данное положение особенно актуально в ситуации нестабильного рынка профессий.

Переход на компетентностный подход знаменует пересмотр организации образовательного процесса, методов оценки сформированности компетенций, следовательно, эффективности и качества образования. **«Компетенция** – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу *предметов* и *процессов*, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [8].

Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его профессиональную направленность, ориентирует как на получение знаний, так и на получение опыта, который может быть необходим индивиду при решении профессиональных задач самостоятельно. Как

отмечает Зеер, компетентностный подход – это «приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности» [9, с. 46]. Ядром компетенций являются деятельностные способности.

Личностно-деятельностный подход в купе с компетентностным подходом предлагают студентам больше возможностей и свободы для самостоятельной оценки или рефлексии самих себя. Субъект-субъектные отношения предполагают, что преподаватель привлекает обучающихся к разработке методик оценивания сформированности своих компетенций, а значит, студентам можно предлагать самим разрабатывать задания, в выполнении которых студенты будут заинтересованы.

На кафедре журналистики, рекламы и связей с общественностью САФУ имени М. В. Ломоносова была разработана и внедрена практико-ориентированная магистратура 42.04.02 Журналистика с профилем «Аналитическая интернет-журналистика». Необходимость разработки новой магистерской программы возникла вследствие изменений в профессиональной и образовательной сферах.

Магистерская программа строится по модульному принципу: последовательно осваиваются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Учебный план предусматривает следующие модули: «Современная коммуникация», «Медиаконвергенция», «Современные проблемы журналистики», «Теория и практика интернет-журналистики», «Основы творческой деятельности интернет-журналиста», «Проектно-исследовательский». Основу каждого модуля образует один базовый курс, например, в модуле «Современные проблемы журналистики» – «Ценностный анализ медиаполя», в модуле «Теория и практика интернет-журналистика» – «Организация работы редакции интернет-издания». В каждом модуле присутствуют как теоретические, так и практико-ориентированные дисциплины, что создает баланс в поэтапном обучении.

Представим условия реализации практико-ориентированной магистерской программы с целью формирования профессиональной идентичности будущих специалистов.

1. *Наличие в учебном плане как фундаментальных, так и тематических, профильных курсов.* Необходимо учитывать, что поступающие в магистратуру могут иметь другое базовое образование, следовательно, в первом семестре необходимо предусмотреть дисциплины, дающие общее понимание получаемой профессии.

2. *Разнообразие педагогических методик и технологий.* Каждый курс предполагает работу над практико-ориентированным проектом. Следовательно, проектная технология является системообразующей и связующей изучаемые дисциплины. Все выполняемые проекты тематически связаны с выпускной квалификационной работой.

3. *Привлечение журналистов-практиков, специалистов в преподаваемых дисциплинах.* Данный пункт соответствует требованию Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования уровня магистратуры по направлению 42.03.02 Журналистика.

4. *Сотрудничество с онлайн-СМИ.* В данном случае имеется в виду сотрудничество как с площадкой для стажировки в рамках образовательного процесса. Преимущество сотрудничества с реальными СМИ в противовес созданию студенческих медиа мы видим в возможности видеть работу редакции изнутри в реальных условиях в отличие от рафинированных условий, в которых существует студенческое медиа.

Рассмотрим основные принципы, на которые мы опираемся при разработке учебного плана магистерской программы:

1. Нелинейность профессионального образования [10] – предполагается постоянное обучение и развитие в профессии, студентов следует научить учиться.

2. В обучение следует внедрять информационно-коммуникационные технологии на различных этапах.

3. Необходимость развития творческого мышления. При

автоматизации и роботизации услуг люди обратятся к тому, что кардинально их отличает от машины – творчество.

4. Отход от жесткого педагогического управления, предполагающего одностороннее воздействие преподавателя на обучающегося, к свободному (либеральному) образованию, которое предполагает раскрытие человеческой «самости» и индивидуальности через свободу выбора.

5. Образование – это диалоговое взаимодействие. В образовательном процессе все – и педагог, и обучающийся – являются равнозначными субъектами. При этом субъектом можно стать только в деятельности, которая будет иметь личностный смысл для индивида, поэтому следующим принципом является самореализация.

6. Создание условий для самореализации обучающегося. Внимание в данном случае ориентировано на личность обучающегося, важно не формирование, сколько развитие и помощь в саморазвитии. При таком подходе происходит взаимный образовательный процесс: как педагог влияет на обучающегося, так и последний влияет на первого. Важно создать условия, чтобы каждый обучающийся прожил собственный учебно-профессиональный опыт в университете. Обычно студенты сами создают себе условия для получения и наращивания опыта, часто за пределами университета. В обучающей и воспитательной среде университета необходимо создавать ненавязчивые условия, чтобы каждый мог написать историю своего профессионального взросления.

7. Персонализированное обучение. Каждый год в уни-

верситет приходят новые студенты, сменяются поколения, их привычки, в том числе в работе с медиа. Курсы студентов разных лет поступления отличаются друг от друга. Важно наблюдать за первокурсниками и, опираясь на их склонности, способности, мотивы поступления, формировать траекторию образовательной программы. Преподаватели обычно предлагают одни и те же задания и пользуются одними и теми же педагогическими технологиями и методами, обучая разных студентов. От педагогов требуется колоссальная ежегодная работа по обновлению содержания дисциплин с учетом изменений в профессии и обществе, а также пересмотр организации образовательного процесса с учетом поступивших студентов.

8. Содержание программ и учебных планов должно быть обусловлено тенденциями общества в целом и конкретной профессии. К обучению следует привлекать специалистов из индустрии, что позволит избежать догматизма.

9. Основы и ценности профессии остаются неизменными, им следует учить в первую очередь.

В заключение следует отметить, что выбор личностно-деятельностного и компетентностного подходов как базовых теоретико-методологических подходов позволяют ориентировать содержание магистерской программы по журналистике по практико-ориентированному вектору. Также необходимо соблюдение ряда условий и принципов при разработке и реализации образовательной программы с целью формирования профессиональной идентичности студентов как будущих профессионалов.

Библиографический список

1. Макарова Н. Я., Ярных В. И. Магистерские программы по журналистике как способ формирования профессиональной идентичности // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2015. №4. С. 64-74.
2. Шинкарева А. П. Обучение бакалавров и магистров журналистики по новым государственным стандартам: сотрудничество вуза и редакций СМИ в подготовке кадров / Региональные и местные СМИ: проблемы и перспективы в процессе системной трансформации: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Иркутск. 2013. С. 7-14.
3. Владимирова Т. Н. Интегральная модель психолого-педагогической поддержки профессионального развития студентов факультета журналистики // Вопросы теории и практики журналистики. 2012. №2. С. 179-183.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. 384 с
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Питер, 2002. 720 с.
6. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 134 стр.
7. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов, 2004. 18 с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля. [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 02.04.2020)
9. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3 (27). С. 42-53.
10. Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Принципы нелинейной системы высшего образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2016. №2 (41). С. 63-72.

References

1. Makarova N. Ya., Yarnykh V. I. Masters programs in journalism as a way of forming professional identity // Bulletin of the RSUH. Series: Literary Studies. Linguistics. Culturology. 2015. № 4. Pp. 64-74.
2. Shinkareva A. P. Education of bachelors and masters of journalism in accordance with new state standards: cooperation between the university and the media editorial staff in training / Regional and local media: problems and prospects in the process of system transformation: materials of All-Russian. scientific-practical conf. Irkutsk 2013. Pp. 7-14.
3. Vladimirova T. N. Integral model of psychological and pedagogical support for professional development of students of the faculty of journalism // Questions of theory and practice of journalism. 2012. № 2. Pp. 179-183.
4. Zimnyaya I. A. Pedagogical psychology. Textbook for high schools. M.: Logos, 2000. 384 p.
5. Rubinstein S. L. Fundamentals of General Psychology. M.: Peter, 2002. 720 p.
6. Ananiev B. G. Personality, subject of activity, individuality. M.: Directmedia Publishing, 2008. 134 p.
7. Tatur Yu. G. Competency-based approach in describing the results and designing standards of higher professional education: materials for the second meeting of the methodological seminar. M.: Research Center for the Quality of Training of Specialists of the Moscow State Institute of Steel and Slavs, 2004. 18 p.
8. Khutorskoy A. V. Key competencies and educational standards // Eidos Online Journal. 2002. April 23. [Electronic resource]. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (accessed date: 02/04/2020)
9. Zeer E. F. Modernization of vocational education: competency-based approach // Education and Science. 2004. № 3 (27). Pp. 42-53.
10. Ambarova P. A., Shabrova N. V. Principles of a nonlinear system of higher education // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. 2016. №2 (41). Pp. 63-72.

АЙВАЗОВА Д.С.

к.м.н., доцент, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева
E-mail: diana.aiwazowa@yandex.ru

AIVAZOVA D.S.

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Orel State
University, Orel
E-mail: diana.aiwazowa@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ 3-4 КУРСОВ ИЗ ИНДИИ ПРЕДМЕТА «ПАТОФИЗИОЛОГИЯ. КЛИНИЧЕСКАЯ ПАТОФИЗИОЛОГИЯ»

PECULIARITIES OF TEACHING 3-4-YEAR STUDENTS FROM INDIA THE SUBJECT “PATHOPHYSIOLOGY. CLINICAL PATHOPHYSIOLOGY”

В данной статье рассматриваются особенности преподавания базовой дисциплины «Патофизиология. Клиническая патофизиология» студентам из Индии, обучающихся на 3-4 курсах медицинского института ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева».

Ключевые слова: преподавание, семинарское занятие, иностранный студент из Индии, медицинский вуз, предмет, патофизиология.

This article considers the peculiarities of teaching the basic discipline “Pathophysiology. Clinical pathophysiology” to the students from India studying in 3-4 courses of the medical institute at Orel State University named after I.S. Turgenev.

Keywords: teaching, seminar, foreign student from India, medical university, subject, pathophysiology.

Медицинское образование в России характеризуется своей фундаментальностью и глубокими традициями, обеспечивающими качественное обучение и является привлекательным для иностранных студентов. Одним из приоритетных направлений развития высшего профессионального образования в Российской Федерации является экспорт образовательных услуг [1]. В последние десятилетия в наши вузы приезжают на обучение студенты из разных стран мира. Медицинский институт Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева на этом фоне не стал исключением, и ежегодно принимает от 100 до 400 иностранных студентов, большую часть из которых составляют студенты из традиционно дружественных в прошлом СССР, а в настоящем Российской Федерации стран, к которым относится Индия. В связи с этим становится актуальным изучение особенностей преподавания клинических дисциплин иностранным студентам в медицинском вузе. Колоссальные объемы изучаемой новой информации, сложность медицинской терминологии и специфика процесса освоения профессиональных практических навыков, ставят серьезные задачи в первую очередь для иностранных студентов, решивших получить медицинское образование в чужой стране на неродном языке и для преподавателей, которые обязаны учитывать специфику работы с иностранными группами [3]. Основным этапом в реализации образовательных задач в рамках преподаваемых иностранным студентам дисциплин является успешное преодоление им языкового барьера. Языковая подготовка эта первая и основная проблема адаптации к обучению в российском медицинском вузе для студентов иностранцев [2]. С одной стороны это трудность в освоении и понимании русского языка, а с другой стороны – наличие специфической медицинской терминологии, многократно усложняющей процесс обучения.

Система высшего образования в Индии имеет ряд особенностей, так начало первого занятия приходится на 10 часов утра и последующие заканчиваются не позже 19 часов вечера. Следовательно, иностранным студентам физически трудно начинать учебу в России в 8 или в 9 часов утра. Преподавателям необходимо корректировать учебные планы и расписание занятий (формировать планы занятий с учетом

времени суток), сопровождать занятия пяти – десяти минутными перерывами, во время которых акцентировать внимание студентов на непринужденные темы, больше преподавателю интересоваться национальным бытом и культурой Индии в целом. Данное профессиональное поведение во время занятия позволит повысить познавательную деятельность иностранного студента в изучении клинических дисциплин.

Современное обучение формирует для каждой дисциплины свои общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые студент обязан освоить за время преподавания курса [5]. Предмет «Патофизиология. Клиническая патофизиология» относится к основной базовой дисциплине, изучается в течение 3-х семестров на 3 и 4 курсах и заканчивается промежуточной аттестацией. В процессе обучения по дисциплине студентами должны быть освоены в полной мере следующие общепрофессиональные компетенции:

- Готовность решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием информационных, библиографических ресурсов, медико-биологической терминологии, информационно-коммуникационных технологий и учетом основных требований информационной безопасности;

- Способность к оценке морфофункциональных, физиологических состояний и патологических процессов в организме человека для решения профессиональных задач.

К профессиональным компетенциям, необходимым к освоению студентами на данном этапе относятся:

- Способность и готовность к осуществлению комплекса мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья населения и включающих в себя формирование здорового образа жизни, предупреждение возникновения и (или) распространения заболеваний, их раннюю диагностику, выявление причин и условий их возникновения и развития, а также направленных на устранение вредного влияния на здоровье факторов среды их обитания;

- Готовность к сбору и анализу жалоб пациента, данных его анамнеза, результатов осмотра, лабораторных, инструментальных, патолого-физиологических и иных исследований в целях распознавания состояния при установлении факта наличия или отсутствия заболеваний;

– Способность и готовность проводить патофизиологический анализ клинических синдромов, обосновывать патогенетически оправданные методы (принципы) диагностики, лечения, реабилитации и профилактики среди взрослого населения и подростков с учетом их возрастно-половых групп.

Как видно из представленных выше общепрофессиональных и профессиональных компетенций, это именно те необходимые знания, умения и опыт, на который в дальнейшем ложится вся узко направленная специализация будущего врача. В этой связи именно на преподавателя, ведущего на протяжении трех семестров данный базовый курс ложится особая ответственность – заложить фундамент для дальнейшего развития и самосовершенствования будущего врача, прежде всего как диагноста.

Для определения степени сформированности компетенций на 4 курсе проходит промежуточная аттестация, которой является письменный экзамен. В структуру билета входит 3 теоретических вопроса и 1 клиническая ситуационная задача. В помощь иностранным студентам нами созданы учебные пособия – курс лекций по основным разделам в патофизиологии и ситуационные задачи по разным нозологическим формам болезней на английском языке.

Основной целью семинарского занятия является активное вовлечение студентов в познавательную деятельность. В первую очередь, студента надо заинтересовать предметом, поэтому отдельная задача при работе со студентами из Индии – это способность преподавателя при изучении каждого модуля по патофизиологии провести сравнение с этиопатогенетическими, эпидемиологическими особенностями конкретного заболевания на территории Российской Федерации и Индии. Данное сравнение помогает студентам полнее разобраться в клинических ситуациях, провести дифференциальную диагностику и сформулировать принципы терапии. Вопрос преподавателя студенту «А какова эпидемиологическая ситуация с таким-то заболеванием в вашей стране», дает возможность обучающемуся «побыть дома, в своей среде» в течение нескольких минут. Домашнее задание в виде подготовки реферата, например, об патофизиологических особенностях протекания болезней цивилизации (сахарный диабет, аллергия, ожирение, депрессивные состояния) в Индии дают возможность

использовать дополнительную литературу, правильно работать с интернет-ресурсами и более качественно усваивать изучаемую тему. Такой подход к проведению семинарских занятий позволяет быстрее и качественнее преодолевать социокультурные, учебно-познавательные и психофизиологические трудности, возникающие на все время обучения в российском вузе у иностранного студента [4]. И в будущем, возможность самостоятельного изучения при работе с дополнительными источниками и правильное изложение полученного и отработанного материала, является большой помощью в практической деятельности уже аттестованного специалиста при возвращении на Родину [6].

Особое место в изучении клинических дисциплин, в частности «Патофизиология. Клиническая патофизиология» играет научно-исследовательская работа студентов. Она является основным самостоятельным звеном в изучении клинических дисциплин, выполняется во внеурочное время, и представляет собой теоретическую работу, связанную с научным поиском. Проведение исследований, экспериментов требует освоение определенных знаний, умений и навыков. Научно-исследовательскую работу студенты выполняют в студенческих научно-исследовательских лабораториях, научных кружках, при подготовке к участию в конкурсах, олимпиадах, студенческих научных семинарах, конференциях. Руководство НИРС осуществляют научные руководители темы. Результаты НИРС представляются в форме исследовательского проекта, тезисов доклада, статей в научных журналах или сборниках материалов конференций.

Таким образом, главным в качественном обучении клинических дисциплин иностранных студентов, в частности из Индии, является формирование высокой заинтересованности обучающихся при изучении патофизиологических процессов в организме и сравнении разных форм патологии с учетом эпидемиологических, этиопатогенетических, социокультурных особенностях двух содружественных государств. В итоге, это способствует формированию положительного имиджа страны в мировом интеллектуальном и медицинском сообществах, делая Россию конкурентоспособной и востребованной на рынке образовательных услуг в мире.

Библиографический список

1. Акопян Л.Г. Различные подходы в преподавании иностранного языка студентам в неязыковых вузах // Электронный ресурс. Режим доступа: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf
2. Артамонова Л.А., Архипова М.В., Ганюшкина Е.В., Делягина Л.К., Золотова М.В., Мартянова Т.В. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 2 (1). С. 28-33.
3. Ефимова А.Л. Социальные сети как эффективный инструмент для изучения иностранных языков // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: Материалы Международной заочной научно-практ. конференции. Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. С. 278-281.
4. Зайцева И.В. К вопросу о формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей вуза // Электронный ресурс. Режим доступа: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf
5. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.researcher.ru/methodics/nauka/f_ixizkd.html
6. Чернова Ю.К. Технология реализации компетентностного подхода при подготовке специалистов // Вектор науки ТГУ. № 1 (1). 2010. С. 10 – 14.

References

1. Akopyan L.G. Different approaches in teaching a foreign language to students in non-linguistic universities // Electronic resource. Access Mode: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf
2. Artamonova L.A., Arkhipova M.V., Ganyushkina E.V., Delyagina L.K., Zolotova M.V., Martyanova T.V. Innovations in teaching English to students of non-linguistic universities // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. 2012. No. 2 (1). Pp. 28-33.
3. Efimova A.L. Social networks as an effective tool for learning foreign languages // Modern trends in teaching foreign languages and intercultural communication: Proceedings of the International Correspondence Scientific and Practical Conference. Elektrostal: New Humanitarian Institute, 2011. Pp. 278-281.
4. Zaitseva I.V. To the question of the formation of a foreign language professional communicative competence among students of non-linguistic specialties of a university // Electronic resource. Access Mode: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf
5. Slobodchikov V.I. Innovations in education: foundations and meaning // Electronic resource. Access Mode: http://www.researcher.ru/methodics/nauka/f_ixizkd.html
6. Chernova Yu.K. The technology for the implementation of the competency-based approach in the training of specialists // Vector of science TSU. No. 1 (1). 2010. Pp. 10 - 14.

АЛЕКСЕЕВА Е.Н.

кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по учебной деятельности, Орловский государственный университет им. И.С.Тургенева
E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

ALEKSEEVA E.N.

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Fssistant Professor, Vice Rector for Academic Affairs, Orel State University
E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

ДИАГНОСТИКА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DETECTION OF APTITUDE FOR MATHEMATICS AND DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES OF SENIOR SCHOOL CHILDREN IN CLASS AND DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

В статье рассматриваются вопросы выявления математически одаренных детей, развития математических способностей обучающихся посредством логических задач. Представлен опыт Гимназии №1 Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева по внедрению разработанных методик диагностирования и обучения.

Ключевые слова: Математические способности, математическая одаренность, индивидуальная образовательная траектория, логические задачи.

The article describes the problem of detection of aptitude for mathematics with children, development of mathematical abilities of the learners with the help of logical puzzles. The case of the Gymnasium №1 of Orel State University named after Ivan Turgenev for implementation of these methods of diagnosis and teaching is represented.

Keywords: mathematical abilities, aptitude for mathematics, individualized education trajectory, logical puzzles.

В современном мире задача выявления и развития математических способностей школьников, особенно в условиях обучения в массовой школе, является актуальной в связи с закономерно развивающимся процессом математизации различных отраслей науки и сфер практической деятельности. Применение математических методов и моделей в исследованиях стремительно распространяется не только на естественные и физико-технические науки, но и на медицину, экономику, психологию, лингвистику и многие другие научные области. Еще академик А.Н. Колмогоров [1] отмечал, что область применения математики не ограничена.

Существуют различные подходы как к самому понятию математической одаренности, так и к проблеме диагностики математических способностей школьников различного возраста.

Так, с одной стороны, В.А. Крутецкий [2], автор одного из наиболее значительных в отечественной психологии исследований математических способностей школьников, и его последователи представляют математические способности и специальную одаренность школьника как совокупность тесно связанных, влияющих друг на друга, но все-таки отдельных особенностей, которые, по их мнению, следует изучать отдельно. В частности, выделяются: на этапе получения математической информации – способность формализованно воспринимать математический материал; на этапе переработки математической информации – способность мыслить математическими символами и свернутыми структурами, способность к гибкости, рациональности и обратимости мыслительного процесса (способность к переключению с прямого на обратный ход мысли); способность хранить математическую информацию (обладание «математической памятью») и, наконец, математическая направленность ума в целом («математический склад ума»).

С другой стороны, всегда существовала тенденция найти в математической одаренности и математических способностях некую главную сущность, базис. Например, Н.В.Метельский [3] первоосновой математической одаренности считает математическую память и скорость переработки математической

информации, а А. Пуанкаре [4] классифицирует способных к математике людей по силе математической интуиции.

Выдающийся советский математик А.Н. Колмогоров [1] с одной стороны считает, что математические способности являются «интегральными качествами ума», с другой – выделяет элементарные математические способности: алгоритмическую способность; геометрическое воображение; искусство логического рассуждения.

Одной из последних теорий математической одаренности является построенная В.Н. Дружининым [5] четырехмерная модель интеллектуального диапазона, вершиной которой является формально-знаковый интеллект, формирующийся в последнюю очередь, который собственно и обеспечивает продуктивность математической деятельности.

Несмотря на все многообразие взглядов на понятие математической одаренности нет никаких сомнений, что математические способности не сводятся к общему интеллекту, а представляют собой специфическую многогранную систему познавательных процессов, проявляющую эффективно справляться со сложными познавательными задачами, решение которых требует умственных операций с пространственным и символическим материалом.

Несомненно математическая одаренность ребенка предполагает наличие природных задатков и проявляется только при вовлечении школьника в творческую деятельность. Успех развития этих задатков во многом определяется той средой, в которой осуществляется развитие личности обучающегося.

Важной составляющей работы с одаренными школьниками является процесс выявления математической одаренности.

Ребенок, обладающий незаурядными математическими способностями, выделяется на уроках среди сверстников своей познавательной активностью, он ищет новую информацию и получает удовольствие от «мозгового штурма» при решении сложной задачи. Такой ребенок, как правило, не только обладает более высоким уровнем развития логического мышления, устойчивым вниманием и отличной памятью, но и склонен к абстракции, воображению, креативу в процессе умственной деятельности.

Нами разработана комплексная система методик и тестов для диагностики специальных математических способностей учащихся, позволяющая не просто констатировать факт наличия таких способностей, но и определяющая принципы формирования индивидуальных программ развития математически одаренных школьников как на уроках математики, так и во внеурочной деятельности.

На базе Гимназии №1 ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева», реализующей профильное обучение (естественно-научный, технологический, социально-экономический профили) по программе среднего общего образования, была апробирована предложенная система диагностики математических способностей учащихся. Был проведен отбор способных к математике учащихся, для каждого которых выстроена двухлетняя индивидуальная образовательная траектория, включающая специальное обучение, мониторинг дальнейшего развития математических способностей и оценку результативности выбранной программы обучения.

Кроме того, был проведен отдельный эксперимент, направленный на выявление роли логических задач в развитии математических способностей. Эксперимент включал в себя:

- вводный этап, направленный на определение уровня математических способностей учащихся, принятых на обучение по программе среднего общего образования, отбор обучающихся и формирование двух экспериментальных и одной контрольной группы;
- основной формирующий этап, направленный на развитие математических способностей обучающихся двух экспериментальных групп;
- контрольный этап (контрольный срез), завершающий этап эксперимента.

На вводном этапе эксперимента в начале учебного года было проведено диагностическое тестирование и выстроен рейтинг двадцати учащихся 10 класса, принятых на обучение по программе среднего общего образования в классы технологического, естественно-научного и социально-экономического профилей Гимназии университета. Следует отметить, что это были уже изначально достаточно мотивированные к обучению математике обучающиеся. Все они не только имели достаточно высокий результат ОГЭ по математике (от 24 до 32 баллов включительно при максимально возможных 32 баллах), но и успешно прошли при поступлении в университетскую Гимназию конкурсный отбор среди претендентов из различных школ города.

Двухэтапное тестирование проводилось с целью:

1. определения общего уровня развития интеллекта и его составляющих – вербального и невербального интеллекта с использованием тестов Г. Айзенка [6] и Д. Векслера [7] (общая часть теста);
2. выявления специальных математических способностей, измерения уровня развития математического мышления – как репродуктивного (поиск решения на основе знаний), так и продуктивного (выявление новых отношений) с применением тестовых заданий, разработанных автором (специальная часть теста).

По результатам тестирования нам удалось выявить одного математически одаренного подростка и шесть способных к математике обучающихся.

Все прошедшие тестирование обучающиеся были условно разделены на три группы – контрольную группу из 10 обучающихся и две экспериментальные группы – группу «А» и группу «Б» (по 5 обучающихся в каждой такой группе). При этом в каждой из групп оказались по два обучающиеся, отнесенных к категории обладающих математическими способностями. Обучающийся, отнесенный к категории математически одаренных детей, вошел в экспериментальную группу «Б».

Обучающиеся всех трех групп (двух экспериментальных и контрольной) в течение двух лет изучали основной курс математики на углубленном уровне в рамках общеобразователь-

ной программы среднего общего образования.

Обучающиеся двух экспериментальных групп «А» и «Б» дополнительно изучали в течение двух лет элективный курс (курс по выбору) по решению задач по математике повышенной сложности, представляющий собой авторский курс, позволяющий выстраивать индивидуальные траектории развития выявленных математических способностей у обучающихся.

Кроме того, учащиеся экспериментальной группы «Б» (по желанию обучающихся и их родителей) на протяжении обучения в 10-11 классах осваивали специализированный курс внеурочной деятельности, направленный на развитие математических способностей и (или) математической одаренности по средствам логических задач – задач, примыкающих к школьному курсу математики, но повышенной сложности, включая задачи математических олимпиад. Отдельные учащиеся экспериментальной группы «Б», кроме того, были вовлечены в профильную проектную и научно-исследовательскую деятельность, направленную на исследование чисел и числовых закономерностей.

В ходе тестирования (вводный этап эксперимента) и во время контрольного среза (контрольный этап эксперимента) по количеству правильно выполненных тестовых заданий были определены рейтинговые оценки как общих интеллектуальных способностей, так и математических способностей обучающихся в контрольной и каждой из экспериментальных группах с выделением в каждой группе указанных рейтинговых показателей для обучающихся, отнесенных к категории «обладающих математическими способностями и (или) математически одаренных детей». Значения указанных рейтинговых показателей, приведенные к 5-балльной шкале, в начале эксперимента (входные значения) представлены в таблице 1, по завершению эксперимента (выходные значения) – в таблице 2.

Проведенный эксперимент показал, что у обучающихся экспериментальной группы «А» к завершению эксперимента возросло, а у обучающихся экспериментальной группы «Б» – значительно возросло количество правильно выполненных тестовых заданий специальной части теста, что отразилось на динамике изменения значения выходного среднего балла математических способностей обучающихся. В контрольной же группе количество правильно выполненных тестовых заданий специальной части теста повысилось незначительно, значения входного и выходного среднего балла математических способностей отличаются не существенно. Эти результаты явно видны в таблицах 1 и 2.

Анализ динамики изменения математических способностей учащихся в контрольной и экспериментальных группах показывает эффективность формирования и развития математических способностей с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Обучающиеся в экспериментальных группах оказались лучше готовы к сдаче Единого государственного экзамена по математике (профильный уровень).

Итоги же основного формирующего эксперимента, проведенного в экспериментальной группе «Б», подтверждают, что использование логических задач в процессе обучения полностью оправдано в процессе формирования сложных математических приемов умственной деятельности, развития специальных математических способностей и задатков обучающихся старших классов, развития математической одаренности школьников. Замечено, что обучающиеся экспериментальной группы «Б» лучше справляются с наиболее сложным и требующим нестандартного подхода заданием ЕГЭ №19. Три обучающихся, отнесенные при входном тестировании к категории обладающих математическими способностями и включенные именно в экспериментальную группу «Б», стали призерами и победителями муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по математике, из них один обучающийся – призером регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по математике.

Основной школьной программой не предусмотрено решение нестандартных логических задач исследовательского

Таблица 1.

Рейтинговая оценка математических и общих способностей обучающихся (входной средний балл)

Рейтинговая оценка	Контрольная группа		Экспериментальная группа «А»		Экспериментальная группа «Б»	
	в целом по группе	в подгруппе «способных» обучающихся	в целом по группе	в подгруппе «способных» обучающихся	в целом по группе	в подгруппе «способных» обучающихся
Общие способности	3,8	3,85	3,75	3,8	3,9	4,0
Математические способности	3,7	4,0	3,6	3,95	3,85	4,25

Таблица 2.

Рейтинговая оценка математических и общих способностей обучающихся (выходной средний балл)

Рейтинговая оценка	Контрольная группа		Экспериментальная группа «А»		Экспериментальная группа «Б»	
	в целом по группе	в подгруппе «способных» обучающихся	в целом по группе	в подгруппе «способных» обучающихся	в целом по группе	в подгруппе «способных» обучающихся
Общие способности	3,85	3,875	3,8	3,8	3,975	4,125
Математические способности	3,75	4,05	3,7	4,1	3,95	4,55

характера. Такие задачи зачастую бывают затруднительными не только для школьников, но и для учителей. Но именно такие задачи вовлекают способных, одаренных математически школьников в увлекательный поиск решений и открытий в области математики.

Основополагающей в предложенной методике развития математических способностей по средствам логических задач является система подбора задач в условиях определенного дефицита в учебных пособиях логических задач, особенно нестандартного характера, решение которых требует от учеников серьезного интеллектуального труда, умственного напряжения и смекалки, творческого подхода, проявления упорства и самоорганизации. Не каждый даже опытный учитель может похвастаться большим «банком» нестандартных, грамотно подобранных задач. Поэтому накопленный методический опыт, результаты эксперимента, направленного на развитие математически одаренных школьников и успешно апробированного на базе университетской гимназии, планируется использовать при подготовке в университете будущих учителей математики в рамках реализации основных образовательных программ

высшего образования соответствующего профиля.

Математически одаренные дети – ценность для общества. Но в то же время одаренные дети входят в «группу риска» так же как, например, дети из неблагополучных семей. Им требуются индивидуальные программы обучения, подготовленные для работы с такими детьми учителя, специальные условия, среда, в которой он будет развиваться в соответствии со своими задатками и способностями.

Предложенная методика направлена на продуктивное дифференцированное обучение с учетом уровня развития и параметров математических способностей обучающихся в средней школе.

Своевременное выявление параметров математических способностей обучающихся позволяет выстроить эффективные индивидуальные образовательные траектории обучения математике, значительно повышает эффективность процесса обучения математике способных школьников. Предлагаемая методика развития математических способностей может быть использована в качестве сопровождающей при обучении математически одаренных детей в массовой школе.

Библиографический список

1. Айзенк Г. Новые IQ тесты. М., ЭКСМО, 2003.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М.: Юрайт, 2019. 349 с.
3. Дружинин В. Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений // Психология способностей : избранные труды. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 180-192.
4. Колмогоров А. Н. Математика – наука и профессия. М.: Наука, 1988. 288 с.
5. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. 432 с.
6. Метельский Н. В. Психолого-педагогические основы математики. Минск: Высшая школа, 1977. 160 с.
7. Пуанкаре А. О науке. М.: Наука, 1983. 560 с.

References

1. Ayzenk G. New IQ tests. M.: Eksmo, 2003.
2. Druzhinin V. N. Psihologiya obshchih sposobnostej. M.: Uright, 2019. 349 p.
3. Druzhinin V. N. Struktura psihometricheskogo intellekta i prognoz individual'nyh dostizhenij // Psihologiya sposobnostej : izbrannye trudy. M.: Institut psihologii RAN, 2007. Pp. 180-192.
4. Kolmogorov A. N. Mathematics as science and profession. M.: Nauka, 1988. 288 p.
5. Krutetskij V. A. Psihologiya matematicheskikh sposobnostej shkol'nikov. M.: Prosveshchenie, 1968. 432 p.
6. Metel'skij N. V. Psihologo-pedagogicheskie osnovy matematiki. Minsk: Vysshaya shkola, 1977. 160 p.
7. Puanckare A. O nauke. M.: Nauka, 1983. 560 p.

УДК 372.8

UDC 372.8

АНДРЕЕВА Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО,
E-mail: andreeva3062@mail.ru

СЕРГЕЕВА Н.И.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО,
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

ANDREEVA L.A.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, FSO Academy
E-mail: andreeva3062@mail.ru

SERGEeva N.I.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, FSO Academy
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

РАЗРАБОТКА СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ЭУМК В ОБОЛОЧКЕ MOODLE ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

STRUCTURE AND CONTENT DRAFTING OF AN ELECTRONIC TEACHING AIDS SET ON THE PLATFORM MOODLE FOR DISTANCE TEACHING IN A FOREIGN LANGUAGE

В статье рассматриваются вопросы создания и активного внедрения в образовательный процесс электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) на основе электронной платформы Moodle. В состав ЭУМК входят информационные, дидактические, методические, контрольные и исследовательские компоненты, необходимые для изучения дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), информационные, дидактические, методические, контрольные и исследовательские компоненты.

The article discusses the questions of creating and actively adopting of an electronic teaching aids set (ETAS) on the basis of the Moodle electronic platform into the educational process. The composition of the ETAS includes informational, didactic, methodological, control and research components necessary for the study of the subject «Foreign Language».

Keywords: electronic teaching aids set (ETAS), informational, didactic, methodological, control and research components.

Внедрение информационных технологий в жизнь и деятельность человека и разработка новых систем коммуникаций явились стимулом к изменениям в традиционной системе образования, новым шагом к созданию информационного общества. В настоящее время все высшее образование находится на этапе формирования информационно-образовательной среды высшего учебного заведения. В ней осуществляется информационное интерактивное взаимодействие обучающихся и обучающихся, направленное на достижение образовательных целей и обеспечиваемое предназначенными для этого техническими и программными средствами. Это взаимодействие подразумевает наличие и применение телекоммуникационных и информационных ресурсов и средств.

Кафедрами иностранных языков российских вузов в течение последнего десятилетия ведётся работа по созданию и активному внедрению электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) на основе различных электронных платформ, например, оболочке Moodle. Разработка таких ЭУМК дает преподавателям инструментарий для создания ЭУМК, которые могут достаточно эффективно работать в среде Windows на персональных компьютерах.

Разрабатываемые и внедряемые электронные ЭУМК должны соответствовать следующим требованиям:

- четкое структурирование информации по изучаемой дисциплине;
- распределение материала по модульному принципу;
- логичность и завершенность представления информации;
- единообразие представления учебного материала в модулях;
- использование удобного интерфейса;
- использование видео, аудио, иллюстраций, таблиц и других видов подачи информации.

Основываясь на вышеназванных требованиях, в соответствии с рекомендациями Министерства образования на кафе-

дре иностранных языков Академии ФСО России как результат научно-исследовательской работы был разработан и внедрен ЭУМК в образовательный процесс дистанционного обучения (ДО) иностранному языку. В его состав входят все информационные, дидактические, методические, контрольные и исследовательские компоненты, необходимые для изучения данной дисциплины. На первом этапе исследования была разработана модель ЭУМК (рис. 1).

Данная модель включает в себя следующие компоненты, каждый из которых выполняет определенные задачи:

1. *Подготовительный (нормативный) компонент:* подготовка обучающегося к изучению дисциплины и оказание помощи в организации самостоятельной образовательной деятельности;
2. *Содержательный (учебный) компонент:* ориентация на формирование иноязычных речевых умений в аудировании, говорении, чтении, письме.
3. *Методический компонент:* обеспечение условий для изучения дисциплины;
4. *Исследовательский компонент:* развитие научно-исследовательских умений обучающихся;
5. *Контрольно-диагностический компонент:* определение и оценка качества обучения, степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

В соответствии с изложенными выше задачами мы представим содержание предлагаемых компонентов в нашей модели.

Итак, в качестве составляющих этого *подготовительно-го (нормативного) компонента* выступают ФГОС ВПО, рабочая программа по дисциплине «Иностранный (английский) язык», тематический план и пояснительная записка.

ФГОС ВПО отражает требования к результатам освоения дисциплины с указанием формируемых общекультурных и профессиональных компетенций [1].

Образовательная программа дисциплины «Иностранный

(английский) язык» по специальности «Государственная охрана» представляет следующие аспекты: цели и задачи изучаемого предмета; его место в программе с указанием междисциплинарных связей; объем и общая трудоемкость по курсам и семестрам; содержание по семестрам с указанием тем и модулей; учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины (основная и дополнительная литература, электронные ресурсы, требуемые базы данных, информационно-справочные и поисковые системы, программное обеспечение); управление образовательным процессом и оценка качества обучения [2].

Тематический план представляет планирование образовательного процесса по учебной дисциплине. В нем указывается: распределение времени для изучения модулей и тем, цели и содержание каждого вида занятия, контрольные срезы, структурно-логическая схема и список литературы.

Пояснительная записка по применению ЭУМК (английский язык) для слушателей специальности «Государственная охрана» включает в себя сведения об авторе ЭУМК (Ф.И.О. полностью, должность, ученое звание, степень, контактные данные и т. д.), ссылки на авторов и образовательные программы, которые использовались в подготовке. Здесь также представляется инструкция по изучению дисциплины, краткая аннотация по предназначению ЭУМК, ожидаемые результаты освоения дисциплины, комплекс форм их представления, а также комплекс формируемых компетенций обучающегося.

Вторым компонентом нашей модели структуры и организации ЭУМК для ДО является *содержательный (учебный) компонент*, который включает в себя перечень всего учебно-методического и информационного обеспечения дисциплины в текстовом и электронном формате. Он представляет собой комплекс ЭУИ – электронных учебных изданий,

электронных учебных пособий (ЭУП), практикум для самостоятельной работы обучающихся. Их содержательная предметная информация структурирована в соответствии с принципом модульности (модули: «Общевоеенная тематика», «Страноведческая тематика», «Профессиональная тематика»). Они содержат следующие тематические блоки: «Учеба в академии. Регламент служебного времени слушателя», «Биография и личные данные военнослужащего», «Государственное и политическое устройство англоязычных стран», «Специальные службы и силы специальных операций англоязычных стран», «Национальная, государственная и личная безопасность. Информационная безопасность», «Институт государственной охраны в России», «Профессиональная деятельность сотрудников ФСО», «Охрана объектов. Осуществление пропускного режима».

Мы полагаем, что целесообразно включить в данный компонент также и электронные ресурсы (внешние и внутренние): электронный словарь профильных терминов и медиатеку на платформе Moodle; электронный пополняемый банк учебных материалов; мультимедийные программы.

При рассмотрении содержательного (учебного) компонента мы считаем необходимым более подробно остановиться на представлении комплекса ЭУИ «Английский язык» для слушателей специальности – Государственная охрана (заочная форма обучения)», поскольку он является, на наш взгляд, одним из основных элементов, формирующих содержательный компонент предлагаемой нами модели. Данный комплекс представляет собой модульный учебный курс из пяти компонентов:

1. ЭУИ Английский язык (для первого этапа заочного обучения);

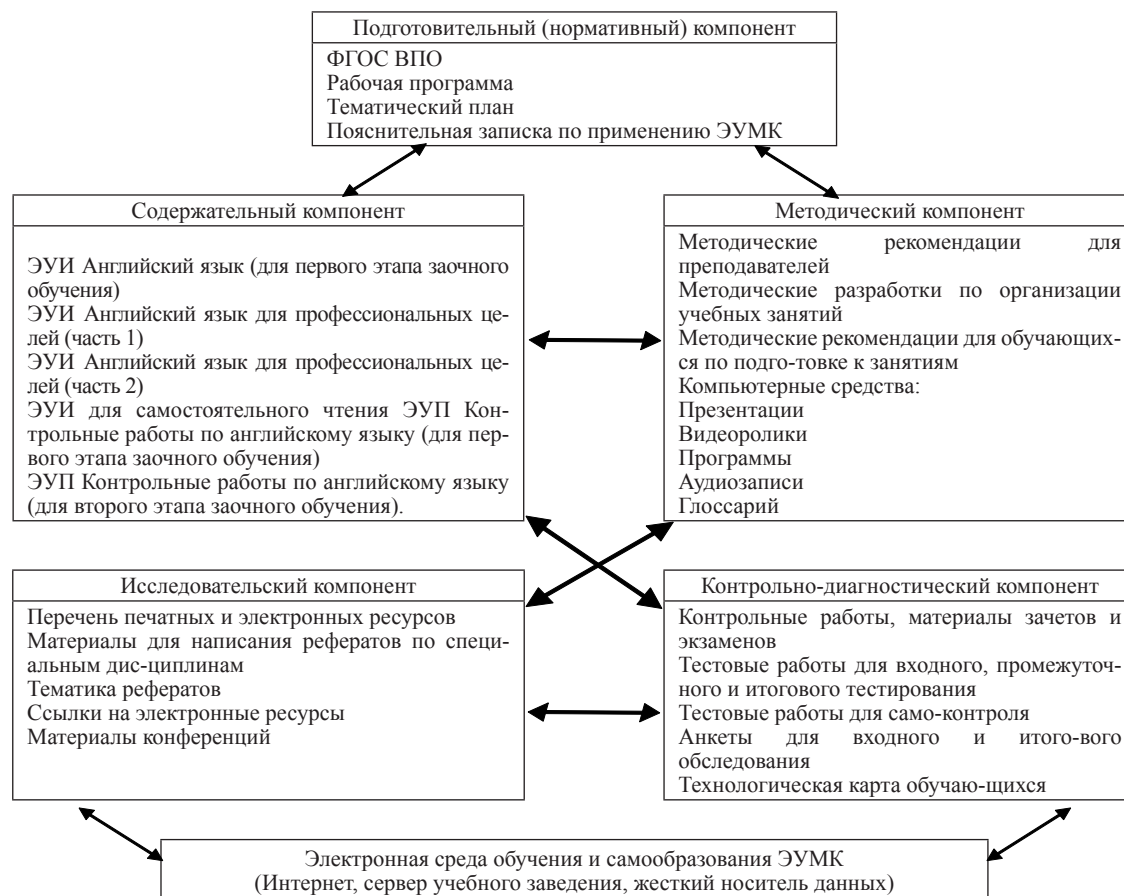


Рис. 1. Модель ЭУМК для обучения ИЯ при ДО.

2. ЭУИ Английский язык для профессиональных целей (часть 1);
3. ЭУИ Английский язык для профессиональных целей (часть 2);

4. ЭУИ для самостоятельного чтения;

5. ЭУП Контрольные работы по английскому языку (для первого этапа заочного обучения);

6. ЭУП Контрольные работы по английскому языку (для второго этапа заочного обучения);

Модули 1-3 электронного учебного курса «Английский язык» для слушателей специальности – Государственная охрана» (заочная форма обучения) имеют следующую структуру:

– заглавная часть, содержащая название темы, перечень фонетического, лексического, грамматического и словообразовательного материала урока;

– фонетические упражнения;

– словообразовательный материал с моделями и упражнениями;

– активный словарь, в котором содержатся перечень новых лексических единиц с переводом, многочисленные примеры на данную лексику с использованием Oxford Advanced Learner's Dictionary;

– предтекстовые упражнения для снятия трудностей при введении лексического материала и повторения его из предыдущих уроков;

– два текста, служащие языковым фоном урока и пояснения к ним;

– послетекстовые упражнения для обучения различным видам чтения, развития навыков устной речи;

– раздел «Практика общения» с ситуациями бытового и профессионального общения.

В пособия также включен специальный «Раздел для самостоятельного чтения». При подборе текстов учитывалось их общеобразовательное и познавательное значение, общепрофессиональная направленность, воспитательная ценность. Задания к текстам позволяют осуществить контроль понимания прочитанного материала и степень усвоения лексического минимума по каждой теме.

Основной целью раздела «Фонетика» является обучение правилам чтения на английском языке, формирование правильного произношения. Для этого в составе ЭУМК имеется аудиокomплекс для всех трех годов обучения.

Раздел «Лексика» является основным и состоит из частей, количество которых определяется количеством занятий, где представлено объяснение теоретического материала в виде презентации и комплекса упражнений следующих типов:

Упражнения для формирования навыков аудирования направлены на:

– прослушивание и повторение за диктором лексических единиц, монологического / диалогического высказывания;

– установление соответствий между вопросом и одним из вариантов ответов;

– указание верных и неверных утверждений;

– заполнение таблиц;

– завершение и / или составление предложений.

Упражнения для формирования навыков говорения предназначены для:

– заучивания слов / фраз (повторение за диктором);

– участия в диалогическом высказывании в качестве одного из персонажей;

Упражнения для формирования навыков чтения ориентированы на:

– составление письменного диалогического высказывания из отдельных фраз и предложений;

– нахождение ответа на заданный вопрос;

– указание верных и неверных утверждений в соответствии с содержанием текста или рисунка;

– составление предложений из данных частей;

– сопоставление вопросов и ответов;

– анализ слов и фраз для распределения их по соответствующим группам и категориям;

– отбор слов, относящихся к определенной группе или категории.

Задания и упражнения для формирования навыков письма:

– вопросно-ответные задания;

– задания на составление (завершение) предложений на основании имеющейся информации различного вида;

– поиск и коррекция ошибок в словах или предложениях;

– составление предложений на основании данной информации;

– перевод предложений с русского языка на английский.

Материал грамматического характера, а также задания и упражнения для его закрепления приведены в отдельном разделе и не вызывают затруднений для адекватного восприятия их содержания.

Каждый тематический блок (урок) содержит в себе теоретическое изложение грамматического материала в виде лекции-презентации с эффектами анимации, обеспечивающей интерактивное взаимодействие при работе над грамматическим материалом и комплекса упражнений для закрепления умений и навыков следующих видов:

– выбор правильного варианта / вариантов из числа предложенных;

– ввод правильного ответа или исправление неверного ответа;

– составление предложений по образцу;

– составление предложений на основе данной информации;

– распределение слов или предложений по соответствующим группам и категориям.

Данные упражнения могут быть введены в оболочку Moodle, или может быть разработана специальная компьютерная программа, обеспечивающая автономную работу обучающихся в режиме самостоятельного тренажа или контрольной работы

В соответствии с требованиями программы по профессиональной подготовке слушателей данной специальности в раздел «Чтение» электронного учебного издания (ЭУИ) включены тексты по общевоенной, страноведческой и общепрофессиональной и профессиональной тематике. Текст «А» каждого урока предназначен для изучающего чтения, лексико-грамматического анализа и является базовым текстом для развития навыков устной речи. Текст «В» служит для развития навыков ознакомительного чтения обучающихся. В раздел включены также тестовые задания для контроля сформированности умений и навыков речевой деятельности профессиональной направленности. В качестве примера можно предложить следующие задания:

а) тестовые задания, такие как вопрос с возможностью различных вариантов ответов (множественный выбор, верно – неверно, числовой ответ);

б) задания на реконструкцию текста, которые формируют навык прогнозирования текста и развивают языковую догадку;

в) задания, предполагающие свободно конструируемый ответ.

Целью раздела «Практика общения» является формирование умения вести беседу по общевоенной, страноведческой и общепрофессиональной и профессиональной тематике. Данный раздел содержит перечень фраз речевого этикета и комплекс условно-речевых и речевых упражнений, расположенных по принципу «от простого к сложному».

Следующим компонентом нашей модели структуры и организации ЭУМК при ДО является *методический компонент*, в который мы считаем необходимым включить: представление целей и задач каждого модуля, частную методику преподавания данной дисциплины, методические разработки для

преподавателей по организации всех видов учебных занятий, методические указания и рекомендации для слушателей по подготовке к учебным занятиям, а также дополнительные иллюстративные и справочные материалы (электронные слайды и презентации, видеоролики, компьютерные программы, глоссарий, список литературы, аудиозаписи к УМК, методические рекомендации по организации проектной деятельности и др.).

Реализация данного компонента преследует двоякую цель. С одной стороны, – это совершенствование квалификации, компетентности и профессиональных качеств преподавателя, необходимых в условиях становления информационного общества. А с другой стороны, – дать методические рекомендации по эффективной организации процесса изучения материала и автономному выполнению заданий слушателями при ДО.

Методические рекомендации для преподавателя (частная методика), представляют собой теорию обучения ИЯ в условиях конкретной языковой аудитории. В соответствии с этим при её составлении определяется отбор языкового материала, организация его содержания, выбор методов ДО иностранному языку.

Методические разработки для преподавателя по организации учебных занятий – это материалы, раскрывающие целевые установки, конкретные задачи учебного занятия, перечень основных вопросов, весь методический арсенал преподавателя (формы, средства, методы обучения, элементы современных педагогических технологий обучения, конкретные рекомендации по методике преподавания учебной дисциплины в целом), а также определяющие основные задачи воспитания применительно к конкретной теме урока.

Методические рекомендации по организации самостоятельной работы обучающихся служат для оказания помощи в освоении дидактического материала и содержат конкретные указания и рекомендации по выполнению типовых заданий и упражнений, а также задания для самостоятельной проработки по изучаемым темам курса.

Дополнительные иллюстративные и справочные материалы (электронные слайды и презентации, видеоролики, обучающие программы, глоссарий, список литературы на ИЯ, аудиозаписи к УМК и др.) представляют собой программные и информационные элементы, использование которых регламентируются в методических разработках и рекомендациях для преподавателей.

Основная цель обучения иностранному языку при ДО, отраженная в *целеполагающем компоненте* и выражающая социальный заказ, – сформировать у слушателей ИКК, уровень которой позволит использовать иностранный язык практически в профессиональной служебной деятельности, а также в целях самообразования. В Рабочей программе учебной дисциплины «Иностранный (английский) язык» по специальности 57.05.02 – «Государственная охрана» (дистанционная (заочная) форма обучения) выделяются следующие задачи:

- формирование умений и навыков чтения для извлечения полезной информации и перевода статей из иностранных источников, пересказа прочитанного на иностранном языке, ведения и поддержания беседы сотрудников государственной охраны со своими коллегами из-за рубежа;
- расширение кругозора слушателей, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи;
- воспитание уважительного отношения к духовным и материальным ценностям других стран и народов, развитие готовности содействовать установлению межкультурных, научных и профессиональных связей.

В результате решения данных задач у обучающихся должна быть сформирована компетентность, включающая в себя совокупность общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, позволяющая им осуществлять коммуникацию на иностранном языке, как в устной, так и в письменной формах для решения задач профессиональ-

ного характера (организовывать взаимодействие с органами государственной власти и специальными службами, правоохранительными органами и организациями иностранных государств с целью выполнения своих служебных функций). При этом они должны толерантно воспринимать и учитывать в своей работе этнические, конфессиональные и культурные различия стран и народов.

В качестве следующей составляющей нашей модели процесса дистанционного обучения ИЯ мы рассматриваем *учебно-методический компонент*. Учебно-методический компонент модели процесса дистанционного обучения ИЯ базируется на нормативном, учебном (содержательном) и методическом компонентах модели ЭУМК для обучения ИЯ при дистанционном обучении, которые были подробно описаны выше.

Деятельностно-результативный компонент образовательного процесса представляет собой процесс взаимной деятельности его субъектов (преподавателя и обучающихся), реализация которого на практике должна привести к заранее запланированному результату обучения. При представлении деятельностно-результативного компонента предлагаемой нами модели мы рассматриваем такие её составляющие, как деятельность преподавателя и обучающихся и их взаимодействие (в том числе и виртуальное), а также организационные формы и виды деятельности обучающихся в условиях ДО во время учебных сборов и в межсборовый период.

Основная цель обучения иностранному языку при ДО, отраженная в *целеполагающем компоненте* и выражающая социальный заказ, – сформировать у слушателей ИКК, уровень которой позволит использовать иностранный язык практически в профессиональной служебной деятельности, а также в целях самообразования. В Рабочей программе учебной дисциплины «Иностранный (английский) язык» по специальности 57.05.02 – «Государственная охрана» (дистанционная (заочная) форма обучения) выделяются следующие задачи:

- формирование умений и навыков чтения для извлечения полезной информации и перевода статей из иностранных источников, пересказа прочитанного на иностранном языке, ведения и поддержания беседы сотрудников государственной охраны со своими коллегами из-за рубежа;
- расширение кругозора слушателей, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи;
- воспитание уважительного отношения к духовным и материальным ценностям других стран и народов, развитие готовности содействовать установлению межкультурных, научных и профессиональных связей.

В результате решения данных задач у обучающихся должна быть сформирована компетентность, включающая в себя совокупность общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, позволяющая им осуществлять коммуникацию на иностранном языке, как в устной, так и в письменной формах для решения задач профессионального характера (организовывать взаимодействие с органами государственной власти и специальными службами, правоохранительными органами и организациями иностранных государств с целью выполнения своих служебных функций). При этом они должны толерантно воспринимать и учитывать в своей работе этнические, конфессиональные и культурные различия стран и народов.

В качестве следующей составляющей нашей модели процесса дистанционного обучения ИЯ мы рассматриваем *учебно-методический компонент*. Учебно-методический компонент модели процесса дистанционного обучения ИЯ базируется на нормативном, учебном (содержательном) и методическом компонентах модели ЭУМК для обучения ИЯ при дистанционном обучении, которые были подробно описаны выше.

Деятельностно-результативный компонент образовательного процесса представляет собой процесс взаимной деятельности его субъектов (преподавателя и обучающихся), реализация которого на практике должна привести к заранее

запланированному результату обучения. При представлении деятельностно-результативного компонента предлагаемой модели мы рассматриваем такие её составляющие, как деятельность преподавателя и обучающихся и их взаимодействие (в том числе и виртуальное), а также организационные формы и виды деятельности обучающихся в условиях ДО во время учебных сборов и в межсборный период.

Как показали педагогический эксперимент и практика обучения, ЭУМК, разработанный в оболочке Moodle и находящийся на сервере вуза, становится универсальным средством учебно-методического обеспечения как аудиторной, так и самостоятельной (автономной) работы обучающихся.

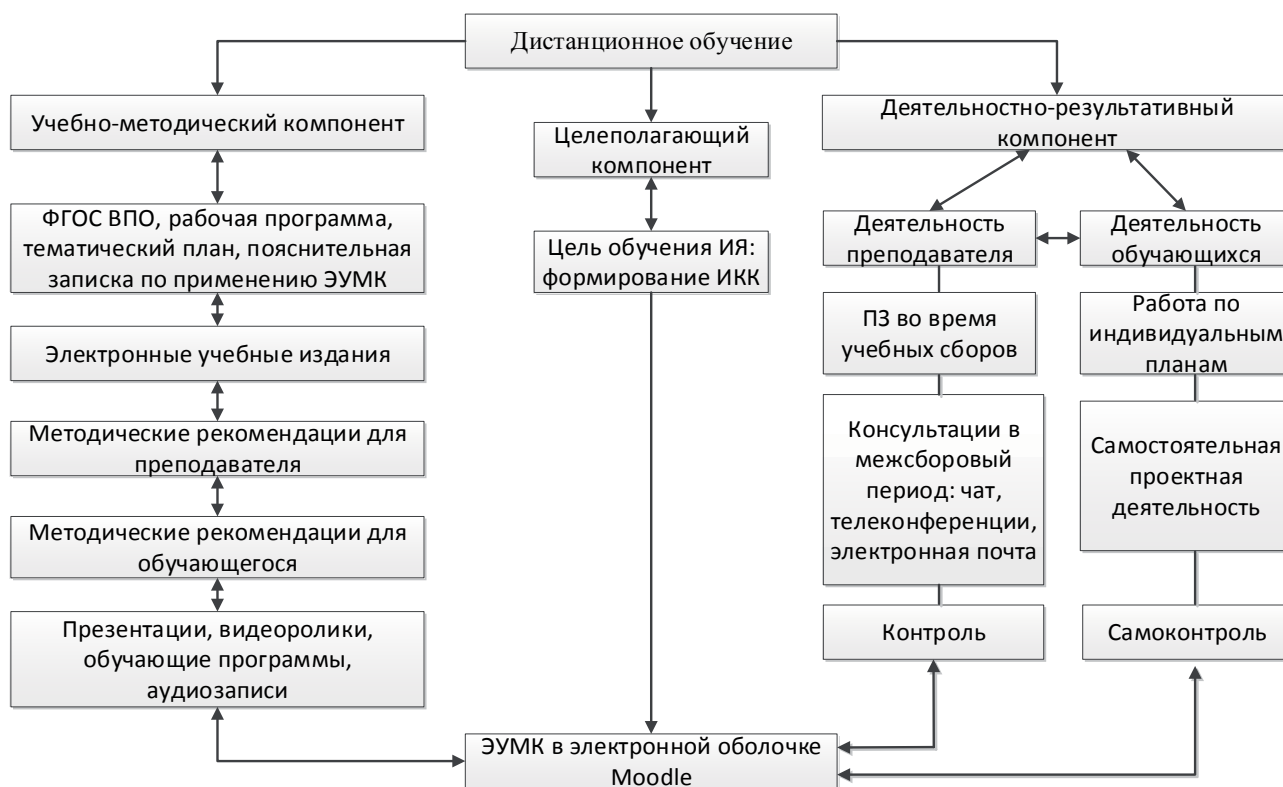


Рис. 2. Модель образовательного процесса по иностранному языку при дистанционном обучении.

Библиографический список

1. Шалкина Т.Н. Электронные учебно-методические комплексы: проектирование, дизайн, инструментальные средства / Т.Н. Шалкина, В. В. Запорожко, А. А. Рычкова. – Оренбург. – 2008. // Интернет URL <https://docplayer.ru/26950991-Elektronnye-uchebno-metodicheskie-kompleksy-proektirovanie-dizayn-instrumentalnye-sredstva.html/>.

References

1. Shalkina T. N. Electronic teaching aids sets: designing and instruments // T. N. Shalkina, V. V. Sapozhko, A. A. Rychkova – Orenburg. – 2008. // Интернет URL <https://docplayer.ru/26950991-Elektronnye-uchebno-metodicheskie-kompleksy-proektirovanie-dizayn-instrumentalnye-sredstva.html/>.

УДК 37.091.12.011.3-051:37.091.398

UDC 37.091.12.011.3-051:37.091.398

АРТАМОНОВА С.Г.

заведующая инструктивно-методическим отделом
МБУ ДО «Центр детского творчества № 5 города Орла»,
аспирант 1 курса кафедры технологий психолого-
педагогического и специального образования, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: s.art.73@yandex.ru

ARTAMONOVA S.G.

Head of the Instructional and Methodological Department of
the MBI PE "Center for Children's Creativity No. 5 of the City of
Orel", 1st Year graduate student, Department of Psychological-
Pedagogical and Special Education Technology
E-mail: s.art.73@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCE OF A MODERN TEACHER IN THE FIELD OF ADDITIONAL EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы развития профессионально-личностной компетентности педагогических кадров как критерия качества педагогической деятельности. Излагается анализ исследований по вопросу деятельностных характеристик современного педагога как специалиста на основе профессиональных стандартов в области образования. Раскрывается сущность понятия профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования как модели профессионально обусловленных компонентов, формирующих структуру развития личности. Определяется роль личностно-смыслового содержания деятельностного аспекта в профессиональном становлении и развитии педагога дополнительного образования.

Ключевые слова: профессионально-личностная компетентность, Концепция развития дополнительного образования, когнитивный компонент, рефлексивный компонент, коммуникативный компонент, деятельностный компонент, личностный смысл педагогической деятельности.

The article deals with the development of professional and personal competence of teaching staff as a criterion for the quality of teaching activities. The article presents an analysis of research on the issue of activity characteristics of a modern teacher as a specialist based on professional standards in the field of education. The article reveals the essence of the concept of professional and personal competence of a teacher of additional education as a model of professionally determined components that form the structure of personal development. It determines the role of the personal and semantic content of the activity aspect in the professional formation and development of the teacher of additional education.

Keywords: professional and personal competence, concept of development of additional education, cognitive component, reflexive component, communicative component, activity component, personal meaning of pedagogical activity.

Социально-экономическое процветание мировых сообществ в XXI веке зависит от способности стран предоставить качественное образование, чтобы дать возможность каждому человеку занять своё место и преуспеть в стремительно меняющемся мире. Образование рассматривается как ведущий фактор стабильности во всех сферах общества, потому что основной ценностью и капиталом современного социума является именно человек – профессионал, способный к поиску, приумножению знаний, принятию нестандартных решений, к преобразованию мира и пониманию своего предназначения.

Отечественное образование, к которому предъявляются всё более высокие требования в контексте происходящих инновационных процессов, становится основным фактором развития человеческого капитала.

Система педагогического образования остаётся центральной структурой современного отечественного образовательного пространства, определяющим звеном в которой является качественная профессиональная педагогическая деятельность. Критерием качества профессиональной педагогической деятельности является профессионально-личностная компетентность педагогических кадров.

Очевидным является понимание того, что время успешных непрофессионалов в любой сфере, тем более в образовании, безвозвратно уходит. Педагогический «личностный» капитал рассматривается как основной ресурс, нацеленный

на будущее. В связи с этим формирование профессионально-личностной компетентности современного педагога является одной из приоритетных задач отечественного образования.

Понятие «компетентности» достаточно ёмко, потому как оно не определяет точного уровня профессиональной деятельности современного педагога. Но «если попытаться определить положение компетентности в уровневой системе профессионального мастерства, то с уверенностью можно сказать, что она находится между исполнительностью и совершенством» [3].

По мнению учёных И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, В.А. Сластёнина, М.М. Шалашовой, «понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [8].

Так, М.М. Шалашова считает, что «на сегодняшний день феномен профессиональной компетентности не является стабильно определяемым. Компетентность рассматривают как профессиональную грамотность, степень квалификации специалиста, как уровень развития личности и культуры человека» [9].

Профессиональную компетентность современного педагога можно определить и как одну из важных функциональных актуальных задач современного образовательного

пространства, которую он должен реализовать.

Сегодня в центре внимания учёных – исследователей в области компетентного подхода в образовании, выступают такие качества педагога, которые характеризуют его и как субъекта профессиональной деятельности и как личность, способную к саморазвитию и самосовершенствованию.

Примером данных рассуждений является проект профессионального стандарта педагогической деятельности, разработанный Я.И. Кузьминовым, В.Л. Матросовым, В.Д. Шадриковым [5].

По мнению авторов проекта «компетентность – новое образование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [5].

Указанная в проекте модель профессионального развития педагога представляет собой целостный процесс становления, формирования и взаимосвязи профессиональных знаний, умений и его личностных качеств, ведущий к успешной реализации и личностному профессиональному росту, саморазвитию. Кроме того, личностные компетенции выдвигаются на первый план, определяя ведущую роль личности педагога в образовательном процессе и раскрывая внутренние возможности на пути к истинному профессионализму своей деятельности.

Из вышесказанного следует, что профессионально-личностная компетентность педагога – это становление педагога как профессионала, способного к успешному и качественному выполнению своей деятельности и, как личности, стремящейся к самосовершенствованию и заинтересованности в собственном профессионализме и личностном росте.

Становление личности происходит непосредственно в процессе деятельности, поэтому профессионально-личностная компетентность педагога имеет практико-ориентированную направленность и проявляется в эмоционально-ценностном отношении к данной деятельности.

Особую благодатную почву для формирования и развития профессионально-личностной компетентности педагога представляет сфера дополнительного образования детей.

Дополнительное образование является одной из значимых и вариативных частей в общей системе современного образования, обладающее огромным педагогическим, социальным, культурным, творческим и историческим потенциалом. Это уникальный вид учебно-воспитательной практики, основанный на добровольности, открытости и вариативности, а также позволяющий подрастающему поколению максимально реализовать свой творческий потенциал, адаптироваться в социуме и профессионально самоопределяться.

Данная сфера представляет собой широкий спектр разнообразных направлений творческой деятельности детей, основными из которых являются: техническое, социально-педагогическое, художественное, туристско-краеведческое, спортивное, военно-патриотическое.

Дополнительное образование детей сегодня находится в центре внимания российского общества и государства. Данная система содержит особый образовательный ресурс в быстроменяющемся современном мире.

«Концепция развития дополнительного образования детей, принятая 4 сентября 2014 г. Правительством Российской Федерации, акцентирует внимание на особой миссии дополнительного образования и необходимости общественного признания его ценностного статуса в современном российском обществе» [4].

И если данная система претендует на то, чтобы быть ценностным ресурсом в общей глобальной образовательной среде, необходимо изменить определённые акценты в российском образовании и «способствовать общественному признанию ценностного статуса дополнительного образования как уникальной и конкурентоспособной социальной практики» [4].

Основываясь на теоретических положениях А.Г. Асмолова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Э.Ф. Зеера, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, профессионально – личностная компетентность педагога дополнительного образования является важным фактором профессионального становления, развития и самосовершенствования педагога дополнительно-го образования как специалиста.

А.Г. Асмолов отмечает, «дополнительное образование – это поисковое, вариативное образование, апробирующее новые, не общие пути выхода из различных неопределённых ситуаций в культуре и предоставляющее личности всеоразнообразие выбора своей судьбы, стимулирующее процессы личностного саморазвития» [2].

Развитие и совершенствование профессионально-личностной компетентности педагога в сфере дополнительного образования предполагает личностно-деятельностную активность, собственную мотивацию, самосознание, индивидуальный стиль, креативность – как творческий потенциал, а также выполняет определённый социальный заказ и обеспечивает социальное взаимодействие всех педагогических структур на условиях открытости, интеграции, и мобильности в современной образовательной среде.

Очевидным является тот факт, что качество системы дополнительного образования, по мнению Л.Г. Логиновой, «не может быть выше качества работающих в ней педагогов, и в этой связи, возникает необходимость повышения профессиональной подготовки» [6], постоянного профессионального роста и определение личностного смысла в совершенствовании собственной деятельности.

Сегодня социальный заказ на дополнительное образование активизировал поиск новых возможностей, путей решения и проектирования моделей развития профессионально-личностной компетентности специалистов в данной сфере.

К составляющим профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования можно отнести:

- профессиональную продуктивность (когнитивный компонент);
- эмоциональный интеллект (рефлексивный компонент);
- социальное взаимодействие (коммуникативный компонент);
- личностно-определяющий аспект деятельности (деятельностный компонент).

Данные компоненты представляют собой взаимосвязанный, динамичный и циклический процесс, предполагающий непрерывное расширение и совершенствование собственной профессиональной практики и профессионального роста, в основе которых лежит личностный аспект деятельности педагога.

Профессионально-личностную компетентность схематично можно представить в виде модели следующим образом:



Схема № 1

Когнитивный компонент проявляется в системном проектировании, диагностировании и реализации образовательного процесса, включающего в себя высокий уровень профессиональных качеств, инновационность в работе, овладение новыми способами профессиональной самореализации.

Творческая заинтересованность, индивидуализация, осознание возможности профессиональной деятельности с детьми как ценности – основополагающие позиции в развитии профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования.

Профессиональная продуктивность определяется по уровню достижений, учащихся в процессе творческой деятельности и достижений профессиональной деятельности самого педагога.

Рефлексивный компонент проявляется в навыке самоконтроля и осмысления своего профессионального опыта. Именно овладение педагогом навыками рефлексивного анализа своей деятельности способствует его профессиональной зрелости.

Л.М. Митина считает, что рефлексия – это «совокупность способностей анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность, проникать в индивидуальное своеобразие ученика, вставать в позицию ученика и с его точки зрения увидеть, понять и оценить себя, конструктивно разрешать свои внутриличностные противоречия и конфликты» [7]. Рефлексивный компонент представляет собой способность воспринимать эмоции и чувства не только свои, но и других людей, по умению педагога управлять своим поведением, контролировать эмоции, создавать здоровую эмоциональную обстановку в процессе обучения.

Коммуникативный компонент – один из важнейших критериев развития профессионально-личностной компетентности современного педагога, формирующийся в процессе саморазвития и являющийся одним из главных составляющих высокого профессионального уровня, от которого и зависит профессиональный педагогический успех.

В дополнительном образовании развитие профессионализма педагога происходит в результате постоянного твор-

ческого, коммуникативного взаимодействия между всеми субъектами учебно-воспитательного процесса, поэтому данный компонент является условием формирования субъект – субъективной позиции, основанной на доверии, открытости, диалоге и способствует успешному и результативному достижению образовательных целей.

Доминирующим компонентом в модели развития профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования является деятельностный компонент или «личностное осознание», в результате которого раскрываются способности к определению, построению, расширению и совершенствованию граней профессионального роста, в основе которых лежит осознание личностного смысла своей деятельности. Лишь вкладывая личностный смысл и пропуская через призму собственных переживаний то, чему посвятил свою жизнь, педагог может стать настоящим профессионалом и настоящей личностью.

Формирование личностного смысла педагогической деятельности – процесс непрерывного профессионального роста, выражающийся в субъектном осмыслении значимых ценностей, знаний, представлений и анализе педагогического опыта. Профессиональный смысл педагогической деятельности заключается в целостно-личностном отношении ко всему педагогическому процессу, как собственной образовательной практике, создающей предпосылки для более качественного и перспективного его развития. Такую образовательную практику способен лишь выстроить педагог – профессионал, создающий открытые им самим способы деятельности, в основе которых лежат ценностно-смысловые, рефлексивные и личностные ориентиры собственной траектории развития и совершенствования.

Таким образом, развитие профессионально-личностной компетентности современного педагога дополнительного образования представляет собой синтез взаимосвязанных и органично взаимодействующих компонентов деятельностного, когнитивного, рефлексивного и коммуникативного характера, в основе которого лежит личностно – смысловое содержание.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Современные проблемы науки и образования: учебное пособие. Орел: Издательство ОГУ, 2016.
2. *Асмолов А.Г.* Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // *Внешкольник*. 1997. № 9. С. 6-8.
3. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов высш. Пед. Учебных заведений / В.И. Загвязинский. М., 2001.
4. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-р.
5. *Кузьминов Я.И.* Профессиональный стандарт педагогической деятельности / Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков // *Вестник образования*. 2007. №7. С. 20 – 34.
6. *Логинова Л.Г.* Качество дополнительного образования. Менеджмент. Учебно-методическое пособие. / Агентство Мегapolis. 2008. 391 с.
7. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2004. 318 с.
8. *Сластёнин В.А., Исаев И.Ф.* Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.Н. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа – Пресс, 1997. 512 с.
9. *Шалашова М.М.* Применение квалификационных тестов для оценки профессиональной компетентности выпускника вуза / М. Шалашова // *Педагогические измерения*. 2007. № 4. С. 3 – 12.

References

1. *Aldoshina M. I.* Modern problems of science and education: a textbook for universities. Orel: OSU, 2016.
2. *Asmolov A. G.* Additional education as a zone of the nearest development of education in Russia: from traditional pedagogy to the logic of development // *Vneshkolnik*. 1997. No. 9. Pp. 6-8.
3. *Zagvyazinsky V. I.* learning Theory: modern interpretation: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow, 2001.
4. The concept of developing additional education for children. Order of the Government of the Russian Federation No. 1726-R of September 4, 2014.
5. *Kuzminov Ya. I.* Professional standard of pedagogical activity / Ya. I. Kuzminov V. L., Matrosov V. D. // *Bulletin of education*. 2007. No. 7. Pp. 20-34.
6. *Loginova L. G.* Quality of additional education. Management. Educational and methodological guide. / Mega polis Agency. 2008. 391p.
7. *Mitina L. M.* Psychology of labor and professional development of teachers: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Akademiya, 2004. 318 p.
8. *Slastenin V. A., Isaev I. F.* Pedagogy: A Textbook for students of pedagogical educational institutions / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. N. Mishchenko, E. N. Shiyonov. Moscow: School-Press, 1997. 512 p.
9. *Shalashova M. M.* The use of qualification tests to assess the professional competence of a University graduate / M. Shalashova // *Pedagogical measurements*. 2007. No. 4. Pp. 3 – 12.

УДК 811.161.1

UDC 821.161.1

БЕЛЬСКАЯ М.И.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
E-mail: BelskayaMI@gmail.com

BELSKAYA M.I.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University
E-mail: BelskayaMI@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

USING FICTION TEXTS IN LESSONS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

В статье рассматриваются особенности применения аутентичных текстов в преподавании русского языка как иностранного. Чтение поэтических текстов активизирует усвоение грамматического материала, способствует формированию речевых умений обучающихся. Адекватность понимания подобных произведений достигается посредством тщательно разработанной системы пред-, при- и после- текстовых упражнений.

Ключевые слова: чтение, аутентичные тексты, поэтические тексты, русский язык как иностранный.

The article is concerned with the features of application authentic texts in teaching Russian as a foreign language. Reading poetry texts activates the assimilation of grammatical material, contributes to the formation of speech skills of students. Adequate understanding of such works is achieved through a carefully designed system pre-, near-, end- text exercises.

Keywords: reading, authentic texts, poetry texts, Russian as a foreign language.

В современной практике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) немаловажное значение имеет изучение текстов русской художественной литературы. Согласно компетентностному подходу, овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками, приобретенными в ходе занятий, осуществляется на разных уровнях: лингвистическом, речевом, социокультурном.

В методике РКИ чтение рассматривается как метод обучения и как обязательный вид речевой деятельности. Так, А.Н. Шуккин классифицирует чтение как комбинированный метод обучения языку. Исследователь детально описывает концепцию М. Уэста (основателя данного метода), а также приходит к выводу, что чтение объединяет несколько подходов к освоению языка: как прямых, так и сознательных [7, с. 194-195].

С точки зрения деятельностного подхода, чтение – это один из четырех видов речевой деятельности, способствующих успешному освоению языка, прежде всего его коммуникативной составляющей. В данном аспекте текст является основным средством организации обучения на занятиях по РКИ. Отбор текстов для использования в учебном процессе обусловлен несколькими факторами: во-первых, государственным стандартом и образовательной программой, во-вторых, учебником, выбранным для основного изучения программы; в-третьих, уровнем владения языком обучающимися.

Н.В. Кулибина отмечает, что использование аутентичных текстов в рамках учебника практически невозможно, так как методика работы с художественными текстами на занятиях по РКИ достаточно сложна, требует тщательной подготовки и, в конечном итоге, преследует иные задачи, нежели чтение учебного текста: формирование речевых умений (адекватное восприятие эмоционального содержания произведения; умение передать его содержание самостоятельно, сформулировать мнение о тексте, о его теме, идее, образах). Кроме того, чтение и понимание аутентичных текстов важны для развития общего интереса к русской культуре, а вместе с тем и к русскому языку, а также предполагают формирование речевой компетенции у обучающихся [5, с. 14-15].

В учебнике «Дорога в Россию» для чтения предлагают, в основном, учебные тексты, аутентичных текстов практически нет. Кроме того, аутентичные тексты (то есть рассказы А.П. Чехова, С. Моэма, В.М. Шукшина, И. Ильфа и Е. Петрова, В. Ардова, А. Грина) значительно переработаны авторами в целях реализации учебной программы. Наибольший интерес, по нашему мнению, представляет включение поэтических текстов в учебный материал, так как стихотворение отличаются поливариантностью содержания, более сложный языковой материал, а также сравнительно небольшой объем по сравнению с прозой.

Рассмотрим примеры использования поэтических текстов в учебнике «Дорога в Россию», в котором для чтения предлагаются стихотворения, их фрагменты или отдельные строки, тематически или грамматически связанные с соответствующим разделом (уроком). В учебнике базового уровня перед изучением грамматической темы «Дательный падеж имён существительных с местоимениями и прилагательными» приводятся видоизменённые строки стихотворения «Молитва» Б. Окуджавы: «<...> Господи, дай же ты каждому, чего у него нет: // Глупому дай голову, трусливому дай коня, // Дай же счастливому денег и не забудь про меня» [1, с. 116]. В оригинале: «мудрому дай голову» и после строки «Дай же счастливому денег» фигура умолчания «...». Замена эпитета «мудрому» на «глупому» оправдана тем, что слушатели не смогут понять его имплицитного содержания. Эти строки важны, прежде всего, в контексте тематики занятия (Дательный падеж прилагательных – глупому, трусливому, счастливому – курсив мой. – М.И.). Как видим, фрагмент стихотворения лишается полной аутентичности, анализ содержательной составляющей строк упрощается. К тому же многие преподаватели и вовсе не используют эти строки на занятиях. Из личного опыта преподавания, хочется отметить, что после небольшой словарной работы учащиеся вполне способны понять смысл строк.

В той же части учебника приводятся четыре фрагмента стихотворений А.А. Ахматовой [1, с. 124]. Согласно логике авторов, сначала учащиеся читают текст о жизни поэтессы, а потом им предлагается ознакомиться с несколькими строками

ками из ее стихотворений. Как показывает преподавательская практика, учащимся достаточно сложно понять смысл строк А. Ахматовой, перед чтением преподаватель должен провести значительную пред- и после-текстовую работу, в противном случае чтение становится бессмысленным, и, как следствие, этот материал никак не задействован на уроке. Иными словами, преподаватель может подготовить задания для домашнего чтения стихотворений поэтессы или продумать алгоритм чтения поэтических строк на занятии.

Более оправданным считаем использование строки из стихотворения «Отчего» М.Ю. Лермонтова: «Мне грустно потому ... что весело тебе» – для иллюстрации грамматической темы «Дательный падеж в значении выражения состояния, чувства» [1, с. 128]. В данном случае учащиеся без трудностей усваивают языковой, и понятийный материал.

В третьей и четвертой частях учебника «Дорога в Россию» поэтические тексты, как правило, выполняют функцию эпиграфа к соответствующей теме раздела. Например, стихотворение Е. Евтушенко «Людей неинтересных в мире нет...» (точнее его 1, 3 и 4 строфы) цитируются перед темой «Биография человека, его семья, его интересы и увлечения» [2, с. 3]; строки М.В. Ломоносова «Науки юношей питают...» – перед темой «Система образования, учёба, наука, работа» [2, с. 63]; строки А. Розенбаума «Покажите мне Москву, я прошу...» – перед темой «Город, экскурсия по городу, городской транспорт, ориентация в городе» [2, с. 123]; строки Л. Афанасьева «Гляжу в озера синие...» – перед темой «Россия (общие сведения, история, география)» [3, с. 3]; строки Е. Долматовского – перед разделом «Здоровье. Путешествия. Спорт» [3, с. 103].

Приведенные примеры иллюстрируют закономерность, отчетливо выражающуюся при использовании поэтических текстов в учебнике: в большинстве случаев они остаются «непонятными, красивыми» словами. Чтобы понять их содержание, учащиеся должны обладать навыками ознакомительного чтения (хотя поэтический текст не всегда может быть успешно освоен благодаря такой методике) или преподаватель должен подготовить дополнительный дидактический материал, способствующий правильной интерпретации текста и, как следствие, пониманию авторской позиции.

В четвертой части учебника «Дорога в Россию» приводится текст В.П. Харитонova «День Победы», а также цита-

ты из стихотворений Ю. Друниной и Б. Окуджавы, которые посвящены фронтовой тематике. Вряд ли без предварительных словарной работы и обсуждения содержания вышеперечисленных произведений учащимся удастся самостоятельно постигнуть смысл стихотворных строк, проникнуться идеей жертвенности, самоотверженности русского народа в борьбе с фашистскими захватчиками. Именно поэтому преподаватель должен самостоятельно выстраивать ход урока в соответствии с его целью и задачами, а также потенциалом слушателей подготовительного отделения: ознакомиться с текстом «День Победы», возможно, задействовать аудиовизуальные средства, а также предложить прочитать стихотворный текст и выполнить комплекс упражнений, который способствовал бы лучшему усвоению темы и идеи произведения.

В последней части учебника также можно найти примеры использования цитаты из стихотворения для иллюстрации грамматического материала. Строки В. Высоцкого «Если друг оказался вдруг...» приводятся перед изучением темы «Выражение условных отношений в сложном предложении» [3, с. 82]; строки Омара Хайяма – перед темой «Выражение целевых отношений в простом предложении» [3, с. 115]. Наконец, первые четыре строки стихотворения М.Ю. Лермонтова «Парус» служат эпиграфом к тексту «Интервью с Конюховым» [3, с. 119]. Для того, чтобы эти тексты были адекватно восприняты учащимися, преподаватель, безусловно, должен продумать алгоритм их чтения и осмысления или же вовсе отказаться от их чтения (в случае отсутствия времени на анализ поэзии).

Итак, мы можем выявить различные функции представленных в учебнике аутентичных поэтических текстов: 1. Эпиграф к теме урока; 2. Иллюстрация к новому грамматическому материалу. В любом случае изучения языковых особенностей стихотворения без осмысления его идейного содержания представляется невозможным. Только адекватное понимание темы, авторской позиции текста позволяют учащимся в полной мере освоить грамматический материал, а также совершенствовать навыки речевой деятельности. Именно поэтому преподаватель должен продумывать, как он будет задействовать предложенные авторами учебника аутентичные тексты или их фрагменты; оценивать целесообразность их использования на занятиях по РКИ.

Библиографический список

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. 256 с.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т.: Т. I. СПб.: Златоуст, 2011. 200 с.
3. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т.: Т. II. СПб.: Златоуст, 2014. 184 с.
4. Журавлёва Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Рус. яз., 1984. 96 с.
5. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст на уроке русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. 269 с.
6. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы (электронное издание). СПб.: «Златоуст», 2015. 96 с.
7. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. Пособие для вузов/ А.Н. Щукин. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

References

1. Antonova V., Nakhabina M., Tolstych A. The way to Russia: Russian language text-book (level A2). M: CIE: MSU; St. Petersburg: Zlatoust, 2009. 256 p.
2. Antonova V., Nakhabina M., Tolstych A. The way to Russia: Russian language text-book (level B1). In 2 vol. Vol. 1. St. Petersburg: Zlatoust, 2011. 200 p.
3. Antonova V., Nakhabina M., Tolstych A. The way to Russia: Russian language text-book (level B1): in 2 vol. Vol. II. St. Petersburg: Zlatoust, 2014. 184 p.
4. Zhuravleva L.S., Zinovieva M.D. Learning to read (on the basis of literary texts). M.: Rus. lang., 1984. 96 p.
5. Kulibina N.V. Why, what and how to read in the lesson. Literary text in the lesson of Russian as a foreign language. St. Petersburg: Zlatoust, 2001. 269 p.
6. Kulibina N.V. Read poems by Russian poets: a manual for teaching reading fiction (electronic media). SPb.: Zlatoust, 2015. 96 p.
7. Schukin A.N. Methods of teaching Russian as a foreign language: textbook for universities / A.N. Schukin. M.: High school, 2003. 333 p.

УДК 811.133.1(075.8):7:82-1

UDC 811.133.1(075.8):7:82-1

БИРЮКОВА И.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ibirucova@gmail.com

BIRYUKOVA I.A.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Romance Philology of Orel State University
E-mail: ibirucova@gmail.com

К ВОПРОСУ О РОЛИ И МЕСТЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TO THE QUESTION OF THE ROLE AND PLACE OF THE DISCIPLINE «FOREIGN LANGUAGE» IN THE SCHOOL SYSTEM

Статья посвящена изучению вопроса о роли и месте учебной дисциплины «Иностранный язык» в системе школьного образования. Рассматривается специфика «Иностранного языка», проводится его сопоставление с предметами естественно-научного и эстетически-художественного циклов. Представленный анализ призван способствовать повышению качества преподавания ИЯ и всесторонней реализации целей обучения и формирования поликультурной личности.

Ключевые слова: учебная дисциплина (предмет), научная сфера, предметная область, естественно-научный цикл, социально-гуманитарный цикл, предметы эстетически-художественного цикла, иностранный язык, сопоставление, сходство, специфика, знания, навыки, умения, компетенции, компетентностный подход, принцип отбора содержания, поликультурная языковая и вторичная языковая личность.

The article is devoted to the study of the role and place of the discipline «Foreign language» in the school system. The author considers the specifics of the «Foreign language» and compares it with the subjects of the natural-scientific and aesthetic-artistic cycles. The presented analysis is intended to improve the quality of teaching and learning and to fully implement the goals of learning and the formation of a multicultural individual.

Keywords: academic discipline (subject), scientific sphere, subject area, natural science cycle, social and humanitarian cycle, subjects of aesthetic and artistic cycle, foreign language, comparison, similarity, specificity, knowledge, skills, abilities, competence, competence approach, the principle of content selection, multicultural language and non-primary language-competent individual.

Решение проблем обучения любой дисциплине ставит перед обучающим три главных вопроса: чему учить, как (с применением каких технологий, методов, приемов) и с какой целью.

Вопрос целеполагания решается обычно «сверху», с учетом широкого социального заказа и общих мировых тенденций преподавания того или иного предмета, при этом «иностранн- ный язык» как учебная дисциплина реагирует на глобальные тенденции наиболее чутко. Ответ на все три следует искать во ФГОС, учебных предметных программах и других норматив- ных документах.

Существует следующий список учебных предметов, изучаемых сегодня в школе: математические, естественно- научные, общественно-научные, гуманитарные, филологи- ческие дисциплины, физкультура и искусство, и трудовое обучение [10].

Исходя из понятия «научная сфера или предметная об- ласть», можно определить, входит ли интересующая дис- циплина в точные (технические) или естественные науки (естественно-научный цикл); в общественные (социальные) или гуманитарные науки (социально-гуманитарный цикл); относится к предметам эстетически-художественного цик- ла (музыка, ИЗО) или к предметам, не имеющим единого предметного наименования и не представляющим научную сферу (физическая культура, ОБЖ и предметы трудового воспитания).

Иностранный язык наряду с родным (русским) и литера- турой входит в филологические науки. Обращаясь к истории вопроса, отметим, что как учебный предмет «Иностранный язык» получил свое признание и место среди других дисци- плин в 40-е годы 20 века. Тогда выделяли «три предметные

области: 1) основы наук; 2) предметы эстетического цикла; 3) предметы с преимущественным развитием умений и навы- ков (физкультура, трудовое обучение)» [5, с. 4].

Иностранный язык относился к первой группе, то есть основам наук. Основной задачей этих дисциплин было «об- разование в сознании учащихся представлений и понятий о законах развития природы и общества» [5, с. 4].

Почти 30 лет спустя, Л.В. Щерба и И.В. Рахманов вы- делили иностранный и родной языки в отдельную группу предметов, формирующих умения общения. «Родной и ино- странный языки как учебные предметы отличаются от других учебных дисциплин (основ наук) не только тем, что их целью является формирование коммуникативных умений. Прежде всего, они выступают и как цель, и как средство обучения. На родном языке преподаются другие предметы, и он выступает как средство обучения этим предметам. Аналогично высту- пает и иностранный язык, так как он изучается как средство общения» [5, с. 4].

Сопоставление разных предметов позволило выявить единую для родного и иностранного языков (как учебных предметов) особенность: «Принципиальное отличие языковой группы предметов от других предметов заключается также в том, что языковые знания важны не сами по себе, а лишь как средство формирования умения получать или сообщать ин- формацию с помощью изучаемого языка» [5, с. 4].

В конце XX века И.А. Зимняя уточняет специфику пред- мета «Иностранный язык» (ИЯ) и его место в ряду учебных дисциплин. И здесь, прежде всего, следует обратиться к со- держанию, которое присуще тому или иному учебному циклу.

Основным содержанием предметов естественно-научного и социально-гуманитарного циклов являются знания из обла-

сти изучаемых наук. Предметы эстетически-художественного цикла, трудового и физического воспитания в качестве основного содержания предполагают навыки и умения. Знания, навыки и умения или ЗУН выделялись в качестве основных компонентов содержания до законодательного закрепления и начала внедрения компетентностного подхода (в начале XXI века), психологические основы которого были разработаны в России доктором психологических наук, профессором И.А. Зимней [8].

Как же определяют содержание ИЯ ведущие ученые конца XX века? Позволю себе процитировать доктора педагогических наук, профессора Р.К. Миньяра-Белоручева, мнение которого для современных ученых, по-прежнему, является авторитетным: «Содержание обучения складывается из двух больших компонентов: знаний, с одной стороны, и навыков и умений – с другой. При обучении иностранному языку в знание как компонент содержания обучения включаются языковой материал, понятия о способах и приёмах речевой деятельности на иностранном языке, лексический фон, сведения о национальной культуре и тематический материал. Вторым компонентом содержания обучения являются навыки и умения, причём при обучении иностранному языку речь идёт главным образом о речевых навыках и умениях» [1, с. 35].

Таким образом, ИЯ занимает промежуточное положение между «знаниевыми» и «навыковыми» учебными дисциплинами, как отмечали уже в середине прошлого века Л.В. Щерба, И.В. Рахманов и некоторые другие ученые, в конце века И.А. Зимняя и другие.

Продолжая знакомство с особенностями иностранных языков, рассмотрим такие специфичные черты как беспредметность, беспредельность и неоднородность, которые выделяла И.А. Зимняя [4, с. 34].

Первая особенность (беспредметность) объясняется сложным комплексным предметным содержанием иностранного языка, не только лингвистическим, но и общекультурным, историческим, географическим и другим.

Иностранный язык в школе изучается не ради языка как лингвистического явления. Язык, прежде всего, – носитель информации и важнейшее средство коммуникации, получения, хранения и обмена информацией, что подчеркивают и представители французского методического сообщества, заинтересованные в расширении границ Франкофонии и круга лиц, выбирающих французский язык для изучения.

Главная цель изучения иностранного языка в школе – «развитие личности школьника, его способностей и желаний участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычно-речевой деятельности на соответствующем языке. В современных терминах это можно сформулировать как развитие “вторичной языковой личности школьника”» [3].

Вторая особенность (беспредельность) также объясняется сложным предметным содержанием ИЯ. Ограничение и конкретизация, систематизация и выделение поуровневого объема знаний, навыков и умений решают проблему беспредельности.

Управление содержанием и границами предмета «Иностранный язык» осуществляется путем отбора материала на основе следующих принципов: «1) необходимости и достаточности содержания для реализации целей обучения учебному предмету; 2) доступности содержания в целом и его частей для усвоения» [9].

При сопоставлении принципов отбора содержания учебных дисциплин «Иностранный язык» и «Русский язык» мы обнаруживаем их объективное сходство. Так, в качестве систематизирующих предметное содержание русского языка, выделяются: системно-описательный принцип – с учетом многоуровневости; дифференциально-систематический, позволяющий использовать перенос и избегать интерференцию при сопоставлении двух языков, принцип функциональности или учета значимости языковых средств для решения комму-

никативных задач обучения; принцип минимизации языкового материала, что обеспечивает оптимальную достаточность для решения целей; принцип преемственности и перспективности между начальной и базовой школой в содержательном, деятельностном, коммуникативном и эмоциональном аспектах; ситуативно-тематический, выделяющий перечень сфер, тем и ситуаций общения, актуальных для учащихся с учетом их познавательного интереса и возрастных особенностей [7]. Перечисленные принципы позволяют управлять «беспредельностью» предметного содержания «Иностранного языка».

Третья специфичная черта ИЯ – это его «неоднородность», которая выражается разноаспектным содержанием (лексическим, фонетическим, грамматическим), наличием языковых и речевых единиц разного уровня сложности (первичные умения, знания, языковые навыки, речевые навыки и умения). Перечисленные элементы должны сформировать в сознании обучающегося единую языковую систему в оптимально сжатые сроки (ввиду небольшого количества часов, выделяемых на изучение иностранного языка в школе).

Итак, «Иностранный язык» является специфичной учебной дисциплиной, которая, с одной стороны, схожа с предметом «Русский (родной) язык», с другой, отличается от него, несмотря на то, что они составляют единую группу языковых учебных предметов. Вышеизложенное позволяет выделить следующие сходные черты этих языковых дисциплин.

1. Оба предмета являются средством формирования, «формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства и закономерности которой являются предметом других дисциплин» [7].

2. В содержание дисциплин входят языковые и речевые единицы и явления разного уровня, позволяющие учащимся «вступать в речевое взаимодействие» [7] и целый ряд других явлений («языковая система», «языковая способность»).

3. Каждый из компонентов содержания направлен на «формирование «языковой личности» учащегося как «глубоко национального феномена», основные элементы которой на определенном уровне выстраиваются в строгую систему, в какой-то степени отражающие картину мира. Концепт «языковая личность» связан с такими ее качествами, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению, включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, самосовершенствоваться и совершенствовать человеческое общество» [7].

Наряду с очевидными сходствами двух языковых дисциплин есть и отличия или специфичные черты. Так, Л.С. Выготский и И.А. Зимняя выделили пять основных особенностей, отличающих иностранный язык от родного: «направление овладения» (сверху для ИЯ и снизу для русского как родного); «плотность общения», которая даже в современных условиях на иностранном языке гораздо ниже, чем на родном и, даже несмотря на интернет, ИКТ и наличие возможности периодически общаться с носителями языка (в городе Орле обучается большое количество франкоговорящих студентов, открытых к общению), «включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность человека, соотносимостью с сензитивным периодом речевого развития и совокупностью реализуемых языком функций» [6].

Перечисленные отличия не мешают языковым предметам активно участвовать в процессе формирования личности учащегося (не только языковой или вторичной языковой личности), и в этом процессе «Русский язык» и «Иностранный язык» взаимодействуют с другими учебными дисциплинами.

Известно утверждение о том, что учащиеся, имеющие математический талант или хорошие способности, более успешны также и в изучении иностранных языков или, что лингвистически одаренные дети, обычно, не испытывают затруднений в овладении математическими дисциплинами (в моем личном случае, речь шла об алгебре, которую я изучала в школе с не меньшей увлеченностью, чем французский язык).

Если мы сравним цели обучения ИЯ и «Алгебре», то увидим, что обе они направлены на «формирование личности выпускника, развитие логического и критического мышления, культуры речи, способности к умственному эксперименту; воспитание качеств личности, обеспечивающих социальную мобильность, способность принимать самостоятельные решения; формирование качеств (механизмов) мышления, необходимых для адаптации в современном информационном обществе» [11].

Обе дисциплины требуют от учащихся умений групповой работы над проектами, вести дискуссию, отстаивать свое мнение, использовать справочную литературу, контролировать и адекватно оценивать свою работу и формируют другие схожие или идентичные компетенции [11].

Сопоставление с предметами, предоставляющими учащимся художественное и музыкальное образование, позволяет увидеть их сходство с филологическими дисциплинами в том, что они предлагают учащимся поликультурное образование, воспитание в них чувств патриотизма, интернационализма и толерантности, любви и уважения к своей культуре и культуре других народов, стремления к познанию окружающей действительности в ее культурном многообразии.

Проведенное нами обзорное сопоставление учебных дисциплин, выявление (вслед за И.А. Зимней и Л.С. Выготским) отличительных черт «Иностранного языка», его сопоставление,

во-первых, с «Русским языком», рассмотрение их сходств и отличий, во-вторых, с предметами художественно-эстетического и, в-третьих, естественно-научного циклов, позволяет сделать следующий важный вывод: каждая учебная дисциплина имеет свое специфичное содержание («Иностранный язык» – исключение), но все учебные дисциплины используют схожие приемы и способы обучения и имеют ряд общих целей (задач), реализация которых должна развивать у школьников «общекультурные, учебно-познавательные, коммуникативные компетенции» и «компетенции личностного самосовершенствования», нацеленные на «освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, самоопределения, самореализации» [2].

Формирование поликультурной личности (в том числе языковой и вторичной языковой), соблюдающей морально-этические нормы, обладающей гражданской позицией, чувством толерантности и милосердия, владеющей навыками критического мышления, рефлексии и саморефлексии, готовой и способной к непрерывному самосовершенствованию, личности информационно обеспеченной, социально активной, творческой, открытой к межличностным и межкультурным контактам, – так можно было резюмировать обобщенную цель, реализуемую в современной общеобразовательной школе всеми учебными дисциплинами и в том числе предметом «Иностранный язык».

Библиографический список

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» М.: Просвещение, 1990. 224 с.: ил. – ISBN 5-09-001010-2. С.44.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2002. 488 с.
3. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982. с. 55 Размер: 13.62 Мб. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://freedocs.xyz/pdf/439452216>: (дата обращения: 10.02.2020).
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с. (Б-ка учителя иностр. яз.). – ISBN 5-09-001716-6... [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm#p1>] (дата обращения: 10.02.2020).
5. Иностранный язык как учебный предмет – объект изучения методики (А.А.Миролюбов) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studfile.net/preview/579616/page:4/Methodika_obucheniya_inostrannym_yazykam. (дата обращения: 13.02.2020).
6. Иностранный язык как учебный предмет в системе языкового образования. Лекция №1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektii.net/1-36865.html> (дата обращения: 13.02.2020).
7. Иностранный язык как учебный предмет в системе образования, цели обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vuzlit.ru/430913/inostranny_yazyk_uchebnyy_predmet_sisteme_obrazovaniya_tseli_obucheniya. (дата обращения: 13.02.2020).
8. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н. Шапов. М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток – Запад, 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.english-by-phone.ru> <https://lektii.org/> Опубликовано 20-03-2010 (дата обращения: 13.02.2020).
9. Принципы отбора содержания обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zdamsam.ru/>. (дата обращения: 13.02.2020).
10. Учебные предметы в России // Википедия. [2020—2020]. Дата обновления: 24.01.2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=104735720> (дата обращения: 24.01.2020).
11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school315.ucoz.ru/_tbkp/foto/2017/fevralj/algebra_7-11.pdf (дата обращения: 13.02.2020).

Reference

1. Minyar-Beloruchev R. K. of The French language training methods: Study guide for Teachers' training college students specializing in Foreign languages study. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 224 p.: Il. – ISBN 5-09-001010-2. Pp. 44.
2. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of personality-oriented paradigm of education // A student in the renovating school: collection of scholarly works. / edited by Yu. I. Dik, A.V. Khutorsky. Moscow: IOSO RAO, 2002. 488 p.
3. GEZ N. I., Lyakhovitsky M. V., Mirolyubov A. A. Methods of teaching foreign languages in high school. Moscow, 1982. Pp. 55 Size: 13.62 MB. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://freedocs.xyz/pdf/439452216>: (date accessed: 10.02.2020).
4. Zimnaya I. A. Foreign languages teaching psychology at school. - Moscow: Prosveshchenie, 1991. 222 p. (Foreign language teacher). –ISBN 5-09-001716-6... [Electronic resource: <http://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm#p1>] (accessed 10.02.2020).
5. Foreign language as an educational subject - the object under study (A. A. Mirolyubov) [Electronic resource]. – Mode of access: https://studfile.net/preview/579616/page:4/Methodika_obucheniya_inostrannym_yazykam. (date accessed: 13.02.2020).
6. Foreign language as an academic subject in the language education system. Lecture #1. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://lektii.net/1-36865.html> (date accessed: 13.02.2020).
7. Foreign language as an academic subject in the education system, learning goals. [Electronic resource]. – Mode of access: https://vuzlit.ru/430913/inostranny_yazyk_uchebnyy_predmet_sisteme_obrazovaniya_tseli_obucheniya. (date accessed: 13.02.2020).
8. Methods of teaching foreign languages: General course [studies. manual] / Rel. ed. - Moscow: AST: AST-Moscow: East-West, 2008. [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.english-by-phone.ru> <https://lektii.org/> Published on 20-03-2010 (accessed 13.02.2020).
9. Selection principles of training content. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://zdamsam.ru/>. (date accessed: 13.02.2020).
10. Educational subjects in Russia // Wikipedia. [2020-2020]. Update date: 24.01.2020. [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=104735720> (accessed 24.01.2020).
11. [Electronic resource]. – Mode of access: http://school315.ucoz.ru/_tbkp/foto/2017/fevralj/algebra_7-11.pdf (date accessed: 13.02.2020).

УДК 378.147.091.33:811.1/8

UDC 378.147.091.33:811.1/8

БОРИСОВА Л.Е.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: astera00@yandex.ru

РУМЯНЦЕВА Е.Н.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: alex_z.7300@mail.ru

BORISOVA L.Y.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of Orel State University
E-mail: astera00@yandex.ru

RUMYANTSEVA E.N.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of Orel State University
E-mail: alex_z.7300@mail.ru

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE ROLE OF COMMUNICATIVE MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Статья посвящена проблеме мотивации студентов при обучении иностранному языку, а также рассмотрению принципов и методов обучения, которые смогут помочь в ее решении. Особый акцент делается на грамотную подачу учебного материала и способность преподавателя добиться значимого результата, используя творческую составляющую участников коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативная мотивация, иностранный язык, высшее образование, методы обучения, эффективность обучения.

The article is devoted to the problem of students' motivation in foreign language teaching, as well as to the principles and methods of teaching that can help in its solving. Special emphasis is placed on the correct presentation of educational material and the ability of a teacher to achieve a meaningful result using the creative component of participants' communication.

Keywords: communicative motivation, foreign language, higher education, teaching methods, learning efficiency.

В России неуклонно растет интерес к изучению иностранного языка, следовательно, существует потребность в приоритетных формах и методах обучения для эффективной организации учебного процесса.

К сожалению, в высших учебных заведениях у студентов языковых направлений подготовки не всегда прослеживается стабильно высокий интерес к этой дисциплине. Очевидно, что обучающиеся, у которых отсутствует мотивация, не в силах овладеть учебным предметом в полной мере, поэтому для многих преподавателей проблема мотивации к освоению иностранного языка является важной и значимой.

Мотивация студентов – нелегкая задача, стоящая перед преподавателем. Немотивированные обучающиеся не усваивают знания и не запоминают поступающую информацию. Их участие в образовательном процессе является малоэффективным, поскольку они не заинтересованы в моделировании коммуникативного взаимодействия ни с преподавателем, ни с другими обучающимися.

Отсутствие мотивации у студентов может быть вызвано «целым рядом причин:

1. Они не имеют никакого интереса к данному предмету.
2. Они считают методы преподавателя непривлекательными.
3. Они отвлекаются на внешние факторы» [3].

Отметим, что первой ступенью овладения иностранным языком считается этап накопления лексических и грамматических навыков, преодоление определенных языковых барьеров и трудностей. В результате этого мотивация обучающихся уменьшается или исчезает вовсе, а вместе с мотивацией пропадает и активность в процессе получения знаний, что негативно влияет на обучение. Именно поэтому мотивацию можно назвать центральной движущей силой в успешном овладении

любой дисциплиной, в том числе и иностранным языком [4].

Мотивированный студент одержим обучением и нацелен на лидирующие позиции среди участников образовательного процесса. Психологами доказано, что есть часть студентов, которые самомотивированы и имеют природную любовь к обучению [9]. Тем не менее, у некоторой части студентов отсутствует такое стремление. Однако педагог-профессионал способен сделать обучение интересным и вдохновить обучающихся на раскрытие личностного потенциала.

Мотивация имеет сложную структуру. Предметом нашего научного интереса является мотивация коммуникативная, способная вовлечь студентов в процесс обучения иностранному языку.

С точки зрения лингводидактики «в основе коммуникативной мотивации лежат потребности двух видов. Во-первых, это социальная потребность в общении как таковая, свойственная человеку как существу. Во-вторых, потребность в совершении конкретного речевого поступка, потребность включиться в конкретную речевую ситуацию» [1].

По мнению И. А. Зимней, коммуникативный мотив в изучении языка – «это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего» [5].

Считается, что познавательная активность ведет к повышению коммуникативной мотивации, поскольку побуждает студента к достижению более высоких результатов. Этот процесс должен развиваться посредством комбинирования организационной формы и методов обучения, а также взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса как друг с другом, так и с преподавателем.

«Познавательная активность является важным стимулом,

создающим «внутреннюю среду развития», она значительно меняет учебную деятельность, оказывая влияние на ее характер, функционирование и результат. Постепенно традиционная система обучения «учить всех одинаково» сменяется новой, направленной на личность и предлагающей обеспечить обучаемых равными возможностями для достижения более высоких результатов с учетом их индивидуальных особенностей» [8].

Следующий показатель коммуникативной мотивации – это методически правильная организация занятия.

Каждый человек строит отношения с окружающим миром по-своему. Психологи определили два типажа человеческой личности: интроверт и экстраверт. Данная типизация позволяет увидеть сильные и слабые стороны таких людей в процессе обучения.

Интроверт, как правило, знает, что можно сказать, а что нет, но не решается на это. Из-за этого он не применяет свои знания на практике и не получает необходимого опыта и знаний, но интроверты умеют слушать и могут правильно выражать свои мысли. Интроверты оказываются хорошими писателями, так как письмо не требует быстрой реакции. Экстраверты, наоборот, любят живое общение, им легче начать разговор, они менее застенчивы и больше вовлечены в коммуникационную деятельность.

Таким образом, методическое содержание занятия по иностранному языку должно «включать в себя:

- индивидуализм;
- речевую направленность;
- ситуативность;
- функциональность;
- новизну» [6].

При помощи методов обучения происходит процесс взаимодействия между преподавателем и студентом, в результате которого передаются и усваиваются знания, умения и навыки, предусмотренные содержанием обучения.

Одним из методов, позволяющим активировать учебно-коммуникативную мотивацию студентов, является так называемый «холодный обзвон». Суть его в том, что преподаватель вызывает студента независимо от того, выразил ли он желание ответить или нет, и задает вопрос любой сложности. Этот метод помогает удержать внимание студента на должном уровне, поскольку каждый присутствующий в аудитории будет знать, что его могут спросить в любое время, поэтому не станет отвлекаться по ходу учебного процесса. В то же время, обучающиеся не должны думать, что их хотят «поймать», поэтому преподаватель обязан создать позитивную атмосферу общения, показывающую, насколько ответ каждого студента важен для него.

Интересной формой обучения является проектная методика. Она позволяет приобрести следующие навыки и умения:

1. Умение самостоятельно отбирать и систематизировать необходимую информацию.
2. Выдвигать проблемы и искать пути их решения.
3. Делать обоснованные выводы, уметь их аргументировать.
4. Работать с дополнительными источниками.

Проектная методика относится к современным интерактивным технологиям совершенствования преподавания иностранного языка. Данная методика уже достаточно прочно вошла в образовательный процесс многих стран мира, потому что позволяет научить индивида мыслить, привлекая в творческую деятельность других людей, учит работать в команде, что немаловажно для человека, который планирует в будущем взаимодействие с людьми. Кроме того, участие в проектной деятельности формирует у участников навыки коммуникации с большой аудиторией.

При выполнении проектных работ должны соблюдаться следующие рекомендации:

1. Из-за способности выражать свои идеи и мысли важно не слишком контролировать и регулировать студентов.

2. Проектные работы открыты, поэтому не следует придерживать каких-либо планов.

3. Проект будет настолько креативным, насколько это возможно, если он выполняется в группе, а не в отношении отдельного студента.

4. Проекты могут занимать различное количество времени, начиная с 30 минут и заканчивая несколькими занятиями.

Групповая работа является одной из наиболее продуктивных форм организации учебного процесса и студенческого сотрудничества, а также источником внутренней коммуникативной мотивации среди студентов. В каждой группе должен быть лидер, хорошо разбирающийся в предмете и способный организовать сплоченную группу. В итоге студент по выбору преподавателя будет презентовать работу группы, а остальные участники помогать ему.

Данная методика позволяет наблюдать положительную динамику снижения конфликтов между обучающимися и развитие коммуникативной мотивации.

В современном мире информационное общение стало невербальным и почти полностью перешло в Интернет, а новые технологии позволили делать все буквально на ходу. Интерес студентов к предмету и их мотивация могут быть поддержаны с помощью новых информационных технологий. Видеоролики помогают студентам определить тему урока, установить цели. Используя инструменты Panaboard, можно быстро и легко проверить выполненные задачи. Даже люди с низкой мотивацией к обучению начинают проявлять интерес к процессу при использовании интерактивной доски, мультимедийных задач и Интернет-ресурсов на уроке.

Интерактивные методы способствуют вовлечению большинства студентов в совместную деятельность для достижения определенных целей, созданию позитивного настроя на работу, поиску тем для общения, снятию психологических барьеров при иноязычном общении. Главным условием использования данных методов со студентами неязыковых направлений подготовки является их профессиональная направленность, тематическая связь с профилирующими предметами [7].

Активная коммуникативная работа обучающихся напрямую зависит не только от существующих взаимоотношений, но и от общения с преподавателем, так как создается коммуникативная мотивация, достигается успех, реализация планов в профессиональной сфере.

Представим список основных стимулов, которые формируют коммуникативную мотивацию у студентов нелингвистических направлений подготовки.

1. Понимание важности и полезности деятельности, которой они занимаются. Если студент понимает, что проделанная работа даст положительный результат и будет использоваться в будущем, то отношение к решению задач изменится в лучшую сторону, соответственно улучшится и качество выполняемой работы.

2. Участие в различных мероприятиях, мастер-классах, связанных с творчеством.

3. Введение в учебный процесс активных игровых методов, занимательных викторин и интересных панельных дискуссий.

4. Участие в чемпионатах, творческих конкурсах, олимпиадах по учебным предметам.

5. Дружеская атмосфера на занятиях, доверительные отношения между обучающимися и преподавателями.

6. Поощрения в виде различных наград (сертификаты, дипломы, благодарственные письма).

7. Факультативные занятия для отстающих студентов.

Еще одним важным фактором, влияющим на успех при изучении иностранных языков, является регулярность работы. Результат и успех приходят с регулярностью занятий. Это позволяет развить языковые умения и навыки и сделать их привычкой. Последовательность и регулярность упражнений также положительно повлияют на языковую память [2].

В нашей стране и за рубежом ведется интенсивный поиск все новых форм и методов, которые позволят мотивировать студентов к общению на иностранном языке. В качестве мотиваторов в обучении иностранным языкам могут использоваться технологии, способствующие развитию творческой личности. Их спектр очень широк. Это не только проектные задания, конкурсы переводов или эссе, проходящие регулярно, но не так часто. Творческую составляющую предполагает, например, технология «Simulation», которая стимулирует речевую деятельность обучающихся. Суть этой технологии – погружение в ситуации, максимально приближенные к реальным. В ходе регулярных практических занятий происходит аналоговое моделирование элементов повседневного или делового общения, в которых обучающиеся должны адекватно реагировать на поставленные условия. В процессе применения данной технологии происходит моделирование коммуникативных задач или проблем, которые требуют личностного отношения обучающегося к фактам и событиям.

Будущего специалиста за время учебы в вузе необходимо мотивировать к приобретению как можно большего количе-

ства умений и навыков. Ему нужно научиться работать в коллективе, принимать совместные решения. Только благодаря регулярной работе, приобретенным знаниям, самосовершенствованию и профессионализму можно достичь подлинного успеха.

Формирование у обучающихся коммуникативной мотивации, происходит на протяжении всего образовательного процесса. Коммуникативная мотивация должна находиться во главе угла и стать важной частью методологии и педагогики. Занятия иностранным языком должны удовлетворять потребности обучающихся как в социальном общении, так и в совершении речевого взаимодействия на изучаемом языке. Задача коммуникативной мотивации – стимулировать возникновение этих потребностей, а значит и познавательной активности. Умело комбинируя организационные формы и методы обучения, включая технологии, стимулирующие творческий потенциал обучающихся, можно рассчитывать на развитие способностей студентов, повышение их интеллектуального уровня, а также активности и самостоятельности.

Библиографический список

1. Бабинская П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков. Минск: Тетра Системс, 2006. 275 с.
2. Борисова Л.Е. Технология языкового погружения в обучении иностранных студентов русскому языку. // Лингвистика. Переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы. I Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Орел: ОГУ имени Тургенева, 2019. С. 412-415.
3. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 9-17.
4. Гурвич П. Б., Григорян С. Т. Усиление мотивации учебной деятельности, направленной на овладение лексикой иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1976. № 6. С. 50–55.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978. 159 с.
6. Пассов Е.И. Методическое содержание урока иностранного языка [Электронный ресурс]: <https://lektsii.org/17-82032.html> (дата обращения 15.03.2020).
7. Румянцева Е.Н. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку как один из факторов становления будущего специалиста. Перспективы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки: сборник статей по материалам круглого стола (26 апреля 2017 года) / Под ред. Е.А. Хованской. Орел. ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2017. С. 83-87.
8. Савина И.Л. Формирование познавательной активности студентов в процессе изучения иностранного языка [Электронный ресурс]: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-poznavatelnoi-aktivnosti-studentov-v-protsesse-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения 25.02.2020).
9. Сосновский Б.А. Психология для педагогических вузов: Учебник. М.: Высшее образование, 2009. 660 с.

References

1. Babinskaya P.K. Practical course of foreign language teaching methods// Minsk: Tetra Systems, 2006. 275 p.
2. Borisova L.Y. Language immersion technology in Russian teaching of foreign students // Lingvistika. Perevodovedeniye i metodika obucheniya inostrannym yazykam: aktualnyye problemy i perspektivy. I Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiyem. Orel: OGU imeni Turgenyeva, 2019. Pp. 412-415.
3. Bim I. L. Some actual problems of modern foreign language teaching // Inostrannyye yazyki v shkole. 2001. № 4. Pp. 9-17.
4. Gurvich P. B., Grigoryan S. T. Strengthening the motivation of educational activities aimed at mastering the vocabulary of a foreign language // Inostrannyye yazyki v shkole. 1976. № 6. Pp. 50–55.
5. Zimnyaya I. A. Psychological aspects of speaking in foreign language teaching // M.: Prosveshcheniye, 1978. 159 p.
6. Passov E.I. Methodological content of a foreign language lesson [Electronic resource] <https://lektsii.org/17-82032.html> (accessed 15.03.2020).
7. Rumyantseva E.N. Professionally-oriented foreign language training as one of the factors of the future specialist formation// Perspektivy professionalno-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku na neyazykovykh napravleniyakh podgotovki: sbornik statey po materialam kruglogo stola (26 aprelya 2017 goda) / Pod red. E.A. Khovanskoj. Orel. Orel State University named after I.S.Turgenev, 2017. Pp. 83-87.
8. Savina I.L. Formation of students' cognitive activity in the process of foreign language learning [Electronic resource]: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-poznavatelnoi-aktivnosti-studentov-v-protsesse-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (accessed 25.02.2020).
9. Sosnovskiy B.A. Psychology for pedagogical universities: Uchebnik M.: Vyssheye obrazovaniye, 2009. 660 p.

УДК 37.013

UDC 37.013

ВЛАСОВА Т.А.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра естественнонаучных, гуманитарных и юридических дисциплин, Курский институт кооперации (филиал) Белгородского университета кооперации, экономики и права

E-mail: vlasovata888@mail.ru

КОРОЛЕВА Н.М.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра естественнонаучных, гуманитарных и юридических дисциплин, Курский институт кооперации (филиал) Белгородского университета кооперации, экономики и права

E-mail: korolev37-31-72@mail.ru

VLASOVA T.A.

Associate Professor, Chair of Humanities, Science and Legal Disciplines, Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Kursk Institute of Cooperation (branch)

E-mail: vlasovata888@mail.ru

KOROLEVA N.M.

Associate Professor, Chair of Humanities, Science and Legal Disciplines, Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Kursk Institute of Cooperation (branch)

E-mail: korolev37-31-72@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ И ПАТРИОТИЗМА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

FORMATION OF SOCIAL POSITION AND PATRIOTISM IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS (FROM WORK EXPERIENCE)

В представленной статье рассматривается приоритетная задача современного образования – воспитание патриотизма и гражданственности у молодежи, понимания и принятия ценностей гражданского общества, формирования уважения к историческому и культурному наследию страны.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, гражданско-патриотическое воспитание, национальные ценности, профессиональное образование.

This article discusses the priority task of modern education – the education of patriotism and citizenship among young people, understanding and acceptance of civil society values, the formation of respect for the historical and cultural heritage of the country.

Keywords: patriotism, citizenship, civic-patriotic education, national values, professional education.

В первые десятилетия XXI века наша страна переживала важные социально-политические потрясения. При этом, как в развитии любого государства, позитивные перемены сменяли негативные явления, которые не всегда оказывали благотворное воздействие на нравственность и гражданское самосознание общества.

Идеология, присущая советской системе, была довольно быстро переоценена. Ориентация на западную модель жизни, а также приоритеты ценностей рыночной экономики привели к изменению ряда важных морально-нравственных ценностей, в том числе, традиционного патриотического воспитания.

Средства массовой информации, телевидение, Интернет пропагандировали модель общества, где главная цель – материальное обогащение, превосходство и личный успех любой ценой.

Вследствие этого важной задачей системы образования стало возрождение и формирование представлений о патриотизме и гражданственности молодежи, поскольку именно эти позиции являются неотъемлемым условием укрепления государства.

В Национальной доктрине образования Российской Федерации указано, что «... одним из принципов государственной политики в области образования является воспитание гражданственности в духе уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье» [10].

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России говорится: «Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонациональ-

ного народа Российской Федерации» [6].

Мы видим, что воспитание молодежи в духе понимания и принятия ценностей гражданского общества, формирование уважения к историческому и культурному наследию, к правам каждого человека является одним из важнейших направлений патриотического воспитания.

По словам В.В. Путина на ежегодной большой пресс-конференции 19 декабря 2019 г. – «...В современном демократическом обществе возможна только одна идеология – патриотизм. В самом широком и хорошем смысле этого слова» [8].

Само понятие – патриотизм, (от греческого слова *patris* – отечество) – подразумевает стойкую гражданскую позицию, гордость и уважение к своей стране и ее истории.

Гражданско-патриотическое воспитание представляет собой целенаправленный процесс формирования социально-ценностного отношения к своей стране, желание активно участвовать в общественной жизни. Это комплекс политического, патриотического, правового и нравственного образования, которое реализуется благодаря целостной системе мероприятий [3].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» [7] сформулированы базовые национальные ценности:

- любовь к родине и народу своей страны;
- социальная солидарность – личная и национальная;
- гражданственность – поддержка правового государства, закона, поликультурного мира, свободы вероисповедания;
- семья – любовь и забота о близких людях, уважение к родителям;
- труд – воспитание уважения к труду;
- наука – стремление к познанию истины, понимание

закономерностей существования мира;

- религия – вера, духовность, религиозное мировоззрение;
- искусство – стремление к красоте, социальной гармонии, богатству духовного мира;
- природа – формирование заботливого отношения к окружающей среде.

По мнению Д.Х. Саликова патриотические ценности это «...устойчивые положительно значимые представления о национальных интересах России, определяющиеся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства» [9].

В современных исследованиях к патриотическим ценностям относятся социальная справедливость, труд, солидарность, государственность, толерантность, приемлемые для конкретного общества в тот или иной период исторического развития. Антропологические патриотические ценности определены личностными предпочтениями и установками индивида.

Система патриотического воспитания – это «единство и совокупность целей и задач, содержания и принципов, методов и средств, обеспечивающих целостное, организованное, постепенное, непрерывное воздействие всего воспитательного процесса на сознание, чувства и поведение студентов с целью всесторонней подготовки к выполнению своего патриотического долга» [1]. Знакомство с историческим прошлым и родной культурой страны вызывает эмоциональный отклик у студентов, укрепляет чувство патриотизма [5].

В соответствии с Концепцией патриотического воспитания формирование патриотизма – это «систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей» [2].

В каждой стране гражданское воспитание определяется уровнем развития демократии, гуманности и востребованности гражданских качеств в обществе.

Таким образом, анализируя задачи гражданско-патриотического воспитания, можно сказать, что это целенаправленный процесс формирования гражданских и патриотических качеств личности, составляющих социальную, правовую и духовно-нравственную её целостность.

В год празднования 75-й годовщины Великой Победы на базе нашего вуза проводится активная работа по формированию гражданского самосознания студентов с целью помочь молодым людям, с неокрепшим мировоззрением, противостоять любым проявлениям фальсификации исторической правды, сохранить историческую память о предках, отстоявших национальную независимость, свободу и мир на Земле. В рамках патриотического воспитания запланировано бинарное мероприятие по теме «Итоги и уроки Великой Отечественной и II Мировой войны» в форме «круглого стола» и научная викторина «Не померкнет лопатис Победы».

Планируя, проведение научной викторины, мы ставили перед собой следующие задачи:

- Активизировать работу по патриотическому и гражданскому воспитанию студентов.
- Изучить героическое прошлое России.
- Воспитывать уважения к памяти защитников Отечества.
- Развивать познавательную активность и кругозор молодежи в области истории (Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.).
- Выявить учащихся с высоким интеллектуальным уровнем развития и создать условия для их самореализации.

Перед выполнением заданий викторины участникам необходимо подготовить краткую презентацию названия и эмблемы команды. При проведении викторины предполагается участие команд в трех раундах:

Первым раундом викторины является – **Визуализация**. Участникам в течение 5 минут необходимо идентифицировать

изображение, относящееся к событиям Великой отечественной войны:

- защита Брестской крепости;
- Московская битва;
- Сталинградская битва;
- Курская битва;
- освобождение г. Курска;
- блокада Ленинграда;
- освобождение Восточной Европы;
- штурм и взятие Берлина;
- тыл в годы Великой Отечественной войны;
- партизанское движение.

Затем представить краткий рассказ (3 минуты) об этом событии, его участниках (командирах и рядовых), их подвиге, определить значение.

Второй раунд викторины проводится в формате игры – **«Что? Где? Когда?»** Участникам необходимо ответить на 10 вопросов различной сложности по теме Великая Отечественная война. Содержание вопросов связано с основными, наиболее крупными сражениями Великой Отечественной войны (военные операции советской и немецкой армий, командующие фронтами и армиями, герои сражений, хронология событий). Время на обдумывание – 5 минут.

1. Назовите даты начала и окончания Великой Отечественной войны. Назовите время начала нападения на Советский Союз.

2. Какое государство в 1941 году без объявления войны вторглось в пределы нашей Родины?

3. Кто был Верховным Главнокомандующим Вооруженными Силами СССР в годы Великой Отечественной войны?

4. Частью какой войны была Великая Отечественная война?

5. Назовите крепость, ставшую символом несгибаемого мужества, стойкости и героизма советских воинов в первые дни войны?

6. На фронтах Великой Отечественной сражались не только люди, но и «яки», «тигры», «пантеры», «леопарды». Что это было?

7. Какой из отечественных танков стал легендой Великой Отечественной войны?

8. Как называлась реактивная установка, находившаяся во время войны на вооружении артиллерии советской армии?

9. Сколько дней продолжалась блокада Ленинграда?

10. Фашистские войска в 1941-1942 году потратили на захват этого города 250 дней, а советские войска освободили его в 1944 году за 5 дней. Что это за город?

Третий раунд – **«Война в судьбе моей семьи, война в судьбе моей России»** предполагает, что в течение 5 минут команды представят презентацию результатов научно-исследовательской работы в домашних архивах об участии их предков в Великой Отечественной войне. Презентация должна состоять из слайдов (не более 15) с минимальным содержанием текстового материала, приветствуются спецэффекты, музыкальное сопровождение, а также демонстрация артефактов, хранящихся в семье: орденов и медалей, наградных документов, писем и т.п.

Оцениваться работа команд будет по следующим критериям: точность и логичность ответа; умение раскрыть тему; качество презентации; навыки публичного выступления; наличие исторических свидетельств.

Для подведения итогов научной викторины избирается жюри, задача которого подсчитать количество баллов, заработанное каждой командой и определить победителя. Участники и призеры викторины награждаются дипломами, сертификатами и призами.

В процессе проведения бинарного мероприятия по теме «Итоги и уроки Великой Отечественной и II Мировой войны» в форме «круглого стола» ставили перед собой следующие цели:

– образовательные – изучить хронологию и основные события Великой Отечественной и II Мировой войны, их историческое значение, определить роль личностей в исторических событиях;

– развивающие – сформировать умение решать проблемные ситуации, давать аргументированную оценку историческим событиям, делать выводы, отстаивать свою точку зрения и вести дискуссию; закрепить навыки работы с историческими источниками и дополнительной литературой; сформировать исследовательскую компетентность, развивать навыки использования информационных технологий;

– воспитательные – способствовать развитию чувства гордости за историческое прошлое своей страны, осознанию Великой Победы как значимого события в истории страны и мира; воспитанию чувства сопереживания к судьбам народа; формированию патриотизма и гражданского самосознания.

Проведение данного мероприятия дает возможность реализации следующих универсальных учебных действий:

– личностных – осуществление гражданской идентификации личности; развитие познавательных интересов, соотношение поступков и событий с принятыми этическими нормами; выделение нравственных аспектов поведения в межличностных отношениях; формирование внутренней позиции на уровне положительного отношения к образовательному процессу;

– регулятивных – принятие и планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей; определение и формулирование цели деятельности на каждом этапе работы; выполнение учебных действий, разработка вместе с преподавателем критериев оценки своей работы и работы всей группы;

– коммуникативных – осуществление планирования учебного сотрудничества с преподавателем и группой, определение цели, степени участия и способов взаимодействия; приобретение умения учитывать позицию собеседника, адекватно воспринимать и передавать информацию, формулировать собственное мнение и позицию, закреплять навыки монологического высказывания и ведения дискуссии;

– познавательных – участие в решении проблем творческого и поискового характера; осуществление синтеза – составление целого из частей, применение методов расширенного поиска необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, Интернет-источников, архивных материалов, выдвижение гипотез и их обоснование; формулирование проблемы.

Таким образом, цель данного мероприятия – подвести итоги и обобщить знания по разделу №7 учебной дисциплины История «Великая Отечественная война. СССР в послевоенные годы (1945-1965 гг.)», рассмотреть результаты и проанализировать историческое значение Великой Победы, оценить умение выполнять групповые и индивидуальные задания, навыки исследовательской работы, публичного выступления и ведения дискуссии.

В результате студенты смогут охарактеризовать важнейшие события Великой Отечественной войны; определить роль личности в ходе исторических событий; дать оценку итогов Великой отечественной и II Мировой войны; оценить необходимость противостояния любым проявлениям фашизма в современных условиях. Подобные мероприятия помогают студентам самостоятельно осмысливать социально-нравственный опыт предшествующих поколений, осознавать свою идентичность как граждан страны; формируют способность проявлять толерантность к социальным, этническим, конфессиональным и культурным различиям, сохраняя при этом приоритетность общечеловеческих ценностей. В целом это способствует интеграции личности в национальную и мировую культуру; формированию человека и гражданина, в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества [4].

Учащиеся приобретают навыки работы с различными источниками исторической информации; учатся анализировать и обобщать факты, делать выводы, закрепляют навыки коллективной работы.

Таким образом, проведение патриотических мероприятий должно стать неотъемлемой частью процесса профессиональной подготовки молодых специалистов.

Библиографический список

1. Аронов А.А. Научно-педагогические основы управления системой военно-патриотического воспитания школьников : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Воен.- политическая акад. им. В. И. Ленина. М., 1990. 53 с.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания. №4, 1995. С.32.
3. Быков А. К. Формирование патриотического сознания молодежи // Педагогика. 2010. №9. С. 10–21.
4. Власова Т.А., Королева Н.М., Костерина И.В. Модель педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации: из опыта работы. // Известия ЮЗГУ. Серия Лингвистика и педагогика – Т8, №1(26) 2018. С. 149-158.
5. Власова Т.А., Королева Н.М., Костерина И.В. Роль регионального компонента в системе формирования национального самосознания молодежи (на примере жизни и творчества В.М. Клыкова) // «Политика, экономика и инновации». №4 (6), 2016. С.12-16.
6. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тихов В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».
8. Пресс – конференция Президента Российской Федерации В.В. Путина 19 декабря 2019 года.
9. Саликов Д.Х. Развитие патриотических ценностей у студентов вуза. Челябинск, 2011. 173 с.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ

References

1. Aronov A. A. Scientific and pedagogical foundations for the management of the system of military-patriotic education of schoolchildren: abstract of thesis. ... Doctors of pedagogical sciences: 13.00.01 / Military - political acad. them. V.I. Lenin. M., 1990. 53 p.
2. Bondarevskaya E. V. Valuable foundations of personality - oriented education № 4. 1995. p. 32.
3. Bykov A. K. The formation of the patriotic consciousness of youth // Pedagogy. 2010. № 9 Pp. 10-21.
4. Vlasova T.A., Koroleva N.M., Kosterina I.V. The model of pedagogical support for the development of students' abilities for personal and professional self-actualization: from work experience. // South-Western State University. Series Linguistics and Pedagogy - T8, № 1 (26) 2018. Pp. 149-158.
5. Vlasova T.A., Koroleva N.M., Kosterina I.V. The role of the component in the system of formation of the national self-consciousness of youth (on the example of life and work of V. M. Klykov) // «Politics, Economics and Innovations.» № 4 (6), 2016. Pp.12-16.
6. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia. M.: Education, 2009. 24 p.
7. Decree of the Government of the Russian Federation of October 4, 2000 N 751, Moscow "On the National Doctrine of Education in the Russian Federation".
8. Press conference of the President of the Russian Federation V.V. Putina December 29, 2019.
9. Salikov D.Kh. The development of patriotic values among university students. Chelyabinsk, 2011. 173 p.
10. Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012 N 273-FZ.

ВОРОНKOBA Л.В.

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: pedagog57@mail.ru

VORONKOVA L.V.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Orel State University
E-mail: pedagog57@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОСВОЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

FORMATION OF MOTIVATION OF STUDENTS IN DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN VOCATIONAL PEDAGOGICAL PREPARATION

В статье представлены результаты исследования и опыт работы по проблеме формирования мотивации студентов к освоению педагогической деятельности в системе профессионально педагогической подготовки в рамках изучения учебных дисциплин психолого-педагогического цикла.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, мотивация, самообразование, самовоспитание, саморазвитие.

The article presents the results of research and experience on the problem of formation of students' motivation to master pedagogical activity in the system of professional pedagogical training in the framework of studying educational disciplines of the psychological and pedagogical cycle.

Keywords: professional and pedagogical training, motivation, self-education, self-development.

К профессии учителя в настоящее время предъявляются повышенные требования не только к владению профессиональными компетенциями в организации педагогической деятельностью, но и к зрелости его личности. В структуре профессиональной личности учителя одним из центральных психологических образований является профессиональная мотивация. Потребность в педагогах с развитой профессиональной мотивацией в системе школьного образования сегодня очень высока в связи с решением современных задач модернизации российского образования.

Для профессионального становления и дальнейшей успешной педагогической деятельности большое значение имеет не только развитие у студентов интереса к будущей профессии, педагогических способностей и мышления, но и, конечно, профессиональной мотивации. В традиционной системе педагогического образования эта задача решена не в полной мере, что обуславливает актуальность исследования.

Решить эту задачу возможно, если в содержание профессионально-педагогического образования интегрировать глубокую фундаментальную подготовку по психолого-педагогическим дисциплинам, совершенствовать организацию педагогической практики в базовых образовательных учреждениях и включение студентов в социально-значимую деятельность кафедры, факультета и университета, что создаст условия для формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций и профессиональной мотивации будущего учителя. В связи с этим актуальной становится проблема разработки педагогической системы, учитывающей требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта учителя, позволяющей студентам выпускникам университета в полной мере овладеть профессией учителя и стать грамотными специалистами. В связи с этим была проведена научно-исследовательская работа.

Цель исследования мы определили, как выявление мотивации обучения студентов в университете и обоснование авторской системы формирования профессиональной мотивации студентов в процессе изучения учебных дисциплин

психолого-педагогического цикла.

Исследование проводилось на протяжении 2017-2019 годов на базе Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, в котором приняли участие студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование направленность (профиль) история и обществознание. В ходе исследования нами были использованы следующие методы педагогической диагностики: наблюдение, индивидуальная беседа, анкетирование, тестирование с использованием методики «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной.

Структура использованной анкеты состояла из обращения к респондентам, а также из 13 вопросов. Нас в первую очередь интересовал вопрос: «Какую цель перед собой ставит абитуриент, выбирая профессию – учитель?», «Каков его главный мотив обучения в университете?». Респондентам был задан вопрос: «Какой из факторов оказал на Вас большее влияние при поступлении на выбранную специальность?». Относительное большинство в 2017 году указывали на преобладание интереса к выбранной специальности, а в 2019 году респонденты отдают предпочтение желанию связать своё будущее с профессией – учителем; остается у молодежи интерес к изучению истории; менее всего на выбор профессии играют рекомендации знакомых и решение взрослых-родителей. Результат опроса по данному вопросу представляем в диаграмме:

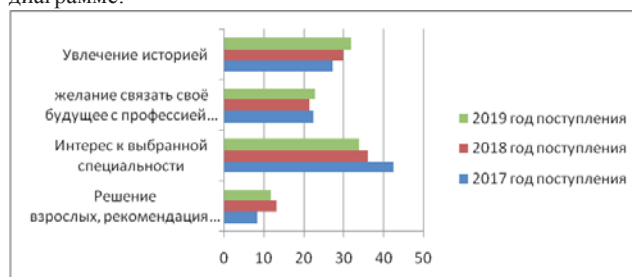


Рис. 1. Диаграмма. Факторы, влияющие на выбор профессии учителя.

Анализ анкеты свидетельствует, что современные абитуриенты выбирают направление подготовки осознанно и ими движет интерес и желание работать по избранной специальности – учитель.

Нас так же интересовал вопрос: «Какие мотивы лежат в основе учебно-познавательной деятельности студентов? Итоги выявления мотивов учения в университете показал, что приступая к обучению на 1 курсе, студенты отдают предпочтение мотивам потребности в общении со сверстниками, самопознанию и творческой самореализации. Однако к 4-5 курсам приоритеты меняются, на первый план выступают мотивы саморазвития, профессионального развития и получения образования. Мотивы самопознания и общения уходят на второй план.

Обобщая результаты исследования, мы можем сказать, что современные студенты в своем большинстве делают осознанный, адекватный выбор будущей профессии и приоритет отдают получению знаний и овладению профессией, а не получению диплома. Сравнительный анализ изменений мотивов обучения студентов за 3 года исследования, свидетельствует, что динамика увеличивается в сторону осознанной ориентации на получение профессии учителя, то есть стремления овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества:

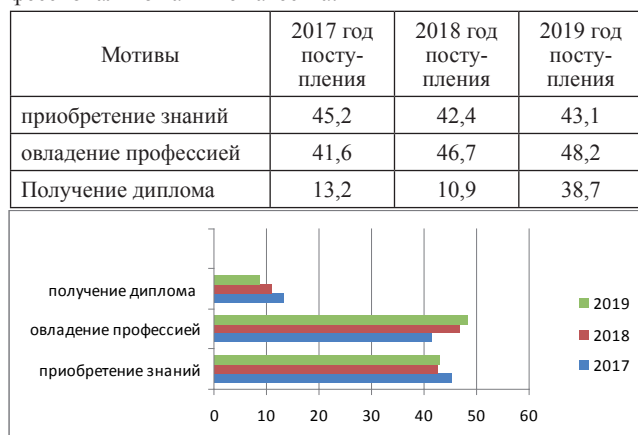


Рис. 2. Диаграмма изменений мотивов обучения студентов за 3 года исследования.

Данный результат исследования, позволил нам так же выявить противоречие между потребностью и отсутствием целостной системы формирования мотивации студентов к саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию и профессионального развития. Для преодоления данного противоречия нами разработана система мероприятий, направленная на удовлетворение потребности студентов в саморазвитии и самореализации в рамках учебно-воспитательного процесса университета с целью формирования готовности студентов к профессиональной деятельности.

В первую очередь мы определились с целью профессиональной деятельности, поставили перед собой конкретные задачи с учетом потребностей студентов и их динамики изменений, и способы их решения.

Прежде всего, данная работа начинается в системе учебных занятий, например, в процессе изучения учебного курса «Педагогика», с использованием частной методики формирования мотивации студентов, основными компонентами которой являются: диагностика, создание ситуации «успеха»; активизация межличностного взаимодействия «студент – студент», «студент – преподаватель»; формирование навыков уверенного поведения; выработка навыков самостоятельной деятельности.

При этом, деятельность педагога направлена на:

- формирование мотивации у студентов к освоению педагогической деятельности, к самопознанию и саморазвитию и формированию компетенций будущего учителя;
- создание положительной эмоциональной среды, за

счет дифференцированного подхода в отборе технологий, методов и приемов организации учебно-познавательной деятельности студентов при использовании широкого спектра педагогических средств, таких как: самостоятельная работа, самообразование, самовоспитание, научно-исследовательская и общественная деятельность.

Для этого используется такая форма обучения, как педагогический практикум «Профессионально-личностное самопознание и саморазвитие». Практикум мы рассматриваем как одну из форм:

- выявления у студентов готовности к саморазвитию;
- выработки у студентов умений эффективно решать учебные и педагогические задачи в возникающих ситуациях;
- тренировки педагогического мышления и формирования педагогических умений: проблематизации, целеполагания, планирования деятельности;
- поиска новой информации и практического применения знаний в различных учебных и педагогических ситуациях;
- проведения исследования и презентации результатов.

Технология организации практикума включает следующие этапы:

– *Диагностический.* Студенты самостоятельно или под руководством преподавателя проводят диагностику, используя методики и выявляют склонность к профессии, готовность к саморазвитию, степень выраженности профессионально значимых личностных качеств, уровень профессионально-педагогической компетенции и педагогической культуры на начальном этапе педагогической подготовки.

– *Прогностический.* Студенты изучают литературу по проблеме профессионального саморазвития, самовоспитания, самообразования и разрабатывают прогностическую модель профессионально-личностного саморазвития.

– *Проектировочный.* На этом этапе студенты самостоятельно изучают специфику самостоятельной деятельности, самообразования и самовоспитания, но акцент делают на изучение способов, методов, приемов развития и саморазвития требуемых педагогических качеств и способностей. Студенты выступают организаторами собственного профессионального саморазвития: формулируют цели, определяют способы деятельности, прогнозируют конечные результаты, составляют план работы, разрабатывают систему самоконтроля, оформляют программу профессионального саморазвития.

– *Организационно-деятельностный.* Студенты реализуют запланированные в программе саморазвития форм работы, принимают участие в кафедральных мероприятиях: конкурсе эссе «Моя педагогическая философия», научно-практической конференции «Профессионально-педагогическая деятельность современного учителя».

– *Рефлексивно-оценочный.* На данном этапе студенты демонстрируют свои результаты профессионального саморазвития: выполнения всех учебных заданий практикума и участие в мероприятиях кафедры и факультета.

При этом в ходе выполнения заданий практикума мотивационная последовательность учебной деятельности студентов составляет целостную структуру: сосредоточение внимания студента на учебной ситуации; осознание смысла предстоящей деятельности; осознанный выбор мотива; целеполагание – определение студентами целей своей учебной деятельности; стремление к цели – осуществление учебных действий; стремление к достижению успеха – осознание уверенности в правильности своих действий; самооценка процесса и результата деятельности – эмоциональное к ней отношение. Исключив хотя бы один элемент из данной цепочки, во время взаимодействия педагога и студента, результат учебного процесса не будет столь эффективным.

Получив в ходе практикума опыт практической учебной деятельности, студенты включаются в систему научно-исследовательской, социально общественной деятельности в рамках мероприятий кафедры, факультета и университета. А именно, см. табл. 1.

Цель деятельности педагога	Курс	Задачи	Способы решения	Результаты
Формирование мотивации и готовности студентов к учебно-познавательной и профессиональной деятельности	1	Изучение личностных особенностей студентов. Выявление мотивационной направленности	В рамках изучения курса «Педагогика»: использование инновационных технологий:	Повышение интереса к изучению учебных дисциплин;
	2	Формирование мотивации на саморазвитие, личностный и профессиональный рост.	– развития критического мышления; – проблемного обучения; – применение активных и интерактивных методов обучения; – реализация педагогического практикума «Профессионально-личностное самопознание и саморазвитие». В рамках внеаудиторной работы: – работа дискуссионного клуба «Диалог»; – конкурс эссе «Моя педагогическая философия»; – олимпиада по «Педагогике»; – конкурс проектов воспитательной деятельности «Ступени»	Отсутствие неуспевающих по предметам психолого-педагогического цикла; Рост участия студентов в НИРС, в олимпиадах, творческих конкурсах;
	3	Формирование профессиональной мотивации	Проведение педагогической практики;	Участие в социально-значимых мероприятиях кафедры, факультета, университета; Повышения качества знаний;
	4	Ориентация на работу по получению квалификации;	Реализация социально-образовательного проекта «Педагогика вне шаблона»	
	5	Формирование готовности к смене социально-личностной позиции после окончания университета.	Конкурс «Педагогический дебют»; Работа научно-исследовательских групп; Мастер-классы.	

В основе проекта «Путь в педагогическую науку» лежит идея о создании механизмов мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности. Проект «Педагогика вне шаблона» выступает в качестве механизма педагогического сопровождения, направленного на решение проблемы развития созидательной активности студентов посредством их включения в разработку и реализацию социально-значимых проектов для региональной системы образования. Проект реализуется студентами в региональной системе образования с привлечением социальных партнеров проекта: орловской областной общественной организацией «Знание»; орловского регионального отделения общественной организации «Педагогическое общество России»; управления молодежной политики города Орла; общественного объединения «Учительское единство»; профсоюзной организацией студентов.

Основной организационной формой реализации проекта выступает молодежный клуб «Перспектива», который функционирует на факультете и объединяет участников проекта на добровольной основе. Студенты самостоятельно планируют, организуют, проводят систему мероприятий, направленных на достижение цели проекта, а именно:

- обучающий семинар «Педагогическое проектирование в сфере образования»; заседания дискуссионного клуба по актуальной теме «Проблемы современной системы образования глазами будущих учителей»;
- встречи с педагогами инновационных школ в педагогической гостиной;
- конкурс социальных проектов «Моя педагогическая

инициатива»; тренинги, деловые игры. А главное, они реализуют свои досуговые, просветительские, воспитательные проекты в образовательных организациях в ходе педагогической практики. Роль педагога в рамках реализации данных проектов сводится к консультативной деятельности, что позволяет формировать профессиональные компетенции в области педагогической деятельности.

Проект «Моя педагогическая инициатива» направлен на формирование социально-значимых профессиональных качеств педагога. Данный проект позволяет целенаправленно организовать внеаудиторную воспитательную деятельность студентов для развития самостоятельности, ответственности, активности и направленности на самореализацию студентов при использовании форм внеаудиторной деятельности, предполагающих вариативность, самоорганизацию студентов, развитие самоуправления на основе сотрудничества преподавателей и студентов при организации рефлексивного анализа деятельности.

Таким образом, разработанная и апробированная нами система мероприятий направленных на формирование мотивации студентов к саморазвитию, самовоспитанию и профессиональному становлению способствует их профессиональному самовыражению и самоорганизации; позволяет стимулировать личностно-значимые потребности студентов, которые обуславливают его самореализацию. Даная система работы направлена на решение главной задачи – формирования профессиональных компетенций и готовности к педагогической деятельности в региональной системе образования.

Таблица 1.

План мероприятий по организации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов

курс	Учебная дисциплина	Мероприятия
Студенческие научно-практические конференции		
1 курс	Педагогика Раздел: «Введение в педагогическую деятельность»; «Общие основы педагогики» Педагогика.	Студенческая конференция «Педагогическое наследие и его роль в становлении современного образования» Олимпиада по педагогике
2 курс	Раздел: «История педагогики»	Студенческая конференция «Генезис дидактических систем в различные исторические периоды»
3 курс		Научно-практическая конференция «Современный учитель истории и новая школа»
4-5 курс	Методика преподавания истории Методика преподавания обществознания	«Проблемы, тенденции и перспективы развития школьного исторического образования» по итогам НИРС
Конкурсы проектов (вузовский, региональный)		
2-3 курс	Психология	межвузовский региональный студенческий Конкурс воспитательных проектов развития и саморазвития личности компетентного специалиста в системе высшего и среднего профессионального образования «Ступени»
4 курс	Педагогика	Конкурс научно-исследовательских работ «Студенческая наука»
5 курс	Методик преподавания истории	Межвузовский региональный студенческий Конкурс проектов «Педагог 57»
		Региональный конкурс «Педагогический дебют»
	Мастер-классы	
	Педагогика Раздел: «Введение в педагогическую деятельность»; «Общие основы педагогики» Педагогика. Раздел: «История педагогики» Методика преподавания истории	Проектная деятельность учителя в школьном образовательном пространстве
		Конструирование современного урока истории Активные методы обучения в системе школьного исторического образования. Технология развития критического мышления
Дискуссии		
4-5 курс	Педагогика Раздел: «Введение в педагогическую деятельность»; «Общие основы педагогики» Педагогика. Раздел: «История педагогики» Методика преподавания истории	Профессионально-педагогическая деятельность учителя истории Плюсы и минусы традиционного и инновационного урока истории
Социально-образовательные проекты		
	Педагогика Методика преподавания истории	«Путь в педагогическую науку»; Моя педагогическая инициатива»; «Педагогика вне шаблона»

Библиографический список:

1. Апиш Ф.Н. Основные современные теории мотивации. Майкоп: Изд-во ООО «Аякс», 2001 56 с.
2. Андриенко Е.В. Особенности формирования профессиональной мотивации студентов. /Мотивационное пространство воспитательной работы педагогического вуза. Новосибирск, 2015. С.73-78.
3. Мормушева Н. В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений / Н. В. Мормушева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 160-163.

References

1. Apish F. N. Basic modern theories of motivation. Maikop: Publishing house ООО "Ajax", 2001 56 p.
2. Andrienko E. V. Features of formation of professional motivation of students. / Motivational space of educational work of a pedagogical University. Novosibirsk, 2015. Pp. 73-78.
3. Mormuzheva N. V. Motivation of training students of professional institutions / N. V. Mormuzheva // Pedagogy: traditions and innovations: materials of the IV international conference. science. Conf. (Chelyabinsk, December 2013). Chelyabinsk: Two Komsomolets, 2013. Pp. 160-163.

УДК 378.147

UDC 378.147

ГОРБАЧЕВА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ol8591@mail.ru

ГОРЛОВА Ю.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: uli1506@yandex.ru

НИКИТИНА И.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: inessa0109@yandex.ru

GORBACHEVA O.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sport, Orel State University

E-mail: ol8591@mail.ru

GORLOVA YU.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sport, Orel State University

E-mail: uli1506@yandex.ru

NIKITINA I.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sport, Orel State University

E-mail: inessa0109@yandex.ru

ВИДЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ И ПЛАТФОРМ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

TYPES AND POSSIBILITIES OF INTERNET SERVICES AND PLATFORMS FOR ORGANIZING DISTANCE LEARNING IN UNIVERSITY

В статье представлена авторская классификация интернет-платформ и сервисов, потенциал которых может быть использован для организации дистанционного формата обучения. Рассмотрены их возможности и особенности с учетом потребностей образовательного процесса в вузе. Приведен краткий обзор новых педагогических методов и форм работы («перевернутый класс», «двойное образование»), которые могут использовать потенциал удаленного взаимодействия преподавателя со студентами и повысить эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательные интернет-платформы, онлайн-тестирование, видеоконференция.

The article presents the author's classification of Internet platforms and services, the potential of which can be used to organize distance learning format. Their capabilities and features are considered taking into account the needs of the educational process at the university. The article provides a brief overview of new pedagogical methods and forms of work ("inverted class", "double education"), which can use the potential of remote interaction between the teacher and students and increase the effectiveness of the educational process.

Keywords: distance learning, educational online platforms, online testing, video conferencing.

Форс-мажорные обстоятельства всегда являются неизбежным поводом для принятия нестандартных решений и вынужденного перехода к новым способам достижения целей и не апробированным в широкой практике формам работы. Кризисные этапы развития таят в себе не только опасность, но и благоприятную возможность для осуществления качественных перемен, осуществлению которых в обычной жизни часто мешает инертность и неприятие Пандемия коронавируса COVID-19 поставил систему высшего образования многих стран перед выбором: смириться с внешними обстоятельствами, нарушив учебный процесс и отложив на время освоение образовательной программы, или использовать возможности новых информационных и коммуникационных технологий в рамках временного перехода на дистанционный формат обучения. Интуитивно угадываемое будущее высшего образования сегодня неожиданно стало его настоящим [3, с. 25]. Одним из решающих факторов, от состояния которых зависит эффективность организации дистанционного обучения в вузе, является фактор технологического обеспечения образовательного процесса, отражающий наличие технических устройств и аппаратных средств, интернет-связи с достаточной для устойчивого сигнала скоростью, ИКТ-компетенции педагогов и возможности технологической интернет-платформы как

основы нового формата обучения.

Стартовые условия организации дистанционного обучения в российских вузах в период ограничений оставляют желать лучшего. По результатам исследования, проведенного в 2019 г. в рамках Мониторинга научных кадров Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, было выявлено, что средний уровень развития необходимых для организации дистанционного обучения цифровыми компетенциями у преподавателей российских вузов оценивался ими на 3,2 балла из 5 возможных, более 12% указывают на полное отсутствие таких навыков. Опыт проведения учебных и научных мероприятий в удаленном формате (вебинары, конференции, лекции) отсутствовал у каждого четвертого университетского педагога, изредка удаленно или по видеосвязи в таких мероприятиях принимали участие 36% респондентов, периодически – 28% и только 11% – регулярно. Готовность российских студентов к организации дистанционного обучения еще ниже: только 12% студентов вузов имеют опыт использования интернет-технологий для удаленного обучения. В целом такие данные соответствуют европейским показателям, где к такому формату готовы около 13% обучающихся. Больше всего таких студентов в Финляндии (51%), в Болгарии и Германии – только 9%, в Италии – 7%. По совокупности

цифровых навыков только 24% студентов в полной мере владеют необходимыми навыками работы в текстовых и табличных редакторах, программах для создания презентаций, фото-, аудио- и видеоредакторах и мессенджерах. 39% владеют хотя бы одним цифровым умением, необходимым для дистанционного обучения [2].

Ситуация осложняется отсутствием рекомендаций со стороны Министерства науки и высшего образования Российской Федерации относительно оптимальных платформ, перечня цифровых ресурсов для дистанционного обучения в высшей школе. Организационные и консультационные задачи возложены на Ситуационный центр по переходу на смешанные и дистанционные технологии. Для обеспечения методической и правовой поддержки российских вузов при переходе на дистанционные форматы обучения был создан сайт «<https://keep-learning.globaluni.ru>». В отдельном разделе на сайте собраны практические рекомендации от преподавателей российских университетов по переходу на дистанционное обучение.

Д.Б. Казаринова предлагает использовать метод «двойного преподавания», когда лекция строится в формате диалога по заданной теме между двумя педагогами. Такой формат обеспечивает динамичность подачи материала, лучшую фиксацию внимания обучающихся, их вовлеченность в диалог. Рекомендуются также использовать два ноутбука: один для контроля трансляции в «Zoom» или «MSTeams», другой – для отслеживания плана и тайминга занятия, контроля смены текстового и графического сопровождения лекции, вопросов для обсуждения. Для контроля успеваемости предлагается использовать традиционные задания: доклады и презентации, тестирование, написание эссе. В числе преимуществ дистанционного формата приводится, например, удобство обсуждения магистерских диссертаций на предзащите: пока студент защищает работу, комментирует ее результаты и материалы презентации, одноклассники и преподаватель в чате указывают недостатки и дают рекомендации в режиме реального времени [4].

В дистанционном обучении целесообразно использовать технологию «перевернутый класс». Фиксировать внимание студентов в онлайн сложнее, чем в режиме живого общения, поэтому педагогу не рекомендуется говорить более 10 минут непрерывно. Технология «перевернутый класс» предусматривает, что перед занятием обучающиеся самостоятельно знакомятся с теоретическим материалом по теме, что позволяет сосредоточиться на обсуждении и применении знаний во время онлайн-трансляции [7, с. 75]. Аудиторная и внеаудиторная работа в таком формате меняются местами. Новые информационные технологии позволяют эффективно доставлять до студентов учебный контент в форме видеолекций, презентаций, традиционной текстовой подачи. В рамках видеоконференции с преподавателем организуется обсуждение изученного материала, преподаватель объясняет сложные моменты, отвечает на вопросы студентов.

Рассмотрим виды современных технологий, которые позволяют организовать, поддержать и оптимизировать дистанционный формат в условиях временных ограничений в образовательном процессе вуза. Современные интернет-сервисы и платформы позволяют удовлетворить потребности разных целевых аудиторий на всех уровнях национальной системы образования и предоставляют широкий спектр инструментов для создания учебного контента и управления обучением. Ориентированные на потребности высшего образования образовательные интернет-ресурсы можно условно классифицировать следующим образом (табл. 1).

Самый простой способ организации удаленного обучения основан на использовании функционала социальных сетей и мессенджеров. Так, например, в социальной сети «ВКонтакте», где по статистике зарегистрирован 92% молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет [5], можно создать закрытое сообщество для обучения по предмету, зафиксировать объясняющий пост о целях, задачах и общих правилах дей-

ствия группы, пригласить туда студентов. Учебные материалы следует публиковать дозированно и по порядку: одно задание – один пост в сообществе. Информацию целесообразно размещать также, как при подаче ее на очном учебном занятии: материалы и презентация к лекции в форме прикрепленных документов и прием домашних заданий в формате документа (фото, скрин) с возможностью дать обратную связь в виде комментария и по необходимости видеозвонка. Наиболее популярные социальные сети и мессенджеры позволяют вести стриминговые трансляции, что делает доступным формат вебинара для преподавателей и студентов.

Одним из наиболее популярных сервисов для проведения онлайн-занятий является «Zoom». Программа позволяет демонстрировать свой экран (слайды презентации, видео, ссылку на сайты и текстовые учебные материалы) другим участникам конференции, комментировать в онлайн-режиме любые файлы. Студенты также имеют возможность демонстрировать свой экран, например, при защите проекта или доклада. Одним из удобств сервиса является возможность использования доски для рисования, которая заменяет привычную доску в аудитории на онлайн-аналог. Организатор конференции может заменить реальный фон съемки на виртуальную картинку обоев с видами природы или достопримечательности. Для привлечения внимания к конкретной информации на экране можно использовать стрелки, метки, комментарии и ряд других функций. «Zoom» обеспечивает запись трансляции, что позволяет пропустившим занятие студентам ознакомиться с его ходом в полном объеме. Сообщения можно писать как в общем чате, так и лично каждому из участников конференции. Функционал сервиса «Zoom», таким образом, позволяет вести синхронное и асинхронное преподавание учебных дисциплин, а также проектную работу в малых группах.

Еще одной популярной платформой для организации видеоконференций и вебинаром является «MSTeams», которая в бесплатной версии позволяет собирать аудиторию до 300 человек. Для совместной работы или обучения сервис позволяет формировать команду, члену которой общаются между собой с использованием каналов, посвященных одной теме или проекту. В них ведутся текстовые, аудио- и видеобеседы, обмен материалами лекций, заданиями и ответами на них. Сервис позволяет осуществлять аудио- и видеозвонки в интернете, предоставляет возможность демонстрации экрана с обучающими материалами различного формата (презентации, текстовые документы, видео, сайты). Доступно обсуждение информации в групповых чатах, обмен файлами между участниками конференции. Схожим функционалом обладает сервис «Webinar», к преимуществам которого относится наличие специальных мобильных приложений для iOS и Android. Асинхронные видеолекции и вебинары, предназначенные для просмотра студентами в записи, могут быть созданы с использованием возможностей таких прикладных программ, как «Bandicam», «MovaviVideoSuite» и «UVSoftium».

Для организации контроля над усвоением учебного материала, проверки знаний и итоговой аттестации могут использоваться сервисы онлайн-тестирования. Так, «GoogleClassroom» позволяет создавать виртуальные классы с возможностью выкладывать и собирать контрольные работы, тесты, проектные задания, в том числе и с фиксированным дедлайном. В сервисе можно настроить расчет оценок и проводить тесты с использованием «Google-Форм». Инструмент используется для создания тестов с возможностью устанавливать баллы за конкретное задание и правильный ответ. Проверку можно автоматизировать или осуществлять ее вручную, в обоих случаях можно вывести результат. При проведении контрольных работ не в тестовом формате в качестве типа ответа можно указать загрузку файлов, которые отправляются на заданный адрес электронной почты. Сданная студентом работа может быть автоматически проверена на оригинальность. В работу обучающихся можно добавлять пометки и рисунки [6, с. 93-94].

Популярным сервисом для создания тестовых заданий

является «OnlineTestPad», который представляет собой бесплатный многофункциональный сервис для создания опросов, тестов, кроссвордов, логических игр и наличием диалогового тренажера. Конструктор тестов в вопросах может использовать изображения. «OnlineTestPad» позволяет устанавливать тайминг для сдачи теста, автоматически подсчитывать и анализировать полученные результаты.

Сходный по функционалу сервис – «Мастер Тест» (<https://master-test.net>), который отличается простым ненавязчивым дизайном, не отвлекающим студента от процесса выполнения задания. Тесты могут быть созданы онлайн и пройдены как в онлайн, так и в офлайн-форматах без установки дополнительного приложения на устройство. Процесс проверки автоматизирован, имеются аналитические инструменты для отслеживания динамики процесса обучения и среднего уровня успеваемости в группе [1, с. 89].

Практическое использование комплексных платформ для создания полноценного учебного курса требует больших затрат для предварительной подготовки, но позволяет многократно использовать его структурированные учебные и контрольные материалы, дополнять и модифицировать курс. Наиболее популярной системой для организации дистанционного обучения в России является кроссплатформенная система «Moodle» (или «MoodleCloud» с возможностью хранения данных в облаке). Доступ к платформе является бесплатным. Функционал позволяет создавать не только традиционные учебно-методические материалы (гlossарий, лекции в текстовой форме и видеоформате, презентации, тестовые контрольные материалы). «Moodle» предоставляет широкие возможности для организации коммуникации и обратной связи, позволяет вести синхронное и асинхронное обучение студентов. Преподаватель может организовать чат со студентами, организовать работу в малых группах, проводить лекции, семинары и опросы. Коммуникация дополнена привычными для активных в социальных сетях студентов смайликами, сигналами поднятия рук. Платформа позволяет организовать стриминговые видеотрансляции как аналог «живого обучения». Предусмотрено переключение экрана на слайды презентации, справочную информацию с функциями приближения и обмена документами разных форматов между участниками стрима. Предлагаемые «Moodle» возможности максимально приближают процесс виртуального взаимодействия преподавателя и студентов к ситуации реального общения, позволяет реализовать в педагогической практике широкий спектр интерактив-

ных педагогических методов [9, с. 27-28].

Интерфейс еще одной комплексной образовательной платформы «Edmodo» аналогичен интерфейсу популярных у молодежи социальных сетей, но полностью ориентирован под образовательные потребности. В системе высшего образования России он используется редко. Относительным недостатком системы является отсутствие полноценной русифицированной версии.

Некоторые педагоги рекомендуют воспользоваться сложившейся ситуацией, чтобы использовать в дополнение к традиционной рабочей программе по учебной дисциплине массовые открытые онлайн-курсы (так называемые MOOC-курсы). В условиях пандемии многие платформы, предоставляющие услуги коммерческого удаленного образования, сделали бесплатными некоторые программы обучения [8]. Преимуществами MOOC-курсов являются возможность общения с заинтересованными сокурсниками, лучшими преподавателями, получение быстрой обратной связи и свободный график. Такой формат обучения позволяет получить необходимые практические навыки в новейших областях профессиональной специализации. В качестве примера можно привести курсы платформ «GreekBrains» и «Skillbox», предлагающих курсы в различных узких областях программирования, дизайна, маркетинга, проектного управления. Организаторы курсов «Skillbox» по итогам успешного обучения могут предложить обучающемуся свободную вакансию или практику.

Проведенный обзор возможностей доступных интернет-сервисов и платформ позволяет сделать вывод о том, что внедрение дистанционного формата обучения в вузах в условиях временных ограничений, связанных с угрозой распространения коронавируса, не представляется такой уж недостижимой и сложной задачей. Система образования является относительно инертной и консервативной, что вряд ли соответствует концепции экономики знаний и интенсивности развития новых информационных и коммуникационных технологий. Очевидно, что никакие технологические возможности не заменят живого человеческого общения и взаимодействия, но современные Интернет-сервисы и платформы предоставляют широкие возможности для организации коммуникации между преподавателем и студентами, обратной связи и обмена документами, позволяют автоматизировать процесс проверки знаний и апробировать в педагогической практике такие инновационные методы работы, как «перевернутый класс» и «двойное преподавание».

Таблица 1.

Классификация интернет-сервисов и платформ для оптимизации процесса дистанционного обучения в вузе [составлено авторами]

Группа сервисов/платформ	Функции в образовательном процессе	Примеры
1. Социальные сети и мессенджеры	Организация коммуникаций между преподавателем и студентами, организация обратной связи, обмен аудио-, видео-, текстовым и графическим контентом, стриминговые трансляции	«ВКонтакте», «WhatsApp», «Viber»
2. Платформы для проведения интерактивных лекций и семинаров	Перевод традиционных занятий в видеоформат (в стриминговом формате и в записи), организация коммуникации между преподавателем и студентами, обмен аудио-, видео-, текстовым и графическим контентом, возможность организации работы студентов в малых группах	«Zoom», «MS Teams», «Webinar»
3. Сервисы для онлайн-проверки знаний студентов	Контроль и аналитика успеваемости студентов, автоматизация процесса проверки правильности выполнения заданий в тестовой форме.	«OnlineTestPad», Google-формы, «Мастер Тест»
4. Комплексные образовательные платформы для создания и проведения полноценного учебного курса	Широкий функционал создания обучающего контента различного формата, инструменты проверки, контроля и аналитики посещаемости и успеваемости, планирование занятий, возможность обратной связи и обсуждения, обмен опытом	«Moodle», «Edmodo», «MoodleCloud»
5. Массовые открытые онлайн-курсы	Углубление знаний и развитие компетенций студентов в узкой предметной области в рамках осваиваемой специальности, получение практических навыков, общение в профессиональном сообществе, перспективы трудоустройства	«GreekBrains», «Skillbox», «Coursera»

Библиографический список

1. Беленкова И.В. Сетевые сервисы для проведения онлайн и оффлайн-тестирования // Наука и перспективы. 2017. №4. С. 88-92.
2. Волкова Г.Л., Озерова О.К., Шматко Н.А., Шугаль Н.Б. Готовность преподавателей и студентов российских вузов к дистанционному обучению и работе [электронный ресурс]. URL: <https://issek.hse.ru/news/350448456.html> (дата обращения: 24.04.2020 г.).
3. Заир-Бек С.И., Мерцалова Т.А., Анчиков К.М. Готовность российских школ и семей к обучению в условиях карантина: оценка базовых показателей. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 32 с.
4. Казаринова Д.Б. Метод двойного преподавания [электронный ресурс]. URL: <http://www.rudn.ru/media/news/covid-19/obrazovanie--vayneysiy-kanal-socializacii-cheloveka-samaya-bolshaya-roskosh--eto-obshchenie-s-interesnymi-lyudmi---prepodavatel-rudn-darya-kazarinova> (дата обращения: 25.04.2020 г.).
5. Курносова Е. Социальные сети в цифрах – 2019 г. М.: МедиаСкоп, 2020. 22 с.
6. Савкина Н.В., Тихомирова Т.А. Использование современных информационных технологий для контроля знаний по предмету «Физическая культура» в вузах // Наука-2020. 2018. №2. С. 92-98.
7. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. 2018. №2. С. 74-79.
8. Что такое MOOC-курсы? [электронный ресурс]. URL: <https://keep-learning.globaluni.ru/keep-learning/practices/2635> (дата обращения: 25.04.2020 г.).
9. Широбакина Е.А. Опыт применения дистанционного обучения в образовательном процессе физкультурных вузов // Дистанционное и виртуальное обучение. 2017. № 6 (120). С. 26-31.

References

1. Belenkova I.V. Network services for online and offline testing // Science and Prospects. 2017. No4. Pp. 88-92.
 2. Volkova G.L., Ozerova O.K., Shmatko N.A., Shugal N.B. Readiness of teachers and students of Russian universities for distance learning and work [electronic resource]. URL: <https://issek.hse.ru/news/350448456.html> (accessed: 24.04.2020).
 3. Zaire-Bek S.I., Mertsalova T.A., Anchikov K.M. Readiness of Russian schools and families to study in quarantine: assessment of basic indicators. M.: HSE, 2020. 32 p.
 4. Kazarinova D. B. The method of double teaching [electronic resource]. URL: <http://www.rudn.ru/media/news/covid-19/obrazovanie--vayneysiy-kanal-socializacii-cheloveka-samaya-bolshaya-roskosh--eto-obshchenie-s-interesnymi-lyudmi-- -prepodavatel-rudn-darya-kazarinova> (date of treatment: 04/25/2020).
 5. Kurnosova E. Social networks in numbers - 2019. M.: MediaScope, 2020. 22 p.
 6. Savkina N.V., Tikhomirova T.A. The use of modern information technologies to control knowledge on the subject of "Physical Culture" in universities // Science-2020. 2018. No2. Pp. 92-98.
 7. Tikhonova N.V. Technology "inverted class" at the university: potential and problems of implementation // Kazan Pedagogical Journal. 2018. No2. Pp. 74-79.
 8. What are MOEC courses? [electronic resource]. URL: <https://keep-learning.globaluni.ru/keep-learning/practices/2635> (accessed: 04.25.2020).
 9. Shirobakina E.A. Experience in the use of distance learning in the educational process of physical education universities // Distance and virtual learning. 2017. No 6 (120). Pp. 26-31.
-

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.

Аспирант, 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@yandex.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

TOKMAKOVA M.A.

Graduate Student, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

TOKMAKOV N.V.

Student, Orel State University

E-mail: stalker2013@yandex.ru

СО ДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРЕДМЕТА ПРИКЛАДНАЯ МЕХАНИКА В УНИВЕРСИТЕТЕ

SUBSTANTIVE ASPECT OF THE SUBJECT APPLIED MECHANICS IN THE UNIVERSITY

В статье представлены результаты анализа учебной литературы по прикладной механике для высших учебных заведений. Дана краткая характеристика электронного учебного комплекса по общетехническим дисциплинам. Определен необходимый содержательный аспект по предмету прикладная механика.

Ключевые слова: прикладная механика, объем знаний, общетехнические дисциплины, электронный курс, учебный комплекс.

The article presents the results of the analysis of educational literature on applied mechanics for higher education institutions. A brief description of the electronic educational complex in general engineering disciplines is given. The necessary substantive aspect on the subject of applied mechanics is determined.

Keywords: applied mechanics, volume of knowledge, general technical disciplines, electronic course, educational complex.

Введение

Разработка эффективных систем обучения – эта задача не только средней, но и высшей школы. Нормативный аспект педагогической науки, в сегодняшнее время приобретает первостепенное значение [1, 2]. Поэтому особое внимание уделяется разработке новых учебных курсов, методических пособий и онлайн лекций, соответствующих современному уровню знаний, созданию универсальных лабораторных установок с режимом удаленного доступа. Всякая преподавательская деятельность, в том числе и при обучении техническим дисциплинам – целенаправленная деятельность. Мы должны прогнозировать результаты обучения, а именно формировать личность способную быть созидателем нового общества: сознательно постигать сущность бытия и преобразовывать ее.

Основная часть

Организация процесса обучения предполагает вовлечение студентов в самостоятельную работу над теоретическим материалом и его практическим применением. В течении целого столетия формирование общетехнической грамотности в Вузе основывалось на следующих принципах:

1. Получение фундаментальных знаний по математике и физике;

2. Получение фундаментальных знаний по общетехническим дисциплинам: теоретической механике, сопротивлению материалов, теории машин и механизмов, деталям машин, гидравлики;

3. Применение теоретических знаний при выполнении расчетно-графических работ и разработки курсовых проектов;

4. Использование полученных знаний и умений для выполнения дипломного проекта.

Практически все технические вузы страны использовали при обучении одни и те же учебники [3-6], представленные в таблице 1. Эти книги дают студенту фундаментальные знания, на которых основывается его дальнейшее становление как инженера. Содержательный объем знаний составлял более 1240 условных печатных листов. На изучение этих дисциплин отводилось не менее 1000 аудиторных часов. При обучении будущих инженеров в современной высшей школы, эти дисциплины просто отсутствуют в программах по подготовки бакалавров. Они заменены одной – прикладной механикой. В советской высшей школе для не инженерных специальностей читался курс прикладной механики, даже для экономистов. Так как подразумевалось, что экономист возможно будет работать на заводе и должен быть знаком с техническими терминами. Учебник Г.Б. Иосилевича [7] вполне соответствовал необходимому объему знаний для смежных профессий инженера. Книга содержит основы теории прочности из раздела сопротивления материалов, анализ механизмов из ТММ, сведения о наиболее используемых деталях машин и основах взаимозаменяемости.

Анализ современных методических пособий по прикладной механике (таблица 2), показал, что ни одно из них не содержит того объема фундаментальных знаний по техническим дисциплинам, который давала советская высшая школа. Все Вузы страны, выпускающие бакалавров по техническим специальностям, издают свои методические пособия по техниче-

ским дисциплинам [8-17]. Самый содержательный учебник по прикладной механике, составленный в МАДИ, разделен на три части и имеет объем 641 страниц [15]. Не трудно сосчитать, что это менее 25% от прежнего объема учебного материала. Законы Ньютона, Гюйгенса, Гука, Кеплера, на которых основывается теоретическая механика остаются незыблемыми и сегодня. Но практически во всех пособиях отсутствует материал по данному разделу [9-14]. Об аналитической механике, которая дает общее решение как голономных, так и не голономных систем в дифференциальном виде совсем забыли. Хотя в современные техники широко используются робототехнические системы. Их эксплуатация, ремонт, не говоря об конструировании механизма с несколькими степенями свободы требует знаний аналитической механики.

Таблица 1.

Содержание учебных дисциплин

№	дисциплина	Автор	Объем, страниц	Год издания
1	Теоретическая механика	Яблонский Л.Н., Никифоров М.В.	766	1984
2	Сопротивление материалов	Беляев Н.М.	608	1976
3	Теория машин и механизмов	Артоболевский И. И.	640	1988
4	Детали машин	Решетов Д.Н.	656	1989
	Всего		2670	

Таблица 2.

Учебные пособия по прикладной механике

	Автор	Издательство	Год издания	Объем, стр.
1	Марченко С.И	Ростов н/Д.: Феникс	2006	541
2	под ред. В.В. Джамая	Москва: Дрофа	2004	415
3	под ред. Серазутдинов М. Н.	Казань: Центр инновационных технологий	2016	326
4	Сурнин В.М.	Минск: Новое знание	2008	388
5	Зиомовский В.М	Екатеринбург: Издательство Урал. Университета	2016	287
6	Никитин С.В.	Москва: МАДИ	2014	612
7	Соболев А.Н.	КУРС, Инфра-М,	2017	432

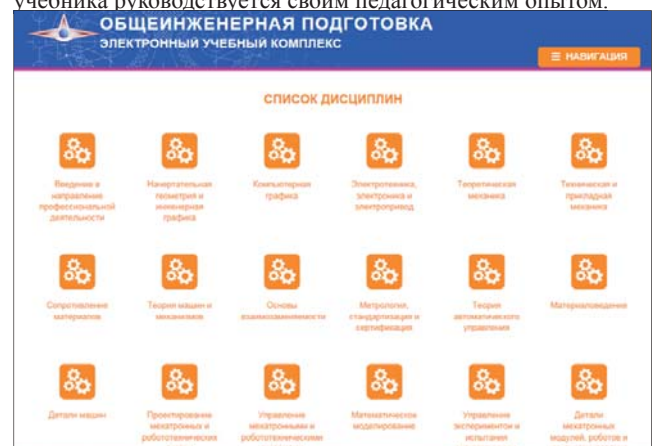
Не смотря на сравнительно большой объем материала, содержащихся в учебных пособиях, ни в одном из них не дана теория раскрытия статической неопределимости систем. В практических же задачах чаще всего необходим расчет именно статически неопределимых конструкций. Сложным видам деформаций отведено буквально несколько страниц. Но современная техника подвержена комплексному виду нагрузок и надо уметь рассчитывать каждую из них и учитывать вклад, который она вносит в обеспечение надежности оборудования. Утверждать, что материал изложенный Артоболевским устарел, мы не можем, хотя бы потому, что практически все учебно-методические пособия по прикладной механике, внесли главы из данного учебника. Но в современных методических пособиях содержится материал только по анализу рычажных механизмов. Таким образом, выпускник может проанализировать работу уже созданного кем-то механизма. Изучение синтеза механизмов, дает возможность будущему инженеру создавать новые конструкции. Но данный раздел теории машин и механизмов кратко представлен только в ли-

тературе [9, 16, 17]. Количество видов механических передач, креплений, способов сочленения деталей и их характеристики значительно расширились, но принцип расчетов и их монтаж остался прежним. Однако раздел «детали машин» ограничен простыми зубчатыми передачами, валами и обзором разъемных соединений. Таким образом, обучение по существующим современным пособиям по прикладной механике не дает обучающимся полной информации о данной дисциплине. Это закономерность нельзя стать грамотным инженером без фундаментальных знаний по общетехническим дисциплинам. Так же как практически не реально в полном объеме освоить общетехнические дисциплины без знаний математики и физики.

Современный студент даже не знает, что он не знает. Невозможно дать полное содержание, как минимум четырех дисциплин, в одном учебнике. Поэтому задача разработки качественного контента по техническим дисциплинам, с использованием новейших информационных технологий, является не только актуальной, но и методически необходимой. На кафедре мехатроники, механики и робототехники разработан электронный учебный комплекс по общинженерным дисциплинам [17]. Электронный курс позволяет формировать учебный материал в любом объеме, дает возможность вносить изменения и дополнять новыми сведениями во время учебного года. Кроме этого, есть возможность взаимодействия между пользователями, то есть как между студентами, так и между преподавателями и обучающимися. Представленный электронный курс обладает высоким уровнем адаптивности. Кроме того, предусмотрена большая база тестов, оснащенных системой оценивания пройденного материала. Разработанная платформа-оболочка содержит элементы системы класса LCMS – Learning Content Management System (система управления образовательным контентом) [18].

Репозиторий состоит из сорока восьми основных учебных объектов соответствующих названию технических дисциплин. Таким образом структура страниц верхнего уровня определена достаточно жестко (рис.1), то есть представлен список конкретных технических дисциплин. Через гиперссылки доступна вся информация по интересующему вас предмету [19].

Все представленные материалы соответствуют современным стандартам. При этом в электронном курсе дана вся информация по курсу прикладная механика, соответствующая направлению подготовки бакалавриата. Но кроме этого, дополнительный учебный материал по теоретической механике, сопротивлению материалов, теории машин и механизмов и деталям машин. Наполнение учебного материала осуществляется специалистом в данной области. Преподаватели «старой» высшей школе чаще всего вели один из предметов, входящих сейчас в одну дисциплину, зато знали его досконально и глубоко. Каждый профессор четко знает логику и методику изложения своего предмета и наполняя электронную оболочку учебника руководствуется своим педагогическим опытом.



Обязательным содержанием электронного курса (рис. 2) являются лекции презентации, так как они осуществля-

ют принцип наглядности. В информационно-справочные материалы входят не только глоссарии, составленные преподавателями, но и основные формулы и положения для данной дисциплины. Методические материалы содержат учебники, как новые, так и старые, методические пособия по проведению практических расчетно-графических работ. Контроль знаний осуществляется с помощью тестов, которые разделены по уровню сложности и объему усвоенных знаний. Лабораторный практикум, содержит описание всех лабораторных работ, которые можно осуществить с помощью оборудования, которым располагает ВУЗ. Таким образом, если в данном направлении подготовки запланировано всего 4-е лабораторные работы, обучающий вправе выбрать ту, которая его более заинтересует.



Заключение

Нельзя недооценивать вклад который вносит изучение общинженерных дисциплин в формирование профессиональной подготовленности инженера. Задача профессиональной педагогики создание таких методических условий, которые бы обеспечивали доступ обучающего к полному объему существующих знаний по техническим дисциплинам. Необходимо разрабатывать и внедрять специально спроектированные курсы для инженерного образования.

Если мы ходим, чтобы выпускник высшей школы был творческий и думающий человек, ему необходимо дать хотя бы обзор того, что уже сделано в науки. Не может быть поиска решения технической задачи на пустом месте. Изначально невозможно сформулировать и понять техническую задачу, если нет знаний по общинженерным дисциплинам.

Таким образом, электронный курс обеспечивает один из основных дидактических принципов – принцип доступности. При этом электронный учебник учитывает и возрастные особенности и разный образовательный уровень, потребности и интересы студентов. Разработанный учебный курс соответствует всем требованиям современных образовательных систем: доступен, адаптивен, интерактивен.

Библиографический список

1. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
2. Касаткина Н.Э. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие / авт.-сост. Н.Э. Касаткина, Т.К. Градусова, Т.А. Жукова, Е.А. Кагакина, О.М. Колупаева, Г.Г. Солодова, И.В. Тимонина. Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. 237 с.
3. Яблонский А.А. Курс теоретической механики. В 2х частях: учебник для втузов. М.: Высшая школа, 1984. 766 с.
4. Беляев Н.М. Сопроотивление материалов. Главная редакция физико-математической литературы изд-ва Наука, 1976. 608 с.
5. Артоболевский И.И. Теория механизмов и машин: учебник для втузов. М.: Наука, 1988. 640 с.
6. Решетов Д.Н. Детали машин: учебник для вузов. М.: Машиностроение, 1989. 656 с.
7. Иосилевич Г.Б. Прикладная механика: для студентов втузов. Г.Б. Иосилевич, П.А. Лебедев, В.С. Стреляев. М.: Машиностроение, 1985. 576 с.
8. Марченко С.И. Прикладная механика: учебное пособие / С.И. Марченко, Е.П. Марченко, Н.В. Логинова. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 541с.
9. Прикладная механика / под ред. В.В. Джамаия // издательство: Юрайт, 2015. 445с.
10. Прикладная механика: учебник / под ред. М. Н. Серазутдинова // Казань: Центр инновационных технологий, 2016. 326 с.
11. Сурнин В.М. Прикладная механика: учебное пособие // Минск: Новое знание, 2008. 388с.
12. Степанова Т.Ю. Прикладная механика: учебное пособие / Т.Ю. Степанова, В.В. Бойцова // Иван. гос. хим.-технол. ун-т. 2018. 156 с.
13. Бегун П.И. Прикладная механика: учебник. 2-е издание, перераб. и доп. // СПб.: Политехника, 2012. 464с.
14. Зиомовский В.М. Прикладная механика: учебное пособие для вузов // Екатеринбург: Издательство Урал. Университета, 2016. 287с.
15. Никитин С.В. Прикладная механика: учебно-методическое пособие в3-х ч. // М.: МАДИ, 2014. 244 с.
16. Самойлов Е.Е. Прикладная механика: учебник для академического бакалавриата // М.: Юрайт. 2015. 318с.
17. Соболев А.Н. Прикладная механика. Основы расчета, проектирования и моделирования механизмов: Учебник в 2 частях// КУРС, Инфра-М, 2017. 432 с.
18. Волков В.Н. Методологические аспекты создания электронного учебного комплекса общинженерной подготовки / В.Н. Волков, Л.А. Савин, А.А. Стычук, С.В. Терентьев // Информационные системы и технологии. Орел : ОГУ им. И.С. Тургенева, 2017 №5/103. 2017. С. 16 – 22.
19. Волков В.Н. Опыт разработки электронного учебного комплекса общинженерной подготовки: инструментальные средства создания и наполнения. В.Н. Волков, А.А. Стычук, И.С. Стычук В сборнике: Информационные технологии в науке, образовании и производстве (ИТНОП-2018) VII Международная научно-техническая конференция. Сборник трудов конференции. 2018. С. 221-227.

References

1. Kraevsky V.V. The methodology of pedagogical research: a manual for a teacher-researcher. Samara: Publishing house of SamGPI, 1994.165 p.
2. Kasatkina N.E. Modern educational technologies in the educational process of the university: methodological manual / ed. N.E. Kasatkina, T.K. Gradusova, T.A. Zhukova, E.A. Kagakin, O.M. Kolupaeva G.G. Solodova, I.V. Timonina. Kemerovo: GOU "KRIRPO", 2011.237 p.
3. Yablonsky A.A. The course of theoretical mechanics. In 2 parts: a textbook for technical colleges. M.: Higher School, 1984. 766 p.
4. Belyaev N.M. Strength of materials. The main edition of the physical and mathematical literature of the Nauka publishing house, 1976. 608 p.
5. Artobolevsky I.I. Theory of mechanisms and machines: a textbook for technical colleges. M.: Nauka, 1988.640 p.
6. Reshetov D.N. Machine parts: textbook for high schools. M.: Engineering, 1989.656 p.
7. Iosilevich G.B. Applied Mechanics: for university students. G.B. Iosilevich, P.A. Lebedev, V.S. Strelyaev. M.: Mechanical Engineering, 1985.576 s.
8. Marchenko S.I. Applied Mechanics: textbook / S.I. Marchenko, E.P. Marchenko, N.V. Loginova. Rostov n / A: Phoenix, 2006.541 s.
9. Applied Mechanics / Ed. V.V. Jamaiah // Publisher: Yurayt, 2015.445 s.
10. Applied mechanics: textbook / ed. M.N.Serazutdinova // Kazan: Center for Innovative Technologies, 2016.326 s.
11. Surnin V.M. Applied mechanics: textbook // Minsk: New knowledge, 2008. 388 p.
12. Stepanova T.Yu. Applied Mechanics: textbook / T.Yu. Stepanova, V.V. Boytsova // Ivan. state chemical tech. un-t 2018.156 p.
13. Runner P.I. Applied mechanics: a textbook. 2nd edition, revised. and add. // St. Petersburg: Polytechnic, 2012.446p.

14. *Ziomovsky V.M.* Applied mechanics: textbook for universities // Ekarenburg: Publishing house Ural. University, 2016.287s.
 15. *Nikitin S.V.* Applied mechanics: teaching aid in 3 hours // М.: MADI, 2014.2424 p.
 16. *Samoilov E.E.* Applied mechanics: a textbook for academic undergraduate // М.: Yurayt. 2015.318 s.
 17. *Sobolev A.N.* Applied mechanics. Fundamentals of calculation, design and modeling of mechanisms: a textbook in 2 parts // KURS, Infra-M, 2017.432s.
 18. *Volkov V.N.* Methodological aspects of creating an electronic educational complex for engineering training / V.N. Volkov, L.A. Savin, A.A. Stychuk, S.V. Terentyev // Information systems and technologies. Orel: OSU them. I.S. Turgenev, 2017 No. 5/103. 2017.S. 16-22.
 19. *Volkov V.N.* Experience in developing an electronic educational complex for general engineering training: tools for creating and filling. V.N. Volkov, A.A. Stychuk, I.S. Stychuk In the collection: Information Technologies in Science, Education and Production (ITNOP-2018) VII International Scientific and Technical Conference. Conference proceedings. 2018.S. 221-227.
-
-

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

ДУГИНА С.Ю.

ассистент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

GUBAREVA L.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent Department of Vocational, Training and Business, Orel State University

E-mail: gubareva16@mail.ru

DYGINA S.Y.

Assistant, Department of Vocational Training and Business, Orel State University

E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМОКОНТРОЛЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF READINESS FOR SELF-CONTROL IN STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS

В настоящий момент изменения в системе профессионального образования необходимо рассматривать в сложившихся условиях, направленные на прорывное развитие экономики России, которые предусматривает подготовку компетентных кадров в различные отрасли экономики, способных самостоятельно принимать решения производственных задач, прогнозировать их возможные последствия, проявлять гибкость мышления, способных к профессиональному саморазвитию и самореализации.

Ключевые слова: педагогические условия, самоконтроль, мотивация, реализация, самостоятельная работа, целенаправленность, организованность.

At the moment, changes in the system of professional education must be considered in the current conditions, aimed at the breakthrough development of the Russian economy, which provides for the training of competent personnel in various sectors of the economy, who are able to independently make decisions on production tasks, predict their possible consequences, show flexibility of thinking, and are capable of professional self-development and self-realization.

Keywords: pedagogical conditions, self-control, motivation, implementation, independent work, purposefulness, organization.

Понятие «условие» в педагогике рассматривается как категория, отражающая отношение субъекта к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать. Сам субъект кажется чем-то обусловленным, а условием внешнего субъекта является разнообразие предметного мира.

Под педагогическими условиями мы понимаем «определенный набор взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического воздействия на формирование личности» [1].

Следует отметить, что студенты, даже зная, как контролировать себя, не всегда производят эффект самоконтроля. Поэтому им необходимо особое поощрение, чтобы самоконтроль имел место в их образовательной деятельности, чтобы они могли обратиться к образу действий. Необходимо создать потребность в самоконтроле, условиях. Общеизвестно, что потребность является движущей силой человеческой деятельности и поведения. Курт Левин понимал необходимость какой-то стрессовой системы (намерения), которая возникает в определенной ситуации и является решающим фактором, определяющим поведение человека.

Поскольку обучающиеся в учреждениях СПО по-прежнему плохо понимают роль и значимость самоконтроля в решении своих задач, необходим систематический и последовательный мониторинг обучающихся преподавателями и кураторами.

Следует признать, что вопросы самоконтроля образовательной деятельности рассматривалась многими учеными с истоков развития педагогической науки и до настоящего

времени.

Тем не менее, развитию готовности к самоконтролю учебной и профессиональной деятельности обучающихся учреждений СПО, изучающих профессионально-ориентированные дисциплины, достаточного внимания, как на теоретическом, так и в практическом аспектах:

- система готовности к самоконтролю не определялась при изучении профессионально-ориентированных дисциплин;
- не было выявлено уровня содержания компонентов и критериев формирования самоконтроля в процессе профессиональной подготовки;
- потенциал профессионально-ориентированных дисциплин не в полной мере используется для формирования рассматриваемой концепции структуры самоконтроля;
- педагогические условия не разработаны для оптимизации процесса формирования у обучающихся профессиональных учреждений готовности к самоконтролю образовательной и профессиональной деятельности.

В отечественной и зарубежной практике проведены исследования, в которых отражены различные подходы к определению сущности самоконтроля обучающихся. Необходимости их тщательного анализа позволит определить возможность структуры самоконтроля в процессе профессионального обучения [2].

Интерпретируя понятия самоконтроля и определив его структурные компоненты, рассмотрим критерии самоконтроля, которые на наш взгляд определяют их существенное значение:

Первый критерий. Наличие необходимости самоконтроля учебной деятельности подразумевает готовность обучающихся к выполнению действий по самоконтролю без посторонних подсказок. Критерий определяется следующими показателями: стремление к самоанализу; отношение к внешнему контролю.

Второй критерий. Эффективность, то есть знание студентами всех видов самоконтроля, овладение техниками их использования. Это определяется показателями: умение следить за работой по результату, основываясь на сравнении с выборкой; умение контролировать трудовую деятельность; самоконтроль перед началом работы.

Третий критерий. Проведение контрольной деятельности. Определяются по показателям: принятие учебного задания; сохранение учебного задания; независимость; сосредоточенность и инклюзивность.

Среди основных целей для каждого типа профессии необходимо формирование у студентов способности отражать тип коррекционного контроля и внедрение коррекционной нормы (устранение собственных трудностей в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта), выхода из затруднений и т. д.

Студенты учатся работать с образцом, подробным образцом, эталоном для самоконтроля, чтобы получить новые знания. Студенты учатся записывать операции, этап, на котором возникли трудности (место трудности); соотносить свои действия с изучаемыми методами и определять, какие знания или навыки отсутствуют для решения исходной проблемы (причина трудности). На этапе реализации задания обучающиеся выбирают новый метод действия и вырабатывают возможность использовать его как при решении проблемы, вызвавшей затруднения, так и при решении задач различного класса или типа в целом. На этапе самостоятельной работы с самопроверкой по стандарту студенты самостоятельно выполняют стандартные задания по новому методу действий, самостоятельно проверяя свои решения по стандарту, для обучающихся, допустивших ошибки, предоставляется возможность определить причины ошибок и их исправление. На этапе включения в систему знаний студенты выявляют и фиксируют границы применимости новых знаний и учатся использовать их в системе ранее изученных знаний, выводят их на уровень автоматизированных навыков.

С целью формирования самоконтроля на занятиях можно использовать разнообразные приемы, направленные на формирование самоконтроля. К ним можно отнести: дидактические игры, объяснение выбора, индивидуальный или групповой контроль, фронтальный самоконтроль, тестовые задания и др.

Отметим, что в технологии деятельностного метода обучения разработаны такие типы занятий, которые направ-

лены на формирование у студентов способности отражать коррекционно-контрольный тип и внедрение коррекционной нормы (устранение собственных трудностей в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта из трудностей и т. д.). Эти типы технологий включают занятие овладения навыками и рефлексией и занятие контроля развития.

Организация и проведение рефлексивных занятий и контроль развития способствуют формированию самоконтроля в образовательной деятельности, основной целью которой является формирование контроля в форме сравнения способа действий и его результата с заданным стандартом для того, чтобы обнаружить отклонения и отличия от стандарта.

Формирование умения контролировать процесс и результаты своей деятельности, в том числе осуществлять упреждающий контроль обучающимися в сотрудничестве с преподавателем и другими обучающимися, вносить необходимые дополнения и коррективы в план будущих действий. Самое важное находить алгоритм действий в случае расхождения с образом решения, уметь находить решение, выполнять действие и получать практический результат [3].

Проведенные теоретический анализ различных источников, нами для формирования готовности к самоконтролю обучающихся была составлена практическая модель системы упражнений, которую апробировали при изучении профессионально-ориентированных дисциплин.

Таким образом, можно сделать вывод, что основными педагогическими условиями формирования готовности к самоконтролю у студентов в процессе обучения являются:

- потребность специализированных педагогических усилий, формирование конкретных организационно-педагогических обстоятельств в образовательном процессе, которые обеспечивают результативность готовности обучающихся к самоконтролю учебной и профессиональной деятельности;
- наличие индивидуального условия, характеризующего нацеленность формируемой педагогической концепции на многочисленную дифференциацию педагогического результата;
- присутствие большого количества нюансов изучения, непростой характер структуры, объединение частей и взаимосвязей различной природы и степени трудности;
- динамичные перемены в педагогической концепции, с учетом которых с целью ее исследования необходимо отметить конкретное статистическое положение;
- присутствие особой методологии с целью исследования целых преподавательских предметов, а также явлений формирующих в ходе разработки системного расклада в педагогике.

Библиографический список

1. Золотухин В.М., Сьедина, Н.В. Готовность студентов к самоконтролю как процесс педагогического взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса // Профессиональное образование в России и за рубежом. №3(19) 2015 г. С. 48-54.
2. Коржухов А.В. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация: учебное пособие / А.В. Коржухов, В.А. Попков. М.: Акад. Проект, 2017. 185 с.
3. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. М.: Высшая школа, 2015. 276 с.

References

1. Zolotukhin V. M., Sredina, N. V. students ' Readiness for self-control as a process of pedagogical interaction of subjects of the educational process // Professional education in Russia and abroad. no. 3(19) 2015 Pp. 48-54.
2. Korzhuyev A. V. Modern theory of education: General scientific interpretation: textbook / A. V. Korzhuyev, V. A. Popkov. Moscow: Akad. Project, 2017. 185 p.
3. Lynda A. S. Didactic bases of formation of self-control in the process of independent educational work of students. Moscow: Higher school, 2015. 276 p.

УДК 37.036.5

UDC 37.036.5

ДОГАДИНА М.А.

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, доцент кафедры защиты растений и экотоксикологии, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: marinadogadina@yandex.ru

ТЯПКИНА А.П.

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: angelikpt@mail.ru

DOGADINA M.A.

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Plant Protection and Ecotoxicology, Oryol State Agrarian University of N.V. Parakhin

E-mail: marinadogadina@yandex.ru

TYAPKINA A.P.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Zoology, Orel State University

E-mail: angelikpt@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ И ГЕЙМИФИКАЦИИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

INTEGRATION OF ELEMENTS OF HUMANITARIZATION AND GAMIFICATION IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF PERSONALITY

В статье описывается интеграция элементов гуманитаризации и геймификации в образовательном процессе, в становлении профессиональной культуры личности. Гуманитаризация является фундаментом, отвечающим за многогранность развития личности, его духовных, культурных качеств, философских и нравственных основ, начальной ступенью к развитию и становлению профессионального потенциала. Геймификация, являясь одним из аспектов образовательного процесса, повышает мотивацию к учению, социально-психологическую адаптацию, позволяет развить логическое и критическое мышление, преумножить лидерские качества. В качестве примера в работе рассмотрены элементы геймификации: командный конкурс, круглый стол, баскет-метод, метод case-study, использующиеся при изучении учебного курса «Экологическая токсикология» в высшей школе.

***Ключевые слова:** гуманитаризация, геймификация, образование, профессиональная культура личности, активные формы обучения, современные образовательные технологии.*

The article describes a combination of the elements of humanization and gamification in the educational process, in the formation of a professional personality culture. Humanitarianization is the foundation responsible for the multifaceted development of the individual, his spiritual, cultural qualities, philosophical and moral foundations, the initial step towards the development and formation of professional potential. Gamification, being one of the aspects of the educational process, increases the motivation for learning, socio-psychological adaptation, allows you to develop logical and critical thinking, increase leadership qualities. In fact, gamification is a continuous education of a person, motivation for new knowledge and achievements, self-actualization in culture and life. As an example, the work considers the elements of gamification: team competition, round table, basketball method, case-study method, used in the study of the educational course “Environmental Toxicology” in high school.

***Keywords:** humanization, gamification, education, professional culture of an individual, active forms of training, modern educational technologies.*

Использование в высшей школе современных образовательных технологий, построенных на комбинации гуманитаризации и геймификации учебного процесса является актуальным в формировании профессиональной культуры личности. Данный подход направлен на формирование высококвалифицированного специалиста, отличающегося способностью осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход к решению поставленных задач [1]. Динамичные изменения, происходящие в современном мире, диктуют необходимость перестройки системы высшего образования, с ориентацией на гуманитаризацию, позволяющую сделать обучение составной частью формирования не только профессиональной, но и социальной культуры личности. Сущность гуманитаризации образования направлена на формирование культуры саморазвития, самосовершенствования личности, развитие творческих индивидуальных способностей. Основой гуманитаризации выступает возможность выбора обучающимся личной образовательной траектории с последующей корпорацией обучения, ранжиро-

ванной по выявленным способностям. По сути, геймификация – это непрерывное образование личности, мотивация на новые познания и достижения, самоактуализация в культуре и жизни. Эти два понятия сопровождают человека всю жизнь, расширяя когнитивные функции, учат решать не решать узко-профессиональные задачи, а оценивать социальные последствия своей деятельности.

Для достижения конечного результата – получения высококвалифицированного всесторонне развитого молодого специалиста с учетом требований современного рынка необходима диверсификация образовательных программ. Современные образовательные технологии должны быть гибкими и прозрачными, направленными на многогранное профессионально-личностное развитие востребованного в будущем специалиста, сочетающими гуманитаризацию с активными игровыми элементами в обучении [1, 2, 3, 4].

Интерес вызывают методики, способствующие усилению вовлеченности и мотивированности обучающихся к познанию глубоких и сложных задач посредством игровых технологий в

неигровых процессах. Геймификация учебного процесса подразумевает работу каждого индивида с его индивидуальными склонностями и инициативным поведением в команде. А именно гуманитаризация образования должна реализовывать развитие индивидуальных способностей, творческой активности обучающихся, стремление к самоорганизации и самообразованию, достижению результативности поставленных целей и задач, развитию системности и критичности мышления, командной работы. Геймификация основана на многогранных психологических, практических, личностных особенностях. Гуманитаризация и геймификация при рассмотрении в широком спектре современного образования взаимно дополняют друг друга [5, 6]. Взаимосвязь гуманитаризации и геймификации в становлении культуры личности представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Взаимосвязь гуманитаризации и геймификации.

Проблематичность освоения фундаментальных наук и дальнейшее применение знаний в прикладных аспектах связана с необходимостью изучения и применения четкого алгоритма действий, не имеющего творческого подхода, что затрудняет восприятие и понимание некоторых механизмов и процессов [7, 8].

Использование общекультурных компонентов при решении важнейших прикладных задач посредством геймификации позволит получить более качественный конечный продукт. Элементами геймификации могут быть: семинары, тренинги, круглые столы, конференции, мастер-классы, деловые игры, ролевые игры, экскурсии, кейсы, баскет-метод, баддинг, шедоунг, секондмент, коучинг, тьюторство, проектные группы, командные конкурсы и т.п.

Цель работы – повышение качества знаний обучающихся с использованием интеграции элементов геймификации и гуманитаризации, направленных на формирование профессиональной культуры личности.

Элементы геймификации как интерактивное средство обучения в образовательном процессе стали рассматривать относительно недавно. Это направление получило свое развитие в начале 2000 годов [9]. Геймификация в отдельной дисциплине направлена чаще всего на изучение профессиональных компетенций. В нашей работе сделан акцент на интегративную возможность гуманитаризации и геймификации в изучении естественнонаучных дисциплин, освоении профессиональных компетенций посредством использования фундаментальных знаний в исследуемой области. Научная новизна работы заключается в определении возможностей использования метода геймификации в интегрировании с гуманитаризацией в формировании профессиональной инновационной экосистемы обучающегося.

В качестве примера рассмотрим геймификацию учебного курса «Экологическая токсикология». Командный конкурс «Реклама». Основываясь на теоретических знаниях по экологической токсикологии, истории, философии, командам необходимо представить оригинальную рекламу антидота против определенного токсиканта (например, мышьяк).

Пример применения знаний для разработки продукта («Реклама» антидота против мышьяка) представлен на рисунке 2.

На разработку рекламы отводится 45 минут. Реклама представляется участниками команды (или капитаном) в виде презентации. Оценивание командного конкурса «Реклама» проводится экспертной комиссией (из числа обучающихся) и преподавателя. По сумме баллов, складывающихся из параметров: оформление презентации, оригинальность представления, теоретическая составляющая, практическая значимость определяются победители (1-3 места). Выигравшие команды получают от 15 до 5 баллов, суммирующиеся к индивидуальному рейтингу каждого участника команды. В процессе изучения раздела экологической токсикологии «Поведение токсикантов в природных сферах и живых организмах», обучающийся проявляет индивидуальные способности и знания, и показывает умение командной работы.



Рис. 2. Пример применения знаний из области токсикологии, истории, философии для разработки продукта («Реклама» антидота против мышьяка).

Круглый стол «Продукты organic». Базой для участия в обсуждениях круглого стола служат знания в области экологии, защиты растений, биотехнологии, химии, физики, ботаники, социологии, этнографии и др. Обсуждение вопросов, связанных с получением экологически безопасной продукции, исключающее применение химических средств защиты растений, агрохимикатов, антибиотиков, гормонов роста, генномодифицированных компонентов и т.п. на примере отечественного и зарубежного производства продукции. Каждый участник круглого стола заблаговременно получает задание на подготовку презентации по истории происхождения и введения в производство вышеперечисленных компонентов, выступающих токсикантами для экосистем различного иерархического уровня и живых компонентов этих экосистем (индивидуальное задание). После заслушивания докладов происходит обсуждение вопросов, связанных с предлагаемыми мероприятиями и технологиями, экологическими и экономическими рисками, получением продуктов organic. Преподаватель выступает в роли модератора, комментирует предложения и ошибки обучающихся, выставляет рейтинговые баллы.

Тематику «Продукты organic» можно представить и в виде баскет-метода, который будет отличаться от предыдущего командной работой обучающихся. Участники делятся на 3 команды: разработчики, эксперты, аудитория. Разработчики представляют подготовленный материал, отвечают на вопросы аудитории, оценка работы с комментариями проводится экспертами.

Рассмотрение темы «Продукты organic» в виде метода case-study позволит обучающимся развить умение работать с информацией, анализировать, систематизировать, находить возможные решения, выбирать оптимальное из них для составления проекта. Метод case-study способствует развитию у обучающихся аналитических способностей, самостоятельного мышления, оценочных навыков, умение работать в команде и принимать решение по проблемным ситуациям из примера, заимствованного из реальной жизни. Этот метод также обеспечивает закрепление теоретических знаний, и использование их в практических целях.

Рассмотренные примеры геймификации и гуманитаризации

ции образовательного процесса влияют на восприятие большого потока информации, формируют интерес и мотивацию к освоению знаний.

Таким образом, геймификация формирует такие необ-

ходимые качества, как самостоятельность, раскрытие собственного интеллектуально и творческого потенциала, умение работать в команде, а в комплексе с гуманитаризацией становлению профессиональной культуры личности.

Библиографический список

1. Орешкин В.Г. Психолого-педагогический потенциал использования сценических форм в образовательном процессе / В.Г. Орешкин // Непрерывное образование XXI век. 2017. №3(19). С.30-44.
2. Рогова И.Н. Проектирование технологии смешанного обучения в вузе при изучении учебной дисциплины // Сборник статей по материалам II Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией С.Ф. Сухановой. 2019. С. 103-107.
3. Калюжина Е.В. Роль гуманитарных дисциплин в профессиональном становлении иностранных студентов // Сборник статей по материалам II Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией С.Ф. Сухановой. 2019. С. 28-32.
4. Манило И.И., Воинков В.П., Куприянов А.Н., Воинкова Ю.С. Вопросы экологического образования студентов в блоке учебных дисциплин // Сборник статей по материалам II Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией С.Ф. Сухановой. 2019. С. 157-161.
5. Калюжина Е.В. Высшее образование как социальный институт // В сборнике: Классический университет в неклассическое время Сер. «Труды Томского государственного университета. Серия культурологическая» Составитель Г.И. Петрова; ответственный редактор тома М.Н. Балидин. Томск, 2008. С. 24-25.
6. Зеленкова Е.А., Тулкина В.А. Формирование языковой компетенции как средство гуманизации и гуманитаризации высшего образования // Сборник статей по материалам II Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией С.Ф. Сухановой. 2019. С. 129-132.
7. Игнатов А.М., Тяпкина А.П., Гранкин Н.Н., Фомина Е.А. Проблема экологического образования и воспитания в обществе // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 60-летию кафедры почвоведения и прикладной биологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. Под общей редакцией И.Э. Федотовой. 2019. С. 319-324.
8. Догадина М.А. Актуальные вопросы дополнительного образования в аграрных вузах / Непрерывное образование XXI век. 2019. №1(25). С.110-120.
9. Артамонова В.В. Исторические аспекты развития концепции геймификации / Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. №3. С.54-61.

References

1. Oreshkin V.G. Psychological and pedagogical potential of using stage forms in the educational process / V.G. Oreshkin // Continuing Education of the 21st Century. 2017. No. 3 (19). Pp.30-44.
2. Rogova I.N. Designing the technology of blended learning at the university while studying academic discipline // Collection of articles on the materials of the II All-Russian (national) scientific-practical conference. Under the general editorship of S.F. Sukhanova. 2019. Pp. 103-107.
3. Kalyuzhina E.V. The role of humanitarian disciplines in the professional development of foreign students // Collection of articles on the materials of the II All-Russian (national) scientific-practical conference. Under the general editorship of S.F. Sukhanova. 2019. Pp. 28-32.
4. Manilo I.I., Voinkov V.P., Kupriyanov A.N., Voinkova Yu.S. Issues of environmental education of students in the block of academic disciplines // Collection of articles on the materials of the II All-Russian (national) scientific-practical conference. Under the general editorship of S.F. Sukhanova. 2019. Pp. 157-161.
5. Kalyuzhina E.V. Higher education as a social institution // In the collection: Classical University in the non-classical time Ser. "Proceedings of Tomsk State University. Cultural Studies Series" Compiled by G.I. Petrova; executive editor of the volume M.N. Balandin. Tomsk, 2008. Pp. 24-25.
6. Zelenkova E.A., Tulkina V.A. The formation of language competence as a means of humanization and humanization of higher education // Collection of articles on the materials of the II All-Russian (national) scientific and practical conference. Under the general editorship of S.F. Sukhanova. 2019. Pp. 129-132.
7. Ignatov A.M., Tyapkina A.P., Grankin N.N., Fomina E.A. The problem of environmental education and upbringing in society // Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference dedicated to the 60th anniversary of the Department of Soil Science and Applied Biology of the Oryol State University named after I.S. Turgenev. Under the general editorship of I.E. Fedotova. 2019. Pp. 319-324.
8. Dogadina M.A. Actual issues of additional education in agricultural universities / Continuing education XXI century. 2019.No 1 (25). Pp. 110-120.
9. Artamonova V.V. Historical aspects of the development of the concept of gamification / Historical and socio-educational thought. 2018. No3. Pp. 54-61.

УДК 378.147.88

UDC 378.147.88

ЕФАНОВА О.А.

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

E-mail: sunny21@inbox.ru

ИВАНОВА О.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ivanoks@mail.ru

EFANOVA O.A.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Orel State University

E-mail: sunny21@inbox.ru

IVANOVA O.YU.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Foreign Languages Department, Orel State University

E-mail: ivanoks@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

ORGANIZATION OF APPLICATION OF PROJECT ACTIVITIES

Статья посвящена организации проектной деятельности, которая направлена на развитие личности обучающегося, активизацию его мышления и развитие умений и навыков самостоятельной работы. В статье раскрывается сущность понятий «проектная деятельность» и «метод проектов». Приводятся характеристика проектной деятельности, цели и задачи введения проектной методики в практику преподавания иностранных языков. Дается классификация проектов по разным основаниям. Рассматриваются требования к использованию метода проектов в учебном процессе и принципы отбора проектов по их тематике. Особое внимание уделено технологии работы над учебным проектом и преимуществам его использования в учебном процессе в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: проектная деятельность, формирование компетенций, учебный проект, принципы отбора проектов, технология работы над проектом.

The article is devoted to the organization of project activities, which are aimed at the development of the student 's personality, the activation of his thinking and the development of skills and skills of independent work. The article reveals the essence of the concepts "project activity" and "project method". It gives the characteristics of project activities, goals and objectives of the introduction of project methods in the practice of teaching of the foreign languages. The classification of projects on different bases is given. The article considers the requirements for using the project method in the educational process and the principles of selecting projects by their subject. Special attention is paid to the work technique of on the educational project and the advantages of its use in the educational process in higher education establishments.

Keywords: project activity, competence formation, educational project, principles of project selection, work technique on a project.

Изменения, происходящие в системе высшего образования сегодня, требуют разработки и внедрения в учебный процесс новых педагогических технологий, которые нацелены на развитие личности обучающихся, активизацию их мышления при самостоятельном поиске новых знаний, планировании своей деятельности и решении профессиональных задач, а также на формирование умения взаимодействовать с другими людьми. Одной из технологий, которая может помочь воплотить в жизнь эти цели, является проектная деятельность.

В основе проектной деятельности лежит метод проектов, основоположником которого является Джон Дьюи. Ученый полагал, что в обучении значимо только то, что имеет практическую ценность.

Под проектной деятельностью А.П. Поздняков понимает такую организацию учебного процесса, которая ориентирована на включение обучающихся в самостоятельную практическую деятельность по решению профессиональных и социальных задач на основе личного опыта обучающегося, рефлексивного анализа и диалога [9, с. 92].

Н.Б. Топка дает следующее определение проектной деятельности: «это совокупность практически усвоенных знаний, умений и навыков, способов, ценностей конструктивной, творческой деятельности, сущность которой заключается в опережающем отражении действительности, создании преобразованного образа предполагаемого объекта, явления или процесса, с целью преобразования личностью себя, собственной жизненной си-

туации и окружающего мира» [15, с. 43].

По мнению Н.Н. Елсаковой, проектная деятельность – это «самостоятельная творческая познавательная деятельность обучающихся в логике проекта на иностранном языке, направленная на решение поставленной преподавателем творческой, исследовательской и (или) научной проблемы, связанной с будущей профессией, путем создания заданного преподавателем продукта, а также творческая деятельность преподавателя по проектированию и управлению самостоятельной творческой познавательной деятельностью обучающихся в их языковом образовании с целью развития у них творческой учебно-познавательной компетенции, повышения мотивации к дальнейшей самостоятельной творческой учебно-познавательной ... деятельности, формирования их профессионального самосознания и профессиональной самоидентификации» [2, с. 322].

Е.С. Полат раскрывает сущность метода проектов: «Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить определенную проблему во время самостоятельных действий с обязательной презентацией результатов. Если говорить о методе проектов как педагогической технологии, то она предусматривает совокупность исследовательских проблемных методов, творческих по своей деятельности» [10, с. 43].

Как подчеркивают Ш. Алинк и Х. ван дер Берг, проектный метод должен обладать следующими характеристиками:

- «ключевая роль проекта;
- открытость проектов;
- ключевая роль студентов;
- вариативность;
- сотрудничество;
- междисциплинарность;
- интерактивность;
- реалистичность проектов;
- важная роль наставников» [17].

Основной целью организации проектной деятельности выступает формирование готовности обучающихся к их будущей профессиональной деятельности.

Применительно к дисциплине «Иностранный язык», главными целями введения в практику преподавания иностранных языков проектной методики являются, по мнению Р.Г. Борисовой, следующие:

1. Приобретение обучающимися исследовательских навыков и умения использовать их в процессе обучения;
2. Повышение интереса обучающихся к предмету изучения, проведение исследований в дальнейшем и сообщение адресату его результатов;
3. Повышение уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией;
4. Развитие умения сотрудничать с другими людьми;
5. Создание оптимальных условий для совершенствования личности обучающихся;
6. Умения систематизации и анализа информации, формулирования своих выводов [1, с. 32].

Как отмечает М.С. Попова, основная задача проектной деятельности – сформировать общеучебные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции обучающихся, способствовать развитию личности, творческих способностей, активности и самостоятельности [13, с. 102].

В.В. Колосова считает, что «одной из основных задач проектной деятельности является развитие у студентов умения вести поисковую и исследовательскую работу, направленную на формирование теоретико-прикладных знаний и умений» [4, с. 41].

Учебные проекты можно классифицировать по разным основаниям:

- основной вид деятельности в проекте;
- предметно-содержательная составляющая;
- тип координации проекта;
- тип контактов;
- количество участников проектов;
- срок выполнения проекта [11, с. 9-10].

Рассмотрим подробнее типы проектов, классифицируемых по данным признакам.

Согласно основному виду деятельности выделяют:

1. Научно-исследовательские проекты, требующие определенной структуры и оформления;
2. Творческие проекты, итоги выполнения которых отражаются в подготовленных участниками стенгазетах, видеороликах, презентациях, ролевой игре, экскурсии и т. д.
3. Информационные (справочные) проекты, требующие тщательного изучения какого-либо явления, анализа и обобщения фактов для всеобщего обозрения.

По предметно-содержательной составляющей проекты делятся на:

1. Предметные проекты, которые проводятся в рамках одного предмета, например отдельных разделов или тем;
2. Межпредметные проекты, проводимые во внеурочное время в рамках нескольких предметов.

По типу координации проекты подразделяются на проекты:

1. С открытой координацией, когда координатор проекта организует работу над проектом и направляет работу участников проекта;
2. Со скрытой координацией, при которой координатор является участником проекта.

По характеру контактов проекты делятся на:

1. Региональные (в одном учебном заведении или между учебными заведениями региона);
2. Международные (в них принимают участие делегаты из разных стран).

По количеству участников различают индивидуальные, групповые и массовые проекты.

Срок выполнения проекта может быть коротким (1-2 занятия), средним (от недели до месяца) и длительным (несколько месяцев).

Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и А.Е. Петров [6, с. 69] определили ряд требований к использованию в учебном процессе метода проектов:

- «наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов;
- структурирование содержательной части проекта;
- использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы».

К.И. Сафонова и С.В. Подольский предлагают следующие принципы отбора проектов по их тематике:

- «– соответствие темы проекта содержанию направления и профилю подготовки студентов;
- направленность на формирование компетенций, указанных в образовательном стандарте;
- направленность на получение конкретного эффекта в сфере деятельности, соответствующей профессиональному интересу студентов;
- возможность обоснования и оценки результатов и эффективности проекта;
- соответствие сложности проекта способностям студентов и их наставников;
- реализуемость подготовки проекта в установленный срок;
- реализуемость внедрения предполагаемого проекта на практике за конкретный срок;
- заинтересованность студентов и наставников в теме проекта и его реализации» [14, с. 55].

Критериями отбора тем проекта служат, по мнению К.И. Сафоновой и С.В. Подольского, следующие:

- соответствие темы специфике и интересам кафедры;
- соответствию направлению обучения и требуемым компетенциям студентов;
- возможность реализации проекта по данной теме в необходимые сроки;
- возможность воплощения проекта на практике;
- возможность получения и оценки положительного эффекта [14, с. 58].

Технология работы над проектом должна предусматривать, по мнению ряда исследователей [7, с. 19; 8, с. 70; 12, с. 204; 16], четыре этапа:

1. Организационно-подготовительный этап: выбор темы, формирование проектных групп и утверждение их наставников.
2. Этап планирования: формирование плана работы над проектом.
3. Технологический этап: групповая работа над поиском фактов, подтверждающих или опровергающих выдвинутую гипотезу.
4. Заключительный этап: оформление результатов, защита проектов с презентацией результатов, выдвижение новых проблем.

Дадим более подробную характеристику этих этапов.

1. Организационно-подготовительный этап. На этом этапе происходит формулирование и обоснование проблемы, которую в данный момент невозможно решить в силу определенных обстоятельств. Формулирование проблемы заключается в постановке проблемного вопроса, в котором скрыто противоречие, например, между пониманием важности решения данной проблемы и недостаточностью или отсутствием знаний по данной теме. Далее определяются связи данной проблемы с другими и обосновывается необходимость ее решения. Затем формируются проектные группы и утверждают их наставники.

2. Этап планирования проекта. Он состоит из следующих действий:

а. Операция целеполагания. Цель выполнения проекта – это результат, который должен быть получен по итогам работы над проектом. Цель проекта формулируют все участники проектной группы в ходе, например, дискуссии, мозгового штурма или деловой игры. Цель должна быть конкретной, понятной и лаконичной. В соответствии с поставленной целью формулируются задачи проекта.

б. Выдвижение рабочей гипотезы проекта. Гипотеза – это предположение о разрешении противоречий, лежащих в основе проблемы. В качестве гипотезы может служить предположение о получении какого-либо результата по итогам работы, о выявлении в ходе работы какой-либо тенденции или закономерности. При формулировании гипотезы происходит сбор и анализ информации, выявление причин возникновения проблемы и факторов, которые влияют на этот процесс.

с. Планирование содержания и структуры проекта. Они должны определяться поставленной целью. Завершаться проект должен оценкой результатов и эффективности. Структура проекта формируется участниками проектной группы, наставник контролирует ход процесса и вносит необходимые коррективы.

д. Составление графика работы над проектом и определение формы отчетности по проекту. Структура проекта предусматривает последовательность выполнения различных его составляющих, поэтому следует разработать график выполнения проекта, включающий последовательность мероприятий и сроки их выполнения. Далее планируется общий срок реализации проекта. Кроме этого, необходимо определить форму отчетности по каждому мероприятию и по проекту в целом. Чаще всего используются форма презентации (наглядное представление отчета о выполнении мероприятий) и совместная защита нескольких команд (ответы на вопросы по проекту, как своего наставника, так и участников других проектных групп).

е. Распределение ролей внутри проектной группы.

Роли участников проектной группы должны быть равноценными по сложности и требуемому времени.

3. Технологический этап, предполагающий выполнение проекта, в ходе которого участники проектной группы:

- а. осуществляют намеченные в процессе планирования мероприятия;
- б. отчитываются о выполнении мероприятий;
- с. вносят необходимые коррективы по результатам отчета в соответствии с рекомендациями наставника;
- д. выполняют поставленные задачи и движутся к достижению цели проекта;
- е. проверяют и оценивают факты и показатели, которые подтверждают или опровергают выдвинутую рабочую гипотезу;
- ф. обеспечивают формирование запланированной структуры отчета по проекту.

4. Заключительный этап подразумевает итоговую презентацию и защиту проекта. На итоговой защите проекта участники группы выступают с докладом (с использованием презентации) о результатах выполнения проекта. По результатам защиты участникам группы ставится оценка на основании критериев результативности проекта и качества защиты проекта командой. К критериям оценки результативности проекта относятся: соответствие содержания и структуры теме проекта, достижение цели и решение задач, обоснованность подтверждения или опровержения гипотезы, наличие положительного эффекта и оценка эффективности проекта, степень удовлетворения запроса заказчика, прирост знаний, умений и навыков участников, перспективы практического внедрения. Среди критериев оценки защиты проекта можно выделить полноту ответов на вопросы, качество доклада, степень согласованности действий и взаимопомощи между участниками группы, качество презентации.

Н.А. Кочетурова пишет, что метод проектов способствует:

- формированию и развитию лидерских и организаторских качеств участников группы;
- повышению самооценки;
- формированию толерантного отношения к мнению других людей при решении спорных вопросов;
- увеличению активности обучающихся, развитию их самоорганизации и инициативы;
- развитию мышления и культуры общения;
- умению аргументировать и отстаивать свою точку зрения [5, с. 63].

По мнению Ю.А. Коваленко и Л.Л. Никитиной, среди положительных сторон проектной деятельности можно выделить ее творческий характер, применение исследовательских методов и методов проблемного обучения, приобретение практического опыта решения профессиональных задач [3, с. 230].

Таким образом, проектная деятельность позволяет повысить мотивацию, учит студентов использовать на практике приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки, формирует реалистичную самооценку, способствует развитию креативных способностей обучающихся высших учебных заведений.

Библиографический список

1. Борисова Р.Г. Проектная деятельность учащихся в общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе. 2016. № 8. С. 31-36.
2. Елсакова Н.Н. Методические приемы проектной деятельности в языковом образовании студентов вуза // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5-2. С. 322-325.
3. Коваленко Ю.А., Никитина Л.Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе в вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Вып. 15 (20). С. 229-231.
4. Колосова В.В. Проектная деятельность: совершенствование коммуникативных навыков в неязыковом вузе // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 3. С. 40-46.
5. Кочетурова Н.А. Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. 63 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2008. 272 с.

7. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18-21.
8. Пак В.В. Метод проектов как способ формирования обобщенных проектных умений студентов инженерных вузов // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 68-74.
9. Поздняков А.П. Проектная деятельность как средство формирования управленческой культуры в вузе // Вестник Томского государственного университета. 2007. Выпуск 9 (53). С. 91-98.
10. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2006. № 6. С. 43-45.
11. Полат Е.С. Метод проектов: типология и структура // Лучшие страницы педагогической прессы. 2004. № 1. С. 9-17.
12. Полат Е.С. Новые педагогические технологии в системе образования. М.: изд-во «Академия», 2008. 272 с.
13. Попова М.С. Проектная деятельность как средство развития творческой активности студентов вуза // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2017. Т. 16. № 3. С. 101-103.
14. Сафонова К.И., Подольский С.В. Проектная деятельность студентов в вузе: принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 9. С. 52-61.
15. Топка Н.Б. Формирование опыта проектной деятельности студента как компонент профессионального воспитания в вузе // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. Том 13. С. 43-45.
16. Юрловская И.А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения // Наукоедение: интернет-журнал. 2014. Вып. 2. Март-апрель. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf> (дата обращения: 15.02.2020).
17. Alink Ch.O., Berg H. van den. Project-Led Education. URL: <https://www.utwente.nl/en/ces/celt/publications/20130820-ple-final.pdf> (дата обращения: 17.02.2020).

References

1. Borisova R.G. Project activity of students in secondary schools // Foreign languages at school. 2016. №. 8. Pp. 31-36.
2. Elsakova N.N. Instructional techniques to project activities in the language education of university students // Kazan pedagogical magazine. 2015. № 5-2. Pp. 322-325.
3. Kovalenko Yu.A., Nikitina L.L. Project activity of students in the educational process at the university // Bulletin of Kazan Technological University. 2012. Vol. 15 (20). Pp. 229-231.
4. Kolosova V.V. Project activity: improving communication skills in a non-linguistic university // Scientific works of Moscow Humanitarian University. 2019. № 3. Pp. 40-46.
5. Kocheturova N.A. Telecommunications projects in teaching a foreign language. Novosibirsk: NSTU Publishing house, 2010. 63 p.
6. New pedagogical and information technologies in the educational system / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; ed. Moscow: Akademiya, 2008. 272 p.
7. Odarich I.N. Project activity in the educational process of a university // Nauchen Vektor na Balkanite. 2017. № 1. Pp. 18-21.
8. Pak V.V. Method of projects as a way of forming generalized design skills of students at engineering universities // Pedagogical education in Russia. 2016. № 1. Pp. 68-74.
9. Pozdnyakov A.P. Project activity as a means of forming managerial culture in higher education // Bulletin of the Tomsk State University. 2007. Issue 9 (53). Pp. 91-98.
10. Polat E.S. Method of projects: history and theory of the issue // School technologies. 2006. №. 6. Pp. 43-45.
11. Polat E.S. Method of projects: typology and structure // The Best pages of the pedagogical press. 2004. № 1. Pp. 9-17.
12. Polat E.S. New pedagogical technologies in the educational system. Moscow: Akademiya publishing house, 2008. 272 p.
13. Popova M.S. Project activity as a means of developing creative activity of university students // Psychological and pedagogical magazine Gaudeamus. 2017. Vol. 16. № 3. Pp. 101-103.
14. Safonova K.I., Podolsky S.V. Project activity of students in higher education: principles of project selection and criteria for forming project groups // Society: Sociology, psychology, pedagogy. 2017. # 9. Pp. 52-61.
15. Topka N.B. Formation of the student's project activity experience as a component of professional education in higher education // Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile medicine. Sociogenetics. 2007. Volume 13. Pp. 43-45.
16. Yurlovskaya I.A. Project technology in achieving the standards of higher professional education of the third generation // Sociology of Science: an Internet magazine. 2014. Vol. 2. March-April. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf> (date of request: 15.02.2020).
17. Alink Ch.O., Berg H. van den. Project-Led Education. URL: <https://www.utwente.nl/en/ces/celt/publications/20130820-ple-final.pdf> (date of request: 17.02.2020).

УДК 473.1

UDC 473.1

ИГНАТОВ А.М.

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

E-mail: yul.lavrukhina2014@yandex.ru

ТЯПКИНА А.П.

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: angelikpt@mail.ru

ЛАВРУХИНА Ю.И.

ассистент кафедры зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: yul.lavrukhina2014@yandex.ru

ТЯПКИН А.С.

студент 2к. магистратуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ostittt@yandex.ru

IGNATOV A.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Zoology, Orel State University

E-mail: yul.lavrukhina2014@yandex.ru

TYAPKINA A.P.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Zoology, Orel State University

E-mail: angelikpt@mail.ru

LAVRUKHINA YU.I.

Assistant, Department of Zoology, Orel State University

E-mail: yul.lavrukhina2014@yandex.ru

TYAPKIN A.S.

student 2k. Master's programs, Orel State University

E-mail: ostittt@yandex.ru

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ, НАПРАВЛЕНИЯ ИХ РЕШЕНИЯ

STATE, PROBLEMS OF MODERN RURAL SCHOOL, DIRECTIONS OF THEIR SOLUTION

В статье описывается современное состояние сельской школы, в условиях специфики сельской социокультурной, нравственно-этической, производственно-экономической среды. Сельское население отличается своеобразием образовательных потребностей, которые сельская школа должна удовлетворять. Эти задачи может решить введение регионального компонента, формирующего у выпускника сельской школы конкретные знания об основных направлениях региональной сельскохозяйственной отрасли и т.д.

Анализ анкетирования профессиональных интересов и намерений сельских старшеклассников показал их довольно высокие образовательные потребности, что создает благоприятные условия для обновления педагогического образования сельского учителя.

Ключевые слова: сельская школа, региональный компонент, экологическая культура, индивидуализация, дифференцированный подход, многопрофильность.

The article describes the current state of the rural school, in the context of the specifics of the rural socio-cultural, moral and ethical, industrial and economic environment. The rural population is distinguished by the unique educational needs that the rural school must satisfy. These tasks can be solved by the introduction of a regional component that forms a specific knowledge of the main directions of the regional agricultural industry for a graduate of a rural school, etc.

An analysis of a survey of professional interests and intentions of rural high school students showed their rather high educational needs, which creates favorable conditions for updating the pedagogical education of a rural teacher.

Keywords: rural school, regional component, ecological culture, individualization, differentiated approach, multidisciplinary.

Особенностью сельской школы является ее связь с сельским социумом. Вектор развития села последние десятилетия направлен на появление большого разнообразия форм собственности и хозяйствования, что, несомненно, диктует необходимость расширения содержания базового образования компетенциями необходимыми сельским детям как в повседневной жизни, так и в дальнейшее жизни, в сфере профессиональной деятельности. Возникает потребность введения регионального компонента, формирующего у выпускника сельской школы конкретные знания об основных направлениях региональной сельскохозяйственной отрасли, высокопродуктивных районированных сортах растений и породах животных, современных агро- и биотехнологиях, основах менеджмента и маркетинга для продвижения и реализации сельскохозяйственной продукции и т.д. [5].

Сельская естественная среда не претерпевает таких сильных изменений, как в городах. Сельский житель воспринимает природу как естественную среду собственного обитания, постоянное общение с природой формирует у него чувства бе-

режного к ней отношения.

Сельский житель начинает осознавать ограниченность биологических ресурсов Земли, обеспечивающих существование человека и животных, понимает вред, наносимый природе нерациональной деятельностью человека, вредными производствами. Агрохимические средства, применяемые для повышения урожайности сельскохозяйственных культур, нередко имеют 1 и 2-й классы опасности и несут при интенсивном использовании угрозу общему биоразнообразию. Поэтому для сельского населения вообще и сельских школьников в частности особо актуальными становится овладение основами экологической культуры и природосберегающего хозяйствования [1].

В мире происходит глубокий экологический кризис, который охватил всю цивилизацию и выход из него – экологизация всей культуры. В связи с этим в условиях базового школьного образования особое значение приобретают биологические дисциплины необходимыми компонентами, которых должны стать разделы фундаментальной и прикладной экологии [4, 6].

Исходя из анализа специфики сельской социокультурной, нравственно-этической, производственно-экономической среды, закономерными является предположение о некотором своеобразии образовательных потребностей сельского населения.

Разработанная анкета способствует диагностике и оценке деятельности школьника. Анкета характеризуется оптимальным количеством вопросов, с помощью которых оцениваются качества знаний учащихся, их отношение к выбору будущей профессии.

Данные анкетирования профессиональных интересов и намерений сельских старшеклассников показали следующее: большинство девятиклассников связывает получение профессии с колледжем и другими средними специальными учебными заведениями, после окончания которых они возможно не вернутся в село. Для них школа кончается 9-м классом, получение профессии планируется осуществить уже за ее пределами, и поэтому, видимо, эти ученики видят в школе основное учреждение, дающее только общее образование. Анализ мотивации учебной деятельности сельских школьников свидетельствует о том, что на первое место они ставят общественно полезную значимость своей учебы, на второе – стремление подготовиться к поступлению в учебное заведение, дающее профессию. Однако немалое число школьников не осознают значимости своего учения в школе. Очевидно, это объясняется тем, что условия жизни на селе в меньшей степени, чем в городе, ориентированы на получение среднего образования. Небольшие возможности использования в сельском хозяйстве молодежи, не имеющей среднего образования, приводят к тому, что определенная часть школьников собирается выехать за пределы села.

Среди выпускников 11 классов, в отличие от девятиклассников, большее число респондентов видят в школе не просто образовательное учреждение (за это высказывается 15% опрошенных), а учреждение, дающее базу для дальнейшего образования, или учреждение, дающее наряду с образованием и профессию. Для этого имеются объективные предпосылки. Сельскохозяйственное, природное окружение создает исключительно благоприятные условия для связи обучения и воспитания с жизнью, для углубленной трудовой подготовки, вплотную подводящей выпускника к получению той или иной профессии.

Статистические данные показывают, что большинство выпускников сельских школ планирует продолжить свое образование после окончания школы, часть из них связывает надежды на будущее с поступлением в высшие учебные заведения. Стремление старшеклассников сельских школ к приобретению профессии интеллектуального труда можно расценивать как положительный факт. Он свидетельствует о достаточно высоком уровне образовательных потребностей современной сельской молодежи, что создает благоприятные условия для обновления педагогического образования сельского учителя.

Наибольшая часть учащихся сельских школ выступает за возможность выбора предметов изучения, за введение факультативов по интересующим предметам. Исходя из этого, мы полагаем, что гибкость учебных планов, дающая возможность избирать оптимальный вариант организации учебно-воспитательного процесса в зависимости от конкретных условий труда, сельской школе необходима.

Анкетирование учащихся показывает, что некоторые дисциплины не пользуются популярностью у обучающихся сельских школ. Это, как правило, общеразвивающие дисциплины, такие как изобразительное искусство и музыка. Причинами этого факта, может быть, во-первых непонимание взаимосвязи изучения этих предметов с будущей профессиональной деятельностью, во-вторых отсутствие достаточной материальной оснащенностью учебного процесса и отсутствием квалифицированных педагогов.

Напротив, наблюдается тенденция к росту интереса к видам учебных занятий, формирующих необходимые на селе

умения и навыки. Поэтому необходимо возродить роль производительного труда в школе. Из опрошенных школьников 3/4 высказывается за организацию школьных малых предприятий и кооперативов. Цель создания этих предприятий учащиеся видят в возможности развития своих творческих сил и способностей, получения материальных средств на нужды своей школы.

Общеизвестно, что сельская школа наравне с реализацией выполнением целей и задач, общих для всех типов общеобразовательных школ, осуществляет “и ряд специфических функций: коммуникативную, снимающую барьер общения во взаимодействии с городской урбанизированной средой; компенсаторную, устраняющую несоответствия между образовательными потребностями общества и учебными умениями учеников; охранительную, сберегающую все преимущества сельской школы и отношение школьников к труду, которое определяет их отношение к учебной деятельности.

Особенность функций сельской школы определяется изменениями, происходящими на селе. Социальная однородность среды обретает многоаспектный характер, прежде всего в связи с многоукладностью сельского хозяйства, развитием индивидуальной, групповой и коллективной деятельности на основе частной собственности на землю, появлением фермерских и личных хозяйств. Усиливается процесс миграции городского населения, в силу экономических трудностей, часть городского населения оказавшегося без работы, рассчитывающего на свой труд на земле и на то, что в селе практически не будет безработных: земля при бережном к ней отношении прокормит всех.

Из-за сложных процессов, происходящих в настоящее время, сельская школа становится центром адаптации, включая приезжающих школьников в систему ценностных ориентаций, снижая болезненность и неровность этих сложных процессов” [3].

Сельская школа имеет ряд особенностей, имеющих как негативный, так и положительный аспекты. Одна из них – это небольшое количество учеников в школе и классах. Часто практикуется объединение нескольких классов в один, что приводит к психологическому перенапряжению во время урока из-за вероятности быть опрошенным учителем неоднократно. Отсутствие здоровой конкуренции может приводить к “приостановке развития сильных учеников. Совместно с этим незначительная наполняемость классов создает целый ряд преимуществ для формирования круга познавательных интересов и устойчивости мотивации учения. К этим условиям можно отнести: насыщенное общение педагога с учениками, что позволяет лучше познать индивидуальные особенности учеников, осуществить дифференцированный подход к учащимся” [3], иметь постоянную обратную связь.

Таким образом, проводить урок в классах с небольшим количеством учеников непросто: уровень обучения невысок – с этим соглашаются все учителя. Невзирая на условия почти индивидуального обучения, ученики быстро устают, выключаются от учебной работы. Причиной является, увеличение числа контактов взаимодействия, учитель часто обращается к ученику, а ученик часто отвечает. Каждое действие ученика находится под контролем учителя. Ученики находятся в поле зрения учителя и не имеют возможности отвлечься, ослабить внимание, постоянно ожидают вызова, пребывая в состоянии готовности к ответу на вопрос учителя; не прерывается и зрительный контакт с учителем.

Вместе с тем деятельность сельской школы характеризуется и рядом преимуществ, которые необходимо использовать в повседневной практической деятельности. Сельская школа позволяет с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, выстраивать взаимоотношения учителя и ученика, объединять общими целями учеников разных возрастных групп, вовлекая их в решение общих практических задач. Учитель сельской школы, имеющий возможность в течение одного урока, дать ученикам не только теоретические знания,

но и реализовать их закрепление, а также отработать приобретенные навыки, значительно быстрее может достичь результата учебного процесса [2].

Таким образом, особый социум сельской местности, особый психологический климат, близость к природе, раннее приобщение детей к труду, в первую очередь сельскохозяйственному, определяющие специфику сельской школы, оказывают существенное влияние на формирование целей и содержания педагогического образования учителей сельских школ.

Педагог должен обладать многопрофильностью: быть интересным ученику своими профессиональными знаниями, высоким уровнем подготовки, а также как всесторонне развитая личность.

В сельской школе работа учителя направлена на осознание мотивированности интересов к личности ребенка, ува-

жительным к нему отношением, направленным на создание условий для самореализации ученика.

Для решения данной цели необходим отбор содержания подготовки учителя с использованием педагогических технологий обучения в высшей школе. Существенную роль играют поисковая деятельность, создание авторских интегрированных программ и курсов, системность и блочность изложения учебного материала.

Учителям необходимо усилить профориентационную деятельность с учащимися 8-9 классов, для ориентации их на завершении обучения в средней школе и более осознанного выбора своей будущей профессии. В старших классах необходимо усилить исследовательскую, поисковую деятельность направленную на изучение местных природных малоизученных явлений и объектов.

Библиографический список

1. Суворова Г.Ф. : 5-9 классы : Кн. для учителя / Под ред. Г.Ф. Суворовой ; [Г.Ф. Суворова и др.] . М. «Просвещение», 1990 157с.
2. Игнатов А.М. Дифференциация обучения детей подросткового возраста в сельской школе : на прим. биологии и с.-х. труда : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01/1998 г. <http://dlib.rsl.ru/rsl0100000000/rsl01000194000/rsl01000194554/rsl0100019455.pdf>
3. Инновационные подходы к подготовке учителя для сельской малокомплектной школы// Доступность высшего образования для сельских школьников/ Под общей ред. И.Ю. Добродеевой. Шуйский государственный педагогический университет- Шуя: Издательство: ШГПУ, 2005 г. С. 33-51. <http://elibrary.ru/item.asp?id=24887582>
4. Чилдебаев Д.Б., Нургалиева А.К. Оценка качества профессиональной подготовки студентов-биологов в процессе педагогической практики // в журнале «Биология в школе» №3 2019 г. С 44-50.
5. Хохлова Е.В. Региональная фауна в системе экологического воспитания младших школьников : диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.06 / Ставрополь, 1999
6. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель. М. «Новая школа», 1996 г. 352 с.

References

1. Suvorova G.F. : 5-9 classes: Kn. for teacher / Ed. G.F. Suvorova; [G.F. Suvorov and others]. M. "Enlightenment", 1990. 157 s.
2. Ignatov A.M. Differentiation of teaching teenage children in a rural school: approx. biology and agricultural labor: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / 1998 <http://dlib.rsl.ru/rsl0100000000/rsl01000194000/rsl01000194554/rsl0100019455.pdf>
3. Innovative approaches to teacher training for rural ungraded schools // Accessibility of higher education for rural students / Ed. I.Yu. Dobrodeeva. Shuisky State Pedagogical University - Shuya: Publisher: ShSPU, 2005 - S. 33-51. <http://elibrary.ru/item.asp?id=24887582>
4. Childebayev D. B., Nurgaliyev A.K. Assessing the quality of professional training of biology students in the process of pedagogical practice // in the journal "Biology at School" No. 3 of 2019, from 44-50.
5. Khokhlova E.V. Regional fauna in the system of ecological education of younger schoolchildren: the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.06 / Stavropol, 1999
6. Yamburg E.A. School for All: An Adaptive Model. M. "New School", 1996. 352 p.

ЗАВЬЯЛОВА М.С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и культура речи», Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова
E-mail: mariazav@inbox.ru

ZAVYALOVA M.S.

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Culture of Speech, Saratov State Agrarian University Named After N.I. Vavilov
E-mail: mariazav@inbox.ru

ОБУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

TEACHING GERMAN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TERMINOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

В статье представлены способы формирования терминов и терминологической системы в результате взаимовлияния и взаимодействия науки, техники и информационных технологий. Автор анализируется структура немецких научно-технических терминов. Приводятся примеры заданий, используемых для работы с терминологией на занятиях по дисциплине «Иностранный язык (немецкий) в профессиональной деятельности».

Ключевые слова: термин, терминологическая система, эквивалент, калькирование, транслитерация, заимствование.

This article presents the ways of forming terms and a terminological system as a result of mutual influence and interaction of science, engineering and information technology. The author analyzes the structure of German scientific and technical terms. Examples of tasks used to work with terminology in the classroom on the discipline «Foreign language (German) in professional activities» are given.

Keywords: term, terminological system, equivalent, calquing, transliteration, borrowed words.

На современном этапе стремительного развития науки, техники и информационных технологий потребность в передаче большого объема профессиональной информации с различных иностранных языков стоит особенно остро. Актуальность темы определяется, прежде всего, колоссальным научно-техническим прогрессом общества, а значит, непрерывным пополнением терминологической системы каждого языка и взаимопроникновением терминов в различные языки. Возникает вопрос, каким образом, с помощью каких методов, способов и приемов организовать обучение иноязычной научно-технической терминологии в рамках изучения профессионально-ориентированных дисциплин и, прежде всего, иностранного языка, при подготовке бакалавра, специалиста, магистра.

Обучение немецкому языку в сфере профессиональной деятельности требует более подробного исследования специальных вопросов преподавания, относящихся непосредственно к изучению немецкой научно-технической терминологии.

Согласно исследованиям российских и зарубежных ученых, образование научно-технических терминов происходит в двух основных направлениях. Так в результате научно-технического прогресса в языке появляются абсолютно новые понятия. Не менее актуальными остаются заимствования из «мертвых» и «живых» языков. Для того чтобы термин закрепился в языке, он должен отвечать двум основным требованиям: иметь конкретное значение и быть устойчивым в употреблении. Совокупность терминов и устойчивых терминологических сочетаний образует терминологическую систему, соответствующую определенной отрасли науки и техники [1].

Научно-технические термины, относящиеся к определенной сфере научной и профессиональной деятельности, в немецком языке могут быть выражены одним словом или словосочетанием: Rechenmaschine – электронная вычислительная машина, Plastrohrdränung – пластмассовый трубчатый дренаж, die deskriptive Anatomie – дескриптивная (описательная) анатомия, die verdünnte Säure – разбавленная кислота [2].

Среди терминов имеются понятия, используемые спе-

циалистами определенной сферы профессиональной деятельности, то есть существующие в пределах одной терминологической системы: die Pulsoxymetrie – неинвазивное измерение уровня кислорода в крови (медицина); der Ringmuskel – кольцевидная мышца, сфинктер (анатомия);

die Kartoffelerntemaschine – картофелеуборочный комбайн (сельское хозяйство) [2]. Также встречаются термины, которые входят в терминологию различных областей науки и техники, например, Kompensation – компенсация (медицина, экономика, торговое дело, радиовещание, микроэлектроника). При этом значение термина ограничено пределами терминологии, в которой существует данное понятие. Так, «компенсация» в медицинской терминологии означает «выравнивание наступивших в организме болезненных расстройств»; в микроэлектронике «компенсация» – это «устранение внешних влияний, мешающих правильному действию точных механизмов», а в экономике – «возмещение, вознаграждение за что-либо, а также сумма, выплачиваемая как возмещение, вознаграждение». Соответственно «компенсация» может быть «стабильной/нестабильной» (stabile/unstabile Kompensation), а может быть «денежной» (Geldkompensation) [2].

Свидетельством взаимовлияния и взаимодействия науки, техники и информационных технологий является появление в языках заимствований. Заимствованные термины – это слова, вошедшие в язык из других языков, или понятия, которые уже приобрели международное значение. Входя в лексический состав другого языка, они следуют в предложении правилам грамматики языка, в который они вошли.

Существительные, заимствованные из «мертвых» языков, прежде всего латинского и греческого, сохранившие свое значение и написание, употребляются согласно грамматическим правилам немецкого языка. Существительные употребляются с артиклем, являющимся грамматическим показателем их числа, рода, падежа. Примеры заимствований из латинского языка: die Temperatur (температура), die Ventilation (вентиляция), das Differential (дифференциал); из греческого языка: die Synthese (синтез), die Energie (энергия).

Создание производных терминов из заимствованных слов

происходит согласно правилам словообразования немецкого языка: существительное с приставкой *Vorturbulenz* (нем., лат.); сложнообразованные термины-существительные из двух или более заимствованных слов *Informationsvolumen* (лат., лат.); сложнообразованные термины-существительные, состоящие из заимствованных и немецких слов *Gesamtmplan* (нем., лат.), *Ingenieurwissenschaft* (лат., нем) [3].

Среди большого числа заимствованных научно-технических терминов в современных языках имеются слова из «живых» иностранных языков. Очень много заимствований, например, из английского языка: *tendern* (англ. *torender*) – визуализировать с помощью компьютера, *Combine* (комбайн как сельскохозяйственная машина и как многофункциональная бытовая техника), *Laptop* (ноутбук), *Tablet* (планшет), *Ticket* (билет, изначально на самолет, на сегодняшний день имеет более широкое применение и по отношению к другим сферам деятельности) [4].

Обратимся к понятию «термин». Термин (от лат. *terminus* – предел, граница) – слово или словосочетание, являющееся названием некоторого понятия какой-нибудь области науки, техники, искусства и так далее [5]. А.А. Реформатский трактует термины как «слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и называние вещей» [6].

Для эффективной организации практических занятий по дисциплине «Иностранный язык (немецкий) в профессиональной деятельности» следует подробнее остановиться на структуре научно-технических терминов. Все немецкие научно-технические термины по своей структуре можно разделить на несколько групп:

1. Простые, состоящие из одного слова;
2. Словообразованные, состоящие из двух и более слов, которые пишутся согласно немецкой орфографии слитно или через дефис;
3. Термины-словосочетания, состоящие из нескольких компонентов [4].

Для работы с терминами-существительными (простыми и словообразованными) можно использовать прием поиска постоянного лексического соответствия (лексического эквивалента), то есть полного терминологического совпадения по значению в немецком и русском языках. Термины, имеющие полное лексическое соответствие в родном языке, играют важную роль при переводе. Они могут служить опорой при раскрытии значения других слов в предложении или тексте [7, 8, 9].

Пример. Задание 1. Подберите русскоязычные эквиваленты к следующим существительным из данных под чертой.

die Natur, die Ökologie, die Landschaft, die Produktion, die Industrie,

das Relief, der Pflug, der Typ, der Prozeß

пейзаж, промышленность, плуг, рельеф, производство, тип, природа, процесс, экология

Задание 2. Подберите к данным словам русскоязычные эквиваленты, имеющие подобный способ словообразования.

die Lebensfähigkeit, die Naturgestaltung, der Wasserabfluss, die Flurgestaltung, die Hydromelioration, die Pflanzenproduktion, die Feinerde, die Bodenbildung, die Bodenkunde

(Ответ: жизнеспособность, природообустройство, водоотведение, землеустройство, гидромелиорация, растениеводство, мелкозем, почвообразование, почвоведение).

Используя прием транслитерации, то есть побуквенной (пофонемной) передаче исходной лексической единицы с помощью алфавита языка перевода, можно научить обучающихся пользоваться терминологией, не искажая ее смысл [7, 8, 9].

Пример. Задание 3. Определите значение следующих терминов, не прибегая к помощи словаря. Проверьте себя затем по словарю. Какое слово имеет совершенно другой смысл? Переведите его корректно.

der Traktor, der Laser, der Computer, der Motor, der Termin, das Ziel, die Zone, der Torf, der Kanal.

(Ответ: der Termin – срок, время, точная дата, например, встречи)

Другой лексический прием перевода – калькирование. Он используется для перевода сложных по структуре терминов посредством передачи состава слова соответствующими элементами языка перевода [4, 8, 9].

Пример. Задание 4. Объясните термины, обращая внимание на значение их составных частей.

die Kopfwelle: der Kopf – голова

die Welle – волна

(Ответ: головная, то есть ударная волна)

der Gegendruck: gegen – против

der Druck – давление

(Ответ: противодействие или реактивное давление)

der Senkbrunnen: senken – опускать

der Brunnen – колодец

(Ответ: опускной колодец)

das Druckwasser: der Druck – давление

das Wasser – вода

(Ответ: напорная вода)

die Schlagbewirtschaftung: der Schlag – маленькое поле, участок земли

bewirtschaften – обрабатывать

(Ответ: земледелие на небольших участках).

Особую сложность вызывают ситуации, когда в русском языке необходимо подобрать определение термину, значение которого гораздо более специфично, чем может показаться при первой с ним встрече. Например, *Elektrotriebfahrzeug* – электрическая единица подвижного состава на железной дороге (а не электротранспорт), *Maschinenkosten* – амортизационные отчисления на механическое оборудование (а не затраты на машину), *Monitorraum* – комната для прослушивания при звукозаписи (а не помещение с мониторами), *Modulationsröhre* – модуляторная лампа (а не труба), *Feuerwehrzug* – пожарная колонна (а не пожарный поезд) [2].

Пример. Задание 5. Объясните значение выделенных терминов, исходя из контекста.

„Bei der Maulwurfsausschnittdränung ist die Funktionsdauer im Wesentlichen von der Lagerungsdichte und dem Zersetzungsgrad des Torfes abhängig.“

(Ответ: плотность залегания и степень гумификации).

Для работы с немецкой научно-технической терминологией необходимы базовые знания и умения в той области профессиональной деятельности, изучением которой занимается обучающийся. Задания для аудиторной и самостоятельной работы должны быть разработаны таким образом, чтобы показать все особенности структуры немецкоязычных терминов и возможности их перевода на русский язык.

Несмотря на всемирную экономическую, политическую, культурную интеграцию, использование современных средств коммуникации, необходимо помнить, что каждый язык развивается самостоятельно, прежде всего, за счет собственных языковых реалий и культурно-исторических особенностей развития. Это может создавать дополнительные трудности в процессе работы с материалом, содержащим терминологические особенности, которые пока еще малоизвестны или не получили широкого распространения.

Библиографический список

1. Загорювская О. В. Термин и терминология / О. В. Загорювская, Т. Н. Данькова. Воронеж: Научная книга, 2011. 136 с.
2. Словарь МультиТран. URL: <https://www.multitrans.com/> (дата обращения 13.01.2020).
3. Протопопова О. В. Лексические заимствования из немецкого языка в русский язык (на примере терминов горного дела) / О. В. Протопопова, Л. Н. Мотырева. Пермь: Астер, 2013. 198 с.

4. Каргина Е. М. Основные вопросы немецкой научно-технической терминологии / Е. М. Каргина // Молодой ученый. 2015. №4(84). С. 777-779.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Москва: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
6. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. Москва: Аспект Пресс, 2004. 536 с.
7. Словарь иностранных слов: [Более 4500 слов и выражений] / Н. Г. Комлев. Москва: ЭКСМО, 2006. 669 с.
8. Суперанская А.В. Общая терминология: вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. Москва: Либроком, 2012. 248 с.
9. Красавина О. И. Специфика перевода терминологии в научно-технических текстах / О. И. Красавина, О. Г. Ветрова // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, Гуманитарные и общественные науки. 2010. №2(111). С. 114-118.

References

1. Zagorovskaya O.V. Term and terminology. Voronezh.: Scholarly book, 2011. 136 p.
 2. Multitran. URL: <https://www.multitran.com/> (accessed date 13.01.2020).
 3. Protopopova O.V., Motyeva L.N. Lexical borrowings from German to Russian (on the example of mining terms). Perm: Aster, 2013. 198 p.
 4. Kargina E.M. Main issues of German scientific and technical terminology // Young researcher, 2015. №34 (84). Pp. 777-779.
 5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Explanatory dictionary of the Russian language: 80 000 words and phraseological expressions. M.: LLC "A TEMP", 2006. 944 p.
 6. Reformatsky A.A. Introduction to linguistics. M.: Aspekt Press, 2004. 536 p.
 7. Komlev N.G. Dictionary of foreign words: 4500 words and phraseological expressions. M.: EKSMO, 2006. 669 p.
 8. Syperanskaya A.V., Podolskaya N.V., Vasilyeva N.V. General terminology: questions of theory. M.: Librokom, 2012. 248 p.
 9. Krasavina O.I., Vetrova O.G. Specifics of terminology translation in scientific and technical texts // Scientific and technical reports of Sankt-Petersburg state polytechnic university, Humanities and social sciences. 2010. №2 (111). Pp. 114-118.
-

УДК 378.4

UDC 378.4

КАРАПУЗИКОВ А.А.

преподаватель, кафедра пожаротушения и аварийно-спасательных работ, Уральский институт ГПС МЧС России

E-mail: Alexx-7777@mail.ru

БЕЛКИН Д.С.

преподаватель, кафедра пожаротушения и аварийно-спасательных работ, Уральский институт ГПС МЧС России

E-mail: Dimon.uri@mail.ru

АРКАНОВ П.В.

старший преподаватель, кафедра специальной подготовки, Уральский институт ГПС МЧС России

E-mail: Uri.ppv@yandex.ru

KARAPUZIKOV A.A.

Teacher, Fire Extinguishing and Rescue Work Department, Ural Institute of State Fire Service of the Russian Ministry of Emergency Situations

E-mail: Alexx-7777@mail.ru

BELKIN D.S.

Teacher, Fire Extinguishing and Rescue Work Department, Ural Institute of State Fire Service of the Russian Ministry of Emergency Situations

E-mail: Dimon.uri@mail.ru

ARKANOV P.V.

Senior teacher, Department of Special Training, Ural Institute of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia

E-mail: Uri.ppv@yandex.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ, ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ИННОВАЦИИ

COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS, PROBLEMS, EXPERIENCE, INNOVATION

В данной статье рассмотрены проблемы высшего образования, различные методологические подходы, способствующие модернизации процесса обучения в вузах. Дано определение компетентностного подхода, а также проблемные вопросы его реализации в образовательном процессе. Представлена структура компетенций, формируемых в вузах МЧС России при изучении специальных дисциплин, а также инновационная деятельность образовательного процесса.

Ключевые слова: Образование, компетентностный подход, инновационные технологии, инфокоммуникативность.

This article considers problems of higher education, various methodological approaches contributed to education modernization of in higher educational institutions. A definition of the competency-based approach as well as problematic issues of its implementation in the educational process were given. The structure of competences in studying of special subjects in educational institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia as well as innovative activity of the learning process is represented.

Keywords: Education, competency-based approach, innovative technologies, informative communicativeness.

В настоящее время в системе высшего образования большое внимание уделяется вопросам связанных с повышением уровня образования и в большинстве случаев обучение специалистов направлено на их актуализацию, самоорганизацию и саморазвитие. Также следует отметить, что сегодня рынок труда, а также развитие инновационных технологий требуют от выпускников постоянного самосовершенствования в различных отраслях и направлениях. Действующая система образования не в полной мере обеспечивает формирование у будущих специалистов инициативности, мобильности, конструктивности и других не мало важных качеств необходимых в последующей профессиональной деятельности. Все это и показывает актуальность в применении в процессе обучения в высших учебных заведениях различных инновационных методов и форм обучения. Это касается и тех, которые уже введены в образовательный процесс, но реализуются не в полной мере.

В процессе обучения курсантов вузов МЧС России в ходе обучения для достижения высокого уровня готовности к дальнейшей профессиональной деятельности и в том числе деятельностью, связанной с выполнением работ в экстремальных условиях, используется большое и разнообразное количество методологических подходов и основными из них являются: системный (И.М. Блауберг, В.Г. Афоняев, А.И. Уемов и др.), личностно-ориентированный (В.Д. Сериков, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская и др.), деятельностный (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, и др.), диалогический (М.М. Бахтин, Е.Т.Соколова, А.А. Ухтомский и др.), аксиологический (А.В. Кирьякова, В.А. Сластенина, В.И. Бойко и др.), антропологический (К.Д. Ушинский, А.Е. Фирсова, Е.В. Белякова и др.), ресурсный (А.М. Кондаков,

А.И. Терентьева и др.), средовой (Ю.С. Мануйлов, В.И. Андреева, В.А. Ясвин и др.) и др. Важную роль в процессе подготовки курсантов специальных вузов МЧС России в модернизации системы образования играет компетентностный подход и основной целью данного подхода является обеспечение и повышение качества образования.

Актуальность компетентностного подхода сильно возросла после перехода системы образования на ФГОС ВО третьего поколения, где и возник особый интерес к нему.

На протяжении последних лет много авторов посветили свои работы рассмотрению компетентностному подходу, так О.Е. Лебедев считает данный подход как совокупность общих принципов определений целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [1].

А.А. Вербитский полагает, что реализация компетентностного подхода в вузах, означает переход к новому виду обучения и предполагает длительный процесс с изменением всей педагогической системы в целом [2].

По мнению Т.М. Ковалевой компетентностный подход способен дать ответы на запросы производственной сферы, а в системе образования – это идея открытого заказа на содержания образования [3].

В целом компетентностный подход – это комплексное овладение навыками и умениями, а не усвоение их по отдельности. Исходя из этого меняются и методы обучения. При использовании компетентностного подхода, качество образования оценивается в соответствии с уровнем специалиста, подготовленным в вузе. Это дает возможность определить профиль специалиста, путем сопоставления его с целой сово-

купностью компетенций.

Основными категориями компетентностного подхода являются понятия «компетенция» и «компетентность». В разных кругах эти понятия трактуются по-разному, следовательно, их четких определений на данный момент нет.

По мнению И.С. Сергеева «Компетентность – это готовность к выполнению определенных функций, а компетентностный подход в образовании есть ни что иное, как целевая ориентация учебного процесса на формирование определенных компетенций» [4].

А.В. Хуторский разделяет понятия «компетентность» и «компетенция». Он считает, что компетентность – это владение соответствующей компетенцией человека по отношению к предмету деятельности. Компетенцией является совокупность взаимосвязанных знаний, умений и навыков, а также способов деятельности, задаваемых по отношению к чему-либо для качественной продуктивной деятельности [5].

Многие авторы считают, что компетенция – некое требование к обучению специалистов, а компетентность – уровень освоения данной компетенции специалистом, в соответствии с его личностными характеристиками.

Сегодня в системе образования России возникает большое количество проблем, при использовании компетентностного подхода в высшем образовании. Наиболее часто встречающаяся проблема – разработка компетенций и их внедрение в образовательный процесс.

Также не мало важной проблемой в высших учебных заведениях можно считать то, что практически отсутствует или не в полной мере реализуется взаимодействие с работодателями, соответственно компетентностный подход, может быть внедрён в систему образования только при плотном сотрудничестве вузов и работодателей.

Следующая проблема в большей степени затрагивает профессорско-преподавательский состав и заключается она в том, что они, в большинстве случаев, не желают осваивать информационные технологии, вносить инновации в проведение занятий.

По нашему мнению, образовательный процесс необходимо оживлять и дополнять новыми инновационными технологиями, проводить больше занятий, с использованием интерактивной материально-технической базой, повышать инфокоммуникативность как обучающихся, так и преподавателей и важным является необходимость использования в образовательном процессе нового учебно-методического и материально-технического обеспечения занятий (учебные классы оборудованные тренажерами, электронные библиотеки, возможность связи обучающихся с преподавателями во внеурочное время с использованием электронной почты или телеконференционной связи и т.д.). Поэтому имеется необходимость в изучении вопросов, связанных с созданием организационной структуры компетентностного подхода в целом и в отдельных его областях.

В Уральском институте ГПС МЧС России компетентностный подход реализуется при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин. При изучении таких дисциплин как: «Пожарная тактика» и «Оперативно-тактические действия при тушении пожаров» формируются:

- общекультурные компетенции (ОК);
- общепрофессиональные компетенции (ОПК);
- профессиональные компетенции (ПК) [6].

Содержание рассматриваемых компетенций представлено на рисунке 1.

Н.В. Уварина считает то, что процесс обучения необходимо дополнить информационной компетенцией, которая позволяет обеспечить продуктивный поиск, систематизирование информации и обеспечивает эффективную работу с информационными ресурсами [7].

Также можно отметить, что и в ведомственных вузах, как и в других существуют проблемы реализации компетентностного подхода такие как:

– недостаточное количество разработанных компетенций, которые должны быть внедрены в образовательный процесс;

– нехватка принципиально нового учебно-методического и материально-технического обеспечения при проведении занятий;

– затруднённое освоение компетентностного подхода профессорско-преподавательским составом, вследствие терминологической неопределённости данного подхода.

По своей сути компетентностный подход – это попытка целостного описания требований к специалисту, подготовка которого носит комплексный характер, а будущий выпускник должен не только приобрести знания, умения и навыки, но ещё и суметь применить их на практике, т.е. в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

В настоящее время многие вузы работают с так называемыми «целевыми направлениями», работодатель платит за обучение определённого человека в конкретном учебном заведении на протяжении всего процесса получения образования, а после окончания вуза выпускник идет работать к своему работодателю. «Целевые направления» – это зарождение компетентностного подхода в системе российского образования, посредством взаимодействия работодателя с учебным заведением.

К сожалению, при использовании «целевых направлений» возникает ряд определенных проблем, это связано с тем, что после окончания вуза выпускник, обладающий определенными знаниями и умениями, не всегда может проявить их в своей профессиональной деятельности. Это и касается специальных (ведомственных) вузов МЧС России, где обучаемые получают общее профессиональное образование по специализации, и в дальнейшем не все могут применить полученные знания в практической деятельности, а связано это с родом профессиональной деятельности которую будут осуществлять будущие выпускники.

По нашему мнению, для качественной реализации компетентностного подхода в вузе, в первую очередь, нужно полностью пересмотреть учебные программы. На первом месте по числу учебных часов должны стоять предметы по подготовке к специальности. Нужно увеличивать число производственных практик, вводить дополнительные стажировки на предполагаемых рабочих местах и местах прохождения дальнейшей службы. Именно это позволит обучающимся вузов получать основные базисные компетенции, которые позволят стать им высококвалифицированными специалистами в своей области.

Также следует отметить, что компетентностный подход имеет большой инновационный потенциал, а проведенный анализ учебных программ свидетельствует о том, что в них отсутствуют компетенции, которые должны ориентировать выпускника на инновационную деятельность. Введение новой образовательной парадигмы определяет полную замену технологической образования и его содержания, реализацию новой образовательной среды, новой оценочной системы, подготовку профессорско-преподавательского состава, способных осуществлять эти инновации.

Коллектив авторов (Э.Ф. Зеер, С.А. Новоселов., Э.Э. Сыманюк) дают определение: «Инновация – новизна, новшество. Инновация предполагает введение чего-то нового. В образовательном процессе инновация предусматривает введение новых целей, методов и форм обучения, содержание учебных программ» [8].

Инновационная деятельность в образовательном процессе является педагогической деятельностью, которая направлена на практическую реализацию научных разработок и исследований, научно-технических заслуг, а также преобразование объектов интеллектуальной собственности в усовершенствованный продукт, в усовершенствованный учебный процесс. Процесс реализации обязательно должен соответствовать экономической обстановке в стране и в мире в целом, а именно в сфере образования. Внедрение инновационной

деятельности позволит студентам вузов приобрести основные базисные компетенции, которые необходимы при осуществлении профессиональной деятельности.

Резюмируя, можно утверждать, что компетентностный подход является одним из путей модернизации высшего образования. Хотя и само понятие «компетентностный подход» стало распространяться в России совсем недавно, и оно успело охватить большое количество вузов, но полностью данный подход не реализован в настоящее время не в одном учебном заведении. Это можно объяснить тем, что существует ряд фундаментальных проблем, которые уже долгое время оста-

ются не разрешимыми. Главными проблемами можно назвать терминологическую неопределенность подхода и плохое взаимодействие вузов и работодателей. Эти проблемы вполне решаемы, но на это нужно определенное количество времени. Но, несмотря на проблемы, компетентностный подход имеет большой инновационный потенциал. В образовательном процессе инновация предусматривает введение новых целей, методов и форм обучения, содержание учебных программ, разработку новых методических рекомендаций. Именно внедрение инновационной деятельности реализует компетентностный подход в вузах в полном объеме.

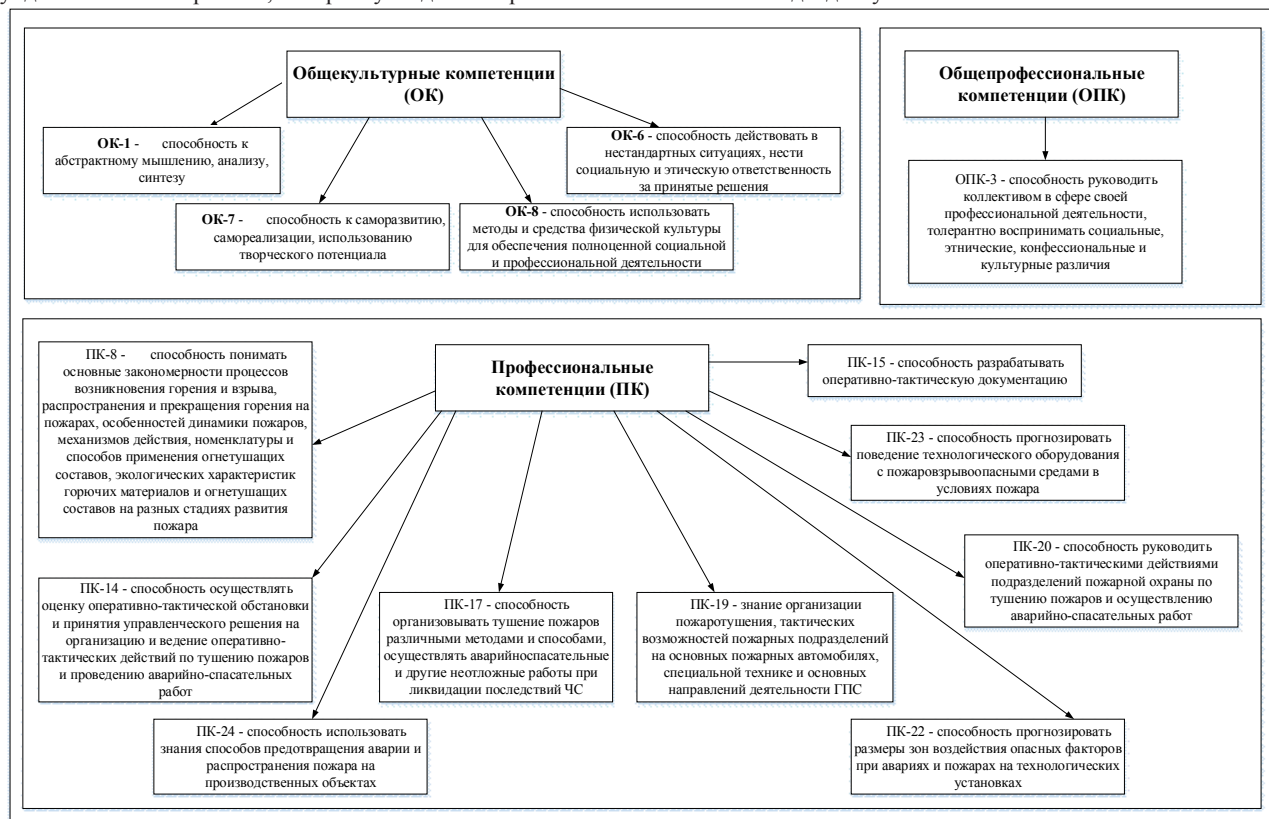


Рис.1. – Формируемые компетенции при изучении специальных дисциплин

Библиографический список

1. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
3. Ковалева Т.М. Школьные умения и ключевые компетенции – что общего и в чем различие / Т.М. Ковалева // Педагогика развития: ключевые компетенции и их становление. Красноярск, 2003. 67 с.
4. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. М.: АРКТИ, 2007. С. 9.
5. Хуторской, А.В. Статья «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования» [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность (уровень специалитета) [Электронный ресурс]: утв. приказом Минобрнауки России от 17 августа 2015 г. № 851.
7. Уварина Н.В., Лоскутов А.А. Структурно-содержательное наполнение управленческой компетенции в системе профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5.
8. Зеер Э.Ф., Новоселов С.А., Сыманюк Э.Э. Институциональный подход к инновациям в образовании // Инновации в образовании. 2010. №1. С. 52–65.

References

1. Lebedev O.E. Competency approach in education//School technologies. 2004. №5.
2. Verbitsky A.A. Competency approach and theory of context learning. Moscow: Research Center for Quality Problems of Training of Specialists, 2004. 84 p.
3. Kovaleva T.M. School skills and key competencies - what is common and what is the difference/T.M. Kovalev//Pedagogy of development: key competencies and their formation. Krasnoyarsk, 2003.
4. Sergeev I.S. How to implement a competent approach in the lesson and in extra-day activities. Moscow: ARKTI, 2007. P 9.
5. Khutorsky, A.V. Article "Key competencies as a component of personal-oriented education" [Text]/A. V. Khutorsky//People 's education. 2003. № 2. Pp.58-64.
6. Federal State Educational Standard of Higher Education in Specialty 20.05.01 Fire Safety (Level of Specialization) [Electronic Resource]: Ed. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 851 of 17 August 2015.
7. Uvarina N.V., Loskutov A.A. Structural-content filling of managerial competence in the system of professional education//Modern problems of science and education. 2015. № 5.
8. Zeer E.F., Novoselov S.A., Symanyuk E.E. Institutional approach to innovations in education//Innovations in education. 2010. №1. Pp. 52-65.

КОВЕШНИКОВА Н.А.

кандидат культурологии, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: rodoris@yandex.ru

KOVESHNIKOVA N.A.

Candidate of Culturology, Associate Professor, Department of Garment Design, Orel State University
E-mail: rodoris@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF DESIGN

Процесс научного творчества, как и процесс художественно-проектного творчества дизайнера, оригинален, индивидуален и неповторим. Тем не менее, развитие способностей к научному творчеству сегодня является составной частью дизайнерского образования. В настоящей статье мы определяем педагогические условия формирования научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров дизайна. Это включение элементов научно-исследовательской деятельности студентов в содержание учебных дисциплин; введение спецкурса «Основы научных исследований в дизайне»; использование методов и приемов проблемного обучения; методическое сопровождение самостоятельной научно-исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: бакалавры дизайна, научно-исследовательская компетентность, педагогические условия

The process of scientific creativity, as well as the process of artistic and project creativity of the designer, is original, individual and unique. However, the development of scientific creativity is now an integral part of design education. In this article, we define the pedagogical conditions for the formation of research competence of future bachelors of design: the inclusion of elements of research activities of students in the content of academic disciplines; the introduction of a special course “Fundamentals of research in design”; the use of methods and techniques of problem learning; methodological support of independent research work of students.

Keywords: bachelors of design, research competence, pedagogical conditions.

Научно-исследовательская компетентность будущих бакалавров дизайна – «это компонент профессиональной компетентности, интегративное личностно-профессиональное качество. Оно проявляется в стремлении и способности выпускника вуза применять полученные в процессе обучения знания и опыт научно-исследовательской деятельности для творческой самореализации и решения профессиональных задач в области дизайнерского проектирования. Кроме того, оно выражается в осознанном отношении к исследовательской деятельности как компоненту профессионального мастерства» [3, с. 33].

Формирование научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров дизайна будет протекать более успешно при соблюдении ряда педагогических условий. Рассмотрим их. Очевидно, что в процессе формирования названной компетентности ведущей формой деятельности студентов должна стать научно-исследовательская работа (НИРС). НИРС уже давно является неотъемлемым компонентом вузовской профессиональной подготовки. Она организована по двум основным направлениям. Первое – это научно-исследовательская работа студентов, непосредственно включенная в учебный процесс (УНИРС). Второе направление – это работа студентов, которая осуществляется ими вне аудиторных занятий и самостоятельной работы по той или иной дисциплине. В данном случае речь идет о таких формах работы, как подготовка и участие в конкурсах студенческих научных работ, конференциях, участие в студенческих научных обществах, в научных исследованиях кафедр под руководством преподавателей и т.д. Если первая форма НИРС предусмотрена учебным планом и рабочими программами дисциплин, и, таким образом, является обязательной, то вторая должна осуществляться исключительно по желанию студентов.

Для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Дизайн» (уровень бакалавриата) обязательная учебно-исследовательская работа должна быть выстроена таким образом, чтобы в процессе ее осуществления у будущих бакалавров дизайна формировались все компоненты научно-

исследовательской компетентности: мотивационный, когнитивный и деятельностный (таб. 1).

Формирование когнитивного и деятельностного компонентов должно протекать в процессе учебной научно-исследовательской работы студентов в ходе изучения дисциплин базовой и вариативной частей основной образовательной программы по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн. Те знания и опыт творческой научной деятельности, которые студенты-дизайнеры получают на младших курсах, должны стать основой для выполнения на старших курсах курсовых проектов, а также выпускной квалификационной работы. Кроме того, они будут использоваться в научно-исследовательской работе, проводимой во внеучебное время. Таким образом, УНИРС является необходимым подготовительным этапом и базой для перехода студента на новый, более высокий уровень самостоятельных научных исследований.

Следует учитывать, что в основу организации работы по формированию научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров дизайна должен быть положен принцип ее профессиональной направленности. Между тем, как показывает многолетний опыт преподавания, у подавляющего большинства студентов младших курсов отсутствует понимание взаимосвязи профессии дизайнера с научной деятельностью. В связи с этим целесообразным представляется включение раздела «Основы научных исследований» в содержание дисциплины «Введение в специальность», которая преподается студентам-дизайнерам в первом семестре. В этот раздел должны быть включены следующие вопросы:

- понятийно-терминологический аппарат научного исследования в сфере дизайна;
- принципы организации и алгоритма проведения предпроектных исследований в дизайн-проектировании;
- общенаучные и специальные методы научного исследования в дизайне.

Таблица 1.

Компоненты и критерии научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров дизайна

Компоненты	Критерии
мотивационный	1. Внутренние познавательные мотивы: познавательные потребности; интерес к научному способу познания мира; интерес к своей научной проблеме и др. 2. Внешние позитивные мотивы: саморазвитие, развитие интеллекта; повышение профессионализма; самореализация; мотивы социальной успешности; получение престижной работы; материальное поощрение. 3. Внешние негативные мотивы (избегания): обязательность; боязнь критики; нежелание отчисления и т.п.
когнитивный	1. Знание понятийно-терминологического аппарата научного исследования. 2. Знание принципов организации и алгоритма проведения научного исследования. 3. Знание общенаучных и специальных методов научного исследования.
деятельностный	1. Владение способами получения и накопления новой научной информации. 2. Умение представлять итоги собственных научных исследований в различных жанрах (статьи, презентации и др.), выступать с научными сообщениями и докладами, вести научные дискуссии. 3. Умение подбирать средства и методы для решения поставленных задач в научном исследовании. 4. Умение планировать проведение научного исследования с учетом рационального использования времени. 5. Умение самостоятельно формулировать научную проблематику в сфере своей профессиональной деятельности, обосновывать актуальность выбранной темы исследования; ставить цель и определять задачи исследования, выдвигать гипотезу, делать обоснованные заключения по результатам проводимых исследований.

Деятельностный компонент научно-исследовательской компетентности, т.е. овладение будущими бакалаврами дизайна совокупностью методов подготовки, организации и проведения научного исследования может быть сформирован в полной мере

только в реальной работе. Поэтому во время аудиторных занятий мы предлагаем использовать такие методы обучения, которые не только активизируют процесс познания обучающихся, но и максимально приближают познавательную деятельность студентов к исследовательской деятельности. Так, в ходе изучения дисциплин историко-искусствоведческого цикла («История искусства», «История и теория дизайна», «Стили и направления в дизайне») для формирования навыков исследовательской деятельности студентов-дизайнеров приоритетными являются задания проблемно-поискового типа. Их выполнение предполагает использование таких приемов, как анализ и установление причинно-следственных связей; сравнение, обобщение и конкретизация; выдвижение гипотез; перенос знаний в новую ситуацию; поиск аналога для нового варианта решения проблемы; доказательство или опровержение гипотезы. От учащихся при этом требуется умение систематизировать и анализировать получаемую информацию, обобщать факты и явления и делать правильные выводы. При выполнении заданий исследовательского типа на лекционных и семинарских занятиях студенты объясняют события и процессы с помощью теоретических знаний и устанавливают, какие факты требуют особого рассмотрения, определяют направления и способы дальнейшего изучения проблемы, высказывают и обосновывают предположения о возможном развитии того или иного процесса или явления.

Проиллюстрируем это положение примером из опыта преподавания дисциплины «История искусства». Содержание лекционного курса должно не только опираться на широкий историко-культурный материал, известный студентам по курсам «История», «Философия», «Культурология» и т.д., и при этом также носить проблемный характер изложения. Например, искусствоведческий анализ стилистических особенностей того или иного этапа развития изобразительного искусства и архитектуры в конкретной стране должен проводиться в контексте развития всей художественной культуры рассматриваемой эпохи. Студенты должны отчетливо видеть связь художественной культуры с эстетическими, философскими, социальными воззрениями каждого конкретного исторического периода, оказавшими положительное или негативное влияние на процесс развития изобразительного искусства.

Поскольку на аудиторные лекционные занятия по дисциплине «История искусства» по направлению подготовки «Дизайн» (уровень бакалавриата) отводится сравнительно не-

большое количество часов, преподаватель вынужден весьма сжато излагать материал по ключевым темам курса. В связи с этим важно методически верно выстроить работу студентов на семинарских (практических) занятиях. Задания, которые студенты самостоятельно выполняют при подготовке к семинарским (практическим) занятиям, могут быть следующими:

1. Написание реферата по ключевым теоретическим проблемам изучаемого курса. Данный вид работы обязательно должен включать в себя анализ наиболее дискуссионных вопросов (в том виде, в котором они представлены в рекомендованной литературе).

2. Подготовка доклада (сообщения) по предложенной преподавателем теме с обязательным выступлением заранее назначенных рецензентов и общим обсуждением проблематики доклада.

Примерными темами таких работ могут быть: «Византийские традиции в живописи итальянского Проторенессанса»; «Творчество художников-передвижников в духовной культуре России середины XIX в.»; «Академизм и реализм как выражение двух тенденций в развитии европейского искусства XVII в.»; «Барокко и классицизм в изобразительном искусстве и архитектуре как художественные системы» и др.

Такие работы содержат более глубокий, нежели это было дано в лекции, анализ той или иной эпохи в истории искусства, творчества конкретного художника, наиболее полно отразившем в своем творчестве идейно-эстетические концепции своего времени и т.д. Кроме того, в процессе выполнения такого рода заданий у студентов формируются навыки научно-исследовательской работы: изучение источников, постановка проблемы; формулирование гипотезы; научная аргументация собственных выводов и т.д. Лучшие рефераты и доклады могут быть рекомендованы для участия в конкурсе студенческих научных работ, представлены на конференциях или опубликованы в вузовских научных сборниках.

Важное значение для формирования научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров дизайна имеет правильная методическая организация выполнения студентами контрольных, курсовых и выпускных квалификационных работ.

Контрольная работа по дисциплинам историко-искусствоведческого цикла («История искусства» и «История дизайна») является разновидностью научно-исследовательской работы студентов. Ее задачи: научить сту-

дентов самостоятельно работать с источниками, научной и периодической литературой, учебниками и учебными пособиями, а также анализировать и систематизировать изученный самостоятельно материал. Выполнение контрольных работ должно подготовить обучающихся к написанию и защите курсовых и выпускных квалификационных работ. Отбор тематики и содержания контрольных работ проводится по актуальным проблемам дизайна с учетом потребностей вузовского образования. Поэтому темы контрольных работ необходимо сопроводить краткими методическими рекомендациями, в которых определяется круг вопросов, подлежащих рассмотрению. К каждой теме преподавателем должен быть составлен список рекомендованной литературы, который необходимо пополнять и уточнять по мере появления новых публикаций. В качестве примера тем контрольных работ по дисциплине «История дизайна» укажем: «Дизайн в системе художественной культуры», «Проектная культура как категория дизайна», «Историческая типология проектной культуры», «Каноническое проектирование как феномен культуры Средних веков», «Художественная и техническая деятельность Нового времени в контексте перехода от «канонического» проектирования к проектной культуре», «Художественно-эстетические проблемы предметного творчества и ранние теории дизайна XIX в.», «Проектная культура модернизма (1910 – 1930-е гг.)», «Баухауз: программа эстетического освоения индустриальной культуры», «Производственное искусство: художественно-эстетические и социокультурные программы», «Художественно-проектные концепции русского конструктивизма», «Американская модель проектной культуры: рациональный стайлинг», «Социокультурные факторы формирования «постиндустриальной» модели проектной культуры».

После выбора темы студенту необходимо проанализировать рекомендованную литературу, продумать последовательность изложения материала, составить план и оглавление контрольной работы. Тем студентам, которые будут продолжать разрабатывать выбранную тему, рекомендуется составлять более подробный план с тем расчетом, чтобы контрольная работа стала частью курсовой и (или) выпускной квалификационной работы. В содержании контрольной работы обязательно должен быть представлен раздел, в котором содержится анализ научной и художественно-критической литературы. Теоретические положения желательно иллюстрировать примерами из современной практики дизайн-проектирования. Теоретические положения сопровождаются иллюстративным и графическим материалом.

Курсовая работа – также разновидность научно-исследовательской работы студентов. Она выпол-

няется на 3 курсе. В контексте профессиональной подготовки будущих бакалавров дизайна курсовая работа по дисциплинам историко-искусствоведческого цикла имеет личностно-ориентированную направленность, развивает творческий потенциал обучающихся и внутреннюю мотивацию к осуществлению деятельности исследовательского характера. Предварительно студенты знакомятся с перечнем тем, который предлагает преподаватель – научный руководитель курсовой работы. Затем, исходя из своих учебных интересов и возможностей проведения научно-исследовательской работы, студенты выбирают тему для своей курсовой работы. На консультациях с научным руководителем уточняется формулировка темы и отдельные положения, этапы и методика выполнения курсовой работы. В период написания курсовой работы студенты более углубленно изучают рекомендованную и самостоятельно подобранную литературу по теме исследования, составляют краткие конспекты и выписки, составляют библиографию. В отличие от контрольной работы, в курсовой работе должна содержаться практическая часть, выводящая студента на собственную проблематику дизайн-проектирования. Таким образом, курсовые работы по дисциплинам историко-искусствоведческого цикла реализуют межпредметные связи с профилирующими дисциплинами, в первую очередь, с курсом «Проектирование».

В заключении сформулируем следующие выводы. Процесс формирования научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров дизайна окажется более эффективным, если будут соблюдены следующие педагогические условия:

1. соблюдение принципов преемственности, целостности и профессиональной направленности путем внедрения элементов научно-исследовательской деятельности студентов в содержание учебных дисциплин на всех этапах подготовки будущих бакалавров дизайна;
2. Разработка и внедрение в учебный процесс спецкурса «основы научных исследований в дизайне» в рамках дисциплины «введение в специальность»;
3. Приближение познавательной деятельности студентов во время основных аудиторных занятий к исследовательской деятельности путем использования методов и приемов проблемного обучения;
4. Методическое сопровождение научно-исследовательской работы студентов в процессе написания контрольных и курсовых работ по дисциплинам историко-искусствоведческого цикла.

Библиографический список

1. *Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С.* Анализ понятия «учебно-исследовательская деятельность студентов педагогического вуза» // Дискуссия. 2016. № 8 (71). С. 112 – 120.
2. *Ковешникова Н.А.* История искусств: Методические указания по подготовке к практическим занятиям. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2018. 39 с.
3. *Ковешникова Н.А.* Сущность и определение понятия научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров дизайна // Образование и общество. 2017. № 5 – 6. С. 29 – 33.
4. *Муртазина С.А.* Проектно-деятельностный подход к формированию профессиональной компетенции бакалавров дизайна на основе изучения дисциплины «История искусств» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 4. Т. 3. С. 172 – 175.

References

1. *Ippolitova N.V., Sterkhova N.S.* Analysis of the concept «Educational and research activities of students of pedagogical University» // Discussion. 2016. № 8 (71). Pp. 112 – 120.
2. *Koveshnikova N.A.* History of art: methodical instructions for preparing for practical classes. Orel, OSU named after I.S. Turgenev, 2018. 39 p.
3. *Koveshnikova N.A.* The essence and definition of the concept of research competence of future bachelors of design // Education and Society. 2017. № 5-6. Pp. 29 – 33.
4. *Murtazina S.A.* Design and activity approach to the formation of professional competence of bachelors of design based on the study of the discipline «History of Art» // Bulletin of Cherepovets State University/ 2011. № 4. V. 3. Pp. 172 – 175.

УДК 378.2

UDC 378.2

КОВЕШНИКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: design_97@mail.ru

КОВЕШНИКОВ П.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: koveshnikov13@yandex.ru

KOVESHNIKOVA E.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Garment Design, Orel State University

E-mail: design_97@mail.ru

KOVESHNIKOV P.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University Named After N.V. Parakhin

E-mail: koveshnikov13@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СТИЛИЗАЦИИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ

FORMATION OF STYLIZATION SKILLS IN VISUAL ACTIVITIES FOR BACHELORS OF LANDSCAPE ARCHITECTURE

Овладение приемами стилизации растительности и природных форм является залогом успешного выполнения студентами авторских проектов по формированию ландшафтно-архитектурной среды. В статье рассматриваются три вида стилизации графического рисунка: силуэтно-тоновой; линейно-контурный; конструктивно-объемный.

Ключевые слова: стилизация, изобразительная деятельность, авторский проект, ландшафтный архитектор.

Mastering the techniques of stylization of vegetation and natural forms is the key to the successful implementation of students' author's projects on the formation of landscape and architectural environment. The article considers three types of stylization of graphic drawing: silhouette-tone; linear-contour; structural-volume.

Keywords: stylization, visual activity, author's project, landscape architect.

На первых занятиях и вводных лекциях по художественным дисциплинам («Рисунок», «Живопись», «Архитектурная графика») необходимо сформировать представление об образном мышлении при разработке авторских проектов объектов ландшафтной архитектуры. Для этого следует познакомить студентов с некоторыми приемами стилизации изображаемых предметов и природных форм, а также практическим использованием этих приемов. Перед студентами ставится задача: выполнить краткосрочные зарисовки растительных форм с натуры, а затем выполнить рисунок, но уже стилизуя степень стилизации усиливается за счет применения способов обобщения, упрощения, изменения ракурсов. Изобразительным материалом в этих работах являются уголь, карандаш, сангина. Подобная работа вызывает у студентов интерес так как им удавалось создавать творческие рисунки, в которых натурная постановка принимала новые, стилизованные формы. Именно эти приемы стилизации в изображении растительности и природных форм будут использоваться будущими ландшафтными архитекторами при разработке авторских проектов.

Возникшая мотивация к овладению техникой стилизации с интересом заниматься изобразительной деятельностью. Студентам необходимо понимать, что в этой работе требуется глубокое осмысление и изучение изображаемого объекта, переработка форм, знание и применение законов композиции, активная работа воображения и фантазии. Большинство студентов успешно справляются с этими заданиями ориентируясь на изучение в качестве аналогов работ известных художников. Для активизации творческой активности студентов можно предложить или написать словами то, что они хотят увидеть на конечном этапе своей работы по изображению древесной растительности и других природных форм. Такой подход, на наш взгляд, формирует и активизирует образное мышление. Когда студент заканчивает работу над рисунком и видит не соответствие полученного результата первоначальному замыслу, он начинает искать причину такого несоответствия. Это

побуждает его к все более глубокому изучению графических и живописных приемов передачи желаемого изображения, выбранного объекта.

Проведя анализ проделанной работы, мы пришли к выводу, что необходимо дать понятия конкретных видов декоративного рисунка, объяснить студентам, что рисунок как основа, как пластический строй присутствует в любой графической и живописной работе.

Из выше изложенного следует, что рисунок можно рассматривать не как самостоятельный, а как вспомогательный элемент, который в комплексе с другими элементами формирует представление о профессиональной графической подаче авторского проекта по ландшафтной архитектуре.

Своеобразие и специфика такого рисунка заключается не в реальном воспроизведении форм, а в стилизации и декоративном обобщении объектов, включенных в авторский проект. Именно путем стилизации ландшафтный архитектор добивается выразительности графического изображения. Необходимо объяснить студентам, какими возможностями можно пользоваться при создании стилизованного изображения объектов природных форм. Возможно применить разные, уже имеющиеся методы стилизации, в зависимости от своего мироощущения, восприятия действительности, от творческого осмысления. Можно обратиться к народному творчеству, фольклору с целью сохранения в своем творчестве национальной характеристики художественных форм. Стилизация форм как метод художественной выразительности может быть подсказана самим материалом, применяемым для создания графического изображения. Каждый материал имеет свои свойства и наиболее характерные для него формы.

Ознакомившись с вопросами ведения рисунка в специализированных учебных заведениях, которые готовят ландшафтных архитекторов, пришли к решению выделить три вида декоративно-графического рисунка: силуэтно-тоновой, конструктивно-объемный и линейно-контурный; причем рас-

смаatrивать их как самостоятельный вид рисунка, а как вспомогательный этап на пути к созданию авторского проекта ландшафтной архитектурной композиции.

Рассмотрим, какие конкретные задачи должен решать студент при выполнении каждого вида стилизованного рисунка, какими методами и приемами он должен пользоваться.

Силуэтно-тоновой рисунок является обобщенным рисунком, в котором выявление характера и выразительности достигается за счет силуэта и пятна. Искусство силуэтно-тонового рисунка требует большой четкости и выразительности контура. В широком смысле силуэт – это характерное очертание предметов, воспринимающихся с некоторого расстояния главным образом своим внешним контуром. Выразительность силуэта особенно важна в тех проектах, где изобразительную роль играют тоновые пятна. Такой прием применяется в монументальных произведениях, предназначенных для восприятия с большого расстояния. Такой рисунок можно рассматривать как «тонально-живописный» с ограниченной палитрой тоновых отношений. Применяя различные графические приемы, можно добиться того, что уже в самом рисунке будет просматриваться материал, в котором художник подчеркивает вертикальную основу, что характерно для изображения древесной растительности. Такой рисунок уже в начальной стадии дает возможность почувствовать и проверить композиционное отношение, сопоставить тоновые решения. Если пятна в рисунке решать более локально, намечая четкие границы в соприкосновении одного тона с другим, рисунком будет имитировать объект кустарников. Изображение мягкого расплывчатого контура с небольшими перетеканиями одного тона в другой создает имитацию поверхности газона. Некоторые приемы упрощения и обобщения форм выступают в таком рисунке не в виде схематизации, а являются средством раскрытия наиболее характерно и важного в натуре.

Линейно-контурный рисунок – это рисунок, в котором изобразительную роль играет линия, выявляющая контуры предмета, а также обозначающая границы соприкосновения одних форм с другими. Такой рисунок должен ориентировать внимание студентов на выявление самых характерных пластических форм предмета. В таком рисунке отсутствует применение тона, и вся выразительность его достигается путем пластичности линий. Варьируя толщину линии контура, местами усиливая, местами ослабляя ее интенсивность, мы добиваемся решения образного пространства. Такой ажурный рисунок хотя и дает намек на решение объема, но в то же время не нарушает общего плоскостного восприятия. Он требует от студента глубоких знаний пропорциональных отношений. В нем, как и в силуэтно-тоновом рисунке, большую роль играет правильно найденная граница той или иной формы предмета.

Необходимо отметить, что рисунок, в котором преобладают выразительные контурные линии, обретает лаконизм, графичность и ритмичность построения. Выполняя рисунок линейно-контурного характера, нужно ориентировать студентов на материалы, для которых характерно такое изображение.

Объемно-конструктивный рисунок – один из важнейших видов декоративного рисунка, в котором студенты доводят объемную форму до наибольшего обобщения, простоты и выразительности. В таком рисунке не требуется нахождения второстепенных тоновых отношений, выявление материальности. Здесь важно подчеркнуть характерные объемно-пластические формы в обобщенном виде, через объем нужно найти выразительность и пластику изображаемого предмета, раскрыть характер образа. Объемно-конструктивный рисунок является хорошим подспорьем в создании проектов, где студенты часто сталкиваются с объемным решением изображения. Объемное

решение отвечает природным качествам и структурам этих материалов, рождает художественную выразительность объектов. В объемно-конструктивном рисунке могут быть применены такие приемы стилизации, как обобщение формы в растительности или каких-либо геометрических форм.

При таких решениях, естественно, возникает необходимость в композиционном осмыслении работы, в поисках различных вариантов, использовании различных композиционных приемов. Выполняя такие рисунки, студент не копирует внешнюю оболочку природы, а, переосмысливая, по-своему воспроизводит реальный мир, выражает к нему свое индивидуальное отношение. Здесь могут быть самые различные решения и находки. При выполнении таких работ от педагога требуется дать основное направление, в котором должен работать студент. Это, конечно, ни в коей мере не устраняет работу педагога в учебном процессе. По ходу работы он помогает студентам в решении поставленных задач как словесно, так и практически, заостряет внимание студентов на самых характерных деталях изображаемого объекта природы подсказывает способы их выявления, высказывает свои субъективные варианты решения этих деталей, старается пробудить мысль студента для создания им своих вариантов. Давая возможность студентам в процессе работы над декоративным рисунком изменять положение некоторых деталей изображаемого предмета для более полного раскрытия их характерных особенностей, мы получаем большое количество вариантов решения постановки, не похожее одно на другое, хотя в основе его лежит одна и та же натурная ситуация.

Процесс выполнения силуэтно-тонового, объемно-конструктивного и линейно-контурного рисунков уводит студента в мир фантазии и поэтому не исключено, в итоге выполнения таких декоративных видов рисунка могут получить вполне самостоятельные решения, которые впоследствии могут воплотиться в том или ином изобразительном материале.

Все перечисленные виды декоративного рисунка способствуют правильному выбору графических средств и материалов в исполнении эскиза и проекта, что дает реальные результаты на итоговых просмотрах. Особое место декоративные виды рисунка занимают в процессе подготовки студентов к выполнению выпускных квалификационных работ. Знания законов и методов стилизации помогают в разработке эскизного проекта, дают возможность студенту-дипломнику на должном художественном уровне выполнить проект, в котором хорошо просматривается конечный результат работы. Получая теоретические знания во время прохождения курса декоративного рисования, студент имеет возможность правильно обосновать, почему он воспользовался именно этим, а не другим приемом для раскрытия темы и создания художественного образа авторского проекта.

Тема, которую мы затронули в данной статье, многопланова и разнообразна, ее решение требует еще большой работы и совершенствования. Название видов декоративного рисунка взято условно; видимо, можно найти их более точное определение. Количество видов рисунка, вероятно, можно увеличить, могут быть найдены более интересные и нужные их варианты. Вопросы методов и приемов стилизации также мало изучены и требуют дальнейшей разработки и изучения. Подводя итог, мы приходим к выводу, что для решения этой проблемы необходимо совершенствование процесса формирования образного мышления, которое, в свою очередь, активизирует познавательную деятельность студентов в процессе их обучения на занятиях декоративного рисования. Это в конечном счете будет способствовать росту профессионального мастерства будущих ландшафтных архитекторов.

Библиографический список

1. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования. М., 1982. 224 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
3. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция. М.: Владос, 2017. 144
4. Нехуженко Н.А. Основы ландшафтного проектирования и ландшафтной архитектуры. СПб., 2011. 188 с.
5. Теодоронский В.С. Ландшафтная архитектура с основами проектирования. М., 2016. 304 с.

References

1. Barkhin B.G. Methodology of architectural design. M., 1982. 224 p.
 2. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach. M., 1991. 207 p.
 3. Logvinenko G.M. Decorative composition. M.: Vlados, 2017. 144 p.
 4. Nekhuzhenko N.A. Fundamentals of landscape design and landscape architecture. St. Petersburg, 2011. 188 p.
 5. Teodoronskij V.S. Landscape architecture with design basics. M., 2016. 304 p.
-

УДК 378.14

UDC 378.14

КРИВКО Н.Н.

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: nkrivko2006@yandex.ru

МИТЯЕВА А.М.

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: annamm@inbox.ru

KRIVKO N.N.

Graduate Student, Orel State University

E-mail: nkrivko2006@yandex.ru

MITYAEVA A.M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Management and Conflictology, Orel State University

E-mail: annamm@inbox.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МАГИСТРАНТОВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF UNDERGRADUATES

В статье говорится о ряде педагогических условий, необходимых в формировании коммуникативной культуры магистрантов. Как основа коммуникативной культуры рассматривается коммуникативная компетентность, формируемая в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, иностранный язык, педагогические условия, магистрант.

The article deals with a number of pedagogical conditions necessary for the formation of the communicative culture of undergraduates in social and cultural activities. The communicative competence formed in the process of teaching a foreign language is considered as the basis of communicative culture.

Keywords: communicative culture, communicative competence, foreign language, pedagogical conditions, undergraduate student.

Осваивая программу магистратуры, обучающиеся готовятся к различным видам профессиональной деятельности: научно-исследовательской, научно-методической, педагогической, организационно-управленческой, творческо-производственной [13]. Решение профессиональных задач потребует от магистранта высокого уровня владения коммуникативной культурой, которая является важным компонентом профессиональной культуры специалиста, наряду с информационной, конфликтологической, психологической, аксиологической [11]. Одним из основных компонентов коммуникативной культуры, наряду с умением организовывать сотрудничество и совместную деятельность в коллективе, работать автономно и в группе; четко формулировать, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, выстраивать продуктивный диалог и позитивные отношения в процессе познавательной и академической деятельности, является коммуникативная компетентность, то есть умение осознанно применять речевые средства в соответствии с задачами коммуникации, владение устной и письменной речью, монологической и диалогической речью [6]. Определения коммуникативной компетентности приводит в своих исследованиях Л.А. Петровская, рассматривая ее как «систему внутренних ресурсов, необходимых для выстраивания эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций профессионального взаимодействия» и А.В. Хуторской, который говорит о компетентности как о «профессиональном качестве, способности к выполнению какой-либо деятельности (в том числе и речевой), как качестве личности базирующемся на компетенции, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности» [10,14]. И.А. Зимняя считает, что «коммуникативная компетентность – это несколько ключевых компетенций относящиеся к человеку, как личности, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, и относящиеся к деятельности человека» [5]. Лингвисты сходятся во мнении, что формирование коммуникативной

компетентности достигается овладением коммуникативной компетенцией, базирующейся на лингвистической, социолингвистической, социокультурной, прагматической, стратегической, дискурсивной, предметной компетенциях [18].

Изучение иностранного языка способствует как развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, так и формированию коммуникативной компетентности, что повышает уровень общей культуры человека; успешное овладение иностранным языком позволяет быть более востребованным специалистом, выдерживать конкуренцию на рынке труда. Успешное формирование иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов достигается через освоение социокультурной, социолингвистической, дискурсивной (текстовой) и профессионально-личностной компетенциями и возможно при соблюдении ряда педагогических условий.

Теоретической основой для определения термина «педагогические условия» является педагогический процесс, его задачи и принципы построения. Педагогические условия рассматриваются многими исследователями как «применение различных способов для оптимального протекания педагогического процесса, который стимулирует, активизирует деятельность и преподавателя и обучающихся, и помогает находить наиболее эффективные формы их взаимодействия» [5, 17]. Педагогический процесс одно из основных понятий педагогики и определяется как «целенаправленная, специально организованная система учебной и воспитательной деятельности вуза и общественных организаций по подготовке квалифицированных специалистов с развитыми профессионально-значимыми и личностными качествами» [2, с.11]. Одной из основных задач педагогического процесса является «вооружение обучающихся системой знаний, умений и навыков, позволяющих решать профессиональные задачи любой сложности» [2].

Педагогический процесс рассматривается как целостное явление, когда соблюдены определенные критерии, та-

кие как содержательный и организационный план, а также определенные педагогические закономерности и принципы: «воспитания и обучения и личностного развития, соответствии педагогической деятельности учебной деятельности обучающихся, их духовным потребностям, познавательным и физическим возможностям и способностям, учет и воссоздание будущей профессиональной деятельности обучающихся» [2, с. 18-19]. Принципы организации целостного педагогического процесса, наиболее точно представлены в работах М.Я. Виленского, П.И. Образцова, В.А. Сластенина, А.И. Умана и соотносятся с общими дидактическими принципами обучения, выражающие требования к содержанию, организации, технологии и методике обучения в высшей школе. Они трактуются следующим образом: 1. *Принцип социальной обусловленности и научности в обучении* предполагает выполнение требований государства, заложенных в федеральных стандартах к будущему специалисту; 2. *Принцип практической направленности* ориентирует на подготовку с учетом профессиональной деятельности; 3. *Принцип целенаправленности, системности и последовательности* предполагает четкую логику учебного процесса; 4. *Принцип обучения на высоком уровне трудности* определяется сознательной и активной деятельностью самих обучающихся с одной стороны, и последовательной подачей учебного материала преподавателем, с другой; 5. *Принцип сознательности, активности и самостоятельности* обучающихся базируется на отношении к процессу обучения и участия обучающихся в познавательной деятельности; 6. *Принцип прочности овладения знаниями, навыками и умениями* говорит о системе знаний, умений и навыков, приобретенной в процессе обучения и необходимой для их применения на практике; 7. *Принцип дифференцированного и индивидуального подхода в обучении* предполагает сочетание различных форм работы, учитывая индивидуальные способности обучающихся; 8. *Принцип единства обучения и воспитания* по сути, являются основой для определения педагогических условий в обучении [2, с. 40].

Соблюдение данных принципов позволяет рассматривать педагогический процесс как целостное явление, которое обеспечивает качественную подготовку будущих специалистов к профессиональной деятельности. Создание и выбор определенных организационно-педагогических условий, сочетание традиционных и инновационных форм и средств обучения будет способствовать эффективному освоению знаний, практических навыков, повышению качества образования в целом.

Рассмотрим ряд педагогических условий, необходимых для формирования коммуникативной компетентности магистранта, базирующихся на указанных принципах.

1. Мотивационный компонент. Магистрант, это обучающийся, обладающий высоким уровнем учебно-познавательной мотивации, его представления о выбранной профессии более четкие, он прошел период адаптации в вузе, большинство понимает значение приобретаемых знаний в условиях конкуренции на рынке труда, поэтому поддержание интереса к дисциплинам, способствующих формированию коммуникативной компетентности и культуры в целом, задача решаемая.

Мотивация – понятие из области психологии, изучалось такими исследователями как О.С. Виханский, А.Я. Кибанов, Э.А. Уткин и др. Согласно теории А. Маслоу мотивация является неким инструментом для достижения цели [4]. Обратим внимание на определения, данные термину Р.С. Немовым: «мотивация – динамический процесс внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, включающее его инициацию, направленность, организацию и поддержку. Это система факторов, определяющих поведение (потребности, мотивы, цели, намерения, стремления), и характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Поддержать мотивацию возможно, ответив на вопросы «Зачем? Для какой цели? Какой смысл?» Ученый в своих исследованиях исполь-

зует понятие «мотивация» как «совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность» [8, с. 464]. Ученый говорит о том, что объяснением поведения человека могут быть как психологические свойства субъекта поведения так и внешние факторы – условия и обстоятельства его деятельности [8]. Определение, предложенное О.С. Виханским заключается в следующем: «мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [4]. По мнению А.Н. Леонтьева, «мотивация является внутренним импульсом самого обучающегося – его внутренним желанием и стремлением развить в себе новые умения» [4].

Таким образом, формирование коммуникативной культуры магистранта возможно при создании определенной мотивации к изучению дисциплин гуманитарного цикла, в частности «Деловой иностранный язык» путем создания условий близких к профессиональной деятельности магистранта, стимулом будет являться усиление интереса к выбранной профессии, желание применить полученные знания на практике, быть более конкурентно способным на рынке труда.

2. Применение технологии «языковой портфель», или «портфолио магистранта». Данная технология заключается в определении уровня владения иностранным языком самим обучающимся. Технология «портфолио» была предложена и сформулирована Г.К. Селевко и рассматривалась многими педагогами. Исследователь определяет данный вид работы следующим образом: «портфолио – это форма и процесс организации (коллекция, сбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников, предназначенного для последующего их анализа, всесторонней качественной и количественной оценки уровня обученности данного учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения» [18]. В нашем случае магистранту будет предложена анкета «**Определение входного уровня владения иностранным языком**» в соответствии с Европейской системой уровней владения языком, в которой он отметит основные знания, умения и навыки на момент поступления в магистратуру. Результаты опроса позволят преподавателю сориентироваться в дальнейшей работе, выявить особенно слабые стороны обучающихся для устранения пробелов в знаниях, и только тогда начинать интенсивную работу по обучению различным аспектам делового общения. Для обучающихся именно эти критерии будут служить ориентиром в достижении уровня владения иностранным языком. Заполнение анкеты предполагается проводить в конце каждого семестра, с целью выяснения результатов по основным видам деятельности. «Языковой портфель», применяемый в обучении иностранному языку рассматривается и как средство обучения, и как показатель развития языка. Преимущество данной технологии состоит в том, что она обеспечивает личностное развитие обучающихся в образовательном процессе и его продуктивную деятельность [18]. На практике, «языковой портфель» содержит комплекс учебных и рабочих материалов для обучающихся, что позволяет и обучающимся, и преподавателю не только оценивать уровень освоения материала, но и максимально работать самостоятельно. Составляющими частями портфолио могут быть контрольные мероприятия для самооценки, определяющие уровни овладения видами деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование), в соответствии с учебным планом дисциплины за определенный период и «Досье магистранта по дисциплине «Деловой иностранный язык», которое позволит магистранту отразить свои успехи в изучаемом языке, что является стимулом к занятию языком; может служить дополнением к автобиографии при приеме на работу, или характеристики выпускника, а для преподавателя возможность объективно оценить уровень знаний обучающихся.

Определение входного уровня владения иностранным языком в соответствии с Общеевропейской системой уровней владения языком является важным этапом в процессе обучения. Как мы отмечали, одним из компонентов коммуникативной культуры является формирование коммуникативной компетентности на основе развития различных компетенций, а именно социо-культурной, социо-лингвистической, дискурсивной и профессионально-личностной. Уровень владения иностранным языком у магистранта по Общеевропейской шкале не должен быть ниже B2 (Пороговый продвинутый уровень), предполагающий самостоятельное владение [1]. Приведем его характеристики по видам речевой деятельности, сформулированные Комиссией по изучению иностранных языков: «в аудировании обучающийся может понимать на слух сложные доклады и лекции на известные темы; понимает репортажи и новости о текущих событиях; в чтении понимает содержание статей и сообщений по современной проблематике, с представленной точкой зрения автора; в говорении может участвовать в диалоге с носителями языка, высказывать, доказывать и отстаивать свою точку зрения по знакомой проблеме; может составить монологическое высказывание по интересующим его вопросам, представив аргументы «за» и «против»; в таком виде деятельности как «письмо» может написать понятное и подробное сообщение по интересующим темам, составить эссе, доклад, написать письмо, выделяя значимые события» [1].

Учитывая тот факт, что на уровне магистратуры изучение иностранного языка направлено на формирование основ делового профессионального общения, имеющего свои особенности, например: использование определенных стратегий и практик устного и письменного высказывания (самопрезентация, разговор по телефону, выступление на конференции, презентация учебного заведения, автобиография, мотивационное письмо, заполнение анкет и формуляров, составление аннотации, чтение профессионально-ориентированных текстов, продукция собственных текстов (эссе, рассуждение, описание, обзор статьи, деловое письмо), обучающиеся должны владеть высоким уровнем активного и пассивного словаря, знать основные правила порядка слов в повествовательном, вопросительном предложении, сложноподчиненном предложении условия, относительном, определительном и др. Уметь использовать усилительные и выделительные конструкции, причастные обороты, правильно переводить и использовать в речи сложные инфинитивные конструкции, неличные формы глагола.

Для определения входного уровня предлагаем проведение теста, включающего такие задания как: заполнение формуляра, самопрезентация, чтение профессионально-ориентированного текста и составление аннотации (резюме) на основе прочитанного. Оценивать знания предлагаем также используя критерии Общеевропейской шкалы с точки зрения диапазона использования лексики, словарного запаса, который позволяет высказывать свою точку зрения по общим вопросам и использовать некоторые сложные синтаксические конструкции. Грамматически речь должна быть правильной, не приводить к непониманию со стороны слушающих, говорящий сам замечает и исправляет свои ошибки, что говорит о сознательном выборе той или иной грамматической формы. Темп высказываний ровный, с определенной продолжительностью, с незначительными колебаниями в выборе языковых форм. Обучающийся умеет начинать, вести и заканчивать диалог, беседу, понимая обсуждаемую проблему и правильно реагируя на реплики участников диалога. Высказывания достаточно связны, но наблюдается недостаточное владение средствами связи отдельных высказываний в единый текст [1].

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности на основе обучения деловому иностранному языку на уровне магистратуры заключается в достижении обучающегося уровня владения не ниже B2, общая характеристика которого заключается в следующем: «Понимаю общее содер-

жание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Я умею делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений» [1].

3. Интегрированный подход к отбору содержания текстового материала. Магистратура является уровнем обучения, формирующим профессиональные качества, поэтому учебный процесс должен максимально учитывать профессиональные интересы обучающихся. Основной целью обучения иностранному языку на уровне магистратуры является формирование коммуникативной компетенции в соответствии с профессиональными потребностями магистрантов. В методическом плане обучение профессиональному деловому общению базируется на овладении дискурсом в научной или профессиональной сфере, зарубежные специалисты называют такой подход как изучение иностранного языка для специальных целей. Чтение как вид деятельности на этом этапе обучения является средством получения профессиональных знаний, стимулирует познавательную деятельность, является основой терминологической базы, способствует развитию профессиональной мотивации обучающихся. Исследователи, занимающиеся вопросами отбора текстового материала для разных уровней обучения, выделяют несколько основных принципов и критериев, которым должны отвечать тексты для чтения для специальных целей. Так, Е.П. Глумова, Ю.В. Чичерина предлагают соблюдать принципы «профессиональной значимости, методической значимости и социокультурной ценности». Каждому из принципов отбора текстов соответствует ряд критериев. Первому принципу соответствуют критерии тематической направленности, – развития положительной профессиональной мотивации, – профессиональной функциональности. Критерии учета национально-регионального компонента, – типичности для страны и культуры изучаемого языка, – аутентичности текстового материала и его оформления соответствуют второму принципу. К третьему относятся следующие критерии: стереотипность языковых, структурных особенностей текста, языковая доступность, коммуникативно-познавательная ценность [16]. По мнению Л.Д. Щербиной, критериями для отбора текстов для обучения чтению на неязыковых направлениях являются: «аутентичность, профессионально-ориентированная направленность их содержания; соответствие предметных характеристик источника уровню предметной компетенции обучающихся; повторяемость и вариативность предметного содержания; ориентация на постоянное извлечение и присвоение новой информации в сфере профессиональной коммуникации; насыщенность терминами; предрасположенность к сопоставлению ключевых фактов в рамках диалога «двух культур» [17]. Очевидно, что на уровне магистратуры необходимо уходить от текстов общей тематики, текст должен соответствовать запросам обучающихся, содержать профессионально значимую лексику, быть привлекательным с точки зрения его функциональности.

Обучающимся магистратуры по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность» необходимо работать с аутентичными текстами с профессиональной терминологией. В контексте темы «Высшее образование зарубежных стран» это может быть информация на сайтах университетов, социально-значимых зарубежных организаций, справочники, содержащие информацию об объектах культурного наследия и др. Эти тексты отличает насыщенный речевой материал (профессионально значимая лексика, термины, изученные на профильных дисциплинах). В данном случае реализуется принцип социокультурной ценности в межкультурном профессиональном взаимодействии через критерий аутентичности текстового материала и его оформления. В таких текстах используется язык в форме, принятой его носителями, используются особенности, правила построения функционирования

такого типа текста. Работа с текстом предполагает и реализацию принципа методической значимости. Это значит, что текст является средством для формирования коммуникативных умений посредством выполнения профессионально ориентированных заданий. Такими заданиями могут быть следующие: найдите эквивалент термина в русском и иностранном языках, скажите соответствует ли утверждение информации в тексте, используйте определенные выражения во фразах. Очень важным является соблюдение критерия стереотипности языковых и структурных особенностей текста [16]. Этот критерий особенно важен при работе с профессиональными неадаптированными текстами, так как неумение ориентироваться в характерных особенностях текста вызывает трудности при восприятии и понимании информации в процессе межкультурного, в том числе профессионального, взаимодействия. Учет использования определенных структур и лексики позволит снять трудности для облегчения понимания и переработки информации в тексте. Любой текст должен отвечать языковой и профессиональной подготовке определенной категории обучающихся, так как в профессиональных текстах используется специальная лексика (термины). Таким образом, при отборе текстового материала необходимо опираться на языковую, речевую, социальный и профессиональный опыт студентов [16]. Отбор текстов в соответствии с указанными принципами, обеспечивает профессиональную основу обучения чтению на иностранном языке магистрантов. Тексты, соответствующие профессиональной направленности, содержащие сведения об определенной сфере деятельности или профессии будут способствовать развитию профессиональной мотивации студентов, служить источником информации о профессии и средством приобретения новых знаний, развитию языковой компетенции студентов.

4. Информационная грамотность участников образовательного процесса. Современный образовательный процесс невозможно представить без применения информационных технологий, предоставляющих возможность использовать новые инновационные технологии обучения. Важную роль они занимают и в процессе формирования коммуникативной компетентности. Использование интернет-сайтов, подкастов, различных сервисов способствует развитию социокультурной и межкультурной компетенций, развитию навыков письменной речи и текстовой компетенции, способствует профессионально-личностному становлению. Так, блог-технологии рассматривали в своих работах П.В. Сысоев, Е.А. Ильина, Т.Ю. Павельева, И.А. Евстигнеева, выделяя их дидактические преимущества в развитии умений письменной речи обучающихся: доступность для всех участников процесса обучения, возможность создания блога как преподавателем, так и обучающимися, возможность редактирования, мультимедийный характер позволяет использовать материалы разного формата (текстовые, графические, фото и видео-материалы, аудиозаписи), возможность выполнения интернет-проектов на основе не линейных (книжных) текстов [3, 12]. Определенными преимуществами обладает и вики-технология, позволяющая участникам образовательного процесса создавать контент (письменную работу) дистанционно. Применение этой технологии представлено в работах Е.Д. Кошеляевой, И.К. Забродиной, в которых отмечается ее большой потенциал в развитии социокультурной компетенции, так как позволяет отбирать, классифицировать, оценивать, анализировать, сравнивать явления культуры, выбирать стиль общения в соответствии с социокультурными правилами [3,7]. Применительно к деловому иноязычному общению, вики-технология может способствовать развитию умений письменной речи в таких видах работ как написание деловых писем, докладов и сообщений, текстов-описаний, сравнений, аргументаций [3, 7]. Определенную ценность в развитии умений говорения и аудирования имеет такой вид инфо-коммуникационной технологии как подкасты (видео- или аудиозапись, размещенная в сети Интернет и доступная

пользователям). Обучающиеся могут не только просматривать подкасты, но и разрабатывать и размещать свой подкаст на сервисе, участвовать и организовывать обсуждение, делать короткие сообщения на заданную тему, кратко передавать содержание полученной информации, рассказывать о себе, своей деятельности и др. Как видим, такие виды работы подразумевают проектную деятельность, выполняемую как в учебное время, так и самостоятельно [3]. Для формирования лексических и грамматических навыков речи в сфере профессионального общения применяют технологию лингвистический корпус. Он представляет собой электронный информационно-справочный ресурс, подобный книжным словарям, справочникам и энциклопедиям. Подходит для использования в самостоятельной работе студентов. Таким образом, исследователи современных информационно-коммуникационных технологий отмечают их преимущество в развитии таких видов деятельности как аудирование (возможность прослушивать и обрабатывать аутентичный материал), письменная речь, возможности для развития которой очень разнообразны. Это и написание электронного сообщения, изложение в краткой форме прослушанного иноязычного текста, написание деловых писем, написание докладов и сообщений, написание коротких статей на профессиональные темы, участие в интернет-проектах. Говорение (рассказывать о себе – самопрезентация, делать сообщения на заданную тему, кратко передавать содержание полученной информации, следуя последовательности фактов, событий, выражать свое мнение об увиденном или услышанном, участие в дискуссиях, конференциях). Чтение (развитие навыков просмотрового, ознакомительного чтения). Поиск и анализ информации на зарубежных сайтах, проектная деятельность обучающихся способствует развитию самостоятельности, автономности, формирует навык поиска и выделения нужной информации, приучает планировать свою учебно-познавательную деятельность. Использование информационно-коммуникационных технологий способствует формированию социокультурной, межкультурной, текстовой, профессионально-личностной компетенций. Грамотное использование информационных технологий позволяет обучающимся осуществлять самооценку, самосовершенствоваться, учиться своим как положительный опыт решения коммуникативных задач, так и отрицательный, способствует избегать неудач в последующей учебно-познавательной деятельности.

5. Применение метода «обучение в сотрудничестве». Идея применения технологии «обучение в сотрудничестве» принадлежит американским ученым Р. Славиноу, Дж. Хопкинсу, Р. Джонсону и др., которые видели ее реализацию в создании условий для формирования активной учебной познавательной деятельности обучающихся. В практике обучения иностранным языкам эта технология успешно применяется при организации занятий в малых группах с разным уровнем владения иностранным языком, в таких условиях сотрудничества, когда обучающиеся с невысоким уровнем владения иностранным языком могут ориентироваться на более высокий уровень других участников группы, а более сильным обучающимся предоставляется возможность помочь тем, чей уровень ниже. В зарубежной методике технология «обучение в сотрудничестве» представлена несколькими вариантами, каждый из которых отличается степенью выполнения заданий и их итогового оценивания. Так, один из вариантов «Students team learning, STL» заключается в индивидуальной работе каждого участника группы, с выделенным конкретно для него заданием, правильность выполнения которого влияет на общий результат группы. Преимущество этого варианта в том, что обучающиеся, выполняя свое задание, не только развивают и закрепляют полученные знания и навыки, но вносят вклад в общее задание группы, что повышает и мотивацию обучающихся, и учит взаимодействовать. Второй вариант технологии «Jigsaw» заключается в индивидуальной работе участников группы или подгрупп над одним из вопросов общей темы или раздела, результаты работы обсуждаются внутри группы

или между отдельными микрогруппами, что приводит к более прочному освоению материалом всей группой. Оценивается каждый участник за выполненную индивидуальную работу. Следующий вариант называют «Learning together», предполагающий работу в группе над частями одного большого задания, главным смыслом такой работы является тесное взаимодействие внутри коллектива, коллективная работа, способствующая развитию и усвоению навыков. Применение данной технологии позволяет учитывать индивидуальные, возрастные, психо-физиологические качества обучающихся, что отвечает основным характеристикам коммуникативно-деятельностного и личностно-деятельностного подходов в обучении иностранным языкам, теоретические основы которого разработаны П.Я. Гальпериным И.А. Зимней, И.Л. Бим, А.Н. Леонтьевым и др. [18]. Главное в обучении языку при таком подходе – это речевая деятельность самих обучающихся, посредством которой они решают учебные и реальные задачи, то есть обучение общению. Основные приемы обучения: ролевая (деловая) игра (организуется учебное общение, обучающиеся действуют в соответствии с заданной ролью), проблемные ситуации (используются проблемные ситуации, требующие речемыслительной деятельности, догадки, умозаключений); свободное или спонтанное общение (для осуществления требуется использование речевого опыта, активная речемыслительная деятельность, разные коммуникативные стратегии при недостаточной языковой базе, используются ситуации реального общения). Деятельностный характер заключается в организации такой учебной деятельности, которая направлена на постановку и решение обучающимися конкретных учебных задач, используя указанные задания. Коммуникативно-деятельностный подход ориентирует занятия на обучение общению и усвоению в процессе общения значимой в профессиональном и социокультурном аспектах информации; на использование заданий, воссоздающих ситуации общения из реальной жизни и выполнение заданий или действий в рамках этих ситуаций, параллельное освоение грамматической формой в речи, учет индивидуальных способностей обучающихся, коммуникативное поведение преподавателя. Таким образом, обучение в сотрудничестве предполагает «создание условий для активной совместной деятельности обучающихся в учебных ситуациях». Наиболее подходящими формами работы являются коллективные, групповые, с решением проблемных задач, сотрудничество между преподавателем и обучающимися. Цель обучения при таком подходе – формирование и развитие коммуникативной компетенции, то есть готовности и способности к общению в реальной жизни, что и предписывают государственные образовательные стандарты для любого уровня образования. Обучение в сотрудничестве является одним из путей формирования коммуникативной

культуры, так как способствует нахождению способов избежать конфликтов, вести эффективный диалог, учит находить способы совместного решения задач. При этом увеличивается время речевого общения каждого обучающегося, и доля самостоятельности в подготовке заданий [18].

6. Оптимальное распределение аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы магистрантов. В соответствии с учебным планом, дисциплина «Деловой иностранный язык» относится к обязательной части, количество часов на уровне магистратуры равно 252 часам аудиторной, самостоятельной работы и контроля на дисциплину, из них практических (аудиторных) – 94,8 часа, 130,7 отводится на самостоятельную работу обучающихся. Очевидно, что перед обучающимися стоит грандиозная задача – за короткий срок получить навыки делового общения. Преподавателю важно оптимально распределить время на изучение разделов курса, сориентировать обучающихся на самостоятельное выполнение заданий, распределить внеаудиторную работу по разделам и темам курса. Обучающимся важно научиться объективно оценивать свой уровень владения иностранным языком, чтобы избежать пробелов, опираться на полученные знания по смежным дисциплинам гуманитарного цикла, например, «Русский язык и культура речи», «Деловое общение», «Риторика». Используемые технологии обучения диктуют и стиль работы преподавателя: активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся, ориентация на максимально оптимальные способы поиска и обработки информации, использование в учебном процессе современных аутентичных, ориентированных на профессиональную деятельность магистрантов текстовых, аудио- и видеоматериалов.

В качестве заключения можно сказать, что в современных условиях при соблюдении рекомендаций ФГОС ВО и запросов общества к уровню компетентности магистранта, в образовательном процессе необходимо создание и выбор оптимальных организационно-педагогических условий для формирования коммуникативной компетентности. Одной из ее составляющих является иноязычная коммуникативная компетенция. Это эффективный способ не только формирования основ делового общения на иностранном языке, но и повышения общей культуры человека, его коммуникативной культуры. Наиболее значимыми мы считаем реализацию таких условий как: мотивация, применение технологии «языковой портфель» или «портфолио магистранта», информационная грамотность участников образовательного процесса, интегрированный подход к отбору текстового материала, применение технологии «обучение в сотрудничестве», оптимальное распределение аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы магистрантов.

Библиографический список

1. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка», Московский государственный лингвистический университет, <http://www.linguanet.ru/>, 2003 г.
2. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / под. Ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., перераб. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. 270 с.
3. Денисова С.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в формировании учебно-познавательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Вестник ТГУ, выпуск 12 (140), 2014. с.1-11
4. Дронов И.С. Организационно-педагогические условия обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 182. С. 21-31. DOI10.20310/1810-0201-2019-24-182-21-31
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006.
6. Игнатенко И. И. Формирование культуры иноязычного делового общения студентов в системе высшего гуманитарного образования: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Игнатенко Ирина Ивановна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. Москва, 2011. 346 с.
7. Кошляева Е.Д. Методика развития социо-культурных умений студентов посредством социального сервиса «Вики» (английский язык, языковой вуз.: автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук. М., 2010
8. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003 Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.
9. Педагогика. Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова. М.: Школа –Пресс, 1997. 512 с.
10. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. Москва: Издательство Московского университета, 1989. 216 с.
11. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования // монография. Издательство Калининградского государственного университета 236041, г. Калининград, ул. А. Невского, 14.

12. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва; Ростов-на-Дону, 2010
13. Федеральный государственный образовательный стандарт для направления 51.04.03 «Социально-культурная деятельность», уровень магистратуры, <http://www.fgosvo.ru/>
14. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения / Сб. научных трудов. Под ред. А.В. Хуторского. М., 2006
15. Черезова М.В., Шестакова Е.С. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов неязыкового вуза // ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского Филологические науки. Том 2 (68). №2. Ч.2. 2016 г. С.244-255
16. Чичерина Ю.В. Интегрированный подход к отбору текстов для обучения чтению на иностранном языке студентов лингвистических направлений подготовки // Межкультурная коммуникация и обучение иностранным языкам. Актуальные проблемы образования: Вестник Нижегородского Государственного Лингвистического университета им.Н.А.Добролюбова. 2017. Выпуск 39. С. 161- 167
17. Щербина Л.Д., Рассохина И.В. Профессионально-ориентированное чтение на иностранном языке на неязыковых факультетах вуза как способ формирования языковой компетенции будущих специалистов // Перспективы науки. №12 (75).2015. С. 29-35
18. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филомагис, 2004. С.416

References

1. «Pan-European competences of foreign language proficiency: Study, teaching, evaluation», Moscow state linguistic University, <http://www.linguanet.ru/>, 2003
2. Vilensky M. Ya, Obratsov P. I., Uman A. I. Technology of professionally-oriented training in higher education: Textbook / pod. Ed. 2nd ed., pererab. Orel: GOU VPO «OSU», 2010 . 270 p.
3. Denisova S. A. the Use of information and communication technologies in the formation of educational and cognitive component of foreign language communicative competence of students // Vestnik TSU, issue 12 (140), 2014. pp. 1-11
4. Dronov I. S. Organizational and pedagogical conditions for teaching written academic discourse to master's students // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanitarian Sciences. Tambov, 2019. Vol. 24, no. 182. Pp. 21-31. DOI10.20310/1810-0201-2019-24-182-21-31
5. Zimnaya I. A. Key competences – a new paradigm of the result of modern education // Eidos online magazine. 2006.
6. Ignatenko I. I. Formation of the culture of foreign-language business communication of students in the system of higher humanitarian education: thesis ... doctor of pedagogical Sciences: 13.00.08 / Ignatenko Irina Ivanovna; [Place of protection: Mosk. PED. state UN-t]. Moscow, 2011. 346 p.
7. Koshelyaeva E. D. Methodology for developing students 'socio-cultural skills through the social service «Wiki» (English, language University.: autoref. Dis. ... kand. PED. Sciences'. Moscow, 2010
8. Nemov R. S. Psychology: Studies. for students. higher. PED. studies'. institutions: In 3 vol. 4th ed. M.: Humanit. ed. center VLADOS, 2003 Vol. 1: General principles of psychology. 688 p.
9. Pedagogy. The textbook / Under the editorship of V. A. Slavenin, I. F. Isaev, A. I. Mishchenko, E. N. Shiyanov. Moscow: SHKOLA-Press, 1997. 512 p.
10. Petrovskaya L. A. Competence in communication: social and psychological training. Moscow: Moscow University Press, 1989. 216 PP.
11. Samsonova N. V. Conflictological culture of a specialist and the technology of its formation in the system of higher education // monograph. Publishing house of the Kaliningrad state University 236041, Kaliningrad, ul. A. Nevskogo, 14.
12. Sysoev P. V., Evstigneev M. N. Methods of teaching a foreign language using new information and communication Internet technologies. Moscow; Rostov-on-don, 2010
13. Federal state educational standard for the direction 51.04.03 «Social and cultural activities», master's level, <http://www.fgosvo.ru/>
14. Khutorskoy A. V. Technology for designing key and subject competencies. Innovations in secondary schools. Teaching methods / Collection of scientific papers. Under the editorship of A.V. Khutorskoy. Moscow, 2006.
15. Cherezova M. V., Shestakova E. S. Pedagogical conditions for the formation of foreign language communicative competence among students of a non-linguistic University // scientific notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University Philological Sciences. Volume 2 (68). No. 2. Part 2. 2016 Pp. 244-255.
16. Chicherina Yu. V. Integrated approach to the selection of texts for teaching reading in a foreign language to students of linguistic areas of training // Intercultural communication and teaching foreign languages. Actual problems of education: Bulletin of the Nizhny Novgorod state Linguistic University. N. A. Dobrolyubova. 2017. Issue 39. Pp. 161 - 167.
17. Shcherbina L. D., Rassokhina I. V. Professionally-oriented reading in a foreign language at non-linguistic faculties of the University as a way of forming the language competence of future specialists. No. 12 (75).2015. Pp. 29-35.
18. Shchukin A. N. Teaching foreign languages: Theory and practice: A textbook for teachers and students. M.: Filmmagic, 2004. Pp. 416.

КУЗНЕЦОВА Е.А.

соискатель кафедры социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lk-11@mail.ru

KUZNETSOVA E. A.

Applicant, Department of Social Management and Conflict Science, Orel State University
E-mail: lk-11@mail.ru

СУЩНОСТЬ И РОЛЬ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

THE IMPORTANCE OF ECONOMIC CULTURE FOR THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF TRAINING MILITARY SPECIALISTS

В статье раскрыто значение экономической культуры для всестороннего развития личности при подготовке военных специалистов, определены специфические особенности экономической культуры как процесса, регулирующего экономическое поведение будущих офицеров, в том числе с позиции ценностного аспекта, представлены педагогические методы и приемы формирования экономической культуры у курсантов военного вуза, способствующие повышению продуктивности учебного процесса.

Ключевые слова: экономическая культура, развитие личности военного специалиста, ценности, экономические знания курсантов, экономическое поведение.

The article reveals the importance of economic culture for the personal development of a military specialist in the learning process, the specific features of economic culture as a process that regulates the economic behavior of future officers, including the value aspect, are determined, presented the pedagogical methods and techniques of forming an economic culture among cadets of a military university, which contribute to increasing the productivity of the educational process.

Keywords: economic culture, personal development of a military specialist, values, economic knowledge of cadets, economic behavior.

Современные требования к уровню профессиональной подготовки офицеров включают как существенный компонент повышенные требования к экономической готовности военного специалиста. В процессе подготовки военных специалистов любого направления в высшей школе большое значение имеет отражение взаимосвязи экономических и культурных аспектов в развитии личности курсантов. При этом необходимо учитывать, что экономическая культура личности представляет собой дуальное единство сознания и практических умений военного специалиста и его экономической активности в процессах производства, обмена, распределения и потребления военной продукции [1].

Связь между освоенной курсантами в процессе обучения экономической теорией и последующим хозяйственно-экономическим поведением подготовленного военного специалиста можно определить по следующей схеме. Экономическая теория помогает освоить понятия об эффективном поведении военного руководителя при выполнении им служебных обязанностей и дополнительно выступает в качестве методологической базы для разработки хозяйственно-экономической деятельности военных подразделений в мирное и военное время.

Экономическая культура курсанта – это предметная база для актуализации его экономических знаний и умений в форме осмысления общественной значимости военной службы, которую следует рассматривать как одну из основных экономических категорий – как воинский труд. Труд в этой ситуации выступает как целесообразная деятельность, направленная на создание благ. Благом в данном случае является обеспечение требуемого уровня обороноспособности страны с привлечением экономически обоснованного минимума военных расходов государства.

В свое время философ и педагог С.И. Гессен, затрагивая вопросы образованности, гражданственности, цивилизо-

ванности выделял в этих явлениях и экономический аспект, говоря об отождествлении цели культуры и образования [2]. Рассматривая в этом смысле экономическую культуру личности можно заключить, что ее базой является экономическое сознание. При этом следуя идеям современных педагогов, необходимо учитывать, что образование как источник экономической культуры индивида есть не только способ просвещения личности, но и некая процедура развития культуры и формирования человека как личности – носителя культурного мироощущения.

Содержательный смысл современной экономической культуры России постоянно видоизменяется, следуя многократным преобразованиям экономического курса государства. Это связано с неопределенностью экономической конъюнктуры вообще и кризисными явлениями российской экономики, происходящие в последние два десятилетия, в частности. В этих условиях особенностями формирования экономической культуры личности военнослужащего являются необходимость осознания им способов снижения рисков негативных последствий кризисных явлений в экономической жизни общества – нестабильности экономического роста России, вызванного мировым финансовым кризисом, все возрастающим проявлением терроризма вплоть до использования военного насилия, межнациональными конфликтами.

Эти и другие негативные явления, связанные с противоречивостью развития экономических процессов требуют формирования особого знаниевого подхода в образовательном процессе подготовки военных специалистов и формирования правильного экономического мышления будущих офицеров. Основные трудности становления современной экономической культуры военнослужащих на уровне ценностей – это практическое отсутствие сколько-нибудь оправданной и продуктивной основы рыночной идеологии в обществе, способной объединить людей посредством идей экономической

эффективности производства благ, справедливого распределения этих благ и высокого уровня удовлетворения потребностей. И когда эти ценности трактуются каждым педагогом произвольно в меру своего понимания экономической ситуации, своего подхода к необходимости реализации военно-экономического потенциала государства в сфере обороны, тогда это приводит к невозможности сформировать единые методически обоснованные требования к экономической подготовке будущего офицера и его личностной экономической культуры.

При формировании целостного подхода к идее развития экономической культуры личности военного специалиста необходимо учитывать, что экономическая культура – это специфическая часть общей культуры, которая связана с социально-экономическими воспроизводственными отношениями между людьми в процессе их хозяйственной деятельности по поводу производства благ и удовлетворения потребностей посредством рыночного механизма.

Следуя Т.И. Заславской и Р.В. Рывкиной [3], в экономической культуре можно выделить несколько взаимосвязанных уровней, в различной степени воздействующих на экономическое поведение личности:

- ценности, связанной с моралью и трудовой этикой;
- научные-профессиональные и инструментальные специализированные знания экономических процессов;
- нормативное упорядочение (регуляция) поведения личности.

Среди ценностных стандартов экономической культуры военных специалистов главными составляющими являются ценности воинской службы и тесно связанная с ней трудовая этика военнослужащего. Она базируется на признании особой социальной значимости воинской деятельности в мирное время и боевой деятельности в военное время, направленной на обеспечение обороноспособности государства и защиту его граждан.

Научные-профессиональные экономические знания, полученные курсантами при изучении экономических дисциплин, способствуют осмыслению роли командира в организации повседневной деятельности их подразделения, а изученные принципиально новые процессы и явления в экономической сфере, позволяют им мыслить категориями современной экономической науки. Так, реализация основного предмета экономики о привлечении минимально необходимых ресурсов для максимального удовлетворения потребностей могут с успехом быть использованы офицерами для выделения обоснованного размера ресурсов при решении боевых задач.

Важность уровня ценностно-нормативной регуляции экономического поведения будущего офицера обусловлена рационализацией социального действия военнослужащего, связанного с достигнутым уровнем экономической культуры и целесообразным нормативным упорядочиванием экономической деятельности.

Эти индивидуально-личностные нормы и стандарты экономического поведения особенно важны при реализации

реальной практики управления военным производством, воплощаясь в хозяйственных институтах предприятий с легитимной спецификой производственной деятельности военно-промышленного комплекса России.

Представляет интерес отразить специфические особенности экономической культуры как процесса, регулирующего экономическое поведение специалистов любого профиля. Здесь в первую очередь необходимо принять во внимание, что экономическая культура включает в себя только те компоненты и ценности, которые вытекают из потребности экономики в форме возникающих в обществе социальных норм, обретающих свое специфическое значение в экономической сфере. Кроме того, качество экономической культуры задается направлениями и особенностями взаимодействия экономического сознания и экономического мышления, обуславливающее в конечном итоге профессиональное экономическое поведение специалиста.

Экономическая культура, формируемая в процессе обучения курсантов, обеспечивает всестороннее развитие их личности путем освоения ими экономических знаний. Эти освоенные знания и приобретенные компетенции способствуют правильному восприятию роли командира в организации и управлении повседневной деятельности подразделения на основе применения принципов и категорий современной экономической науки, с использованием преимуществ сложившегося типа экономического мышления офицера.

Формирование экономической культуры курсантов военного вуза должно осуществляться путем реализации современного набора педагогических методов и приемов, обеспечивающих высокую продуктивность учебного процесса. Они должны включать по меньшей мере такие элементы как:

- использование цифровой информационно-образовательной среды с использованием компьютерных технологий, позволяющей обеспечить как групповую, так и индивидуальную познавательную деятельность курсантов, в том числе и при самостоятельной проработке вопросов экономического направления;
- внедрение методов мотивации обучающихся при изучении экономических дисциплин;
- дидактическое обеспечение процесса формирования экономической культуры курсантов;
- стимулирование творческой деятельности курсантов путем привлечения их к научным исследованиям в области применения экономической теории в обосновании требуемого уровня обороноспособности страны.

Высказанные соображения не исчерпывают всех аспектов проблемы формирования экономической культуры будущих офицеров. Необходимо в практическом направлении решать вопросы, связанные с поиском современных педагогических технологий, направленных на развитие экономической культуры военных специалистов, которые могли бы наиболее плодотворно быть использованы в процессе профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Военная дидактика: Учебник / Под общей редакцией В.Г. Михайловского. М.: МО РФ, 2008. 536 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. Берлин: «Слово», 1923. 418.
3. Соколова Г.Н. Экономическая социология: Учеб. для вузов. Мн.: Выш. шк., 1998. 368 с.

References

1. Military didactics: Textbook / Under the general editorship of V.G. Mikhailovsky. M.: MO RF, 2008. 536 p.
2. Hessen S.I. Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy / S.I. Hesse. Berlin: The Word, 1923. 418.
3. Sokolova G.N. Economic Sociology: Textbook for universities. Mn.: Vysh. sch., 1998. 368 p.

КУЗНЕЦОВА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kafedrapob@mail.ru

ГАВРИЛОВА И.С.

кандидат педагогических наук, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

kafedrapob@mail.ru

KUZNETSOVA E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Vocational Training and Business, Orel State University

E-mail: kafedrapob@mail.ru

GAVRILOVA I.S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Vocational Training and Business, Orel State University

kafedrapob@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS BY MEANS OF INTEGRATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

В результате исследования выявлена роль информационных технологий в формировании информационно-коммуникационных компетенция при подготовке педагогов среднего профессионального образования.

***Ключевые слова:** информационные технологии, образовательный процесс, электронно-образовательная среда, среднее профессиональное образование, показатели результативности.*

As a result of the research, the role of information technologies in the formation of information and communication competencies in the training of teachers of secondary professional education is revealed.

***Keywords:** information technologies, educational process, electronic educational environment, secondary vocational education, performance indicators.*

Необходимость перехода экономики Российской Федерации от сырьевой к инновационной и развивающейся ставит на первое место проблемы повышения качества высшего образования, в том числе подготовки специалистов для системы среднего профессионального образования. Инновационно-интеллектуальный характер экономики предполагает наличие квалифицированных педагогов профессионального обучения, способных эффективно действовать на благо своей страны [2].

Государственная политика Российской Федерации в области образования направлена на цифровизацию системы образования и применение информационных образовательных технологий в образовательном процессе.

Паспортом приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» и Национальной доктриной образования в Российской Федерации предусмотрена интеграция педагогических технологий в общую электронно-образовательную среду (ИОС) организаций высшего и среднего профессионального образования, разработка программ, реализующих информационно-коммуникационные технологии в системе образования, также развитие системы открытого образования; подготовку компетентного, высококвалифицированного специалиста, способного к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях цифровизации общества и развития новых наукоемких технологий [1].

Инновационные педагогические технологии, в том числе информационные нашли широкое применение на всех ступенях системы образования, в том числе среднего профессионального образования, их рациональность до сих пор доказывается многолетней практикой педагогами-исследователями, аспирантами и магистрами вузов. Модернизируются технические средства, методы разработки, апробации и внедрения инфор-

мационных технологий, все это обусловлено доступностью электронных ресурсов и обучающих продуктов через образовательную среду и программные платформы [3].

Развитие системы образования в новых социально-экономических условиях требует внедрения электронных технологий. На сегодняшний день сложилась насущная потребность их активного применения в сфере высшего и среднего профессионального образования. Такая ситуация диктует формирование нового типа профессионального мышления, постоянного самосовершенствования научно-педагогических кадров и мастеров производственного обучения.

ФГОС ВО по УГСН «Образование и педагогические науки» указывает на необходимость создания в образовательной организации электронно-образовательной среды, которая включает совокупность элементов, позволяющих осуществлять, в том числе электронное и дистанционное обучение, таких как: электронные образовательные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, технологические средства. А так же задает основные требования к ней: ИОС должна обеспечивать доступ и возможность своевременного обновления информации, представленной в ИОС всеми участниками образовательных отношений; предусматривать механизм взаимодействия преподавателей и студентов; обеспечивать информационно-методическую поддержку образовательного процесса.

В данном исследовании своей целью мы ставили проверку готовности современного педагога применять в педагогической практике информационные новшества, экспериментировать с подачей обучающего материала и апробацию формы контроля знаний студентов посредством современных педагогических технологий в электронной информационной образовательной среде ОГУ имени И.С. Тургенева, организации среднего профессионального и общего образования

На базе ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» разрабатывался комплекс оценочных средств с применением электронной информационной среды для направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), направленность (профиль) Экономика и управление; направленность (профиль) Агроинженерия, 44.03.05 Педагогическое образование направленность (профиль) Технология и экономика для очной и заочной формы обучения.

Данная электронная информационная образовательная среда апробирована в рамках педагогического эксперимента педагогами факультета технологии, предпринимательства и сервиса для выявления эффективности данного инструментария контроля знаний студентов. Эксперимент проводился в период с октября 2017 г. по ноябрь 2019 г.

Экспериментальную выборку составили обучающиеся 3-4 курсов бакалавриата 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), направленность (профиль) Экономика и управление и 44.03.05 Педагогическое образование Технология и экономика в количестве 53 человек.

На этапе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование студентов, а также тестирование на возможность использования информационно-коммуникационных технологий для разработки фонда оценочных средств для студентов средних профессиональных учебных заведений экономических специальностей и для обучающихся 5-8 классов школ по дисциплине «Технология». В ходе эксперименты было выявлено, что только 18 % обучающихся имеют высокие показатели информационно-коммуникационной компетенции, в то время как у большинства 61% студентов выявлен низкий уровень показателей. Из полученных результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о том, что экспериментальная группа нуждается в дополнительной комплексной подготовке с применением электронных образовательных ресурсов.

Формирующий эксперимент был направлен развитие профессиональных компетенций педагога и возможности применения педагогических технологий, в том числе ИКТ в будущей профессиональной деятельности, в том числе для оснащения и использования информационно-образовательной среды.

Интеграция педагогических технологий, включая информационные, через компоненты педагогической деятельности в образовательный процесс, делает его интенсивным и продуктивным ввиду широкого потенциала компьютерных платформ и электронно-образовательных ресурсов.

На начальном этапе формирующего педагогического эксперимента нами предлагалось сделать анализ авторских образовательных электронных ресурсов в ЭОС вуза, а также организаций среднего профессионального и общего образования. На этом этапе мы взяли за основу разработанный преподавателями фонд оценочных средств, включающий следующие элементы: паспорт фонда оценочных средств; оценочные материалы. Совместно с обучающимися были выделены следующие критерии для его анализа:

- наличие всех структурных компонентов фонда оценочных средств;
- соответствие содержанию дисциплины и перечню формируемых компетенций, результатов освоения дисциплины;
- объем, полнота охвата материалов;
- оригинальность материалов
- разнообразие форм заданий;
- наличие четко сформулированных критериев оценки для каждого контрольного мероприятия;
- качество предлагаемых заданий, критериев, показателей, индикаторов оценивания;
- получение объективных и достоверных результатов при проведении контроля;
- возможность использования в электронно-образовательной среде вуза.

Данные критерии затем легли не только в основу обучения студентов умения разрабатывать ФОС, но и в программу разработки конкурсных заданий новой компетенции Конкурса WorldSkills «Преподавание в организациях среднего профессионального образования».

В ходе исследования было выявлено, что преподаватели вуза, педагоги СПО и школ активно работают в этом направлении. Педагогическая деятельность неразрывно связана с научной деятельностью. Мы отметили, что на факультете технологии, предпринимательства и сервиса профессорско-преподавательским составом рассматриваются и публикуются следующие научные исследования в рамках рассматриваемой проблемы:

- выявление эффективности применения информационных технологий при контроле знаний студентов;
- разработка методов и моделей синтеза оптимальных информационных образовательных программных ресурсов;
- разработка программного обеспечения и формирования базы фонда оценочных средств;
- информационное обеспечение управления качеством подготовки обучающихся к работе в системе среднего профессионального образования;
- разработка механизмов интеграции информационных ресурсов в ходе производственной практики.

Авторские образовательные ресурсы с фондами оценочных средств, которые размещены на электронной информационной образовательной платформе в большей части соответствуют выделенным нами критериям.

Проанализированный ФОС стал эталоном для разработки фонда оценочных средств студентами, которые на этом этапе действовали по образцу, а затем стали разрабатывать их самостоятельно.

На следующем этапе осуществлялась подготовка к использованию ФОС в информационно-образовательной среде образовательной организации. На этом этапе от студентов потребовались навыки работы с сетью Internet, программным обеспечением и информационными ресурсами образовательными технологиями. Основными методами, используемыми на этом этапе, были демонстрация, объяснение и практические упражнения. Студентам предлагалось разместить разработанный ФОС в информационно-образовательной среде и продемонстрировать его использование в образовательном процессе.

Можно отметить, что совместная исследовательская деятельность преподавателя и студента способствует развитию познавательного интереса и мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности. Тема исследования вызвала интерес у большинства студентов, что сказалось в дальнейшем на выборе тем курсовых и выпускных квалификационных работ.

Так, студент 4 курса в выпускной квалификационной работе рассматривал возможности применения метода кейс-стади в организации контроля по экономическим дисциплинам в электронно-образовательной среде организаций среднего профессионального образования, студенткой 3 курса в рамках курсовой работы исследовались возможности использования тестовых заданий при оценке знаний студентов в электронной среде дистанционного обучения.

После проведения формирующего этапа мы отметили, что у экспериментальной группы преобладает среднее значение показателей информационно-коммуникационной компетенции – 52%, в то время как высокое значение показателей имеют 29% респондентов.

Проведенная нами статистическая проверка достоверности полученных данных с применением t-критерия Стьюдента дает возможность утверждать, что в показателях до и после формирующего эксперимента наблюдается значительное различие. На этом основании мы делаем выводы, что проведенный эксперимент по апробации внедрения электронных ресурсов и применения формы контроля знаний студентов

посредством современных педагогических технологий (информационная технология – электронная информационная образовательная среда «ОГУ имени И.С. Тургенева») оказался достаточно эффективным и представляет собой комплекс программных и аппаратных средств, позволяющих обеспечивать качественную информационно-методическое обеспечение образовательного процесса.

В ходе исследования было выявлено, что интеграция педагогических технологий в электронно-образовательной среде

вуза способствует формированию не только информационно-коммуникационной компетенции и цифровой грамотности при подготовке педагогов, но и позволяет развить представления у студентов о дидактических возможностях использования современных педагогических технологий в информационно-образовательной среде, умение принимать нестандартные решения учебных задач, усилить практическую составляющую профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения 02.02.2020).
2. Правдюк В.Н., Губарева Л.И., Кузнецова Е.В., Информационное обеспечение управления качеством подготовки обучающихся к работе в системе среднего профессионального образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3(80). С. 336-340.
3. Электронная информационная образовательная среда «ОГУ имени И.С. Тургенева» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://do.gu-unpk.ru/index.php?login> (дата обращения 26.01.2020).

References

1. National doctrine of education in the Russian Federation. [Electronic resource]. - Access mode: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (accessed 02.02.2020).
 2. Pravdyuk V. N., Gubareva L. I., Kuznetsova E. V., Information support for managing the quality of training for students to work in the system of secondary vocational education // Scientific notes of the Oryol state University. Series: Humanities and social Sciences. 2018. No. 3(80). Pp. 336-340.
 3. Electronic information educational environment «OGU named after I. S. Turgenev» [Electronic resource]. - Mode of access: <http://do.gu-unpk.ru/index.php?login> (accessed 26.01.2020).
-
-

УДК 37.082, 372.3

UDC 37.082, 372.3

МАКАРОВА В.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

E-mail: vn_makarova@mail.ru

МАРЦЫНКЕВИЧ Е.Д.

старший воспитатель МБДОУ города Мценска «Детский сад № 11»

E-mail: antsiferova21@mail.ru

MAKAROVA V. N.

Candidate on Pedagogies, Associate Professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education, Orel State University, Corresponding Member of International Academy of Science in Pedagogical Training

E-mail: vn_makarova@mail.ru

MARTSINKEVICH E.D.

Senior Teacher of Kindergarten No. 11 of the city of Mtsensk

E-mail: antsiferova21@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE FIELD OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

В статье представлены результаты эмпирического исследования по проблеме совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. Обосновывается потребность в совершенствовании и повышении их профессиональной компетентности в вопросах развития речи детей, раскрывается структура и содержание указанной компетентности.

Представлена методика определения уровня профессиональной подготовленности педагогов к работе по развитию речи детей, описана организация методической работы на основе индивидуального и дифференцированного подходов.

Результатом исследования является обоснование системы методической работы, обеспечивающей повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагогов, развитие речи детей, методическая работа, дошкольная образовательная организация, повышение квалификации.

The article presents the results of an empirical study on the problem of improving the professional competence of preschool teachers. The need for improving and enhancing their professional competence in the development of children's speech is substantiated, the structure and content of this competency is revealed.

A methodology for determining the level of professional preparedness of teachers for work on the development of children's speech is presented. The organization of methodological work based on individual and differentiated approaches is described.

The result of the study is the justification of the system of methodological work, ensuring the increased professional competence of teachers in the field of children's speech development in the conditions of a preschool educational organization.

Keywords: professional competence of teachers, development of children's speech, methodological work, preschool educational organization, advanced training.

На протяжении последних десятилетий мы являемся свидетелями и участниками процесса модернизации системы образования в России. Этот процесс предполагает, в первую очередь, переосмысление цели и результатов образования, которое влечет за собой оптимизацию образовательных технологий. Целевые ориентиры в образовании определяются в рамках компетентностного подхода, являющегося в настоящее время приоритетным, постепенно вытесняющим ЗУНовскую систему.

Существует большое количество исследований в области профессионального образования, в которых компетентностный подход является узловым, а ключевые его понятия – компетенция и компетентность – базовыми. Однако эти понятия по-прежнему можно считать не вполне устоявшимися, так как существует множество трактовок и различных пониманий их соотношения. И отечественные, и зарубежные ученые не достигли в этом вопросе единства, однако очевидно, что категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса.

Изучением проблемы профессиональной компе-

тентности педагога занимались многие исследователи (И.А. Зимняя, Л.Ф. Иванова, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, С.Г. Молчанов, Н.Ф. Талызина, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, Р.К. Шакуров, Г.В. Яковлева и др.), в их работах также нет однозначной трактовки понятия профессиональной компетентности.

В своем исследовании мы будем исходить из понимания компетенции как содержательного элемента образования, некоего заданного ориентира, содержащего требования к готовности выпускника образовательной программы, заданной нормы подготовки человека. Компетенции прописаны в нормативных документах, образовательных стандартах и программах. Компетентность рассматривается нами как владение компетенцией, включающее личностное отношение к ней, как реальный уровень образования, достигнутый обучающимся (В.Н. Макарова) [5].

Происходящие в настоящее время в России изменения в связи поиском решения проблемы совершенствования образования в рамках компетентностного подхода затронули, естественно, и сферу дошкольного образования. Встал вопрос о

компетентном педагоге-воспитателе, отвечающем современным требованиям. При определении этих требований следует ориентироваться на профессиональный стандарт педагога, в котором на основании обозначенных обобщенных трудовых функций определены трудовые действия и необходимые для их осуществления знания и умения. На основании анализа профессионального стандарта педагога и авторских работ, в частности исследования А.В. Притуло, эти требования к педагогу дошкольного образования в обобщенном виде можно представить следующим образом:

- способен осуществлять деятельность в соответствии с планами, участвовать в планировании педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении;
- может анализировать целенаправленность и эффективность собственных воздействий на детей, координировать свою практическую деятельность в зависимости от сложившейся образовательной ситуации в группе;
- владеет наиболее эффективными методами и приемами педагогической работы с детьми;
- умеет регулировать ход образовательного процесса, составлять образовательную программу для конкретной группы детей на основе комплексной программы дошкольного образовательного учреждения с учетом парциальных программ и авторских методик;
- способен разрабатывать инновационные педагогические технологии, авторские программы;
- умеет взаимодействовать с родителями воспитанников;
- способен предвидеть трудности, которые могут возникнуть при выполнении работы, умеет быстро сориентироваться в сложившейся ситуации, найти оптимальный выход (А.В. Притуло) [6].

В современном обществе, которое постоянно и стремительно развивается, невозможно достигнуть предела совершенства профессионального мастерства. Возникает потребность в регулярном совершенствовании и повышении профессиональной компетентности.

В связи с тем, что работа по речевому развитию дошкольников занимает одно из центральных мест среди направлений деятельности педагогов дошкольных учреждений, потребность в совершенствовании и повышении профессиональной компетентности в вопросах развития речи дошкольников обусловлена рядом причин.

Во-первых, это объясняется важностью периода дошкольного детства в усвоении родного языка и овладении речью. Доказано, что именно дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития навыков речевого общения детей, развития речи в тесной взаимосвязи с развитием мышления ребенка, осознания себя и окружающего мира.

Во-вторых, наблюдается увеличение числа детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Кроме того в настоящий момент довольно редко встречаются дошкольники, обладающие речью, богатой образной лексикой, выразительной по содержанию и по форме. В речи детей фиксируется множество недостатков: бедность словаря; односложность речевых высказываний, неспособность ребенка грамматически правильно строить распространенные предложения; бедная диалогическая речь, неумение грамотно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ; ошибки в построении монолога (рассказа или описания на предложенную тему, пересказа текста); недостаточная сформированность звукопроизношения и навыков звуковой культуры речи и др.

В-третьих, следует учитывать, что в любой ситуации педагогического общения взрослый, даже если не ставит задачу развития речи, он невольно влияет на усвоение родного языка ребенка. В связи с этим, если педагог обладает должной речевой культурой, методической грамотностью, то и влияние его на речевое развитие детей будет позитивным. В противном случае оно может оказаться или нейтральным, или негатив-

ным. На практике мы часто сталкиваемся с тем, что речь педагогов не всегда является грамотной, образцовой, а в некоторых случаях воспитатели даже имеют дефекты речи, что является недопустимым при организации образования детей дошкольного возраста. Возникновение и существование данной проблемы обусловлено тем, что ни при приеме на работу, ни при поступлении в профессиональное учебное заведение будущий педагог не проходит собеседование на профессиональную пригодность, так как этого не требует ни один нормативно-правовой документ.

В-четвертых, вопросами подготовки специалистов к организации работы по речевому развитию занимается немногочисленная группа исследователей: Н.А. Дунаева [3], В.Н. Макарова [5], Г.Ф. Шабаева [8], В.И. Яшина [9] и некоторые другие. Изучение проблемы повышения профессиональной компетентности педагогов в вопросах речевого развития дошкольников в современной науке представлено только на уровне отдельных публикаций.

В-пятых, большинство педагогов, работающих в дошкольных учреждениях, получали профессиональное образование в рамках ЗУНовской парадигмы. Соответственно, данная категория педагогов нуждается в осмыслении и совершенствовании профессиональной компетентности, обеспечивающей качественное образование детей дошкольного возраста, в том числе и при реализации задач образовательной области «Речевое развитие».

Целью нашей экспериментальной работы являлось обоснование системы методической работы, обеспечивающей повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей дошкольного возраста, на основе индивидуального и дифференцированного подходов.

Мы исходили из предположения, что система методической работы будет обеспечивать повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей дошкольного возраста, если она включает в себя:

- оценку уровня профессиональной подготовленности педагогов к работе по развитию речи детей, оценку уровня речевого развития детей дошкольного возраста и их корреляцию;
- разработку комплекса мер, способствующего мотивации к работе по повышению уровня речевого развития дошкольников;
- организацию системы методической работы с учётом выявленного уровня сформированности профессиональной компетентности в вопросах развития речи детей дошкольного возраста на основе индивидуального и дифференцированного подходов;
- методическое сопровождение процесса совершенствования всех компонентов профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей дошкольного возраста, основанное на мониторинге.

Прежде всего, потребовалось четко определить состав компетенций, определяющих готовность педагогов к работе по развитию речи дошкольников, и показатели, позволяющие оценить степень сформированности всех компонентов профессиональной компетентности. Мы исходили из следующего понимания профессиональной компетентности в вопросах развития речи детей дошкольного возраста: это уровень образованности и сформированности профессионально-личностных качеств, позволяющий находить оптимальные средства педагогического воздействия на речь воспитанников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей овладения родным языком, обеспечивать развитие речи в соответствии с требованиями образовательных стандартов и условиями социальной среды (В.Н. Макарова) [5].

Специфика и содержание образовательной деятельности, направленной на речевое развитие детей дошкольного возраста, оказывает непосредственное влияние на выделение компонентов профессиональной компетентности в данной области. Содержание подготовки педагогов представляется набором об-

щепедагогических и специальных компетенций. К общепедагогическим компетенциям относятся: ценностно-смысловые, коммуникативные и культуроведческие. Содержание их составляют: ценностные ориентиры в отношении родного языка как формы выражения национальной культуры, речи детей как самоценного образования, собственной роли в речевом развитии воспитанников; умения и навыки речевой деятельности и культуры устной и письменной речи, использования языка в различных видах профессиональной деятельности и ситуациях педагогического общения; знания норм, правил, традиций жизни в поликультурном обществе, основ культуры межнационального общения.

К специальным компетенциям педагогов, непосредственно занимающихся речевым развитием воспитанников с использованием особых средств и методов, относятся лингвистические, научно-методические и практико-методические.

Для проверки выдвинутой гипотезы потребовалось составить диагностическую методику, позволяющую выявить уровень профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей дошкольного возраста и разработать и апробировать экспериментальную систему методической работы, обеспечивающей совершенствование профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей дошкольного возраста на основе индивидуального и дифференцированного подходов.

Исследование включало в себя ряд взаимосвязанных этапов, каждый из которых решал свои специфические задачи. Экспериментальной базой исследования явилось муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Мценска «Детский сад № 11». Экспериментальным исследованием охвачено 24 педагога и 230 детей, посещающих 11 групп, 10 из которых общеразвивающей направленности и 1 группа компенсирующей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (нарушениями речи).

Первым этапом экспериментального исследования являлся констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели нам потребовалось:

- изучить характеристику педагогического коллектива;
- выявить уровень профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей дошкольного возраста с помощью составленной диагностической методики;
- установить зависимость между уровнем профессиональной компетентности педагогов в области речевого развития и уровнем речевого развития их воспитанников.

Оценка кадрового состава образовательного учреждения осуществлялось на основе анализа отчёта о результатах самообследования МБДОУ г. Мценска «Детский сад № 11» и включала показатели: образование, стаж, аттестация, возраст.

Анализ показал, что детский сад укомплектован педагогическими кадрами полностью. В учреждении работает 24 педагога из них: 1 старший воспитатель, 17 воспитателей, 2 учителя-логопеды, 2 музыкальных руководителя, 1 инструктор по физической культуре, 1 педагог-психолог. Среди педагогов 42 % имеют высшее педагогическое образование; средний возраст педагогического коллектива 42 года; 42 % педагогов имеют стаж педагогической работы от 5 до 15 лет – это самая активная и творческая группа, которая является инициатором инноваций в ДОУ; 42 % педагогов имеют стаж педагогической работы свыше 20 лет – это группа, включающая наставников молодых, начинающих профессиональную карьеру педагогов; 29 % педагогов имеют высшую квалификационную категорию.

Для выявления уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей дошкольного возраста использовалась комплексная диагностическая методика (В.Н. Макарова) [5]. Данная методика представля-

ет собой тест из 28 заданий, которые составлены в соответствии со структурой профессиональной компетентности в области речевого развития детей и позволяют выявить сформированность каждого блока компетенций в соответствии с показателями.

С целью получения актуальной информации об удовлетворенности педагогами выбранной профессией и занимаемой должностью, о существующих трудностях при организации речевого общения с детьми дошкольного возраста было проведено анкетирование воспитателей.

Использовался также метод экспертных оценок, с помощью которого оценивалась степень выраженности показателей сформированности профессиональной компетентности в области речевого развития детей дошкольного возраста. Эксперту (заведующему детским садом) предлагалось выставить свои оценки на основе данных наблюдений за деятельностью педагогов при организации образовательной деятельности по речевому развитию детей.

Для установления зависимости между уровнем профессиональной компетентности педагогов в области речевого развития и уровнем речевого развития их воспитанников использовались результаты педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей), проводимой в рамках реализации Основной образовательной программы дошкольного образования. Данные результаты получены в процессе мониторинга педагогической деятельности, проводимого по методике Н.В. Верещагиной [2].

Полученные на констатирующем этапе экспериментального исследования данные позволили дифференцировать педагогов по уровню профессиональной компетентности в области речевого развития детей.

На основе результатов первого этапа педагогического эксперимента была организована работа на втором, формирующем, этапе, на котором обеспечивалась адресная помощь каждому педагогу с учетом его успехов и трудностей и дифференцированное методическое сопровождение процесса повышения профессиональной компетентности воспитателей с разным уровнем сформированности педагогических компетентности в области речевого развития дошкольников.

На завершающем этапе исследования был сделан контрольный срез с целью выявления результативности проделанной работы по совершенствованию профессиональной компетентности в вопросах развития речи детей дошкольного возраста. Выявлялись произошедшие изменения и динамика уровня профессиональной компетентности педагогов по вопросам развития речи детей дошкольного возраста.

В соответствии с задачами и при помощи вышеперечисленных методов на констатирующем этапе исследования были получены следующие результаты.

Достаточным уровнем профессиональной компетентности в области речевого развития детей обладают учителя-логопеды и педагоги, работающие в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи. Более высокие показатели у педагогов, имеющих высшее образование и получивших квалификацию «воспитатель» или «учитель начальных классов», т.е. прошедших специальную подготовку в области организации работы по речевому развитию детей.

Педагогические кадры по группам расставлены таким образом, что в паре работают воспитатели с разным уровнем профессиональной компетентности в области речевого развития детей, что указывает на грамотность руководителя в этом вопросе. Данное обстоятельство способствует более тесному взаимодействию опытных и начинающих педагогов, а также обеспечению более эффективной работы с детьми.

Если сопоставить такие показатели как возраст, педагогический стаж и уровень профессиональной компетентности в области речевого развития детей, можно сделать следующие выводы: показатели выше у педагогов, имеющих стаж работы около 10 лет и более, при этом у многих педагогов со стажем работы около 40 лет показатели снижаются, что может сви-

детельствовать о профессиональном выгорании. Говоря о возрасте, можно сделать такие же выводы, так как чем старше педагог, тем больше стаж его педагогической деятельности.

При сопоставлении данных уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в вопросах речевого развития детей и уровня речевого развития их воспитанников не было обнаружено прямой зависимости, хотя гипотетически нами эта связь предполагалось. Можно предположить, что сказывается влияние других факторов речевого развития детей, в частности, влияние речевого окружения, общение с близкими взрослыми и др.

На основе полученных результатов было выделено три группы педагогов, с которыми запланирована и реализована система методической работы, обеспечивающей совершенствование профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей на основе индивидуального и дифференцированного подходов.

К первой группе были отнесены педагоги, имеющие низкий уровень сформированности профессиональной компетентности в области речевого развития детей. Сюда вошли начинающие воспитатели, имеющие небольшой стаж работы, знакомящиеся с профессией и адаптирующиеся в ней, а также инструктор по физической культуре, не осуществляющий целенаправленной работы по речевому развитию, имеющих низкий уровень сформированности общепедагогических компетенций.

С данной группой педагогов была организована работа в «школе становления педагога» (И.В. Беляева) [1], в которой основное внимание уделялось изучению современных технологий развития речи дошкольников и проблем, связанных с их использованием в детском саду в конкретных ситуациях педагогического общения. При этом для каждого члена группы были разработаны и реализованы индивидуальные программы.

Во вторую группу были включены педагоги, имеющие допустимый уровень профессиональной компетентности в вопросах речевого развития дошкольников. В данной группе оказалась большая часть педагогов, как воспитатели, так и узкие специалисты (музыкальные руководители, педагог-психолог). С ними была организована работа по обучению ключевым профессиональным умениям. При этом особое внимание уделялось стимулированию профессиональных интересов и мотивации работы по развитию речи воспитанников. С учетом рекомендаций С.И. Самыгина и Л.Д. Столярченко [7] для усиления мотивации важно было снизить уровень неудовлетворенности педагогов рабочим местом, вознаграждением по результатам работы, обеспечить ощущение своей принадлежности к коллективу, нужности и важности своей деятельности, уважение, признание заслуг, доброжелательные отношения между сотрудниками. Повышение уровня удовлетворенности собственным трудом усиливалось за счет предоставления возможности для обучения, экспериментирования, творчества, самовыражения; формирования ощущения значимости, информированности и включенности в дела, планы, перспективы учреждения; обеспечение условий, при которых руководство учитывает личные мнения работников при принятии решений.

Мотивы педагогической деятельности в области решения задач речевого развития детей развиваются через расширение и обогащение научно-методических представлений об онтогенезе речи и возможностях влияния на процесс усвоения языка ребенком, через расширение круга практической педагогической деятельности, направленной на решение поставленных задач. В связи с этим считаем, что основными способами вовлечения педагогов в процесс деятельности, способствующей успеху, являются разнообразные формы и методы работы с педагогами, среди которых можно особо выделить следующие: проектирование элементов образовательного процесса; решение педагогических ситуаций; активно-игровые методы; практикумы и тренинги; профессиональные конкурсы разно-

го уровня; индивидуальные и микрогрупповые педагогические исследования; написание творческих работ; оформление портфолио; ведение аналитического дневника; дискуссионный клуб; посещение видов детской деятельности у коллег с последующим анализом (А.А. Майер, Л.Г. Богославец) [4].

3 группа – педагоги, имеющие достаточный уровень профессиональной компетентности в вопросах развития речи детей дошкольного возраста. Это педагоги, которые имеют многолетний опыт работы, осознают свои слабые и сильные стороны, сознательно совершенствуют свои профессиональные умения.

Работа с педагогами данной группы строилась в двух направлениях. Во-первых, они стали участниками школы совершенствования педагогического мастерства, в которой работа была организована на основании анализа педагогических затруднений. Например, если педагог испытывал затруднения в организации индивидуального подхода по проблемам речевого развития детей, то у него необходимо было сформировать представления об индивидуальной языковой системе, механизмах усвоения ребенком языка. При трудностях в построении речевых высказываний в ситуациях педагогического общения отработывались умения в отборе содержания высказываний и их структурировании в ситуациях общения с разными собеседниками. С целью создания и улучшения речевой среды, в которой пребывают дети, совершенствовались умения изучать особенности речевого окружения ребенка и организовывать культурное речевое пространство. Ошибки в устной и письменной речи устранялись путем организации работы по усвоению норм русского литературного языка. Трудности педагогов, связанные с организацией речевого взаимодействия детей друг с другом, преодолевались посредством усвоения знаний об особенностях общения детей со сверстниками, о методике косвенного руководства общением детей друг с другом.

Во-вторых, педагоги данной группы были назначены наставниками для начинающих педагогов, что дало им возможность саморазвития, самореализации и позволяло добиться признания своих заслуг.

На основании выше предложенной дифференциации педагогов, был составлен план методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей дошкольного возраста. Следует отметить, что организуя методическое сопровождение процесса совершенствования всех компонентов профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития речи детей дошкольного возраста на основе индивидуального и дифференцированного подходов, регулярно осуществлялся мониторинг данного процесса, который позволял отслеживать достижение педагогами определенных результатов и при необходимости вносить коррективы в намеченный план.

Для выявления эффективности проделанной работы была проведена повторная диагностика уровня профессиональной компетентности педагогов по вопросам развития речи детей дошкольного возраста.

Обнаружена положительная динамика уровней сформированности профессиональной компетентности педагогов, которая проиллюстрирована на рис. 1.

Полученные данные свидетельствуют, что на контрольном срезе 30% педагогов продемонстрировали высокий уровень профессиональной компетентности в области речевого развития детей, тогда как на констатирующем этапе таких педагогов вообще не было. 43% педагогов в итоге имеют достаточный уровень профессиональной компетентности в области речевого развития детей, в то время как на констатирующем этапе данный показатель составлял всего лишь 13%. Показатели допустимого уровня также изменились: 65% педагогов и 26% – соответственно. Педагогов с низким уровнем профессиональной компетентности в области речевого развития детей на завершающем этапе экспериментальной работы не выявлено.

При анализе анкет воспитателей на этапе контрольного среза также были отмечены положительные моменты.

При оценке степени подготовленности по разделам методики развития речи 3 балла (из пяти) никто себе не поставил ни по одному из разделов работы по развитию речи детей. На констатирующем же этапе педагоги выставили 3 балла по разделам: воспитание звуковой культуры речи и подготовка к обучению грамоте. Все педагоги считают достаточным имеющийся объём знаний по теории и методике развития речи и речевого общения для осуществления полноценной работы с детьми, в то время как на констатирующем этапе данное мнение было свойственно 86% воспитателей. 48% воспитателей думают, что в достаточной степени владеют родным языком как педагогическим средством, ещё 52% педагогов уверены в этом. На констатирующем этапе данные показатели были равны 57% и 43% соответственно.

Однако при выступлении с докладами при рассказывании педагоги по-прежнему испытывают трудности: не могут предвидеть результат своего выступления, ответную реакцию слушателей (43 %), плохо запоминают факты текста рассказа, выступления (28 %), затрудняются в выборе нужных слов, точных выражений (14 %).

Проведённый педагогический мониторинг по образовательной области «Речевое развитие» в конце учебного года также дал положительные результаты. Во всех возрастных группах итоговые показатели улучшились, в большинстве групп стал преобладать высокий уровень речевого развития

дошкольников. По-прежнему наблюдается зависимость уровня речевого развития от возраста детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведённая на формирующем этапе работа с педагогами по повышению их профессиональной компетентности в вопросах развития речи детей дошкольного возраста дала положительные результаты. У педагогов значительно повысился уровень сформированности профессиональной компетентности в области речевого развития детей. Воспитатели стали планировать работу по развитию речевого творчества детей и повышению компетентности родителей в вопросах развития речи дошкольников. Воспитатели считают себя достаточно подготовленными по всем разделам развития речи и отмечают достаточный объём знаний по теории и методике развития речи и речевого общения для осуществления полноценной работы с детьми. Большинство педагогов (52%) в достаточной степени владеют родным языком как педагогическим средством, однако не устранены трудности при подготовке докладов и в процессе публичных выступлений. Уровень речевого развития дошкольников всех возрастных групп имеет положительную динамику.

Проблему, обозначенную в нашем исследовании, нельзя считать окончательно решённой. Важно дальнейшее исследование особенностей совершенствования отдельных составляющих профессиональной компетентности педагогов в вопросах речевого развития детей в различных формах повышения квалификации.

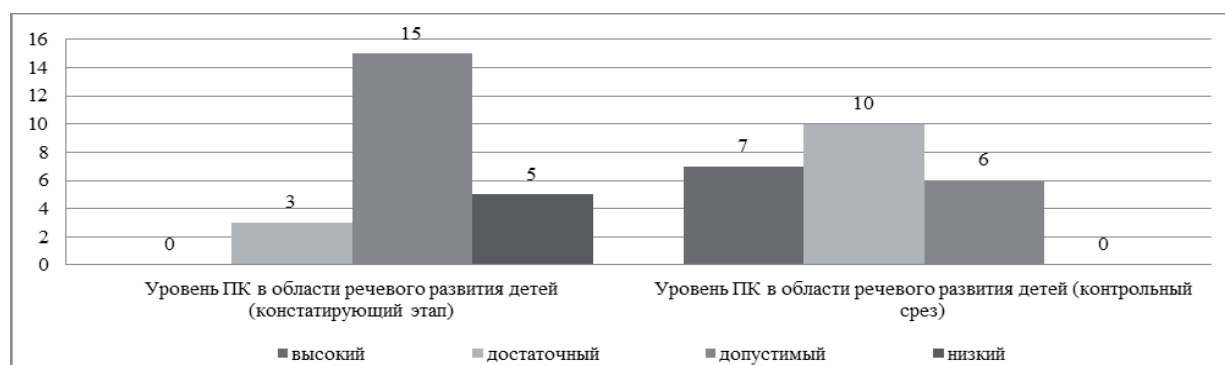


Рис. 1. Сравнительные данные уровня профессиональной компетентности в области речевого развития детей на констатирующем этапе и контрольном срезе.

Библиографический список

1. Беляева И.В. Система работы старшего воспитателя с молодыми специалистами // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2008. № 12. С.6-16.
2. Верещagina Н.В. Диагностика педагогического процесса во второй младшей группе (с 3 до 4 лет) дошкольной образовательной организации. М., Детство-пресс, 2014. 16 с.
3. Дунаева Н.А. Совершенствование подготовки воспитателей дошкольных учреждений к работе с детской книгой в системе повышения квалификации: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук: 13.00.07. М., 2004. 18 с.
4. Майер А.А., Богославец Л.Г. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОО. Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2012. 123 с.
5. Макарова В.Н. Подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования: теоретико-методологическое обоснование концепции: Монография. Орёл: изд. ОГУ, 2010. 286 с.
6. Питуло А.В. Развитие методической компетентности воспитателя в дошкольном образовательном учреждении // Вестник ЧГПУ. 2008. № 11. С. 86-96.
7. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Социальная психология: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2018. 332 с.
8. Шабаева Г.Ф. Формирование готовности студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук: 13.00.07. М., 2009. 23 с.
9. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования М.: Издательский дом «Академия», 2018. 448 с.

References

1. Belyaeva I.V. The system of work of a senior teacher with young specialists // Directory of a senior teacher of a preschool institution. - 2008. No. 12. Pp. 6-16.
2. Vereshchagina N.V. Diagnostics of the pedagogical process in the second youngest group (3-4 years old) of a preschool educational organization. Moscow, Detsvo-press, 2014, 16 p.
3. Dunaev N.A. Improving the training of preschool teachers for working with a children's book in a continuing education system: an abstract of a dissertation for the degree of candidate ped. Sciences: 13.00.07. M., 2004.
4. Mayer A.A., Bogoslavets L.G. Accompanying the professional success of the teacher DOE. Toolkit. M.: SC Sphere, 2012. 123 p.

5. *Makarova V.N.* Training of teachers for the speech and linguistic development of preschool children in the system of professional training: theoretical and methodological substantiation of the concept: Monograph. Orel: OSU Press, 2010. 286 p.
 6. *Pritulo A.V.* The development of the methodological competence of a teacher in the preschool educational organization // Bulletin of ChSPU. 2008. No. 11. Pp. 86-96.
 7. *Stolyarenko L.D., Samygin S.I.* Social Psychology: A Study Guide. Moscow: KNORUS, 2018. 332 p.
 8. *Shabaeva G.F.* Formation of students' readiness for pedagogical diagnosis of speech development of preschool children: dissertation abstract for the degree of candidate of pedagogical science: 13.00.07. Moscow, 2009.
 9. *Yashina V.I., Alekseeva M.M.* Theory and methodology for the development of children's speech: a textbook for students of institutions of higher professional education Moscow.: Academy, 2018, 8th ed. 448 p.
-
-

УДК 378.147

UDC 378.147

МАРТЫНОВ В.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет»

E-mail: natalmart@mail.ru

ДЬЯЧКОВА Л. Г.

доктор педагогических наук, профессор кафедры «Дизайн архитектурной среды», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет»

E-mail: izo_khstu@mail.ru

MARTYNOV V.V.

Candidate of pedagogics, Associate Professor of the Department of Design, Arts, Crafts and Ethno Culture, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Pacific National University"

E-mail: natalmart@mail.ru

DYACHKOVA L.G.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Architectural Environment Design Department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Pacific National University"

E-mail: izo_khstu@mail.ru

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДИЗАЙНЕРА В УСЛОВИЯХ БАКАЛАВРИАТА

METHOD OF FUNDAMENTAL LITERACY FORMING OF A DESIGNER WHILE STUDYING FOR A BACHELOR DEGREE

В статье рассматривается методика обучения будущего дизайнера, направленная на формирование его функциональной грамотности в результате освоения образовательной траектории бакалавриата, что предполагает расширение рамок его предстоящего найма. На примере заданий, выполняемых студентами во время практических (аудиторных) и самостоятельных (внеаудиторных) занятий по дисциплине «Технология художественной обработки материалов» отслеживается преобразование разрозненных знаний, умений и навыков, естественных для представителей проектно-художественного образования, в компетенции, определяющие встраиваемость в процесс профессиональной деятельности.

Ключевые слова: дизайнер, фундаментальная грамотность, функциональная грамотность, методика, обучение, компетенции, бакалавриат, учебные задания, технология, материалы, оцифровка, рисунок, программный софт, интерпретация, орнаменты, композиция, модуль.

The article considers teaching methods of the designer to be, which will help him to form his fundamental literacy and as a result which involves expanding the scope of his upcoming hiring. The authors has shown the transformation of disparate theoretical and practical knowledge, and skills, on the example teaching tasks for representatives of project and art education in competence, which determine the integration into the process of professional activity, which occur as a result of classes in the discipline "Technology of artistic processing of materials," is monitored.

Keywords: designer, fundamental literacy, training method, competencies, undergraduate studies, technology, materials, digitization, drawing, software, interpretation, ornament, composition, module.

Принимая во внимание тот факт, что термин «функциональная грамотность» был введен в научный оборот ЮНЕСКО, применяется к системе обучения взрослых и с 1973 [1, 2] используется для обозначения образования, позволяющего адаптироваться к жизненным переменам в наши дни, используем его с целью характеристики проблем всей системы непрерывного образования дизайнеров.

Проблемы, определяемые значительными изменениями в фундаментальности отечественного высшего образования, произошедшие в пользу компетентностного формата, трактуемого как функциональная грамотность, отражены в материалах форсайт-проекта «Образование – 2030 (2035)» [2], поскольку, его авторы считают данные перемены, способными обеспечить массовую мобильность и конкурентоспособность выпускников образовательных программ. Поэтому, естественным выглядит стремление уточнить объем и специфику явления, определяемого как функциональная грамотность. Для того, чтобы это уточнение не выглядело голословным, обратим внимание на детали, определяющие возможность его становления на конкретных примерах.

Предположим, что образовательные дизайн-траектории бакалавриата, (вне зависимости от того, как подаются програм-

мы: 54.03.01. Дизайн; 07.03.03. Дизайн архитектурной среды), содержат общие моменты, поскольку так называемая «элементарная функциональная грамотность» [3] обучающихся достигается за счет соответствия содержательного компонента образования (знаний) необходимым для его воспроизведения умениям и навыкам профессионального характера.

В то же время «фундаментальная функциональная грамотность», отличающаяся исследователями от «элементарной» [2, 3], описывает человека, получившего высшее образование, как овладевшего «...метакомпетенциями, предметными компетенциями, компетенциями саморазвития, самообразования и саморегуляции, которые выводят его на уровень учебной и профессиональной компетентности» [3]. На этом фоне проблема трактовки функциональной грамотности в отечественном высшем образовании и содержание этого феномена приобретают актуальность, т.к. в силу традиций национальной системы обучения высшая школа ориентирована именно на достижение фундаментальной функциональной грамотности выпускников вузов.

Целью данной статьи является анализ методики преобразования элементарной функциональной грамотности студентов дизайн- бакалавриата в фундаментальную, осно-

ванную комплексным подходом к проектированию результатов образования, учитывающих необходимость становления метакомпетенций (гибких, сквозных, универсальных и т.п. компетенций) выпускников, обеспечивающих им высокую адаптивность в условиях нестабильности рынков труда.

Методика формирования искомой грамотности иллюстрируется примерами, соотносимыми с практикой обучения студентов в рамках дисциплины «Технология художественной обработки материалов», структура, логика и содержание которой позволяют воспроизвести практически весь объем запросов, предъявляемых работодателями дизайнерам в попытках установления их профессионального соответствия.

Поскольку для результативности процесса обучения необходимо создавать условия интеллектуального роста человека, их можно представить и описать при помощи педагогической каркасной модели формирования компетенций, подразумевающей ряд заданий, объединенных проектным технологией обучения.

Для любого дизайнера, труд которого оценивается не только уникальным результатом творческого акта, но и возможностью его серийного внедрения в производство, значимыми являются:

- способность найти информации для выполнения проектного задания;
- осведомленность во многих способах осмысления и последующей интерпретации полученной информации.

Причем, упоминаемые интерпретации могут и не повторяться, поскольку дизайнер и пользователь результатами проектирования могут не прийти к единому мнению в силу ряда причин. На этом фоне, для обеспечения сводимости результатов творческой интерпретации, основывающей продукты творческой деятельности дизайнеров с потребностями населения имеет смысл создания сетевых (Интернет) каталогов и информационных ресурсов, разъяснительного толка.

В этом смысле дидактически показательным является появление в сети Интернет информационного проекта «Орнамика», который на основе реально существующих исторически сформированных образцов традиционного и народного искусства: «структурирует и описывает узоры разных регионов нашей страны...», реконструируя узоры, а главное – разрабатывая «Новую графику» – современные визуальные интерпретации исторических узоров ... архива» [4].

Интеллектуально привлекательный, и вероятно, коммерчески успешный опыт управления визуализированными базами данных позволяет предполагать правомерность действий разработчиков содержания дисциплины «Технология художественной обработки художественных материалов» (далее – ТХОМ), примеры которого приводятся для анализа методики преобразования элементарной функциональной грамотности студента-дизайнера в фундаментальную.

Учитывая, что содержание дисциплины ТХОМ знакомит обучающихся с теоретическими аспектами рождения дизайна (основываясь на изучении истории отечественных народных промыслов и ремесел), и их соотносит:

- с природно-климатическими, географическими, историко-культурными условиями их функционирования;
 - с технологическими особенностями, работающими в соответствии с функционалом;
 - с эстетическими критериями формообразования в каждой отдельной версии художественной обработки материалов (камень, кость, текстиль, природные волокна, металл, дерево, кожа и др.).
- Студентам объясняется уместность выбора выразительных средств для проектирования предметов и явлений дизайна. В каждом конкретном случае разъясняются определяющие свойства и признаки формообразования, превращаемые в транслируемую визуальную информацию.

Для формирования умений студентов:

- находить,

- извлекать,
- очищать методом выбора объема детализировки,
- интерпретировать смысл, сущность и форму проектируемых объектов,
- определять стиль и выразительные средства,
- особенности визуализации и мыслить возможным выполнение первого практического задания дисциплины ТХОМ – «Орнаментальная композиция».

Выполнение студентами первого задания «Орнаментальная композиция», методика обучения которой складывалась годами, способна решить несколько дидактических задач одновременно:

- выбор натурального объекта, в соответствии с требованиями задания на проектирование;
- анализ формы натурального объекта,
- классификация ее фрагментов при помощи структурного анализа системного объекта;
- первичная отрисовка (вручную, с последующим масштабированием и учетом пропорциональности) натурального объекта с целью идентификации и демонстрации уровня и качества стилизации изображения;
- расчет модулей орнамента;
- отрисовка орнаментальных модулей с последующей разбивкой для черно-белого решения;
- создание орнаментальной композиции.

К этим заданиям прибавляется проверка навыков работы в графическом приложении Corel Draw, позволяющем не только показать элементарные умения рисовальщика, но и вывести изображение в формате векторной графики, широко используемом в профессиональной деятельности дизайнера (Рис. 1.)

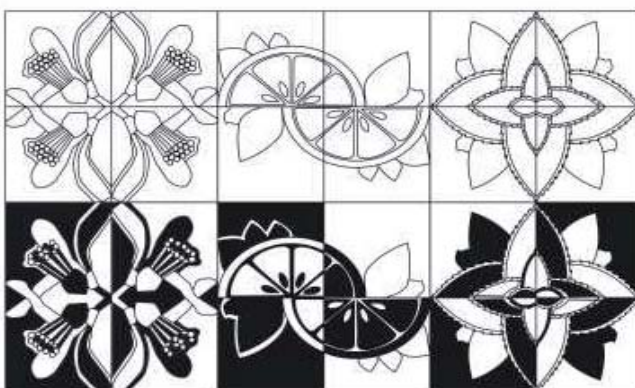
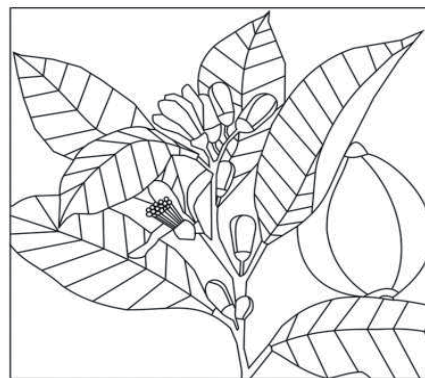


Рис. 1. а – отрисовка лимона - натурального объекта; б – создание модулей орнаментальной композиции. Выполнено ст. Некрасовой М.

Следовательно, поддержка лекционного материала на практическом занятии, и далее – во внеаудиторном формате, как первая часть многоуровневого семестрового задания, начинается с рассказа преподавателя о специфике формирования технологий обработки материалов, а также сопровождается показом географических карт с указанными ареалами распространения каких-либо ремесел и промыслов, опреде-

ливых особенности дальнейших действий.

Для реализации таких занятий необходима аудитория, с медийным оснащением: ноутбук, проектор, экран, акустическая система. Для работы над созданием орнаментальной композиции предлагается (на выбор обучающихся) использование натуральных элементов или ботанического атласа, поскольку в этом случае студенты легко могут произвести морфологический анализ объекта, позволяющий впоследствии ряд его интерпретаций или создание прототипа.

По мере ознакомления студентов с концепцией обучения ТХОМ определяется уровень их знаний и умений в отношении способности работать в области цифровой графики и с пакетами Corel Draw, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe InDesign и др., поскольку эти приложения позволяют создавать необходимые отрисовки и макеты.

Будучи заранее ознакомленными с возможностями этих приложений обучающиеся не тратят время на их изучение, а лишь демонстрируют уже сформированные навыки использования цифровой поддержки труда дизайнера. Тем не менее, не все студенты в группах с одинаковой уверенностью использовали графические пакеты, что еще раз подчеркнуло необходимость рутинных тренировок обучающихся в области компьютерной графики.

Задание второе, следующее за выполненной орнаментальной композицией, представляет собой разработку (отрисовку) круглой печати/штампа на основе одного выбранного орнаментального модуля.

Задание составлено из преобразования модуля орнаментальной композиции в печать (штамп) методом отрисовки с помощью приложения CorelDraw (2 часа, практика). Аудиторное занятие предусматривает:

- последовательную очистку изображения от детализировки в выбранном модуле до необходимой легкости его протонирования.
- отрисовку круглой печати и штампа.
- подготовку полученных макетов к печати.

Третье задание подводит студента к необходимости обдумывания и разработке логотипа на основе выбранного орнаментального модуля. После этого студенты приступают к размещению полученного продукта на оригинальные носители: почтовые конверты, блокноты, папки и др.

Четвертое задание предполагает разработку способов внедрения полученных графических продуктов, созданных на основе орнаментального модуля или его интерпретации на внешние рекламные носители по выбору обучающихся: постеры, растяжки, лайт-боксы, иные элементы рекламной продукции, размещаемой в городской среде.

Пятое задание (не являющееся обязательным в семестре) представляет собой разработку бренд-бука или руководства по использованию фирменного стиля на основе созданных и используемых орнаментальных модулей.

Таким образом, проводимая в семестре работа позволяет наблюдать, как выполнение практических заданий, приближенных к реальным требованиям рынка труда, позволяют студентам проявить себя максимально, демонстрируя критическое мышление и способность позитивно реагировать на профессиональную критику со стороны преподавателя, обнаруживая заинтересованность результатами других студентов в учебной группе.

Методически оправданное повышение сложности решаемых учебных задач в семестре позволяет определять предполагаемые «болевые точки» в оказываемом методическом сопровождении обучения будущих бакалавров дизайна, поскольку на каждом этапе выявляются следующие проблемы:

- трудности в достижении чистоты визуализации, которая определяется способностями обучающихся к достижению с помощью средств программных средств узнаваемых характеристик изображаемого или проектируемого объекта, что крайне важно при работе графического дизайнера в рекламной и промышленной графике;

- нехватка насмотренности аналогов и прототипов в создании информативных решений;
- ошибки в интерпретации исходных данных;
- неполное использование законов восприятия, определяющих правила визуализации;
- стилевые ошибки, свидетельствующие о неполном воспроизведении знания компонента программы.

Тем не менее, все работы, по из завершению связываются в единое учебное портфолио студента, что является не только его отчетным документом для получения промежуточной аттестации, но и свидетельствует о их высоком прилежании, что гарантирует высокое качество графических работ в будущей профессии.

Таким образом, допустимым видится решение комплексной проблемы получения, обработки, использования, интерпретации конкретных, имеющих реальные прототипы, изображений, которые в дальнейшем можно собирать в библиотеки шаблонов современных векторных графических решений, для последующей поддержки графических дизайнеров на уровне сетевых энциклопедических ресурсов.

Естественно, что выполнение подобной задачи облегчает последующую трансляцию культурных данных, особенно, если речь заходит о цифровых представительствах центров национальных культур или сохранении для последующего изучения каких-либо феноменов визуальной антропологии.

Все это открывает перед дизайнерами, получающими академическую степень бакалавра, возможности последующего исследования проблем художественной обработки объективных данных. Это повышает значимость корректной интерпретации эмпирического материала в заданиях на проектирование и расширяет поле когнитивного запроса обучающихся, определяет доступные им инструменты визуализации.

Следовательно, реализуя работу в семестре с помощью проектной технологии, преобразование базовой элементарной функциональной грамотности дизайнера, формируемой на младших курсах вуза, в фундаментальную на старших, свидетельствующую о приобретении высокого уровня исполнительского мастерства и конкурентной способности выпускника бакалавриата, на практике, возможно, развивать следующим образом:

- создание методом контент-анализа информационного массива, определяющего характеристики изучаемого теоретического материала, его приращение его с помощью создания базы визуальных данных-шаблонов;
- определение частотности использования визуальных единиц для формирования прогноза их популярности в дизайнерском проектировании;
- обучение принципам интерпретации исторически сформировавшейся информации, обладающей художественной ценностью;

- преобразование элементарной функциональной грамотности в фундаментальную, тем самым обеспечив комплексный характер обучения студентов на основе принципов интеллектуального развития обучающегося в рамках непрерывного образования.

Все изложенные действия, допустимо описать как каркасную педагогическую модель достижения фундаментальной функциональной грамотности бакалавров дизайна, учитывая основополагающие формы и методы в рамках проектной технологии обучения.

Заключение. Рассмотрев проблему формирования функциональной грамотности дизайнера, обучающегося в бакалавриате, как достижение его фундаментальной степени, и обратив внимание на методику ее достижения, проанализировав программу дисциплины «Технология художественной обработки материалов» (принятую для примера) можно сделать вывод о том, что:

- учитывая преемственность дисциплин учебного плана образовательной программы, следует определять содержательные компоненты функциональной грамотности дизайнера

концептуально;

- применяя технологию проектного подхода в обучении будущих бакалавров дизайна, необходимо применять контекстную тематизацию содержания учебных дисциплин;
- определяя педагогическую каркасную модель функциональной грамотности, в которой суммируются междисциплинарные данные, разработчики образовательных программ по направлению «Дизайн» могут рассчитывать на ее достижение выпускниками и корректировать ее формирование на всех стадиях учебно-творческого процесса, что обосновывает оптимистический прогноз развития высшей школы в проектно-художественной сфере.

плинарные данные, разработчики образовательных программ по направлению «Дизайн» могут рассчитывать на ее достижение выпускниками и корректировать ее формирование на всех стадиях учебно-творческого процесса, что обосновывает оптимистический прогноз развития высшей школы в проектно-художественной сфере.

Таблица 1.

Тип занятия	Действия субъектов образовательного процесса	Когнитивные действия
Лекция	Педагогическое руководство /обучение. Фронтальное аудиторное занятие.	Анализ информации, выбор и оценка объекта для создания прототипа или интерпретации.
Практическое занятие аудиторное	Педагогическая поддержка /учение, развитие. Фронтальное аудиторное занятие.	Классификация выбранного объекта, оценка его структуры, отбор необходимых для интерпретации функциональных фрагментов объекта. Стилизация. Интерпретация.
Самостоятельное внеаудиторное занятие	Педагогическое консультирование /учение, развитие, саморазвитие. Индивидуальное внеаудиторное занятие.	Интерпретация объекта изображение. Очистка от излишнего детализирования (учет общего и частного во фрагментах изображения). Оцифровка. Формирование композиции.
Контроль аудиторный	Педагогический контроль/учение, развитие, саморазвитие.	Критический анализ качества выполненной работы

Библиографический список

1. *Мацкевич С.А.* Функциональная грамотность – проблема высшего образования. URL: http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2584&Itemid=86 (дата обращения: 10.02.2020).
2. *Сизякина В.М., Лопатухина Т.А.* Феномен функциональной грамотности в современной высшей школе // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-funktsionalnoy-gramotnosti-v-sovremennoy-vysshey-shkole> (дата обращения: 10.02.2020).
3. Орнамика. Крупнейший открытый цифровой архив и лаборатория узоров России. URL: <http://ornamika.com/> (дата обращения: 10.02.2020)

References

1. *Matskevich S.A.* Functional literacy – a problem of the higher education. URL: http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2584&Itemid=86 (date of the address: 10.02.2020).
2. *Sizyakina V.M., Lopatukhina T.A.* Fenomen of functional literacy at the modern higher school//Scientific sheets of BELGU. Series: Humanities. 2019. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-funktsionalnoy-gramotnosti-v-sovremennoy-vysshey-shkole> (date of the address: 10.02.2020).
3. Ornamika. The largest open digital archive and laboratory of patterns of Russia. URL: <http://ornamika.com/> (date of the address: 10.02.2020)

УДК 37.047:378.22:36

UDC 37.047:378.22:36

МАРТЫНОВА Е.В.

кандидат педагогических наук, кафедра «Трудовое право и социальное обеспечение», Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС
E-mail: martynova7777@yandex.ru

MARTYNOVA E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Labor Law and social Security" Central Russian Institute of Management – Branch of RANEP
E-mail: martynova7777@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ
ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА
«ОСНОВЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ НАСЕЛЕНИЯ»**

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELORS OF THE SOCIAL SPHERE THROUGH
THE USE OF DESIGN TECHNOLOGIES AS PART OF THE STUDY OF THE COURSE «FUNDAMENTALS
OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT FOR THE POPULATION»**

В статье обосновывается целесообразность применения проектных технологий в развитии профессиональных компетенций бакалавров в рамках изучения конкретных дисциплин. Особое внимание уделяется понятиям «устойчивые новообразования в профессионально-личностных характеристиках» и «сопровождение». Делается вывод, что обучение через проект позволяет формировать кадровый резерв, способный и готовый к совершенствованию и модернизации деятельности социальных служб в оказании психосоциальной помощи разным категориям молодежи.

Ключевые слова: бакалавры социальной сферы, молодежь, проектная деятельность, психосоциальная поддержка, психосоциальная помощь, сопровождение, устойчивые новообразования.

The article substantiates the feasibility of applying design technologies in the development of professional competencies of bachelors in the study of specific disciplines. Particular attention is paid to the concepts of «stable neoplasms in the professional-personal characteristics» and «support». It is concluded that training through the project allows you to create a talent pool that is capable and ready to improve and modernize the activities of social services in providing psychosocial assistance to various categories of youth.

Keywords: bachelors of social services, youth, project activities, psychosocial support, psychosocial assistance, support, sustainable neoplasms.

Жизненный отрезок пути от отрочества к зрелости и социальной ответственности, то есть молодость, для каждого человека осуществляется по своему сценарию и направлению. Пройти его нелегко – это период принятия серьезных решений, поиска себя, выбора и свободы, то есть важный этап взросления и становления «вчерашних неоперившихся юнцов». Во все времена и в любых обществах не имеющая достаточного жизненного опыта молодежь – наиболее уязвимая часть социума в силу разных причин (социальной, нравственной, политической, экономической незрелости), она подвержена влиянию негативных тенденций той или иной эпохи, сталкиваясь с различными ее вызовами. Современная российская молодежь не является исключением. Это поколение, которое родилось и выросло в новый, постсоветский период. Разрушение стереотипов поведения, смещение ценностных ориентиров, социально-экономическая и общественная трансформация, характерные для этого времени, не могли не отразиться на воспитании молодых людей и формировании их способности адаптироваться в изменяющихся условиях жизнедеятельности. Новые глобальные вызовы дня сегодняшнего оказывают разрушительное воздействие на молодую личность, находящуюся в процессе становления, что приводит ее к социальной дезадаптации, которая проявляется в неспособности молодого человека самостоятельно выйти из кризисной ситуации (трудной жизненной ситуации), ощущая безысходность своих жизненных обстоятельств. Состояние «интеллектуального ступора» не позволяет молодой «неокрепшей» личности самостоятельно справиться с возникшими проблемами. Поэтому наряду с информационным обеспечением, образованием, здравоохранением, отдыхом социальные потребности

современной российской молодежи подкрепляются системой услуг по трудоустройству, социальному обслуживанию и поддержке в трудной жизненной ситуации. Одним из актуальных направлений работы с молодежью является психосоциальная помощь и поддержка, главная цель которой – продуктивная социализация молодой личности посредством создания условий социально-психологической адаптации и социализации.

Для оказания продуктивной групповой и/или индивидуальной психосоциальной помощи и поддержки бакалавру социальной сферы необходимы знания основных видов, форм и технологий психосоциальной работы с молодежью; возможностей и специфики применения конкретных методов психосоциальной деятельности; сформированные умения в организации проведения индивидуальных профилактических мероприятий с разными категориями молодежи (консультации, содействие в организации занятости, оздоровления, отдыха, предоставление различного рода услуг – социальных, правовых, медицинских, образовательных, психологических, реабилитационных и иных); сформированные навыки владения общими технологиями и методами оказания психосоциальной помощи молодежи в кризисных и экстремальных ситуациях.

Приобретение обучающимися, осваивающими образовательную программу по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью и 39.03.02 Социальная работа, необходимых знаний в области психосоциальной помощи и овладения требуемыми для этого вида деятельности умениями и навыками осуществляется при изучении соответствующих дисциплин учебных планов: «Основы психосоциальной поддержки населения», «Современные технологии

психосоциальной работы с молодежью», «Технологии психосоциальной помощи молодежи в кризисных и экстремальных ситуациях».

Следует отметить, что оказание бакалаврами психосоциальной помощи и поддержки молодежи в трудной жизненной ситуации соотносится с требованиями профессиональных стандартов. Выпускники образовательной программы должны быть готовы к выполнению трудовой функции «Деятельность по реализации социальных услуг и мер социальной поддержки населения», которая заключается:

- в выявлении молодых граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
- в определении мер психосоциальной поддержки, в которых нуждается молодой человек для преодоления трудной жизненной ситуации и предупреждения ее возникновения;
- в оказании психосоциальной поддержки молодым гражданам с учетом их индивидуальных потребностей.

При разработке названных выше курсов учитываем мнение исследователей о том, что традиционные технологии обучения в наши дни недостаточно конкурентоспособны при смене образовательной парадигмы и актуализации поиска «новых структурно-содержательных компонентов процесса образования, включая построение проектного обучения» [10]. Проектное обучение – необходимый элемент современного образования.

Ключевые характеристики проектной деятельности позволяют говорить о ней как о педагогическом явлении: «целенаправленность; наличие продукта интеллектуального труда; творческая направленность; наличие технологии с выделенными этапами деятельности по реализации поставленной цели» [2, с. 18].

Самостоятельность, прикладной характер знаний и умений, информационная и коммуникативная компетенции, обучение через персональную мотивацию, стимулирование природной любознательности, проблематизация характеризуют проектирование как вид учебной деятельности [9].

Поэтому в образовательном процессе наряду с традиционными формами организации обучения используем технологии социального проектирования, которые, по мнению практиков, содержат значительный потенциал для совершенствования и модернизации деятельности социальных служб и учреждений в оказании продуктивной психосоциальной помощи молодым людям. Учитываем при этом и кадровые потребности современного динамичного, быстро меняющегося рынка труда в компетентных и конкурентоспособных специалистах – экспертах и аналитиках, разрабатывающих социальные проекты и управляющих ими. Продуктивная помощь гражданам и преодоление их социальных проблем в социальной практике соотносится с деятельностью по созданию и реализации социальных проектов, которая выступает атрибутом и стилевой чертой дня сегодняшнего. Формирование способности и готовности к проектированию на современном этапе подготовки специалистов социальной сферы исследователи называют важным фактором их профессионализации [3], поскольку основу социального проекта составляет модель обоснованного решения актуальной социальной проблемы. Для разработки данной модели необходимо искать, находить, отбирать и реализовывать оптимальный вариант, принимая при осуществлении этих действий неординарные решения, выходя за рамки штампов и образцов. Именно поэтому способность к проектной деятельности в научной среде называют «новой гранью человеческой образованности» [6, с. 265].

Только у мотивационно и профессионально готового и способного к данному виду деятельности бакалавра социальной сферы в профессионально-личностных характеристиках сформированы устойчивые новообразования личностного, когнитивного, рефлексивно-деятельностного и регулятивного плана (рисунок 1).



Рис. 1. Новообразования в профессионально – личностных характеристиках бакалавров социальной сферы.

Каждый указанный компонент наполнен определенным содержанием (рисунок 2).

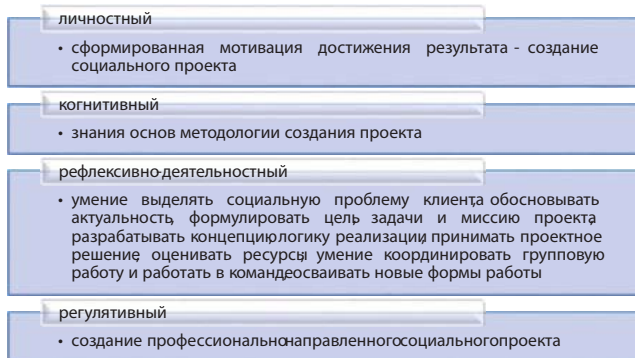


Рис. 2. Содержание устойчивых новообразований в профессионально-личностных характеристиках обучающихся.

Формирование устойчивых новообразований в профессионально-личностных характеристиках бакалавров социальной сферы осуществляется через развитие их мотивационной и профессиональной готовности и способности к проектной деятельности (рисунок 3).

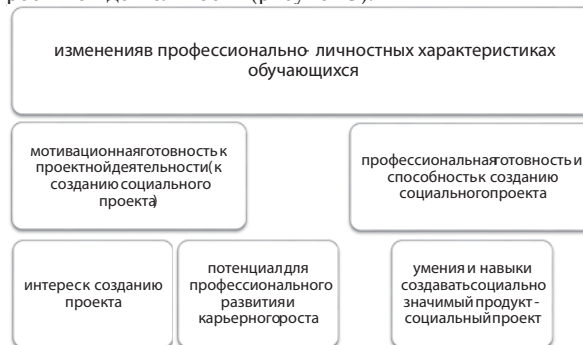


Рис. 3. Мотивационно-профессиональная готовность и способность обучающихся к созданию проекта.

Наглядная демонстрация устойчивых новообразований в профессионально-личностных характеристиках бакалавров социальной сферы говорит нам о владении социально-проектными компетенциями, что дает возможность подойти к решению профессиональных задач в регулировании конфликтов молодежи с внешней средой; социализации молодой личности, участия в социально-психологической адаптации молодого человека к изменившимся трудным условиям жизнедеятельности путем актуализации его возможностей (личностных, духовных, физических, творческих, интеллектуальных), способствующих выходу из критического состояния, стимулирования самоуважения и уверенности в своих силах на уровне креативных проектных решений осознанных социальных про-

блем клиентов.

Также следует сказать о том, что использование технологий проектирования в процессе обучения позволяет достичь основных целей и задач образования, поставленных в Национальной доктрине образования [8]:

- «– разностороннее развитие молодого поколения, формирование навыков самообразования;
- формирование у молодого человека трудовой мотивации, активной профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры;
- подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности;
- противодействие негативным социальным процессам;
- систематическое обновление всех аспектов образования».

Обучение через проект способствует самостоятельному приобретению новых знаний и значимых умений в межличностном общении, «соотнесению знаний и информации, превращения информации в знание» [11]. Обучающиеся, способные и готовые к созданию и получению социально значимого продукта, могут мыслить проектами. Личность, обладающая данными характеристиками, содержит в себе внутренний ресурс, необходимый для создания инноваций. В связи с этим актуализируется потенциал компетенций проектирования в осуществлении инновационной деятельности в системе социальных служб и учреждений в целом и в оказании данными структурами психосоциальной поддержки молодым людям в трудной жизненной ситуации в частности.

Формируя проектные умения и навыки у конкретного бакалавра, мы индивидуально помогаем каждому: происходит изменение его личностного плана: формируются навыки самообразования, саморазвития и самореализации, трудовая мотивация, активная профессиональная позиция, способность к профессиональному росту и профессиональной мобильности, осваивает основные принципы построения профессиональной карьеры. Обучающийся должен выйти на определённую ступень развития в профессиональной области – противодействовать негативным социальным процессам посредством создания соответствующих социальных проектов. При этом наблюдается изменение и в личностном развитии преподавателя, организующего процесс создания группового проекта обучающимися.

Своевременность использования в педагогической практике проектного обучения соотносится и с иным пониманием цели общей деятельности обучающихся и профессорско-преподавательского состава высшей школы. Традиционный преподаватель не согласуется с сегодняшней реальностью, поскольку актуальна новая педагогическая альтернатива, заключающаяся в переходе от пассивного восприятия обучающимися учебного материала к действию; от запоминания и простого воспроизведения информации к критическому и креативному осмыслению реалий действительности; от пассивного соблюдения инструкций преподавателя к познавательному поиску, осознанному и естественным образом организованному. Что подтверждает мысль о формировании иного образа преподавателя вуза – консультанта, мотиватора, руководителя проектов, помощника и содействующего.

Исследователи считают, что ведущая функция преподавателя в современной высшей школе заключается в содействии образованию обучающихся через сопровождение, организуемое с использованием педагогических средств посредством создания соответствующих условий, при соблюдении которых наблюдается самостоятельность, творчество, ответственность обучающихся и формируется мотивация непрерывного образования [4, с. 69].

Сопровождение как новая образовательная технология входила в систему образования России с 90-х гг. прошлого столетия, ее концепция была разработана Е.И. Казаковой. Создание условия для принятия оптимального решения в ситуации выбора субъектом развития – сопровождение [5].

Всестороннее рассмотрение вопросов сопровождения в научной литературе позволяет заключить, что данная технология может быть применена и в процессе работы над социальным проектом. Относительно исследуемой нами проблемы, «сопровождение» рассматриваем в качестве динамичного совместного действия сопровождающего и сопровождаемого, направленного на обеспечение сопутствия развития компетенций проектирования у бакалавров социальной сферы в рамках изучения указанных выше учебных курсов. Это деятельность субъектов образовательной среды по созданию необходимых условий для формирования проективных умений и навыков и индивидуального становления соответствующих компетенций обучающихся. При этом мы учитываем мнение Л.Н. Бережновой и В.И. Богословского о том, что в высшей школе важным аспектом сопровождения является содействие созданию «ориентационного поля профессионального развития» [1]. Следовательно, технология педагогического сопровождения будет способствовать продуктивному формированию проектных компетенций у бакалавров социальной сферы как основы их ориентационного поля профессионального становления.

Педагогическое сопровождение процесса создания социального проекта – организованная деятельность, включающая методические, педагогические и психологические компоненты, направленные на создание условий для эффективного индивидуального профессионального формирования и становления бакалавра. Работа над проектом строится с учетом реализации совокупности операций, приемов и процедур.

На каждом этапе сопровождения при создании обучающимися проекта преподаватель выполняет определенную роль (рисунок 4), круг деятельности в рамках каждой из них представлен на рисунке 5.

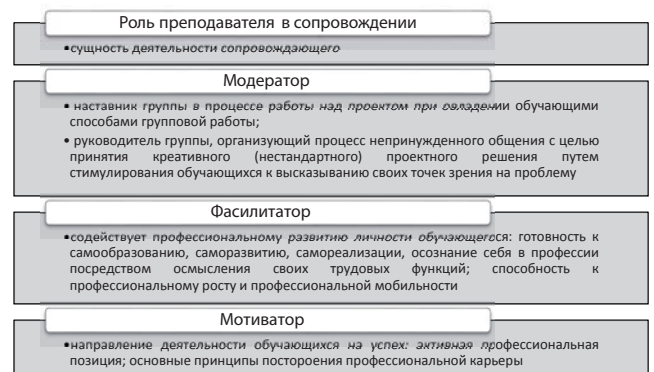


Рис. 4. Роли преподавателя в сопровождении обучающихся при создании социального проекта.

Сопровождающая обучающихся в работе по созданию ими социального проекта, необходимо стремиться к «ненавязчивому взаимодействию и страхованию» (Г.Е. Котьева [7]). Сопровождающий реализует тактику «сопутствие» и «содействие». Сопровождаемый ориентирован на активное самостоятельное действие (движение). Сотрудничество сопровождающего и сопровождаемого строится через определение тенденций достижения успешного результата – наличие социального значимого продукта. Основу взаимодействия составляет технологическое содействие сопровождаемому.

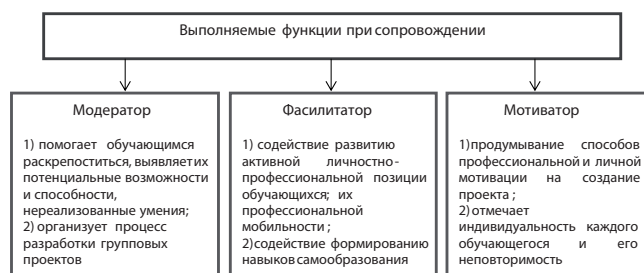


Рис. 5. Функции преподавателя в сопровождении обучающихся при создании проекта.

Таким образом, педагогическое сопровождение бакалавров в разработке проектов представляет собой технологию разрешения проблем их профессионального развития.

Так, на практических занятиях при изучении учебных курсов «Основы психосоциальной поддержки населения», «Современные технологии психосоциальной работы с молодежью» и «Технологии психосоциальной помощи молодежи в кризисных и экстремальных ситуациях» обучающимися были проанализированы социальные процессы, происходящие в молодежной среде; выявлены актуальные, с их точки зрения, социальные проблемы молодежи и наиболее типичные трудные жизненные ситуации, в которых в наши дни оказываются молодые люди, когда им требуется психосоциальная помощь и поддержка. Затем определены цель и задачи решения конкретных социальных проблем посредством осуществления психосоциальной деятельности, разработаны проектные решения,

оценены ресурсы, просчитаны риски и пути их минимизации, спрогнозированы ожидаемые результаты, то есть бакалаврами разработаны социальные проекты по оказанию психосоциальной помощи и поддержки разным категориям молодежи, например:

- «Поверь в себя» (социальная адаптация молодежи с ограниченными возможностями и вовлечение их в совместную деятельность);
- «Окно в реальность» (профилактика аддиктивного поведения, переключение внимания подростков и молодежи с виртуального мира на реальный);
- «Тетрадь жизни» (профилактика суицидальных наклонностей в молодежной среде, снижение риска суицида среди молодежи).

Следует отметить, самостоятельность, креативность и ответственность обучающихся в процессе их профессиональной подготовки в рамках изучения конкретного учебного курса проявляется при организации сопровождающего ненавязчивого воздействия.

Актуальность построения обучения через проект и применение технологии педагогического сопровождения в проектном обучении детерминирована потребностью современного общества в кадровом резерве, готовом и способном к инновационной деятельности с целью преобразования социальной действительности. Подготовка такого кадрового потенциала, конечно же, прерогатива профессионального образования, которую необходимо реализовывать в рамках изучения различных дисциплин в высшей школе.

Библиографический список

1. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12[Электронный ресурс]. – URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/bereznova_bogoslovski_5_12_109_123.pdf (дата обращения: 01.03.2020).
2. Боcharов О.Е. Социальное проектирование как фактор формирования гражданской позиции студентов: диссер. канд. пед. наук:13.00.08 . Кострома, 2009.
3. Гарашкина Н.В. Социальное проектирование как фактор профессионализации будущих социальных работников // Социальная работа. 2010. № 3. С. 31 - 34.
4. Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э., Мосолова Л.М., Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Писарева С.А., Тряпицына А.П., Тумалев А.В., Тумалева Е.А. Гуманитарные технологии в высшем профессиональном образовании: научно-методические материалы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 95 с.
5. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eduinfluence.ru/inehs-565-2.html>.
6. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
7. Котыкова Г.Е. Организационно-педагогические факторы построения модели сопровождения // Вестник ТГУ. 2009. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-factory-postroeniya-modeli-soprovozhdeniya> (дата обращения: 05.03.2020).
8. Национальная доктрина образования до 2025 г. // [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 01.03.2020).
9. Слепова Е.Б. Учебный проект в условиях современной школы [Электронный ресурс]. – URL: <http://uchebana5.ru/cont/1309315.html> (дата обращения: 21.02.2020).
10. Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // «Учительская газета Москва», № 47 от 19 ноября 2013 года. С.8-9.

References:

1. Berezhnova L.N., Theological V.I. Support in education as a technology for resolving development problems // Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2005. No. 12 [Electronic resource]. - URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/bereznova_bogoslovski_5_12_109_123.pdf (accessed: 01.03.2020).
2. Bocharov O.E. Social design as a factor in the formation of citizenship of students: thesis. Cand. ped Sciences: 13.00.08 / O.E. Bocharov. Kostroma, 2009.
3. Garashkina N.V. Social design as a factor in the professionalization of future social workers // Social Work. - 2010. - No. 3. - S. 31 - 34.
4. Glubokova E.N., Kondrakova I.E., Mosolova L.M., Noskova T.N., Pavlova T.B., Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P., Tumalev A.V., Tumaleva E.A. Humanitarian technologies in higher professional education: scientific and methodological materials. St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 2008. -- 95 p.
5. Kazakova E.I. The system of integrated support of the child: from concept to practice [Electronic resource]. - URL: <http://www.eduinfluence.ru/inehs-565-2.html>.
6. Kolesnikova I.A. Pedagogical design: Textbook. allowance for higher. textbook. institutions / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Siberian; Ed. I.A. Kolesnikova. - M: Publishing Center «Academy», 2005. - 288 p.
7. Kotkova G.E. Organizational and pedagogical factors of building an escort model // Vestnik TSU. 2009. No8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-factory-postroeniya-modeli-soprovozhdeniya> (accessed: 03.03.2020).
8. National doctrine of education until 2025 // [Electronic resource]. - URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (accessed date: 03/01/2020).
9. Slepova E.B. Educational project in a modern school [Electronic resource]. - URL: <http://uchebana5.ru/cont/1309315.html> (accessed: 02.21.2020).
10. Feldstein D.I. The functional load of the Academy of Education in determining the principles and conditions for the development of a growing person at a historically new level of social movement // Teacher's Newspaper Moscow, No. 47 of November 19, 2013. S.8-9.

УДК 371

UDC 371

НОГАЕВ С.Е.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Северо-Осетинский государственный педагогический институт
E-mail:snogayeva75@mail.ru

NOGAYEVA S.E.

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of primary education, North Ossetian State Pedagogical Institute
E-mail:snogayeva75@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЙ ФГОС НОО

FORMATION OF LANGUAGE FUNCTIONAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE TRANSITION CONDITIONS TO THE NEW FSES OF PGE

Актуальность статьи обосновывается тем, что в условиях внедрения новых государственных образовательных стандартов начального общего образования, где одними из приоритетных задач выступают овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка; умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; формирование представлений о мире, российской истории и культуре и т.д., особую значимость приобретает проблема формирования функциональной языковой грамотности обучающихся.

Ключевые слова: младшие школьники; функциональная грамотность; русский язык; лингвистическая компетенция; коммуникативная компетенция; регулятивная компетенция.

The relevance of the article is justified by the fact that in the context of the introduction of new state educational standards of primary general education, where one of the priority tasks is mastering the initial ideas about the norms of the Russian and native literary language; the ability to choose adequate language tools for successful communication tasks; the formation of ideas about the world, Russian history and culture, etc., of particular importance is the problem of the formation of functional language literacy of students.

Keywords: younger students; functional literacy; Russian language; linguistic competence; communicative competence; regulatory competence.

В процессе формирования коммуникативных компетенций главная роль принадлежит языковому образованию, направленному: на осмысление ценности языка как основного средства отражения национального самосознания; формирование способности к конспективному изложению мыслей в устной и письменной форме; знакомство учащихся с лингвистической системой языка, которая выступает наиболее универсальным транслятором национальной культуры и основным механизмом человеческого общения; формирование умений и навыков самостоятельной учебной деятельности, образующих познавательную основу усвоенных языковых единиц; приобретение навыков культурного отстаивания своей точки зрения в диалоге; развитие готовности к решению практических задач на основе имеющихся теоретических знаний. Все это актуализирует проблему формирования функциональной грамотности учащихся, которую следует начинать уже на начальной ступени образования.

Процесс формирования функциональной грамотности в начальных классах основан на систематическом и целенаправленном усвоении младшими школьниками содержания курса «Русский язык», характеризующийся позитивными квалитетическими изменениями, а также достижением диалектического единства в специально созданной речевой среде лингвистических, коммуникативных и языковедческих компетенций.

Разделяя мнение некоторых ученых (М.И. Губанова, О.М. Карпенко, Е.П. Лебедева) [3; 5], можно отметить две взаимосвязанные стороны языковой личности: а) умение самостоятельно осуществлять с текстом функциональные действия – воспринимать, воссоздавать, преобразовывать, дополнять, транслировать на основе знания самого языка и его норм, соответствующих языковым уровням; б) умение общаться в

любой ситуации, осмысливая предстоящие коммуникативные задачи, при этом грамотно коммуницировать – выслушивать, договариваться, отыскивать оптимальные решения, обосновывать свою точку зрения, соблюдать культурно-речевые нормы и т.д.

Вопросы формирования функциональной грамотности у обучающихся в процессе изучения русского языка нашли отражение в исследованиях таких ученых, как: А.В. Антонова, А.С. Балуева, Л.М. Никитина и др. В современной теории языкознания существуют различные интерпретации понятий «функциональная грамотность» и «языковая личность» [1; 2; 9].

На основе анализа исследований вышеперечисленных ученых мы пришли к выводу, что для успешного осуществления процесса формирования функциональной грамотности, способствующего становлению языковой личности младшего школьника, необходимо использовать компетентностный, личностно-ориентированный и лингводидактический подходы. Их выбор определен ключевыми задачами новых образовательных стандартов начального образования, среди которых: овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах (Е.В. Мацяк, И.В. Осипова) [8]; готовность слушать собеседника и вести диалог (Е.Ф. Козина) [6]; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою (О.М. Карпенко), [5]; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий (Е.С. Кузнецова) [7]; активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и

познавательных задач; формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации (М.И. Губанова, Е.П. Лебедева) [3]; определять наиболее эффективные способы достижения результата и т.д.

Дадим краткую филогенетическую характеристику каждому из определенных нами подходов, способствующих оптимизации процесса формирования функциональной грамотности младших школьников в условиях перехода на новый ФГОС НОО: *личностно-ориентированный, компетентностный, лингводидактический*.

Личностно-ориентированный подход, предполагающий максимальную ориентацию на индивидуальные потребности и способности каждого обучаемого, его реальные возможности, познавательную сферы и мотивы, подробно раскрывается в исследованиях таких ученых, как Е.В. Богомолова, Н.М. Карыбекова, Т.А. Мельникова и др. Данный подход позволяет формировать отношение к себе, к миру, к обществу. В процессе реализации технологии личностно-ориентированного обучения на уроках русского языка ученики выступают в качестве активного субъекта учебно-познавательной деятельности. Личностно-ориентированный подход регулирует содержательный, процессуальный и результативный блоки технологии формирования функциональной грамотности у младших школьников в условиях перехода на новые ФГОС НОО [10].

Компетентностный подход в обучении русскому языку нашел свое отражение в исследованиях А.В. Антоновой, Б.Т. Дзусовой, М.Д. Фардзиновой и др. [1; 4]. В современной системе общего образования компетентностный подход направлен на формирование у обучающихся тех теоретических знаний и практических навыков, которые оказываются необходимыми как в решении учебно-познавательных задач, так и для конструктивного разрешения проблемных ситуаций, возникающие нередко в повседневной жизни.

В рамках формирования функциональной грамотности у младших школьников основными компетенциями, которыми овладевают ученики, являются *лингвистическая, коммуникативная и регулятивная компетенции*.

Лингвистическая компетенция, воспринимаемая как культурно-эстетическая ценность, характеризуется совокупностью системных знаний об изучаемом языке на фонемном, морфемном и лексическом уровнях. Некоторые ученые (А.С. Балужева, М.И. Губанова, Е.П. Лебедева и др.), исследующие лингвистическую компетенцию, связывают ее с учебно-языковыми умениями и навыками образования нового высказывания, компетентностью учеников в вопросах поиска, осмысления, обработки и хранения информации [2; 3]. В лингвистическую компетенцию, дополнительно к вышеперечисленным компетенциям, мы еще включаем: способность к выражению собственных мыслей в устной и письменной форме; лингвистическому анализу с использованием совокупности правил, регулирующих языковую деятельность.

В ФГОС НОО нового поколения лингвистическая компетенция определяется как способность грамматически правильно выстраивать устную и письменную речь, совокупность знаний о языке, знаковой структуре и социальном явлении, его конструкции, функционировании и совершенствовании; о лингвистике как языковедческой науке; нормах русского литературного языка, методах и средствах расширения и систематизации словарного запаса для обогащения речи обучающихся; о способах анализа и оценки метаязыка лингвистики [10]. В конечном счете, лингвистическая компетенция выступает результатом осмысления речевого опыта обучающихся.

Коммуникативная компетенция выражается в готовно-

сти и способности к осознанному взаимодействию с людьми; умению к установлению связей и нахождению успешных форм общения на языке собеседника; способности грамотного использования базового лексикона. В основе коммуникативных компетенций, по мнению некоторых лингвистов (О.М. Карпенко, Е.Ф. Козина, Л.М. Никитина и др.), лежит способность личности решать актуальные бытовые, профессиональные, культурные, образовательные и другие важные задачи современными языковыми средствами [5; 6; 9].

Регулятивная компетенция определяется как: способность и готовность учащихся к постановке цели, планированию и анализу своих действий (Б.Т. Дзусова, М.Д. Фардзинова) [4], осуществлению рефлексии, самоконтроля, самооценки; умение находить погрешности и грамотно устранять их; способность к преобразованию нестандартных учебных задач и их решение; навыки управления собственным поведением и деятельностью.

В результате реализации перечисленных подходов, направленных на формирование *лингвистической, коммуникативной и регулятивной компетенций*, у младших школьников словарный запас стал намного богаче; они стали грамматически правильно составлять сложные предложения, рассказы и другие текстовые материалы; овладели по русскому языку более прочными знаниями и умениями; в процессе обсуждения проблемных вопросов научились аргументировано отстаивать свое мнение; выслушать и осмыслить мнения других участников дискуссии; активно пользоваться разнообразными лингвистическими средствами.

Таким образом, мы пришли к выводу, что формирование функциональной грамотности учащихся начальных классов в рамках реализации нового ФГОС НОО будет осуществляться наиболее результативно, если будут соблюдены определенные педагогические условия:

Первым педагогическим *условием* выступает формирование лингвистической компетенции, основанной на системном освоении языковых единиц в их целостности и многообразии. В понятие «лингвистическая компетенция» мы включаем, помимо вышеперечисленных, усвоение технологии лингвистического анализа, формирование учебно-языковых умений, связанных с грамматическими (синтаксическими, морфологическими) единицами. Так как лингвистическая компетенция выступает одним из основных индикаторов внутреннего интеллектуального развития ученика, то возникает необходимость в овладении когнитивно-коммуникативной деятельностью, осмыслении обучающимися собственного речевого опыта, системном освоении языковых единиц.

Второе *педагогическое условие* связано с развитием у младших школьников способности к ведению диалога, позволяющего результативно общаться с родителями, одноклассниками, учителями. Урок русского языка – это особое дидактико-коммуникативное пространство для конструктивного диалога, развития интеллектуальных и эмоциональных качеств личности: концентрированность внимания, сообразительность, творческое мышление, память, аналитические способности и т.д.

Третьим педагогическим *условием* формирования языковой функциональной грамотности младших школьников в условиях перехода на новый ФГОС НОО выступает овладение младшими школьниками рефлексивными действиями, выраженными в способности к переходу от непосредственного процесса деятельности к формированию позитивного осмысленного отношения к ней и способствующими усвоению языковых норм и правил в речевой деятельности; знаниями о языке как общественном явлении и знаковой системе, которая характеризуется соответствующими аспектами речевого поведения носителя языка.

Библиографический список

1. Антонова А.В. Языковая подготовка педагога в вузе // В сборнике: Язык и актуальные проблемы образования /Материалы Международной научно-практической конференции. 2018. С. 71-74.
2. Балуева А.С. Формирование функциональной грамотности чтения учебно-научного и научного текста как приоритетная задача школьного образования // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2012. № 6 (26). С. 244-246.
3. Губанова М.И., Лебедева Е.П. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования // Начальная школа плюс До и После. 2009. № 12. С. 65-68.
4. Дзусова Б.Т., Фарджинова М.Д. Обучение учащихся национальных школ синтаксису русского языка: психолого-педагогический аспект // В сборнике: V Абаевские чтения /Сборник материалов Международной научной конференции, посвященной 90-летию юбилею факультета осетинской филологии СОГУ. 2018. С. 135-142.
5. Карпенко О.М. Функциональная грамотность школьников и универсальные общекультурные компетенции социолога // Человеческий капитал. 2014. №8 (68). С. 16-22.
6. Козина Е.Ф. Деятельностный подход в естественнонаучной подготовке учащихся в условиях современных ФГОС НОО И ФГОС ВО // В сборнике: Инновационная наука и современное общество. Научный центр «АЭТЕРНА». 2014. С. 95-98.
7. Кузнецова Е.С. Опережающее языковое образование как фактор повышения функциональной грамотности младшего школьника // В сборнике: Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей /Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 251-255.
8. Мацыяка Е.В., Осипова И.В. Теоретические основы преемственности в преподавании русского языка и литературы при реализации ФГОС НОО и ФГОС ВО //Непрерывное педагогическое образование. 2013. № 5. С. 60.
9. Никитина Л.М. Формирование функциональной грамотности с использованием блочно-модульной технологии // Русская словесность. 2007. № 3. С. 57-63.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты (новая редакция) от 04.04.2018 г. <http://zhg-zresurs.ru/index.php/fgos-fgos-noo>

References

1. Antonova A.V. (2018). Language training of teachers in high school]. *Language and actual problems of education /Materials of the International Scientific and Practical Conference*. pp. 71-74. (in Russian).
2. Balueva A.S. (2012). Formation of functional literacy reading educational and scientific and scientific text as a priority task of school education. *Bulletin of Orel State University. Series: New Humanitarian Research*, 6 (26). pp. 244-246. (in Russian).
3. Gubanova M.I., Lebedeva E.P. (2009). Functional literacy of younger schoolchildren: problems and formation prospects. *Primary school plus Before and After* 12. pp. 65-68. (in Russian).
4. Dzusova B.T., Fardzinova M.D. (2018). Teaching students of national schools the syntax of the Russian language: psychological and pedagogical aspect In the collection: V Abaevskie readings / Collection of materials of the International Scientific Conference dedicated to the 90th anniversary of the Faculty of Ossetian Philology NOSU. Pp. 135-142.
5. Karpenko O.M. (2014). Functional literacy of schoolchildren and universal common cultural competencies of a sociologist. *Human Capital*, 8 (68). pp. 16-22. (in Russian).
6. Kozina E.F. (2014). The activity approach in the natural science training of students in the context of modern FSES of HEPGE. In the collection: *Innovative science and modern society. Scientific Center "AETERNA"*. pp. 95-98. (in Russian).
7. Kuznetsova E.S. (2017). Advance language education as a factor in improving the functional literacy of the younger student In the collection: *Actual problems of modern pedagogical science: a view of young researchers / Materials of the All-Russian Student Scientific and Practical Conference with international participation*. Pp. 251-255. (in Russian).
8. Matsyyak E.V., Osipova I.V. (2013). Theoretical foundations of continuity in the teaching of the Russian language and literature in the implementation of FSES of HEPGEContinuous pedagogical education, 5. Pp. 60. (in Russian).
9. Nikitina L.M. (2007). Formation of functional literacy using block-modular technology. *Russian literature*. 3. Pp. 57-63. (in Russian).
10. Federal state educational standards (new edition) of 04/04/2018 <http://zhg-zresurs.ru/index.php/fgos-fgos-noo>

ОБРАЗЦОВ П.И.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kind@orel.ru

КОКОВЕНКО О.А.

аспирант, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: olgakokovenko@yandex.ru

OBRAZTSOV P.I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University

E-mail: kind@orel.ru

KOKOVENKO O.A.

Graduate Student, Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University

E-mail: olgakokovenko@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ФРАНЦИИ**

**SPECIAL FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING FOR TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL
FACILITIES IN THE RUSSIAN FEDERATION AND FRANCE**

В статье представлены результаты сравнительно-сопоставительного анализа систем профессиональной подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений в Российской Федерации и Франции.

Ключевые слова: дошкольные образовательные учреждения, подготовка дошкольных педагогов, сравнительно-сопоставительный анализ, ESPE, ФГОС ВО, профессиональный стандарт, зарубежный педагогический опыт/

The article presents work experience on the problem of vocational training of teachers of preschool educational institutions in the framework of a comparative analysis of the systems of the Russian Federation and France.

Keywords: preschool educational institutions, training of preschool teachers, ESPE, GEF, professional standard, foreign pedagogical experience.

Важность образования (включая высшее образование) зависит от представления о его миссии: это система, общественный процесс, группа организаций или группа людей с разными ролями. В целом, образование работает для экономики, политики, сектора здравоохранения, социокультурной сферы или других внутренних сегментов сектора образования. Получение образования имеет тройную цель: сохранение культуры путем передачи знаний, адаптации молодежи к потребностям общества и преобразования общества. Таким образом, можно присвоить образованию несколько функций: формирование личности и культурного капитала, а также подготовка социально устойчивого гражданина. Высшее образование предлагает людям возможность стать «свободными», что способствует социальному развитию [6].

В конце XX века на мировом уровне образование претерпело значительные реформы. Государства унифицируют образовательные модели, обращаются за опытом к друг другу в рамках компаративистских движений, совершенствуя таким образом существующие образовательные концепции подготовки педагогических работников.

Вступив в Болонский процесс, Российская Федерация взяла курс на построение системы образования, идентичной системе образования Запада.

Болонский процесс – это европейский процесс реформ, направленный на создание европейского пространства высшего образования. Подписанный в 1999 году с целью достижения своих целей в 2010 году, он с тех пор установил новые к 2020 году. 14 и 15 мая 2015 г. в Ереване, Армения, состоялась Министерская конференция и 4-й Болонский политический форум.

Болонский процесс направлен на гармонизацию систем высшего образования стран-участниц (48 стран-участниц из

49 стран, которые ратифицировали Европейскую культурную конвенцию Совета Европы в 1954). Направленный на возможность осуществления большей мобильности студентов, преподавателей и дипломированных специалистов, равно как на увеличение привлекательности европейского пространства, приоритеты Болонского процесса следующие: организовать высшее образование по системе из трех циклов (бакалавриат/магистратура/докторантура); гарантировать качество образования и профессиональную интеграцию выпускников; облегчить международное признание профессиональных дипломов и обучение за рубежом.

В рамках продолжающегося реформирования отечественного образования, имеющего своей целью выполнение «болонских» обязательств и договоренностей, можно отметить ряд противоречий и расхождений, образующихся относительно недостаточной согласованности структуры и содержания европейской и российской образовательных концепций. Невозможно опровергнуть тот факт, что зарубежный педагогический опыт следует продолжать изучать и внедрять самые ценные открытия и достижения из мировой теории и практики педагогического сообщества.

В нашей стране проблема подготовки дошкольных специалистов была и остается актуальной. На глобальном уровне пересматривается роль детства в целом, как основополагающей базы дальнейшей жизни. Детские сады нуждаются в высококвалифицированных и творческих специалистах. Тем не менее перемены в политическом устройстве, в обществе, открытые грани и доступность информации из зарубежных источников поставило в сложное положение как саму специальность, так и принцип профессионального обучения данных специалистов. С одной стороны, дошкольное звено не является обязательным, с другой стороны, оно несет очень важный

вклад в подготовке к школе и социальной адаптации детей. Государство подразумевает высокую ответственность данной профессии за жизнь детей, при этом социальная незащищенность данных педагогических работников не делает эту профессию привлекательной в настоящее время. На наш взгляд, проблема переосмысления и повышения статуса дошкольных педагогических работников в образовательной среде России должна решаться на уровне подхода в профессиональной подготовке: модернизация содержательного компонента и внедрение инновационных технологий обучения.

Французский опыт в подготовке дошкольных специалистов особенно интересен тем, что система не прекращает развиваться и анализироваться. Из года в год подход в профессиональном обучении кадров реформируется в сторону повышения качества подготовки и статуса педагога.

Безусловно, Франция – государство с передовым опытом в системе образования. Важно отметить, что престиж педагогической профессии во Франции очень высок и в связи с этим подготовка специалистов, и прием их на работу Министерством образования является объектом пристального контроля и внимания.

Изучение системы подготовки дошкольных педагогов во Франции предполагает не прямое копирование этого опыта отечественной педагогикой, что само по себе невозможно по социально-культурным, историческим и экономическим причинам, а адаптацию и переработку наиболее подходящих и универсальных концептов системы. Исходя из сказанного, предлагаем расширить представление о системе подготовки дошкольных педагогов в целом, переосмыслить существующий опыт этой деятельности, а также использовать наиболее ценные идеи в процессе реформирования профессионального педагогического образования в России, что особенно актуально в период активной интеграции нашего государства в мировое образовательное пространство.

В рамках данной статьи будет кратко представлены особенности систем профессиональной подготовки дошкольных специалистов во Франции и в России.

Анализ двух систем стоит начать с портрета педагога дошкольного образования двух стран.

В Российской Федерации дошкольный педагог – это педагог, занимающийся обучением и воспитанием детей дошкольного возраста (до 7 лет). Профессиональный стандарт педагога утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ №544н от 08.10. 2013 г. Полное название – «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [3].

В профессиональном стандарте указаны основные условия, при которых специалист может претендовать на работу воспитателя: осуществлять профессиональную деятельность воспитатель может с наличием диплома о высшем или среднем профессиональном образовании по направлению обучения «Образование и педагогические науки» (профильное педагогическое образование). Также войти в число дошкольных педагогов возможно, получив высшее или среднее профессиональное образование по любому направлению подготовки и пройдя обучение в учреждении дополнительного профессионального образования по данному профилю. Для работающих воспитателей предусмотрено регулярное обучение по программам повышения квалификации. Особые условия допуска к работе – отсутствие судимостей и заболеваний (по разрешению медицинской комиссии). Требований к опыту работы нет.

Во французской образовательной системе детский сад является первым циклом начальной школы и называется «материнская школа». Педагог «professeur des écoles» проходит курс подготовки для осуществления педагогической деятельности в материнской и начальной школе (педагог 1 уровня).

В профессиональной классификации Франции учителя школ составляют группу категории А французской государ-

ственной службы. Их основная задача – работать с учениками, зачисленными в государственную и частную начальную школу по контракту. Эти учителя работают с детьми в возрасте от 2 до 11 лет, как в детском саду, так и в начальной школе. Доступ к профессии осуществляется посредством конкурса, за которым следует испытательный период в один или два года с супервизией мастера-инструктора и инспектора, по окончании которого педагог 1 уровня проходит сертификацию в статусе учителя или увольняется. Претенденты на конкурс должны иметь как минимум степень магистра (Bac + 5). Данная специальность внесена в Оперативный справочник профессий и рабочих мест (ROME) – это справочник, созданный в 1989 году Национальным агентством занятости (ANPE), ныне Pole Emploi во Франции. Он используется для точной идентификации каждой специальности. Этот каталог включает в себя более 10000 наименований профессий и вакансий (répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в России специалисты получают более узкую специализацию, направленную исключительно на деятельность в дошкольном учреждении в отличие от своих французских коллег.

Анализируя предпосылки формирования профессиональной подготовки данных специалистов и профессиональные стандарты, целесообразно рассмотреть путь реформ высших школ России и Франции за последние несколько лет.

В конце XX-начале XXI века структура французского образования подверглась многочисленным реформам для создания более комфортных условий для подготовки педагогов-специалистов.

Какие же структурно-организационные реформы в сфере подготовки дошкольных педагогов произошли в рамках высшего образования в России в начале 21 века?

Начать можно со значительного события в сфере реформирования отечественного образования, каковым является Вступление России в 2003 г. в Болонский процесс явилось ключевым событием в сфере реформирования современного отечественного образования. Высшая школа Российской Федерации в соответствии с Болонской декларацией с 2007 г. готовит выпускников трех квалификаций: бакалавров и магистров по большинству специальностей (исключая врачебные) и специалистов по ряду специальностей. Бакалавриат – первый уровень высшего образования (специализация), срок обучения 4 года. Магистратура – второй уровень высшего образования (специализация), срок обучения 2 года.

Одним из значительных изменений в процессе вступления в Болонский процесс явилось введение ФГОС ВПО третьего поколения. До введения ФГОС ВПО третьего поколения в нашей стране действовали Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого и второго поколений: ГОС ВПО–1, утвержденный в 1994 г., и ГОС ВПО–2, вступивший в силу в 2000 г. Разработка нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВО–3) началась в 2007 г. и длилась в течение нескольких лет [3].

Введение федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по подготовке бакалавров и магистров по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование» позволяет вузам выполнить следующие задачи: дифференцировать и построить основную образовательную программу, определить содержание обучения студентов, учесть локальные требования, в том числе запросы практики. Укрупнение направлений подготовки позволяет унифицировать образование педагогических кадров на уровне дошкольного образования. Важной особенностью направления «Педагогическое образование» является выделение профилей, а также возможность совмещения двух профилей,

что для дошкольной сферы представляется крайне важным. Необходимо отметить, что относительно французской системы, в России имеется четкое разграничение между разными ступенями образования. Основная отличительная черта состоит в том, что педагог дошкольной сферы не уполномочен осуществлять деятельность в начальной школе.

Что касается реформирования образования во Франции, то ключевым моментом является тот факт, что с 1990 года учреждениями по подготовке профессиональных педагогических кадров (начальная, средняя школа, педагогические советники) являлись Институты по подготовке учителей IUFM (Institut universitaire de formation des Maîtres). Их целью было обучение будущих учителей-стажеров (включая дошкольных работников) и подготовка к национальному конкурсу для приема на работу. После нескольких безуспешных реформ и многочисленной критики относительно излишней теоретизированности, институты были в 2013 году упразднены, а обучение, которое они осуществляли, перешло под эгиду Высших школ подготовки Педагогических кадров ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation), прикрепленных к академиям. Во Франции академия является административным округом Министерства национального образования и Министерства высшего образования и научных исследований. С 1 января 2016 года каждая академия является частью академического региона (границы которого соответствуют границам административных районов). Каждую академию возглавляет ректор, назначаемый президентом Республики, как правило, из университетских профессоров [1].

Таким образом, ESPE, с 2019 г. INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) входят в состав университетов, и их миссия – первичная подготовка педагогических кадров и повышение квалификации [7].

Проанализировав ключевые события начала XXI века в структуре подготовки дошкольных педагогов России и Франции, можно перейти к сравнительному анализу существующих форм их профессиональной подготовки.

Так, например, в Российской Федерации подготовка дошкольных педагогов может осуществляться как в рамках обучения на базе высшей школы, так и в качестве профессиональной переподготовки в Институте развития образования. В рамках настоящего исследования, считаем целесообразным рассмотреть процесс обучения именно на базе высшей школы, так как именно на этом уровне происходит наиболее массовая ее часть. Сделаем это исходя из возможностей образовательной программы по специальности 44.03.01. Направление подготовки «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Дошкольное образование», утвержденная Министерством Образования и Науки Российской Федерации.

Обучение по программе Бакалавриат в образовательных организациях осуществляется в очной, очно-заочной и заочной формах обучения.

Срок получения образования по программе Бакалавриат: в очной форме обучения, включая каникулы, предоставляемые после прохождения государственной итоговой аттестации, вне

зависимости от применяемых образовательных технологий составляет 4 года. Срок освоения образовательной программы для заочной формы обучения в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Дошкольное образование составляет 5 лет.[5]

При разработке образовательной программы использовались профессиональные стандарты, соответствующие профессиональной деятельности выпускников: Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 18.10.2013 № 544н, зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации № 30550 от 06.12.2013 [3].

Во французской образовательной среде принцип профессиональной подготовки педагогов-дошкольников кардинально отличен. Будущие специалисты могут получить диплом педагога в материнской и начальной школе во Франции только при условии получения специальности 1 уровня в магистратуре Национального Института по подготовке педагогических кадров по специализации «Образование, воспитание и обучение» (master MEEF – Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Данная специализация обеспечивает подготовку педагогов начального цикла образования (педагогическая деятельность у детей с 2 до 11 лет), включая подготовку к конкурсу CRPE (конкурс по приему на работу педагогических работников, проводимый Министерством образования). Следовательно, будущий специалист должен пройти двухгодичное обучение в магистратуре в Национальном Институте, включающее 4 семестра (M1 и M2) на базе любого диплома о высшем образовании со степенью бакалавра, (titulaire d'unelice L3), а также пройти национальный конкурс для дальнейшего трудоустройства.

Образовательные программы разрабатываются соответствующим университетом, к которому прикреплен Институт Подготовки педагогических кадров, и валидируется Министерством Высшего образования, Исследований и Инноваций. Ранее наполняемость образовательных программ варьировалась, с января 2020 года все программы по данной специальности унифицируются.

Таким образом, передовой опыт Франции в вопросах профессиональной подготовки педагогов дошкольного звена может представлять большой интерес для обогащения российских исследований в данной сфере, а, кроме того, может быть использован в процессе реформирования профессиональной подготовки специалистов отечественного дошкольного образования.

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ позволил выявить и определить предпосылки и особенности становления современной системы профессиональной подготовки дошкольных педагогов во Франции и Российской Федерации.

Библиографический список

1. Дудко С.А. Преобразования в системе высшего педагогического образования Франции после реформ 2013 г. //Ценности и смыслы. №5. 2016. С. 120-130.
2. Сорокина Т.С. Болонский процесс и федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования / Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – М.: ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», 2015; 23 (5): -С. 49-53.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями)
4. Хронология Болонского процесса // Санкт-Петербургский государственный университет. Болонский процесс и Россия [Электронный ресурс]: [сайт]. – Режим доступа: <http://bologna.spbu.ru/>
5. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования[Электронный ресурс]: [сайт]. – Режим доступа:<http://fgosvo.ru/news/8/1583>
6. Politiques et gestion de l'enseignement supérieur 2002/2 [Электронный ресурс]: [сайт]. – Режим доступа: <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2002-2-page-9.htm>
7. Des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation pour mieux former les enseignants //Ministère de l'Éducation nationale [Электронный ресурс]: URL: <http://www.education.gouv.fr/>

8. ÊTRE PROFESSEUR DES ÉCOLES [электронный ресурс] : [сайт]. – Режим доступа: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>
9. LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.[электронный ресурс]: [сайт]. – Режим доступа: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>
10. .LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. [электронный ресурс]: [сайт]. – Режим доступа: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>
11. Enseignement supérieur dans l'UE : le processus de Bologne[электронный ресурс]: [сайт]. – режим доступа <https://www.touteurope.eu/actualite/enseignement-superieur-dans-l-ue-le-processus-de-bologne.html>.

References

1. *Dudko S.A.* System of higher pedagogical education in France after the reforms of 2013 // Values and meanings. No. 5. 2016.S. 120-130.
 2. *Sorokina T.S.* BOLONSK PROCESS AND FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER EDUCATION FSAEI HE "Peoples' Friendship University of Russia", 117198, Moscow, Russia / Problems of social hygiene, health care and the history of medicine. 2015; 23 (5): 49-53.
 3. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 N 544н «On the approval of the professional standard» Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary, basic, basic, secondary education) (educator, teacher) «(as amended and additions) /Chronology of the Bologna Process // St. Petersburg State University. Bologna process and Russia [Electronic resource]: [site]. - Access mode: <http://bologna.spbu.ru/>
 4. Portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education [Electronic resource]: [site]. - Access mode: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>
 5. Higher education policies and management 2002/2 / [Electronic resource]: [site]. - Access Mode: <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2002-2-page-9.htm>
 6. Higher schools of teaching and education to better train teachers // Ministry of National Education [Electronic resource]: [site]. - Access Mode : <http://www.education.gouv.fr/>
 7. BE A SCHOOL TEACHER /[Electronic resource]: [site]. - Access Mode : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>
 8. LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. [Electronic resource]: [site]. - Access Mode :<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>
 9. LOI n ° 2019-791 of 26 July 2019 for a school of trust.[Electronic resource]: [site]. - Access Mode : <https://www.legifrance.gouv.fr/>
 10. Enseignement supérieur dans l'UE : le processus de Bologne [Access Mode]: [site]. <https://www.touteurope.eu/actualite/enseignement-superieur-dans-l-ue-le-processus-de-bologne.html>.
-

ОБРАЗЦОВ П.И.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kind@orel.ru

НИКИТИНА А.В.

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Среднерусский институт управления - филиал

E-mail: stasy_e@mail.ru

OBRAZTSOV P.I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University

E-mail: kind@orel.ru

NIKITINA A.V.

Senior Teacher, Department of Foreign Languages, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

E-mail: stasy_e@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

FORMATION OF READINESS FOR BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE STATE AND MUNICIPAL EMPLOYEES WITH THE INFORMATION-TECHNOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

В статье рассматривается проблема формирования готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих в высшей школе средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса.

Ключевые слова: государственный и муниципальный служащий, информационно-технологическое обеспечение, учебный процесс, профессионально ориентированное обучение, технология обучения, дидактический комплекс.

The article deals with the problem of formation of readiness for business communication of future state and municipal employees in higher education by means of information technology support of the educational process.

Keywords: state and municipal employees, information technology support, educational process, professionally oriented training, training technology, didactic complex.

Современный этап развития культуры, общества и образования в России характеризуется модернизацией государственной власти и формированием более требовательных и сложных социальных задач и запросов общества, для решения которых необходимы высококвалифицированные, профессионально-подготовленные государственные и муниципальные служащие. Будущие государственные служащие должны быть готовы к принятию ответственных решений, обладать навыками взаимодействия с обществом, уметь грамотно осуществлять коммуникацию с административными и законодательными системами власти, анализировать собственное и общественное мнение [4]. Так же необходимо, что бы будущий специалист свободно ориентировался в информационной среде и мог работать с информационными системами, был готов к непрерывному образованию и самообразованию, умел осуществлять деловую коммуникацию, для решения профессионально-ориентированных задач.

В соответствии с ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (бакалавриат) будущие выпускники образовательной организации обязаны овладеть универсальной компетенцией (УК-4), в результате чего, они будут способны осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменных формах на государственном и иностранном (ых) языках [10].

В связи с этим возникает острая необходимость подготовки высококвалифицированных, компетентных государственных и муниципальных служащих, поддерживающих авторитет государственной службы и способных осуществлять деловую коммуникацию на государственном и международном уровнях. Профессионально-ориентированная работа

будущих государственных служащих, напрямую связана с выстраиванием продуктивного диалога между представителями органов власти и народом, что требует от будущего специалиста владения навыками деловой коммуникации. Деловая коммуникация нацелена на эффективное решение профессиональных задач, правильное использование в речи грамматических норм и правил, владение деловой лексикой, а так же знание делового этикета. Деловая коммуникация всегда нацелена на достижение конечного результата вне зависимости от симпатий и антипатий участников и оказывает решающее влияние на эффективность совместной деятельности партнеров, успешную реализацию деловых совещаний, бесед, конференций, пресс-конференций, презентаций, дискуссий, что входит в профессионально-ориентированную сферу деятельности будущих государственных служащих [5].

Подробное изучение работ в области коммуникации, деловой коммуникации, конфликтологии, социальной психологии, таких ученых как К.Г. Юнг, А. Пиз, А. Маслоу, Г.М. Андреева, Р. Чалдини, В.М. Шепель, М.Е. Литвак, А.Я. Анцупов, Д. Майерс, И. Атватер, И. В. Подорожко, Г. Тер-Минасова позволяют характеризовать деловую коммуникацию, как важнейший процесс, выступающий регулятором в отношениях между государственными служащими и участниками коммуникативного процесса, а так же их оппонентами, позволяющий регулировать и успешно решать поставленные социальные и государственные задачи в профессиональной сфере общения [7].

В свою очередь, не соблюдение речевых, поведенческих, этических норм приводит к неверному выстраиванию деловой коммуникации, разрыву и непониманию партнеров между-

турного диалога.

Поэтому при подготовке будущих государственных и муниципальных служащих основной целью образовательного процесса является формирование, развитие и направленность студентов на готовность к профессиональной, деловой коммуникации, с акцентом на межкультурный аспект. Необходимо обучать будущих специалистов стилистическим, грамматическим, лексическим, этическим особенностям деловой коммуникации применительно к профессиональной ситуации. Для наиболее эффективной организации дидактического процесса в образовательной организации высшей школы, при подготовке будущих государственных и муниципальных служащих целесообразным следует признать использование теории информационно-технологического обеспечения учебного процесса. В рамках данной теории информационно-технологическое обеспечение учебного процесса (далее по тексту ИТОУП) рассматривается как «дидактическая система, представляющая собой целостное единство функционально и структурно связанных между собой информационной и технологической составляющих, подчиненных единым целям всестороннего обеспечения учебного процесса» [3].

Информационная составляющая учебного процесса, обеспечивает содержательный аспект подготовки будущих государственных и муниципальных служащих к деловой коммуникации, а технологическая составляющая позволяет реализовать процессуальный компонент в процессе обучения студентов средствами современных образовательных технологий [9].

Использование названных составляющих ИТОУП будет ориентировать педагогов высшей школы на формирование востребованного, профессионально-ориентированного специалиста, с учетом его индивидуально-психологических особенностей, обладающего креативным мышлением, сохраняющим готовность к образованию и самообразованию, нацеленного на решение задач в сфере профессионально-личностного контекста [6]. В этом случае информационно-технологическое обеспечение учебного процесса будет представлять собой новую дидактическую систему, способную удовлетворить запросы быстроменяющихся и модернизирующихся требований к обучению будущего государственного и муниципального служащего [8].

Важным аспектом реализации информационной составляющей ИТОУП при подготовке будущих государственных и муниципальных служащих в образовательной организации высшей школы к осуществлению деловой коммуникации на государственном и международном уровнях является использование дидактических комплексов информационного обеспечения изучаемых учебных дисциплин (далее по тексту ДКИО). Такие дидактические комплексы могут легко трансформироваться под решение как дидактических, так развивающих и воспитательных задач профессиональной подготовки студентов.

В зависимости от требований и запросов образовательного процесса, а так же изучаемого модуля, будущим специалистам требуется освоение, отработка и практическое применение ДКИО с целью формирования у них готовности к деловой коммуникации. В этом случае главной задачей применения подобного дидактического комплекса выступает необходимость максимально приблизить учебный процесс к реальной ситуации делового общения уже на учебных заня-

тиях, т.е. создание профессионально-ориентированной образовательной среды.

Таким образом, дидактический комплекс информационного обеспечения, разработанный с целью успешного формирования деловой коммуникации у студентов, представляет собой системную, завершенную, взаимосвязанную единицу учебного материала, построенную на принципах модульности, квантования, когнитивной визуализации, информационной наполненности, научности, доступности, наглядности, сознательной активности, что в свою очередь, приводит к сознательному усвоению знаний и их практического применения.

Следовательно, в рамках информационно-технологического обеспечения учебного процесса предусматривается реализация дидактического комплекса для формировании готовности обучающихся к деловой коммуникации, организуя и систематизируя основные блоки обучающего материала в наглядные, практико-ориентированные, профессионально-направленные и целенаправленно-организованные ситуации, решение которых позволяет будущим государственным и муниципальным служащим свободно осуществлять деловую коммуникацию в процессе делового взаимодействия [2].

Дидактический комплекс включает в себя учебные, методические, практико-ориентированные пособия, а так же аудио- видео, справочные материалы, и задания для самостоятельного изучения, способствующие более глубокому изучению и проработки модуля обучения деловому общению. В составе дидактического комплекса предусмотрен контролирующей модуль обеспечивающий входное тестирование, перед началом обучения, текущее тестирование, для проверки и контроля профессионально-ориентированной готовности к деловой коммуникации и заключительное тестирование, по итогу которого можно делать выводы о готовности будущих государственных и муниципальных служащих к решению коммуникативных задач для осуществления поставленных целей.

Достижение дидактической цели обучения осуществляется при реализации всех компонентов обучения деловому общению: целеполагающих, содержательных, процессуальных, контролирующих [1].

Главной целью реализации технологической составляющей ИТОУП в процессе подготовки в образовательной организации будущих государственных и муниципальных служащих выступает технология обучения деловой коммуникации, т.е последовательность действий, операций и процедур, обеспечивающих у студентов знание грамматических и лексических особенностей делового общения, а так же использование клише для типичных профессионально-ориентированных ситуаций.

Таким образом, формирование готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих в образовательной организации средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса опирается на потребность с использованием дидактического комплекса и соответствующей технологии обучения, таким образом организовать дидактический процесс, чтобы создать специальную профессионально-ориентированную образовательную среду, погружение в которую обучающихся будет способствовать решению всех дидактических, развивающих и воспитывающих задач.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А., Комраков Е.С. Чернявская А.Г. Современные образовательные системы: мозаика моделей. МИМ ЛИНК, 2003. 34 с.
2. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Педагогическое общество России, 2002. 192с.
3. Казакова О.А., Серебренникова А.Н., Филиппова Е.М. Деловая коммуникация. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. 132 с.
4. Образцов П.И. Дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины в системе дистанционного обучения // Открытое образование. 2001. №5. С. 39-44.
5. Смирнов Г.Н. Этика бизнеса, деловых и общественных отношений. М.: Изд-во УРАО, 2001. 132 с.

6. Таратухина Ю.В., Авдеева З.К. Деловые и межкультурные коммуникации. М.: Издательство Юрайт, 2014. 11-12 с.
7. Тер-Минасова Г. Язык и международная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с
8. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования / под ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ, 2011. 338 с.
9. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. [более 200 терминов / И. В. Роберт и др.] ; под ред. И.В. Роберт [и др.]. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 69 с.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования URL: <http://www.fgosvpo.ru> (дата обращения 25.02.2020).

References

1. Verbitsky A.A., Komrakov E.S. Chernyavskaya A. G. Modern educational systems: a mosaic of models. MIM LINK, 2003. 34p.
 2. Vilensky M.Ya., Obratsov P.I., Uman A.I. Technology of professional-oriented training in higher education: A textbook. Second edition / edited by V. A. Slastenin. Moscow: Pedagogical society of Russia, 2002. 192p. .
 3. Kazakova O.A., Serebrennikova A.N., Filippova E.M. Business communication. Tomsk: Publishing house of Tomsk Polytechnic University, 2013. 132 p.
 4. Obratsov P.I. Didactic complex of information support of educational discipline in the system of distance learning // Open education. 2001. No. 5. Pp. 39-44 p.
 5. Smirnov G.N. Ethics of business, business and public relations. Moscow: urao Publishing house, 2001. 132 p.
 6. Taratukhina Yu. V., Avdeeva Z. K. Business and intercultural communications. Moscow: Yurayt Publishing House, 2014. 11-12 p.
 7. Ter-Minasova G. Language and international communication/ Ter-Minasova M.: Slovo, 2000. 624 p.
 8. Technologies of training in system of professional education / under the editorship of Prof. I. Obratsov. Orel: OSU, 2011. 338 p.
 9. Lexion dictionary of terms of the conceptual construct of Informatization of education. [more than 200 terms / I. V. Robert et al.]; edited by I.V. Robert [et al.]. Moscow: BINOM. Laboratory of knowledge, 2011. 69 p.
 10. Federal state educational standards for higher education URL: <http://www.fgosvpo.ru> (accessed 25.02.2020).
-

УДК 378

UDC 378

ОБРАЗЦОВ П.И.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kind@orel.ru

ШУМИЛИН В.С.

Академия ФСО России

E-mail: v-shumilin@mail.ru

OBRAZTSOV P.I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University

E-mail: kind@orel.ru

SHUMILIN V.S.

Federal Guard Service Academy

E-mail: v-shumilin@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА МАГИСТРАТУРЫ
ВОЕННОГО ВУЗА В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИМ ОБЕСПЕЧЕНИЕМ
ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СВЯЗИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 3++**

**FEATURES OF THE FORMATION OF THE COMPETENCY MODEL OF A GRADUATE OF A MILITARY UNIVERSITY
IN THE FIELD OF LOGISTICS MANAGEMENT OF COMMUNICATION UNITS IN ACCORDANCE
WITH THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR HIGHER EDUCATION 3++**

Статья посвящена особенностям формирования компетентностной модели выпускника магистратуры военного вуза в области управления материально-техническим обеспечением подразделений связи в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++.

Ключевые слова: выпускник магистратуры, материально-техническое обеспечение, компетентностная модель выпускника, организационно-управленческая деятельность.

The article is devoted to the features of the formation of the competency model of a graduate of a military university in the field of logistics management of communication units in accordance with the requirements of the Federal state educational standard for higher education 3 ++.

Keywords: graduate of a magistracy, material and technical support, competency model of a graduate, organizational and managerial activity.

В настоящее время в условиях интенсивного строительства и развития Вооруженных сил Российской Федерации, особое внимание уделяется вопросам укрепления их экономической составляющей, основу которой составляет система материально-технического обеспечения (МТО).

На данном этапе система МТО является одной из основных подсистем системы военного и государственного управления и предназначена для решения различного рода задач в рамках обеспечения Вооруженных сил Российской Федерации с целью поддержания их в постоянной готовности к выполнению задач по предназначению в различных условиях обстановки. В состав системы МТО входит большое количество структурных элементов, основными из которых являются: органы военного управления, специализированные соединения, части и подразделения МТО, а также военные образовательные организации, осуществляющие подготовку специалистов МТО, в том числе и в интересах подразделений связи.

Эффективное решение стоящих перед системой МТО задач во многом будет зависеть от профессионализма и непосредственной подготовки специалистов МТО, в большинстве своем относящихся к руководящему звену (должностных лиц органов управления) и способных «осознанно применять полученные знания при решении новых нестандартных проблем, обладать способностями к решению задач с неполной или ограниченной информацией, коммуникативными и организационно-управленческими навыками, быть готовым к систематическому самостоятельному повышению своего уровня образования» [5].

В рамках реализации данных задач по подготовке специалистов МТО, обладающих определенным уровнем про-

фессиональной компетентности, с учетом перехода на многоуровневую систему обучения, ведущая роль отводится магистерской подготовке, целью которой, прежде всего, является формирование определенного набора профессиональных компетенций, в рамках подготовки к решению задач профессиональной деятельности организационно-управленческого типа, позволяющих осуществлять военно-управленческую деятельность [3].

Перечень профессиональных компетенций, в отличие от универсальных и общепрофессиональных компетенций, не определен в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) поколения 3+++. Поэтому задачей военного вуза, осуществляющего подготовку магистров, является формулирование и формирование этих компетенций исходя из квалификационных требований (КТ) к военно-профессиональной и специальной профессиональной подготовке выпускников.

Вместе с тем, анализ деятельности выпускников военных вузов и показатели современной войсковой практики свидетельствуют о том, что принятые меры не смогли обеспечить требуемый уровень их готовности и способности к действиям в различных условиях обстановки, и, особенно, в сложных условиях. Таким образом, на первый план выступает задача поиска, совершенствования и внедрения таких обучающих технологий, которые позволили бы обеспечить формирование мотивационной готовности военных специалистов к действиям в различных условиях обстановки. Необходимость изучения теории и практики процесса формирования профессиональной компетентности у выпускников магистратуры военного вуза и методик их оценивания определяется следую-

щими обстоятельствами [9].

Во-первых, анализ деятельности выпускников в практических подразделениях показал определенное несоответствие между требуемым и существующим уровнями готовности к решению задач организационно-управленческого типа.

Во-вторых, в настоящее время при подготовке магистров в военных вузах зачастую предпочтение отдается традиционным методам подготовки к действиям в простых, повседневных условиях, не учитывающим мотивационную готовность их действий в сложных условиях.

В-третьих, в современной системе высшего образования, вопросам формирования адекватной компетентностной модели выпускника магистратуры военного вуза и разработке методик адекватной оценки результатов освоения основной профессиональной образовательной программы уделяется недостаточное внимание.

В этой связи важнейшим является поиск активных методов формирования профессиональной компетентности магистров военного вуза в области управления МТО подразделений связи.

Исследованиями профессиональной компетентности магистров посвящено достаточно большое количество работ. Особенности подготовки магистров в российских вузах посвящены исследования А.С. Акоповой, В.В. Балашова, Т.В. Есенской, Д.К. Захарова, Н.Н. Комисаровой, Г.В. Лагунова, В.П. Попова, А.С. Проворова, Ж.С. Сафроновой, В.С. Сенашенковой, И.В. Сибикиной, И.Д. Столбовой, и др.

Отдельные ученые обращались к проблемам формирования профессиональных компетенций у магистров. Значимы исследования М.В. Рыбакова, Ф.А. Саглам, в которых фрагментарно представлены отдельные вопросы формирования практической готовности магистранта к преподавательской деятельности.

Специфика подготовки магистров в рамках материально-технического обеспечения в военном вузе с учетом использования современных и перспективных технологий обучения рассматривались в научных исследованиях С.П. Потанина, Ю.Н. Букреева, А.И. Милованова, А.Ф. Савченко, А.А. Сафронова, В.И. Михайличенко, Б.В. Березина и др.

Обобщение результатов анализа научно-педагогической литературы по проблемам технологизации образования, формированию профессиональной компетентности в различных видах предполагаемой профессиональной деятельности в общем и организационно-управленческой деятельности в частности, а также практики преподавания специальных дисциплин в военном вузе позволило выделить следующие противоречия между [1, 4, 7, 8, 10]:

- потребностью формирования и оценки профессиональной компетентности магистров военного вуза, с учетом их мотивационной готовности к действиям в различных условиях обстановки и низким уровнем научно-методического обеспечения данного процесса, обусловленного в первую очередь опорой на традиционные модели обучения;

- объективной необходимостью создания и обеспечения определенных педагогических условий процесса формирования и оценки профессиональной компетентности магистров военного вуза и их недостаточной разработанностью и научной обоснованностью;

- потенциальными возможностями применения в образовательном процессе современных (перспективных) технологий (методик), позволяющих учитывать мотивационно-ценностную сферу личности и недостаточной научной обоснованностью методик их применения.

Кроме этого, подготовка магистров военного вуза, осуществляемая в формате компетентностного подхода к результатам образования в рамках ФГОС ВО 3++ сопряжена с рядом проблем [2, 5, 6, 9].

Первая проблема, выявленная в результате анализа, может быть сформулирована как проблема ревизии перечня и содержания компетенций компетентностной модели выпуск-

ника магистратуры военного вуза.

Компетентностная модель выпускника представляет собой систему всех компетенций ФГОС ВО и КТ, которые должны быть освоены выпускником магистратуры по конкретному направлению подготовки. Ныне действующие компетентностные модели выпускников военных вузов (ФГОС ВО 3+, ФГОС ВО 3++) значительно отличаются в лучшую сторону от требований первых образцов образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС ВПО 3).

В их состав наконец-то включены компетенции профессиональных действий в условиях неопределенности. Такие целевые ориентиры крайне важны для подготовки выпускников к решению задач профессиональной деятельности организационно-управленческого типа.

Однако первая обозначенная выше проблема все еще далека от своего решения. Дело в том, что до настоящего времени содержание не всех компетенций формализовано, унифицировано так, чтобы его можно было измерить, диагностировать, оценить в условиях образовательной организации.

Как показали исследования, разные компетенции имеют разный объем и сложность. Некоторые из них представляют собой сложное умение, другие – несколько сложных умений, третьи – простые навыки, четвертые – сложную систему сложных навыков. Естественно, что при таком подходе формировать и оценивать такие разные компоненты компетентностной модели выпускника надо по-разному, что на настоящий момент в вузах не делается.

Отсюда вытекают еще две проблемы компетентностной подготовки магистров военных вузов.

Вторая проблема подготовки выпускника магистратуры к выполнению поставленных задач связана с технологиями формирования мотивационной готовности и способности действовать в любых условиях обстановки.

Традиционные образовательные программы военного вуза разработаны в основном для подготовки военнослужащих к действиям в простых, повседневных условиях и используют традиционные дидактические технологии. Отдельные единичные учебные занятия по отработке учебно-профессиональных действий в условиях экстремума, риска только подчеркивают тот факт, что образовательная среда современного военного вуза представляет собой, за редким исключением, систему класс-урочных занятий, на которых типичные учебные задания с полным набором данных отрабатываются в «атмосфере мирной жизни», т.е. покоя, психологической безопасности, обеспеченности кафедральными штампами и стереотипами решения одних и тех же учебных задач.

Третья проблема подготовки выпускника магистратуры к выполнению поставленных задач может быть сформулирована как проблема объективной оценки компетенций.

Результатами традиционного военного образования выступают знания и умения и навыки, оцененные по конкретному учебному дисциплинам. Итоговыми результатами военного образования в настоящее время являются, образовательные результаты освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО) по конкретному направлению подготовки – универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции (обязательные, рекомендуемые) ФГОС ВО и КТ, наполняющие компетентностную модель выпускника.

Результаты освоения магистрами основной профессиональной образовательной программы высшего образования должны быть подвержены в вузе обязательной процедуре объективной оценки. Причем оцениваться должны не знания, умения и навыки, получаемые в ходе изучения дисциплин и входящие в состав компетенций, а вся компетенция в целом, вернее – уровни освоения магистрами каждой компетенции ФГОС ВО и КТ.

Комплексная оценка целостной компетенции должна предусматривать оценку не столько знания (теоретического), сколько деятельности (практического) содержания

компетенции.

Ведь компетенция определена в первой редакции Федеральных образовательных стандартов третьего поколения как способность за счет знаний, умений, навыков и личностных качеств успешно действовать в определенной профессиональной области.

Некоторые универсальные компетенции представляют собой проявления личностных качеств. Но методики оценки личностных качеств выпускников военных вузов в высшем военно-профессиональном образовании в массовом порядке ранее не применялись и все еще находятся в стадии разработки.

Однако, в настоящее время общепринятые методики объективной комплексной оценки отдельной компетенции в военном образовании отсутствуют. Отсюда оценка компетенций имеет проблемный характер.

Анализ особенностей формирования компетентностной модели выпускника магистратуры военного вуза в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ позволяет сделать следующие выводы:

1. Планируемые результаты освоения ОПОП ВО, составляющие компетентностную модель выпускника, должны быть скорректированы по содержанию и формализованы для их диагностики и оценки. Пока же компетентностная модель выпускника магистратуры несовершенна, а значит – проблемная с точки зрения её формирования и оценки.

2. Почти все общепрофессиональные и профессиональные компетенции не имеют адекватных оценочных процедур. Оценка компетенций осуществляется в основном традиционно – по знаниям, умениям и навыкам, подтверждающим овладение отдельными частями компетенции, а не целостной компетенцией. Разработка процедур объективной оценки целостных компетенций составляет проблему внедрения компе-

тентностного подхода в высшую военную школу.

3. Главная стратегическая образовательная цель подготовки военного магистра на современном этапе может быть сформулирована следующим образом: выпускник магистратуры должен обладать таким уровнем компетентности и мотивационной готовности, чтобы он был способен выполнять поставленные задачи по занимаемой должности и на ступень выше в любых условиях обстановки, а также обеспечивал такое выполнение задач подчиненным ему личным составом.

4. Компетенции магистратуры (особенно компетенции КТ) нуждаются в переработке (сокращении количества и исключении дублирования), корректуре содержания и его формализации.

5. Отдельные профессиональные компетенции не могут быть сформированы традиционными технологиями обучения. Они требуют разработки дополнительных образовательных технологических решений в области формирования компетенций военного управления и оценки результатов такого управления.

Таким образом, проблема формирования компетентностной модели выпускника магистратуры военного вуза в области управления материально-техническим обеспечением подразделений связи с учетом мотивационной готовности к действиям в различных условиях обстановки остается недостаточно исследованной и требующей конкретизации, оставаясь, таким образом, актуальной и по сей день.

Для достижения качества формирования профессиональной компетентности выпускника магистры, с учетом вышеперечисленных особенностей необходимым, на наш взгляд, является использование перспективных образовательных технологий, которые учитывали бы как мотивационный, так и технологический аспекты.

Библиографический список

1. Козачок А.И. Формирование профессиональной компетентности субъектов образовательного процесса в военном вузе : монография. Орёл : Академия ФСО России, 2010. 136 с.
2. Мишин И.Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций во ФГОС 3++ // Высшее образование в России. 2018. № 4. С. 66–75. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32834838>.
3. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л., Хайрутдинов Р.Р. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 9–14. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30782381>.
4. Пестерева Н.М., Цветлюк Л.С., Надеина О.С. Формирование профессиональных компетенций государственных служащих: монография / Пестерева Н.М., Цветлюк Л.С., Надеина. Москва : Изд-во Московского гуманитарного университета, 2014. 139 с.
5. Потанин С.П. Модели оценки компетенций выпускников военного вуза. // Сб. статей межвузовской НМК «Приоритетные направления повышения эффективности и качества системы подготовки военных специалистов в рамках интеграции образования и науки в условиях внедрения инновационных технологий обучения». СПб.: ВАМТО, 2017. С.255–261.
6. Работинский В.О. Личностные качества военного специалиста, необходимые для выполнения служебно-боевых задач. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23297729>
7. Сербиновская Н.В. Подготовка магистров: модель и технология формирования компетенций (Части:1, 2) / Н.В. Сербиновская, Б.Ю. Сербиновский, А.А. Сербиновская // Вестник науки и образования Северо-Запада России, 2016. Т.2. №2. – URL: <http://vestnik-nauki.ru/>
8. Строева О.А. Формирование модели оценки качества подготовки магистров в контексте институциональных трансформаций высшего образования / О.А. Строева, Н.В. Мironenko, Т.Н. Ивашченко // Среднерусский вестник общественных наук, 2015. Т. 10. №5. С 214–226.
9. Шпак В.А., Миленина И.П., Милованов А.И., Потанин С.П. Оценка компетенций выпускников военных вузов: монография. СПб.: НИЦ АРТ, 2018. 203 с.
10. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: Из-во ЭГВЕС, 2010. 456 с.

References

1. Kozachok A.I. Formation of professional competence of the subjects of the educational process in a military high school: monograph / A.I. Kozachok. Orel: Academy of the FSS of Russia, 2010. – 136 p.
2. Mishin I.N. A critical assessment of the formation of the list of competencies in FSES 3 ++ // Higher education in Russia. 2018. No. 4. Pp. 66–75. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32834838>.
3. Mukhametzyanova F.G., Panchenko O.L., Khayrutdinov R.R. Master as a methodological phenomenon: challenges of modernity // Man and education. 2017. No. 3 (52). Pp. 9–14.
4. Pestereva N.M., Tsvetlyuk L.S., Nadeina O.S. Formation of professional competencies of civil servants: monograph / Pestereva NM, Tsvetlyuk LS, Nadeina. Moscow: Publishing House of the Moscow Humanitarian University, 2014. 139 p.
5. Potanin S.P. Models for assessing the competencies of graduates of a military university. // Sat articles of the inter-university SMC “Priority areas for improving the efficiency and quality of the system of training military specialists in the framework of the integration of education and science in the context of the introduction of innovative training technologies”. SPb.: MAMTS, 2017. Pp. 255–261.
6. Rabotinsky V.O. The personal qualities of a military specialist, necessary for performing combat missions. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23297729>
7. Serbinovskaya N.V. Masters training: model and technology for the formation of competencies (Parts: 1, 2) / N.V. Serbinovskaya, B.Y. Serbinovsky, A.A. Serbinovskaya // Bulletin of science and education of the North-West of Russia, 2016. V.2. No. 2. – URL: <http://vestnik-nauki.ru/>
8. Stroeveva O.A. Formation of a model for assessing the quality of master’s training in the context of institutional transformations of higher education / O.A. Stroeveva, N.V. Mironenko, T.N. Ivashchenko // Central Russian Bulletin of Social Sciences, 2015. V. 10. No. 5. Pp. 214–226.
9. Shpak V.A., Milenina I.P., Milovanov A.I., Potanin S.P. Assessment of competencies of graduates of military universities: monograph. SPb.: SRC ART, 2018. 203 p.
10. Professional pedagogy: A textbook for students studying in pedagogical specialtie. S.Ya. Batysheva, A.M. Novikov. Third edition, revised. M.: Publishing House of EGVES, 2010. 456 p.

ОСИПОВА Н.Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Нижневартковский государственный университет

E-mail: nn_osipova@mail.ru

ТРОФИМЕНКО М.П.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Нижневартковский государственный университет

E-mail: mtrophimenko@mail.ru

ЕЛЫКОМОВ Р.Ф.

магистрант 1 курса группы 3921, направление подготовки «Информатика и вычислительная техника», Нижневартковский государственный университет

E-mail: elikomov@yandex.ru

OSIPOVA N.N.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor Department of Foreign Languages, Nizhnevartovsk State University

E-mail: nn_osipova@mail.ru

TROFIMENKO M.P.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor Department of Foreign Languages, Nizhnevartovsk State University

E-mail: mtrophimenko@mail.ru

ELIKOMOV R.F.

1st year Student, 3921 Group of Master Program «Computer Science and Computer Engineering», Nizhnevartovsk State University

E-mail: elikomov@yandex.ru

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

ACADEMIC MOBILITY AS A COMPONENT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE NIZHNEVARTOVSK STATE UNIVERSITY)

В статье затрагиваются вопросы реализации академической мобильности как составляющей непрерывного профессионального образования, призванного решить задачу роста общего и профессионального образовательного потенциала человека на протяжении всей его жизни с помощью системы государственных и общественных институтов.

Авторы подчеркивают, что академическая мобильность, как ключевой элемент интернационализации высшего образования и растущий рынок образовательных услуг, является приоритетным направлением развития, как российских, так и зарубежных вузов. Реализация академической мобильности в статье представлена на примере Нижневартковского государственного университета, где для подготовки студентов к успешному участию в программах международной академической мобильности преподавателями кафедры иностранных языков разработан курс «Английский язык для академической мобильности». В статье дается описание данного курса и определена его значимость как одного из звеньев профессиональной подготовки студентов НВГУ в рамках непрерывного образования для участия в программах международного академического обмена.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональная подготовка, интернационализация высшего образования, академическая мобильность, курс «Английский язык для академической мобильности».

The article deals with the implementation of academic mobility as a component of continuing vocational education aimed at solving the issue of developing the general and professional educational potential of a person throughout his life through the system of state and public institutions.

The authors emphasize that academic mobility, as a key element of the internationalization of Higher Education and a growing market of educational services, is a priority of both Russian and foreign universities development. Being an example of academic mobility implementing, Nizhnevartovsk State University prepares its students for further participation in international exchange programmes by using the course «English for Academic Mobility». This course was designed by the teachers of the Department of Foreign Languages. The authors describe the course and evaluate its significance as one of the links in the vocational training in the framework of continuing education for taking part in international exchange programmes.

Keywords: continuing education, vocational training, internationalization of Higher Education, academic mobility, the course «English for Academic Mobility».

Сегодня рынок труда предъявляет к молодому специалисту ряд требований, среди которых одним из важнейших является необходимость пополнения знаний на протяжении всей жизни человека, стремление развивать свою личность, постоянно пополняя и, тем самым, обновляя свои знания. В этих условиях система образования является важным звеном, призванным ему в этом помочь, что, в свою очередь, определяет актуальность непрерывного образования. Под непрерывным образованием понимается «процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы госу-

дарственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества» [6].

Понятие «непрерывное образование» не ново, его идея была заложена еще во времена древних философов. Впервые данный термин был официально представлен в документах генеральной конференции ЮНЕСКО в 1968 году. Через пару лет в Париже были представлены ключевые положения образовательного процесса, базирующиеся на принципе непрерывности. Многие страны поддержали идею непрерывного образования, которая явилась основным вектором образовательных реформ. Непрерывное образование воспринималось

по-разному международными организациями. Так, ЮНЕСКО расценивало непрерывное образование как инструмент выравнивания темпов всестороннего развития всех стран, включая культуру, политику и социально-экономическую сферу, с помощью образования. Культурная интеграция европейских стран путем внедрения непрерывного образования явилась целью Совета по культурному сотрудничеству при Совете Европы. Что касается Международной организации экономического сотрудничества и развития, непрерывное образование трактовалось как путь повышения эффективности базовой профессиональной подготовки, переподготовки в высшем учебном заведении посредством дальнейшего профессионального обучения в сочетании с трудовой деятельностью.

Сегодня основная концепция непрерывного образования заключается в развитии личности человека во всех сферах его жизнедеятельности на всех этапах его жизни.

Принимая во внимание различные точки зрения на определение данного понятия, суть его заключается в следующем: «...непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и возможность реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни» [7].

Итак, непрерывное образование призвано решить три основные задачи:

- подготовить человека к включению его в систему современных отношений, как общественного, так и профессионального характера;
- развивать, совершенствовать и адаптировать человека, уже включенного в общественные отношения в условиях постоянно меняющегося мира;
- разносторонне развивать личность, формировать ее мировоззрение, а также эстетические, нравственные, физические и другие качества, интересы, потребности и общую культуру.

Учитывая вышесказанное, непрерывное образование, являясь процессом, оказывает влияние как на отдельно взятого человека, так и на различные общественные институты. Так, для человека непрерывное образование способствует: 1) формированию и удовлетворению духовных потребностей; 2) развитию способностей на всех ступенях образовательного процесса посредством разных видов и форм обучения; 3) самообразованию и самовоспитанию. Что касается государства и общества, непрерывное образование является важнейшей сферой социальной политики и содействует: 1) созданию необходимых условий для всестороннего развития человека; 2) обеспечению механизма воспроизводства профессионального и культурного потенциала; 3) формированию условий развития общественного производства. В отношении мирового сообщества, непрерывное образование позволяет сохранять, развивать и взаимообогащать национальные культуры общечеловеческих ценностей, являясь при этом важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных задач современности [6].

В последние десятилетия непрерывное образование рассматривается в контексте трех компонентов: образование на протяжении всей жизни (life-long learning education); образование взрослых (adult education); непрерывное профессиональное образование (continuing vocational education and training).

В зависимости от компонента данное понятие будет иметь свои особенности.

В основе составляющей «образование на протяжении всей жизни (life-long learning education)» лежат следующие принципы:

- обучение длиной в жизнь (lifelong learning) – рассматривается как обучение на протяжении всей жизни человека;
- обучение шириной в жизнь (lifewide learning) – представляет собой обучение, нацеленное на различные стороны жизнедеятельности человека, способствующее совершенствованию всех необходимых для него видов деятельности;

– самомотивация к образованию – предполагает сознательное стремление к интеллектуальному развитию и повышению уровня знаний человека, позволяющее ему стать конкурентоспособным не только на российском, но и на международном рынке труда.

Образование взрослых (adult education) характеризуется особыми требованиями к организации обучения, учитывающими временные рамки, необходимость совмещения работы и учебы. Поскольку, взрослые уже имеют опыт, как образовательной, так и профессиональной деятельности, их запросы, как правило, конкретны и прагматичны. В этой связи, образование взрослого человека существенно отличается от обучения вчерашних выпускников.

Непрерывное профессиональное образование (continuing vocational education and training) нацелено на развитие самостоятельности, ответственности и целеустремленности обучающихся, способности к адаптации в условиях изменений в различных сферах жизнедеятельности человека (образование, культура, социально-экономическая и профессиональная сферы) [1].

В современном мире в профессиональной сфере специалист вынужден пополнять свои знания и навыки, повышать квалификацию. Принимая во внимание вышесказанное, мы можем констатировать, что процесс профессионального образования характеризуется принципом непрерывности, а именно: получение базового профессионального образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), стажировки, регулярное повышение квалификации, получение дополнительного профессионального образования, профессиональная переподготовка и др.

Таким образом, специфика и вышеназванные принципы концепции непрерывного образования позволяют нам предположить, что академическая мобильность может быть рассмотрена как одна из составляющих непрерывного образования.

Академическая мобильность сегодня признана приоритетным направлением развития вузов, как в России, так и за рубежом, и представляет собой важнейший элемент интернационализации высшего образования, а также перспективный рынок услуг в области образования. Академическая мобильность развивается в двух направлениях: индивидуальное и институциональное. Цель индивидуального направления заключается в формировании и развитии практических навыков и компетенций, жизненно важных как в повседневной, так и профессиональной деятельности в условиях сложившегося рынка труда. Академическая мобильность в рамках институционального направления содействует внедрению инновационных моделей администрирования, приспособлению учебного процесса к императивам рынка образовательных услуг на международном уровне. Следует отметить, что результативность академической мобильности страны зависит от дорожной карты, принятой правительством отдельно взятой страны.

Положения Болонской декларации закрепили академическую мобильность как одну из основных целей Болонского процесса. Согласно Берлинскому коммюнике Конференции министров высшего образования 2003г. «мобильность студентов, преподавателей и администраторов вуза есть необходимое условие формирования общеевропейского пространства высшего образования».

В 2012 году был принят документ «Мобильность для совершенствования обучения. Стратегия развития мобильности ЕПВО на период до 2020 года», закрепляющий важное значение и роль международной академической мобильности в мировом образовательном пространстве.

Данным документом были закреплены меры, направленные на развитие международной академической мобильности, среди которых названы: разработка и продвижение новых учебных программ; внедрение стимулов для мобильности; улучшение признания учебных курсов и подготовки периодов обучения за рубежом; улучшение владения иностран-

ным языком участников программ академической мобильности; адекватное финансирование мобильности; устранения миграционных препятствий; создание специальных условий для мобильности студентов, нуждающихся в социальной поддержке; развитие виртуальной мобильности с целью предоставления возможности получения международного опыта немобильными студентами, не выезжая за рубеж [3].

В условиях современного развития российской системы высшего образования *академическая мобильность* представляет собой важнейший критерий качества и успешности вуза.

В Нижневарттовском государственном университете (далее – НВГУ) реализация данного направления регламентируется «Положением об индивидуальной академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижневарттовский государственный университет», который разработан в контексте основных положений Болонской декларации от 19 июня 1999 года, а также на основании Устава НВГУ, в связи с международными рекомендациями в области высшего образования.

Согласно этому положению, академическая мобильность студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников обозначена как одно из приоритетных направлений международной деятельности НВГУ, которая служит инструментом повышения качества высшей школы, улучшения качества проводимых научных исследований, совершенствования системы управления, включения в систему внутренних и внешних миграционных связей.

Остановимся на основных понятиях Положения, связанных с академической мобильностью.

Под *академической мобильностью* понимают «перемещение студента или научного сотрудника на определенный срок (до одного года) в другое учреждение образования и науки (в пределах своей страны или за рубежом) для обучения, преподавания, проведения исследований или повышения квалификации, после чего студент, преподаватель, исследователь возвращается в свое учебное заведение.

Внешней (международной) академической мобильностью считается обучение студентов НВГУ всех уровней в зарубежных вузах, а также деятельность преподавателей и сотрудников в зарубежных образовательных / научных учреждениях.

Под *внутренней (национальной) академической мобильностью* понимают обучение студентов всех уровней, а также работа преподавателей и сотрудников НВГУ в научно-исследовательских центрах / научных школах в пределах страны» [2].

Рассмотрим построение процесса реализации академической мобильности в рамках обучения в НВГУ в соответствии с вышеупомянутым положением.

Субъектами академической мобильности являются обучающиеся любого уровня (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры), а также преподаватели и другие сотрудники вуза. Срок реализации академической мобильности в НВГУ может варьироваться от семестра до академического года.

Организация академической мобильности осуществляется Отделом международного сотрудничества, Учебным управлением (в рамках своей компетенции), кафедрой иностранных языков (курс «Английский язык для академической мобильности» и определение уровня владения английским языком соискателей на участие в программах международной академической мобильности).

Согласно Положению, официальное приглашение от зарубежного (российского) университета или научного центра служит основанием для участия в программах академической мобильности.

Академическая мобильность обучающихся университета осуществляется с целью обучения в рамках совместных программ двойных дипломов (степеней); включенного обучения в рамках межвузовского сотрудничества (без выдачи второго диплома), в том числе в рамках программ академического

обмена; прохождения стажировки (в т.ч. языковой); прохождения учебной (исследовательской, производственной) практики; участия в летних и зимних школах.

Итак, академическая мобильность в НВГУ ведется в следующих направлениях:

1. Программа межвузовского обмена для студентов North2North, обучающихся в вузах-членах Университета Арктики;

2. Программы межвузовского обмена, в рамках которого студентам предоставляется право пройти обучение в течение семестра/триместра в зарубежном вузе;

3. Летние и зимние школы по изучению английского, испанского, французского, итальянского и китайского языков;

4. Обучение и стажировка за рубежом;

5. Стипендиальные программы и гранты.

В настоящее время НВГУ имеет двусторонние договоры о студенческом обмене с Университетским колледжем Южной Дании (г. Обенро, Дания), Барселонским университетом (г. Барселона, Испания), ЯМК Университетом прикладных наук (г. Ювасколя, Финляндия), Университетским колледжем Артезис – Плантейн (г. Антверпен, Бельгия), Лиепайским университетом (г. Лиепая, Латвия).

Обучаясь в зарубежном вузе, студент получает:

- уникальный опыт жизни в другой культуре;
- возможность применить теоретические знания, полученные в процессе обучения в НВГУ;
- возможность совершенствовать языковые навыки в процессе работы с преподавателями зарубежного университета, а также общаясь со студентами из других стран;

- возможность познакомиться с системой тьюторства и методами преподавания принимающей страны;
- возможность путешествий без дополнительных расходов;

- приложение к диплому о прохождении обучения за рубежом, повышая свою значимость и преимущества на мировом рынке труда.

Обучение студентов-участников программ академического обмена совершенно бесплатно. Сначала студент подает заявку для участия в конкурсном отборе. К претендентам предъявляются следующие требования:

- обучающийся является студентом 2-4 курса;
- студент имеет высокую академическую успеваемость;

- принимает активное участие в жизни университета;
- владеет иностранным языком не ниже уровня Upper-Intermediate, т.к. обучение ведется на иностранном языке.

Студенты НВГУ, участвующие в программах академического обмена, проходят открытую процедуру конкурса согласно принципам равенства возможностей, способностей и заслуг в академической и общественной деятельности. При этом учитывается соответствие программе или соглашению об обмене.

Для определения уровня владения английским языком соискателю предлагается пройти лексико-грамматический тест и устное собеседование с преподавателями кафедры иностранных языков. Также обучающийся должен подготовить резюме, мотивационное письмо и рекомендательные письма. Все документы представляются на английском языке.

За последнее десятилетие в НВГУ отмечается положительная динамика Интернационализация образовательных программ, реализации международной академической мобильности студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава.

В течение нескольких лет на кафедре лингвистики и перевода вели занятия носители языка. Студенты и преподаватели нашего вуза проходят обучение в летних и зимних языковых школах Испании, Германии, Китая; были реализованы годичный и двухгодичный гранты по Программе Fulbright. НВГУ, являясь членом консорциума по реализации проекта ЕЗМ «Оценка качества сотрудничества в образовательной экосистеме»

ме как механизм формирования профессиональных компетенций», в 2013-2016гг. выполнял функцию координатора проекта в рамках программы Европейской комиссии Темпус IV с российской стороны. С целью развития потенциала высшего образования, НВГУ участвовал в реализации проекта UNISON «Укрепление сотрудничества «Университет-предприятие» путем развития сетевого взаимодействия компаний спин-офф» в рамках проекта программы Erasmus+ (2016-2019гг.). На данный момент в вузе реализуются следующие проекты «Развитие зеленых навыков в сфере предпринимательства и бизнеса на основе европейского опыта» (2017-2020гг.) и «Окружающая среда, здоровье и изменение климата. Адаптация к последствиям: опыт Европейского союза» (2018-2021гг.).

При активной поддержке зарубежных партнеров университет способствует международному обмену студентами и повышению академической мобильности. На основе заключенных соглашений и договоров студенты и преподаватели университета имеют возможность пройти языковые и научно-образовательные стажировки и повышение квалификации по программам академической мобильности в ведущих зарубежных университетах-партнерах.

Следует отметить, что обучение в рамках программ международной академической мобильности, как правило, ведется на английском языке или языке принимающей страны. Таким образом, язык обучения является одним из проблемных полей, как для студентов, так и для преподавателей, поскольку качество получаемого образования в зарубежном вузе зависит от уровня владения иностранным языком. Обучение, само по себе, трудоемкий и сложный процесс, обучение на иностранном языке делает его значительно сложнее. Сегодня современные университеты принимают зарубежных студентов с разным уровнем владения языком обучения, но не ниже уровня B2 (Upper-Intermediate) [4].

Для успешной учебы за рубежом, российские вузы предлагают своим студентам языковые курсы для повышения уровня владения иностранным языком.

Для подготовки студентов НВГУ к участию в программах международной академической мобильности, преподавателями кафедры иностранных языков был разработан курс «Английский язык для академической мобильности».

Заявленный курс является одним из звеньев профессиональной подготовки студентов НВГУ в рамках непрерывного обучения для участия в программах международного академического обмена. Курс специально разработан и предлагается потенциальным претендентам для участия в программах, но не является обязательным.

Целью программы курса «Английский язык для академической мобильности», является повышение уровня владения английским языком, развитие способности использовать иностранный язык в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности, при общении с зарубежными партнерами, для участия в программах академической мобильности, а также для дальнейшего самообразования.

Развитие этой программы предполагает:

А) для студентов – доступ к возможностям получения образования и профессиональной подготовки в зарубежных вузах через международные программы обмена студентами;

Б) для преподавателей – возможность стажировок в зарубежных вузах-партнерах; возможность участия в международных проектах; возможность быть приглашенным для чтения лекций и обмена опытом в зарубежные вузы и т.д.

Мы остановимся на программе курса «Английский язык для академической мобильности», разработанной для студентов НВГУ.

Курс реализуется в течение академического года (октябрь-июнь) и рассчитан на 110 аудиторных часов. Групповые аудиторные занятия и самостоятельная внеаудиторная работа студентов являются основными формами обучения. «Специфика преподавания иностранного языка заключается

в отработке навыков коммуникации и предполагает работу в группах, парах в рамках интерактивных педагогических технологий обучения. Моделирование ситуаций, приближенных к реальным, поможет будущим участникам программ самостоятельно справиться с возникшими трудностями во время пребывания в стране, а также повысит мотивацию к изучению иностранного языка» [9].

В рамках программы данного курса большое внимание уделяется различным аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике) и всем видам речевой деятельности (говорению, чтению, аудированию, письму). Основной акцент делается на диалогическую речь: деловые, повседневные переговоры, ролевые игры, общение по телефону, с тем, чтобы студенты могли понимать речь не только носителей языка, но и представителей других национальностей, для которых английский не является родным [5].

Значительное количество учебных часов отводится обучению письму (заполнение анкет, написание резюме, деловых писем, эссе, аннотаций, и т.д.), а также работе с оригинальными источниками информации (пресса, письма, телеграммы, рекламные проспекты и т.п.).

Реализация программы «Английский язык для академической мобильности» обеспечивается необходимой учебно-методической и информационной базой, включая профессиональные и реферативные журналы, научную литературу, электронные базы данных и доступ к различным сетевым источникам информации.

Итак, в соответствии с основной целью, предлагаемый курс направлен на совершенствование уровня владения иностранным языком, на подготовку слушателей курса к использованию английского языка как средства общения в разных ситуациях, включая академическую и профессиональную сферы во время обучения/стажировки в зарубежных вузах в рамках программ академической мобильности, а также для самообразования.

В результате освоения курса «*English for Academic Mobility*» обучающийся должен *знать*: лексический и грамматический минимум, обеспечивающий коммуникацию общего и делового характера; правила речевого этикета и культурные традиции общения англоязычных стран; *уметь*: пользоваться иностранным языком в общении во время стажировки; работать в интернациональной среде, в том числе с англоязычными источниками информации (прессой, письмами и т.д.); составлять резюме, сопроводительное письмо, деловое письмо; *владеть*: основами речевой коммуникации (аудирование, чтение, говорение, письмо); навыками работы с деловой корреспонденцией (письмо, электронная почта и другие).

Темы, рассматриваемые на занятиях, соотносятся с различными сферами жизнедеятельности человека, с которыми студенты сталкиваются во время пребывания за рубежом, и представлены в следующих модулях:

«Module 1. Meeting People / Знакомство

Module 2. English as a Common Language / Английский язык как Lingua Franca

Module 3 Lifelong Learning / Непрерывное обучение

Module 4. Systems of Education / Системы обучения в России и за рубежом

Module 5. Studying Abroad / Обучение за рубежом

Module 6. Student Exchange Programmes / Студенческие программы по обмену

Module 7. International Examinations / Международные экзамены

Module 8. Business Correspondence (CV, Motivation Letter) / Деловая корреспонденция

Module 9. Making Presentations / Презентации

В конце курса обучения студенты готовят презентации на английском языке, самостоятельно определяя тему в соответствии с направлением подготовки обучающегося» [8].

Курс «English for Academic Mobility» позволяет студентам не только повысить уровень владения иностранным языком, но и

познакомиться с лингвострановедческими реалиями зарубежной культуры, тем самым подготовив себя к академической и профессиональной деятельности, а также к ситуациям неформального общения.

Таким образом, данный курс является важным звеном образовательного процесса в НВГУ в рамках реализации Академической мобильности как одного из приоритетных направлений деятельности современного вуза. В свою очередь, академическая мобильность выступает неотъемлемой состав-

ляющей процесса интернационализации высшего профессионального образования и интеграции российских вузов в международное образовательное пространство, а также одной из составляющих непрерывного образования, которое создает условия для самообразования и всестороннего развития личности и предоставляет возможность получать профессиональную подготовку, отвечающую требованиям мирового рынка труда.

Библиографический список

1. Зайцева О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник ТГПУ. 2009. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neprieryvnoe-obrazovanie-osnovnye-ponyatiya-i-opredeleniya> (дата обращения: 18.02.2020).
2. Информация отдела Международного сотрудничества ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет». URL: <http://nvsu.ru/medsotr> (дата обращения: 03.02.2020).
3. Лукичев Г.А. / Значение Лиссабонской конвенции о признании для международной интеграции в сфере образования М.: РУДН, 2012. 115 с. URL: <http://img.russia.edu.ru/rudn/2012/lukichev.pdf> (доступ свободный)
4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.
5. Осипова Н.Н. Обучение иноязычному аудированию на современном этапе (на основе проблемного обучения) // Проблемно-информационный подход к организации содержания современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XII международной научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижегородск, 5 ноября 2016 года)/Отв. ред. Л.И. Колесник. Нижегородск: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2017. С.17-21.
6. Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. П.24 Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. 528 с.: ил.
7. Сженев Е.С. О разработке концепции непрерывного образования: основания и принципы // Высшее образование в России. 2011. №2. С.93-98.
8. Трофименко М.П. Возможности курса «Английский язык для академической мобильности» в формировании коммуникативной компетентности студентов вуза // Вестник Нижегородского государственного университета, – Отв.ред. Л.А.Ибрагимова.- Нижегородск: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2018. Педагогические науки №2. С. 74-80.
9. Трофименко М.П. Проблемы в преподавании иностранного языка в современном вузе // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6 <http://mir-nauki.com/PDF/62PDMN616.pdf> (доступ свободный)
10. Трофименко М.П., Осипова Н.Н., Колесник Л.И. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях современного вуза (на примере аудирования) // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 63. Ч. 4. С. 101-104.

References

1. Zaitseva O.V. Continuing Education: Basic Concepts and Definitions // Vestnik TSPU. 2009. No7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neprieryvnoe-obrazovanie-osnovnye-ponyatiya-i-opredeleniya> (accessed: 02/18/2020).
2. The Information of the Department of International Cooperation of FSBEI of HE «Nizhnevartovsk State University». URL: <http://nvsu.ru/medsotr> (access date: 02/03/2020).
3. Lukichev G.A. / Importance of the Lisbon Convention on Recognition for International Integration in the Field of Education M.: RUDN, 2012. 115 p. URL: <http://img.russia.edu.ru/rudn/2012/lukichev.pdf> (free access)
4. Common European Competences in Foreign Language: Study, Training, Assessment. Department of Language Policy, Strasbourg. Moscow State Linguistic University (Russian version), 2003.
5. Osipova N.N. Teaching Foreign-language Listening at the Present Stage (based on problem-based learning) // Problem-informational Approach to Organizing the Content of Modern Education: Theory and Practice: Materials of the XII International Scientific-Practical Conference «Education on the Edge of Millennium» (Nizhnevartovsk, November 5, 2016) / Ed. L.I. Kolesnik. - Nizhnevartovsk: Publishing House of Nizhnevart. State University, 2017 Pp.17-21.
6. Pedagogical Encyclopedic Dictionary / Ch. ed. P.24 B.M. Bim Bad; Editorial: M.M. Bezrukikh, V.A. Bolotov, L.S. Glebova. Moscow: Big Russian Encyclopedia, 2002. 528 p.
7. Szhenov E.S. On the Development of the Concept of Lifelong Education: Foundations and Principles // Higher Education in Russia. 2011. No2. Pp. 93-98.
8. Trofimenko M.P. The Opportunities of the Course «English for Academic Mobility» in the Formation of the Communicative Competence of University Students // Bulletin of the Nizhnevartovsk State University, – Ed. L.A. Ibragimova. – Nizhnevartovsk: Publishing House of Nizhnevart. State University, 2018. Pedagogical Sciences No. 2. Pp.74-80.
9. Trofimenko M.P. Problems in the Teaching of a Foreign Language in a Modern University // Internet-magazine «World of Science» 2016, Volume 4, Number 6 <http://mir-nauki.com/PDF/62PDMN616.pdf> (free access)
10. Trofimenko M.P., Osipova N.N., Kolesnik L.I. Foreign Language as a Means of Professional Training of a Competitive Specialist in a Modern University (on the example of listening) // Problems of Modern Pedagogical Education. – Collection of scientific papers: Yalta: RIO GPA, 2019. Issue. 63. Part 4. Pp. 101-104.

УДК 37; 574

UDC 373.1

СОФРОНОВ Р.П.

кандидат педагогических наук, профессор, Педагогическое отделение института естественных наук, Северо-Восточный федеральный университета им. М.К. Аммосова
E-mail: vorovul@yandex.ru

КРИВОШАПКИНА О.М.

доктор педагогических наук, профессор, Педагогическое отделение института естественных наук, Северо-Восточный федеральный университета им. М.К. Аммосова
E-mail: geometod@mail.ru

ЯКОВЛЕВА А.В.

кандидат педагогических наук, доцент, Педагогическое отделение института естественных наук, Северо-Восточный федеральный университета им. М.К. Аммосова
E-mail: yasandra@yandex.ru

ЗАХАРОВА А.Г.

кандидат педагогических наук, доцент, Педагогическое отделение института естественных наук, Северо-Восточный федеральный университета им. М.К. Аммосова
E-mail: xbgzag@gmail.ru

SOFRONOV R.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov
E-mail: vorovul@yandex.ru

KRIVOSHPKINA O.M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov
E-mail: geometod@mail.ru

YAKOVLEVA A.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov
E-mail: yasandra@yandex.ru

ZAKHAROVA A.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov
E-mail: xbgzag@gmail.ru

СИСТЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ КАК ОСНОВА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

ECOLOGICAL EDUCATION'S SYSTEM AS THE ECOLOGICAL SAFETY'S BASIS IN THE SAKHA'S REPUBLIC (YAKUTIA)

В статье актуализируется проблематика обеспечения функционирования системы экологического образования в Республике Саха (Якутия). Авторы анализируют основные аспекты формирования основ экологической безопасности, регулируемые с помощью механизмов системы непрерывного экологического образования республики. В статье рассмотрены примеры реализации экологической образовательной политики. Предложены пути достижения непрерывной, стабильной и разнообразной системы экологического образования на всех ступенях и этапах.

Ключевые слова: Республика Саха (Якутия), экологическое образование, экологическое просвещение, система образования, экологическая политика, экологическая безопасность.

The article actualizes the problems of ensuring the functioning of the environmental education system in the Sakha's Republic (Yakutia). The author analyzes the main aspects of the formation of the foundations of environmental safety, regulated by the mechanisms of the system of continuous environmental education of the republic. The article considers examples of the implementation of environmental educational policy. Ways are proposed to achieve a continuous, steel and diverse system of environmental education at all levels and stages.

Keywords: Sakha's Republic (Yakutia), environmental education, environmental education, education system, environmental policy, environmental safety.

В условиях современных реалий особое внимание уделяется тому факту, что окружающее нас пространство является не просто субъективным образом окружающей реальности, который на протяжении долгого времени воспринимался как потенциальный для максимального использования по собственному смотрению ресурс (да и продолжает восприниматься также и в настоящее время), а жизненное пространство, назначение которого с позиции функциональности должно рассматриваться в рамках обеспечения «равновесия» окружающей нас действительности, ее экологической безопасности [4; 6].

Данная проблема затрагивает сегодня как обеспечение эколого-безопасного существования в планетарном масштабе, так и в рамках экологизации регионально-территориального развития.

Формирование экологических основ безопасности Республики Саха, (Якутия) связано на сегодняшний день с

разработкой приоритетных стратегий эколого-безопасного и устойчивого развития на основе экологизации социума, объединяющих воедино экологическое образование, просвещение, обеспечение преемственности в формировании экологического сознания в системе непрерывного образования [1; 7].

Необходимо отметить, что под экологической безопасностью следует понимать совокупность различных условий (природных, производственных, социальных, образовательных и т.п.), которые обеспечивают безопасную жизнедеятельность населения конкретной территории, сохранность окружающей среды, в рамках которых формируется защищенность от существующих или потенциально возможных угроз.

Вопросам разработки тенденций обеспечения экологической безопасности в Республике Саха (Якутия) уделяется сегодня достаточно серьезное внимание. Данная проблематика становится широко дискутируемой в научной литературе, в рамках чего целенаправленно анализируются возможности

образования, взаимодействия механизмов в системе образования и т.п. с целью решения возникающих в регионе экологических проблем.

Так, например, роли экологического образования в рамках успешной реализации экологической политики в Республике Саха (Якутия) посвящены исследования Винокурова В.Н., Толстихина О.Н., Федорова Г.М., Лебедевой Н.Н., Кривошапкиной О.М., Захаровой А.Г., П. А. Гоголевой, Г. С. Васильевой, Р. П. Софронова и др. [2; 8].

Анализ и возможности потенциала преемственности экологического образования на всех ступенях образовательной системы рассмотрены в работах С.П. Ефремовой, Л. В. Николаевой, О. Г. Дьячковой и др. [3; 5].

Таким образом, считаем необходимым отметить, что огромная роль в решении данной проблемы принадлежит потенциалу образования в решении проблем обеспечения экологической безопасности. В настоящее время модель системы экологического образования как основы экологической безопасности, объединяющей воедино экологическое образование и просвещение, а также подходы в образовании, в системе обеспечения непрерывности формирования экологического сознания и мышления личности не является до конца разработанной.

Тем не менее, важнейшим условием успешного решения вопросов экологического образования, а также формирования экологического сознания и экологической культуры являются глубокие и прочные знания у каждого человека на всех ступенях образования, позволяющие осознать необходимость и значимость рационального использования природных ресурсов, содействовать охране окружающей среды на основе воспитания личной ответственности.

Система экологического образования как основа формирования экологической безопасности актуализируется в экологизации всего знания, всей системы образования, что подразумевает проникновение императивов, идей, понятий, подходов и способов интеграции экологического знания на основе межпредметной интеграции. Это обеспечивает формирование экологического сознания подрастающего поколения, устойчивого в потребности рационального природопользования и способного внедрять экологически безопасные методы и технологии освоения окружающего пространства.

Как основа обеспечения экологической безопасности система экологического образования должна реализовываться на всех уровнях, к которым необходимо относить семейный, дошкольный, школьный, уровень профессионального образования и последующего повышения квалификации.

В связи с этим, в соответствии с актуальными направлениями экологической политики, ориентированной на непрерывную, стабильную и разнообразную систему экологического образования на всех этапах, в Республике Саха (Якутия) является необходимой реализация следующих механизмов на основе их взаимодействия в рамках функционирования системы образования:

- разработка нормативно-правовой базы для обеспечения функционирования системы непрерывного экологического образования и ее интеграции в систему образования на уровне региона (например, для достижения поставленной цели в Республике Саха (Якутия) реализуется Закон «Об экологическом образовании и просвещении» от 27.12.2005 г., а также постановление Правительства Республики Саха (Якутия) «Стратегия развития непрерывного экологического образования и просвещения в Республике Саха (Якутия) на период до 2020 года» от 26.12.2008 г., служащие связующей нормативной базой для обеспечения взаимодействия органов государственной власти, учреждений образования всех ступеней, общественных объединений, органов охраны природы края, учреждений науки, культуры, сферы бизнеса для достижения непрерывности экологического образования);

- разработка концептуально-идеологических основ непрерывного экологического образования, обеспечивающая

реализацию основных императивов экологической политики в области воспитания и образования с целью достижения устойчивого развития Республики Саха (Якутия) (так, например, концепция экологического образования как основы достижения безопасного экологического развития Республики Саха (Якутия) отражена в Законе «Об экологическом образовании и просвещении», в рамках которого учреждениями образования осуществляется решение таких задач как: формирование экологической компетенции субъектов образовательного процесса, обеспечение высокого качества экологического образования и воспитания, формирование экологического сознания и экологической культуры); в этой связи считаем необходимым отметить, что эффективность мероприятий в рамках данной концепции должна достигаться на основе интеграции усилий систем дошкольного (Примером экологического воспитания детей дошкольного возраста является детский сад «Солнышко» Булунского района, реализующий проект «Этнопедагогические условия формирования экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста, на примере этносов, проживающих в Арктическом регионе»), школьного, профессионального, высшего профессионального и дополнительного образования; помимо этого, для успешного решения задач экологического образования необходимо тесное взаимодействие учреждений образования, учреждений культуры и пр., привлечение дидактико-методологического потенциала музейной педагогики, что позволяет наиболее предметно и глубоко знакомиться с особенностями регионального развития, ресурсами и природными объектами, историей Республики и т.д.;

- разработка программного и учебно-методического обеспечения экологического образования на основе проникающей технологии, основанная на реализации регионального компонента (данное направление должно разрабатываться на основе государственных образовательных стандартов, но с увеличением доли регионального программного компонента, который может быть реализован и в рамках учебных дисциплин (вертикальная, горизонтальная, межпредметная, внутрипредметная интеграция; например, в Республике Саха (Якутия) школьный цикл экологического обучения и воспитания усилен введением отдельного предмета «Экология» в учебный план работы нескольких образовательных организаций, в том числе более 30 общеобразовательных школ работают по девятому варианту базисного учебного плана с углубленным изучением естественнонаучных предметов); регионализация образования в Республике Саха (Якутия) на сегодняшний день отражена в следующих механизмах: согласование требований и целей государственного образовательного стандарта; учет регионального компонента; согласование учебной, внеучебной, внеклассной и внешкольной работы по экологии; определение последовательности обучения с учетом возрастных особенностей обучающихся; экологизация школьных предметов; реализация межпредметного подхода в освоении учебных дисциплин; реализация исследовательского компонента, инновационных образовательных проектов (примером может служить регионализация экологического образования с уклоном агротехнологической направленности: Магарасской СОШ Горного района, Кобяйской агроэкологической СОШ Кобяйского района, Майинской СОШ 2-3 ступени Мегинно-Кангаласского района, Сыланской СОШ Чурапчинского района, НПСОШ №2, СОШ №17 города Якутска и др.);

- разработка путей взаимодействия со СМИ в целях обеспечения населения Республики достоверной и доступной информацией об экологическом состоянии региона и его перспективах (оповещение об экологических акциях в регионе, просветительская деятельность, реклама экологических аспектов социальной жизнедеятельности, обнародование статистических выкладок и т.п.);

- обеспечение профессиональной подготовки кадров в области непрерывного экологического образования (открытие новых специальностей и направлений подготовки; разработ-

ка системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров; разработка направлений международного взаимодействия по программам экологического природопользования в рамках международного сотрудничества учреждений высшего профессионального образования; подготовка научных кадров для решения региональных проблем в области экологии и природопользования и т.п.); примером разработки такого направления могут служить стратегические образовательные ориентиры Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, осуществляющего и расширяющего подготовку кадров в области экологии и при-

родопользования, учителей географии и экологии.

Таким образом, считаем необходимым еще раз отметить, что, хотя проблемы обеспечения полноценного функционирования системы экологического образования и просвещения в Республике Саха (Якутия) не являются до конца решенными, системообразующая деятельность в рамках рассмотренных путей обеспечения непрерывности экологического образования позволит обеспечить устойчивое функционирование системы экологического образования и просвещения в Республике Саха (Якутия) и ускорить достижение устойчивого эколого-безопасного развития региона.

Библиографический список

1. Бабакова Т. А. Экологизация регионального компонента школьного образования как средство реализации принципа дополнительности // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 3 (11). С. 40-59.
2. Гоголева П. А. Роль экологического образования и просвещения в реализации экологической политики Республики Саха (Якутия) / П. А. Гоголева, Г. С. Васильева // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12 (часть 4) С. 501-502.
3. Дьячковская О. Д. Становление начального экологического образования в дореволюционной Якутии / О. Д. Дьячковская // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). СПб.: Реноме, 2013. С. 38-39.
4. Егорова М. С. Экологическая безопасность. Экология личного пространства человека / М. С. Егорова, А. А. Голещихина // Молодой ученый. 2015. №7. С. 1060-1062.
5. Ефремова С. П. Экологическое образование дошкольников в условиях северных регионов РС (Якутия) [Электронный ресурс / С. П. Ефремова, Л. В. Николаева // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28366>
6. Заплата О. А. Культуроздоровья человека в условиях экологизации российского социума (социально-философский аспект). Кемерово: КузГТУ, 2014. 193 с.
7. Сичко И. А. Формирование экологического сознания учащихся средствами школьного экологического образования / И. А. Сичко, Я. А. Волошина // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7 (часть 2) С. 70-71.
8. Софронов Р. П. Роль общеобразовательных школ в организации дополнительного экологического образования учащихся (на примере школ Республики Саха (Якутия)) // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 4 (48). С. 157-170.

References

1. Babakova T. A. Ecologization of the regional component of school education as a means of implementing the principle of complementarity // Continuing Education: XXI Century. 2015. No. 3 (11). Pp. 40-59.
2. Gogolev P. A., Vasiliev G. S. The role of environmental education and enlightenment in the implementation of the environmental policy of the Republic of Sakha (Yakutia) // International Journal of Experimental Education. 2015. No. 12 (part 4) Pp. 501-502.
3. Dyachkovskaya O. D. Formation of primary environmental education in pre-revolutionary Yakutia // Theory and practice of education in the modern world: materials of the III Intern. scientific conf. (St. Petersburg, May 2013). St. Petersburg: Renome, 2013. Pp. 38-39.
4. Egorova M. S., Goleshikhina A. A. Ecological safety. Ecology of a person's personal space // Young Scientist. 2015. No. 7. Pp. 1060-1062.
5. Efremova S. P., Nikolaeva L. V. Ecological education of preschoolers in the northern regions of the Republic of Sakha (Yakutia) [Electronic resource // Modern problems of science and education. 2018. No. 6. – Access mode: <https://science-education.ru/en/article/view?id=28366>
6. Zaplatina O. A. Culture of human health in the conditions of ecologization of Russian society (socio-philosophical aspect). Kemerovo: KuzGTU, 2014. 193 p.
7. Sichko I. A., Voloshina Ya. A. Formation of ecological consciousness of students by means of school environmental education // International Journal of Experimental Education. 2014. No. 7 (part 2). Pp. 70-71.
8. Sofronov R. P. The role of secondary schools in the organization of additional environmental education of students (for example, schools of the Republic of Sakha (Yakutia)) // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. No. 4 (48). Pp. 157-170.

ТОПЧИЙ И.В.

кандидат архитектуры, профессор МААМ, директор подготовительных курсов, ФБГОУ ВО «Московский архитектурный институт (государственной академии)»
E-mail: top@markhi.ru

TOPCHIIY I.V.

Candidate of Architecture, Professor of IAAM, Director of the Preparatory Department of FBGOU VO "Moscow Architectural Institute (State Academy)"
E-mail: top@markhi.ru

СИТУАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СРЕДСТВАМ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В АРХИТЕКТУРЕ

SITUATIONAL TRAINING OF VISUALIZATION TOOLS IN ARCHITECTURE

Исследование посвящено изучению образовательных ситуаций, возникающих при обучении средствам художественной визуализации и презентации в архитектурном образовании. В результате исследования были выделены четыре новых класса проблемных ситуаций, стимулирующих поиск новых средств визуализации и отражающих профессиональную специфику архитектуры: по роли в образовательном процессе; по степени новизны; по направлениям и видам архитектурной деятельности, по возможностям перехода в новые виды профессии. Были выявлена важность поддержки новых видов визуализации, обладающих непредсказуемыми дискриптами, участия в оценке представителей других социальных групп – заказчиков проекта.

Ключевые слова: ситуационное обучение, средства художественной визуализации, архитектурное образование, дескрипторы компетенций, экспертная оценка.

The study is devoted to the study of educational situations that arise when learning the means of artistic visualization and presentation in architectural education. As a result of the study, four new classes of problem situations were identified that stimulate the search for new visualization tools and reflect the professional specifics of architecture: by their role in the educational process; by degree of novelty; by directions and types of architectural activity, by the possibilities of transition to new types of profession. The importance of supporting new types of visualization with unpredictable disciplines, participation in the evaluation of representatives of other social groups – customers of the project was identified.

Keywords: situational training, means of artistic visualization, architectural education, descriptors of competencies, expert assessment.

1. Введение.

Необходимость поиска путей повышения уровня компетенции архитектора во владении средствами визуализации и художественной презентации объясняется непрерывными изменениями требований к профессиям, ростом конкуренции между специалистами и необходимостью создания условий для гибких профессиональных траекторий развития. Профессиональное образование ищет более гибкие подходы к архитектурному образованию, учитывающие личностные способности студентов, многообразие видов архитектурной деятельности, возможности перехода из одного направления архитектуры в другое и в смежные виды деятельности. Подобный подход к архитектурному образованию активизировался после кризиса 2008-2009 годов и, можно предположить, усилится в результате глобального экономического кризиса 2020 года.

Создавая архитектурные произведения, зодчие ищут новые образы, способы формообразования и новые способы визуализации. Что подтверждает важность поиска, изучения и моделирование в профессиональном архитектурном образовании ситуаций, сопровождающихся визуализацией и (или) презентацией архитектуры. И определяет цель исследования: выявление типологии обучения средствам художественной визуализации и презентации в архитектурном образовании.

Определенная цель включает решение ряда исследовательских задач:

- изучение практики использования средств визуализации в архитектуре и архитектурном образовании в историческом ракурсе,
- выявление современных тенденций использования средств визуализации в архитектурной деятельности для рас-

крытия творческого потенциала архитекторов и создания новых произведений архитектуры;

2. Методология.

Методология исследования основывается компаративном анализе средств и форм художественной визуализации в архитектуре и архитектурном образовании в России, Великобритании и США, в историческом развитии и современном состоянии.

3. Результаты.

3.1 Историко-логический анализ методов и форм обучения средств визуализации в архитектурном образовании России с сер. XVIII- нач. XXI века.

Универсальным средством художественной визуализации архитекторов считается рисунок. Именно на умении рисовать основываются методы обучения архитектуре, пришедшие в Россию из итальянских и французских архитектурных академий. Что подтверждается исследованиями архитекторов, искусствоведов и педагогов, посвященных истории становления методов архитектурно-дизайнерского образования, основанных на художественных составляющих архитектурного творчества: Ивановой-Виен Л.И., Кольстед Л.А., Метленкова Н.Ф., Прохорова С.А., Топчий И.В., Холодовой Л.П., Чуваргиной Н.П. и других. Было выявлено, что многообразие направлений деятельности архитекторов, включая архитектурное проектирование, реставрацию и реконструкцию зданий, ландшафтное проектирование, дизайн пространственной среды, городское планирование и другие, отличаются художественной направленностью. И определяет как повышенные требования к художественно-графическим навыкам у абитуриентов высших школ архитектуры, так и группы дисциплин художественного цикла в содержании профессионального образования.

До 1920-х годов методы обучения рисунка в российских школах архитектуры носили «академический» характер и не отличались от методов обучения художников и скульпторов. В фундаментальном исследовании О.Г.Максимова «Рисунок в профессии архитектора» было выделено три аспекта использования архитектором ручного рисования в архитектуре: творческий поиск в процессе формообразования, изучение и презентация объектов архитектуры. Архитектурный рисунок также является «внецеховой» творческой деятельности архитекторов, вносит вклад в мировую и национальную культуру в виде произведений графики, «архитектурных фантазий», «бумажной архитектуры».

В образовательной практике развитых стран мира в настоящее время взаимодействуют три ступени образования архитекторов. Архитектурный рисунок наряду с моделированием, макетированием и историей архитектуры и искусства, является компонентом довузовского архитектурного образования, и применяется для развития необходимых будущему архитектору профессиональных качеств – креативности и пространственного мышления. Научное обоснование методов образования детей в РФ средствами архитектуры было сделано педагогами – архитекторами, художниками и искусствоведами Жилкиной З.В., Ашмаринной И.Н., Метленковым Н.Ф., Степановым А.В. и другими. Разработанные ими методы и методики опирались на концепции поэтапного развития творческого мышления в процессе деятельности Гальперина П.Я., Леоньева А.Н., Выготского Л.С. и других ученых. Художественно-эстетические и пространственные свойства архитектуры использовались для расширения знаний о мире, для развития интеллектуальных способностей и мелкой моторики детей.

Макетирование и моделирование являются широко распространенными и используемыми средствами визуализации архитектуры, позволяет увидеть будущий объект в объеме, представить его вместе с окружающей средой. Макеты и модели сооружений использовались при строительстве зодчими древней Ассирии, Месопотамии, Египта и Греции задолго до того, как для этого стали использоваться чертежи.

Революционные изменения в подходах к моделированию произошли в начале XX века, в период поисков новых направлений развития архитектуры и искусства. Были созданы новые методы обучения проектированию с помощью абстрактной композиции, получившие название «архитектурной пропедевтики». Абстрактные композиции из глины, пластилина, бумаги и картона служили инструментами творческого поиска и средством общения преподавателей и студентов в прогрессивных учебных заведениях Европы. Новаторские программы Ладовского Н.А., Кринского В.Ф., Докучаева Н.В., Королева Б., Лавинского А., Бабичева А. в московском ВХУТЕМАСе. Вальтера Гропиуса. Мисс Ван дер Роэ, Бруно Таута, И.Итена, Л.Махой-Надя и других мастеров – в немецком Баухаусе. Художников, архитекторов и промышленников дизайнеров объединенных в группу «Де Стил» – в Голландии [3]. Став эффективным средством творческого поиска и способом профессионального общения архитекторов, скульпторов и живописцев, дизайнеров, оно продолжает развиваться в знаменитых архитектурных школах: в финском университете А.Аалто, Иллинойском техническом университете (США) и других школах мира, работах исследователей: Ивановой-Виен Л.И., Мелодинского Д.Л., Хазановой В.Э., Хан-Магомедова С.О., Коротковского А., Малахова С., Пронина Е., Сазонова В., Дембич А. и других; исследователями в странах Европы и США: Руусувуори А. (Финляндия), Хансом М. Винглером, Дросте М. (Германия), Мэтью Грегори (Швеция), Беатрис Коломиной (США) и других.

3.2 Выявление современных тенденций в использовании средств визуализации и презентации в архитектуре и архитектурном образовании.

Новые способы визуализации пришли в практику проектирования вместе с появлением телекоммуникационных технологий и распространением цифровых форм проектирования.

Научное осмысление методов формообразования с помощью информационных технологий было сделано в работах Авдотьина Л.Н., Асановича А., Волынского В., Костогаровой Е.П., Рочеговой Н.А. и других авторов. Были сделаны выводы, что методы компьютерного формообразования, подразделяющиеся на геометрические, параметрические и алгоритмические, обогатили методы и приемы проектирования и повлияли на формообразование в современной архитектуре.

Новые подходы к визуализации в архитектуре рассматривались в контексте их роли в создании профессиональных коммуникаций, как средства выражения, передачи и восприятия архитектурного замысла, то есть презентации архитектурного проекта. Были выделены виды архитектурной презентации, отличающиеся по форме представления (графическая, объемная или виртуальная формы), по целям представления, по типу адресата, по виду объекта представления, по стадиям проектирования и области профессиональных компетенций. Были найдены области профессиональных компетенций, в которых востребована архитектурная презентация [1, 2]. Не были определены особенности архитектурных презентаций, учитывающие отличия в психологии восприятия архитектуры субъектами архитектурной деятельности. Так же не были учтены ситуации, выходящие за пределы принятых методов и профессиональных стандартов обучения проектированию, такие участие в конкурсах, волонтерская работа и другие инициативы студентов и преподавателей. Научно-исследовательская работа, требующая новых видов презентации, в том числе при использовании инновационных технологий строительства и новых строительных материалов. А также работа архитекторов в смежных видах деятельности, таких как, составлении баз данных для проектирования, сценическом искусстве, ландшафтном дизайне (Таблица 1) и т.п. Очевидно, что существует противоречие между сложившимися подходами к презентации результатов интеллектуальной деятельности архитекторов и инновационным поиском в архитектуре. Актуальным является поиск и создание образовательных ситуаций, которые мотивировали бы будущих архитекторов к инновационному поиску и нахождению новых путей эмоционального воздействия средствами художественной визуализации.

3.3 Типология педагогических ситуаций обучению средствам визуализации в архитектурном образовании.

В современной теории и практике образования целенаправленное создание образовательных ситуаций, мотивирующих студентов к достижению определенной цели, признаются действенным способом получения нового эмоционального опыта и включаются в проектные методы образования [10]. Ситуативный подход признается одним из методов управления, способом быстрого реагирования на появление инноваций, стимулирования творческой деятельности студентов и преподавателей [8]. За основу классификации педагогических ситуаций в архитектурном образовании может быть взят метод классификации, учитывающий возможность измерения компетенций студентов, предложенный Шашкиной М.Б., Шкериной Л.В. [6, 7]. А именно: по месту возникновения и протекания, по степени проективности, по степени оригинальности, по степени управляемости, по составу участников. Предлагается дополнить данную классификацию параметрами, отражающими специфику архитектурной деятельности и сложившуюся практику образования. Тем самым подготовив почву для практического использования результатов исследования (Таблица 2).

Предлагается выделить следующие типы проблемных ситуаций в развитии визуализационных компетенций в архитектурном образовании:

– по роли в образовательном процессе (класс А): дифференциация образовательных ситуаций проводится по их месту в образовательном процессе, то есть в процессе получения разнообразных компетенций в профессиональном образовании, в научных исследованиях, в проектной архитектурной практике;

Таблица 1.

Методы визуализации в архитектуре (опыт современной российской практики)

методы визуализации	образовательная ситуация	запрос в профессиональной деятельности архитектора	условия получения опыта и формирования навыков визуализации	влияние архитектурно-строительных инноваций
Рисунок от руки в натуры	рисование архитектуры и других объектов с натуры (в антропогенной среде)	фиксация и изучение архитектуры, ее стилистических, функциональных и конструктивных особенностей	посещение объектов архитектуры; наличие материалов и оборудования для рисования	не влияют
Рисунок от руки «по представлению»	рисование архитектуры и других объектов по воображению (в аудитории)	творческий поиск, создание архитектурного проекта; взаимодействие с коллегами и заказчиками	наличие средств обучения: материалов и оборудования для рисования	не влияют
Черчение от руки	выполнение чертежей от руки с помощью чертежных инструментов	подготовка документации для строительства	наличие средств обучения: материалов и оборудования для черчения от руки	не влияют
Макетирование и моделирование из бумаги и картона	создание макетов и моделей из бумаги и картона	творческий поиск и демонстрация проектного решения	наличие средств обучения: материалов и оборудования для макетирования и моделирования	не влияют
Моделирование в строительных материалах (дерево, металл, пластик)	создание моделей архитектурных объектов из строительных материалов, приближающих к их реальному восприятию	демонстрация проектного решения	наличие материалов, оборудования, мастерских и других средств моделирования	использование новых строительных материалов и технологий
Моделирование в декоративных (не строительных) материалах	создание макетов и моделей из не строительных материалов	демонстрация проектного решения, произведение впечатления на зрителей	наличие мастерских, оборудования умения использовать технологии	не влияют
3-D моделирование в цифровых редакторах	создание виртуальных моделей архитектуры, в т.ч. динамических	демонстрация проектного решения, произведение впечатления на зрителей	наличие оборудования и программных продуктов	развиваются одновременно с технологиями

– по степени новизны (класс Б): различия определяются в зависимости от инновационных процессов и явлений, происходящих в разных аспектах архитектурной деятельности: инженерно-технических, художественно-эстетических и социальных.

– по направлениям и видам архитектурной деятельности (класс В): различаются в зависимости от участия субъекта в том или ином виде деятельности: архитектурном проектировании, реставрации и реконструкции, градостроительстве, дизайне среды, ландшафтной архитектуре, архитектурной критике, архитектурной визуализации, других направлениях архитектуры;

– по возможности перехода в смежные виды профессиональной деятельности – визуальные и пластические искусства (класс Г): живопись, скульптуру, предметный дизайн, книжную графику, фотографию, декоративно-прикладное искусство, моду, сценическое искусство, анимацию, компьютерный дизайн и другие.

Для выявления состава объектов (проблемных ситуаций) в выявленных классах, укажем на причины их появления и принципы отбора. Таким образом, классы получают возможность динамического расширения.

Класс «А» (образовательный процесс) – отбор объектов (ситуаций) происходит по принципу сравнения сложившихся традиций обучения средствам визуализации и появления новых подходов (стилей, форм, технологий), обусловленных решением целей, заявленных в стратегиях университетов;

Класс «Б» (по степени новизны) – отбор проблемных ситуаций производится с учетом их профессиональных оснований.

Инженерно-технологическими основаниями появления новых форм и методов визуализации в архитектуре служит инновации в строительстве и проектировании, появление новых технологий и строительных материалов, проявляющиеся вследствие непрерывного технологического прогресса.

Художественно-эстетическими основаниями возникновения новых форм визуализации – архитектурных презентаций, появляющиеся на базе междисциплинарных коммуникаций архитектуры со статическими и динамическими видами искусства. Тенденция поддерживается непрерывным поиском новых средств художественной выразительности, появлении новых художественных стилей и концепций, разнообразием культурно-эстетических традиций и культурным обменом.

Социальными основаниями появления новых видов визуализации является общественный прогресс, появление новых социальных групп, обладающих особыми вкусовыми и стилистическими предпочтениями и интересами.

Класс «В» (по направлениям и видам архитектурной деятельности) – проблемные ситуации данного класса подбираются с учетом разнообразия видов профессиональной архитектурной деятельности, обусловленных ростом требований к специалистам, составляющих проектную команду. Наряду с профессиональными компетенциями к архитекторам, которые зафиксированы в североамериканской базе данных, составленной при участии Министерства труда, занятости и обучения США (USDOL/ETA), учитываются и личностные характеристики.

Класс «Г» (потенциал перехода в смежные виды профессиональной деятельности) – подготовлен логикой развития общества и общества и имеет юридическое закрепление в многоуровневых национальных образовательных системах. Гибкие образовательные траектории, появившиеся в профессиональном образовании сегодня, учитывают индивидуальные способности и интересы, и студентам реагировать на изменения потребностей на рынке труда. Для архитектурных профессий возможность построения профессиональной карьеры в смежных видах деятельности подготовлена наличием профессиональных компетенций, которые легко трансформируются в другие специальности [9].

Таблица 2.

Особенности использования средств визуализации в различных направлениях архитектурной деятельности. Были использованы данные Института архитекторов (апрель 2020 г.); Атласа новых профессий, разработанных в Сколково.

виды и направления архитектурной деятельности	особенности направления, влияющие на выбор средств визуализации и презентации	законодательное обоснование
код стандарта профобразования РФ (в соответствии с ФГОС 3++ по направлениям бакалавриата)		
архитектура	создание объемно-пространственных форм	07.03.01
градостроительство	проектирование территорий (пространства)	07.03.04
реставрация и реконструкция зданий	уникальность объектов	07.03.02
дизайн пространственной среды	проектирование внутренних пространств	07.03.03
ландшафтная архитектура (степень «магистр»)	взаимодействие с природой	250700
Программы повышения квалификации Американского института архитекторов (AIA)		
программы для людей с ограниченными возможностями	технологии визуализации для слабовидящих людей; технологии проектирования для слабовидящих людей	Закон об информационной и технической помощи инвалидам (Americans with Disabilities Act (ADA))
программы поддержания здоровья людей	технологии визуализации для аналитических данных, в т.ч. при пандемии COVOD	Закона о безопасности здоровья и жизнедеятельности (Health & Safety at Work Act)
программы по устойчивому развитию и «зеленому» строительству	BIM, GIS визуализации; динамическое цифровое моделирование	Сертификация коммерческих Зеленых зданий (Green Business Certification Inc. GBCI)
программы по заказу Королевского института Британских архитекторов	создание визуальных коммуникаций с социальными медиа, бизнесом и другими социальными группами	европейский опыта повышения квалификации сертифицированных архитекторов
Перспективные специальности в строительстве и архитектуре («Атлас новых профессий» Сколково)		
архитектор «энергонулевых» домов	информационные технологии проектирования, клиенто-ориентированные визуальные коммуникации	отсутствуют
проектировщик 3D-печати в строительстве	трехмерная визуализация с помощью 3D принтера	отсутствуют
проектировщик безбарьерной среды	визуализация с учетом ограниченных условий восприятия объектов	Свод правил СП 59.13330.2012 «СНиП 35-01-2001. Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения»
BIM-менеджер-проектировщик	создание информационной модели здания, визуализация его «жизни» в динамике	Стратегия инновационного развития строительной отрасли; Федеральный проект «Цифровое государственное управление» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»
Проектировщик инфраструктуры «умного дома»	визуализация технологий «умного дома»	отсутствуют

При определении образовательных ситуаций использованы Основные образовательные программы ФГОС 3++ ФБГОУ ВО «Московский архитектурный институт (государственная академия)». Учитывалось, что к завершению третьего года обучения (уровень «Бакалавр»), студент, осваивая профессиональный язык и средства коммуникации должен владеть «методикой изображения и моделирования архитектурной формы и пространства (УК-3.5).

В таблице 2 и далее при определении индикаторов компетенций используются разработки Е.И.Казаковой и И.Ю.Тархановой, исследующих методы оценки образовательных программ [4]. И учитывая индикаторы достижения компетенций, выделенных специалистами НИУ ВШЭ Бершадской М.Д. и Серовой А.Д., а именно достаточность, изменяемость, четкость формулировок, преемственность по уровням образования.

Оценивая уровень компетенций в области владения средствами художественной визуализации и презентации необходимо учитывать большую долю субъективности, связанную с прикладным значением данных компетенций, экспертным характером оценок и разнообразием состава экспертов.

Проблемные ситуации в обучении средствам художе-

ственной визуализации и презентации в архитектуре представлены в табличной форме (таблицы 3-6), с указанием требований к уровню получаемых компетенций – дескрипторов. Дескриптор (от лат. слова «descriptor» – описывающий) – краткое описание критериев экспертной оценки компетенций.

В дескриптах компетенций обучения средствам визуализации ООП и ФГОСах используются вербальные описания, которые не дают полного представления о требованиях к уровню освоения ООП и критериях оценки степени их освоения. При большом сходстве в описании, каждая архитектурная школа имеет различные представления о требованиях, выработанные десятилетиями работы экспертов. И представлены в методическом фонде. Наличие аналогов позволяет именовать данные дескрипторы *предсказуемыми*. В противоположность *непредсказуемым* дескриптам, которые не имеют аналогов и требуют оценки приглашенных экспертов. Обращаем внимание на важность учета состава экспертов, от которого зависит результат оценки.

Появление непредсказуемых дескриптивных оценок в образовательных ситуациях в полной мере отвечает задачам поиска новых форм визуализации и творческому поиску в архитектурном формообразовании.

Таблица 3.

Проблемные образовательные ситуации класса «А» (присутствующие в основном образовательном процессе).

образовательный процесс	ситуации	цели визуализации	дескрипторы визуализационных компетенций
профессиональное архитектурное образование	эскизное проектирование (клаузуры)	разработка и демонстрация преподавателям идеи или концепции будущего проекта	признание идеи, утверждение эскиза
	выполнение учебных и курсовых проектов	разработка архитектурно-дизайнерского раздела проектной документации	соответствие нормам проектирования и образцам из методического фонда
	подготовка проектов для участия в архитектурных конкурсах	демонстрация новых идей и концепций, стимуляция творческой деятельности	победа в конкурсе
	выполнение учебных заданий по дисциплинам художественного цикла	обучение средствам художественной визуализации по ООП «Бакалавр» архитектуры»	соответствие требованиям (отраженных в образцах – работах методического фонда)
научно-исследовательская деятельность в вузе	проведение научных экспериментов в рамках образовательного процесса	представление результатов НИР и НИОКР в архитектуре	регламентированы стандартами к оформлению НИР и НИОКР
	экспериментальная, в том числе волонтерская работа	поиск новых форм архитектурной деятельности	достижение заявленных целей эксперимента
практика	художественная практика студентов	выполнение заданий по дисциплинам «рисунок», «живопись», графическая фиксация современного состояния зданий (обмерная практика)	в соответствии с требованиями кафедр и предсказуемыми дескриптами
	производственная (проектная) практика студентов	освоение на практике полученных теоретических знаний о процессе проектирования	стандартами по проведению проектных и обмерных работ
	индивидуальная работа (выполнение контрактных художественных работ)	выполнение работы в соответствии с требованиями заказчика	успешное завершение договора

Таблица 4.

Проблемные образовательные ситуации класса «Б» (различаются по степени новизны), определяются в зависимости от инновационных процессов и явлений, происходящих в разных аспектах архитектурной деятельности: инженерно-технической, художественно – эстетической, социальной, экологической.

виды инноваций	ситуации	цели визуализации	дескрипторы визуализационных компетенций
инженерно-технические	процесс создания и апробации инженерно-технических инноваций	визуализация результатов НИР и НИОКР при процессе апробации и презентации	полное и понятное раскрытие преимуществ инноваций
художественно-эстетические	использование новых художественных приемов, стилей, образов и технологий для презентации архитектурных проектов	привлечение внимания к идее (проекту); поиск новых художественно-стилистических направлений и форм;	положительно оцениваемые зрителями (непредсказуемые)
социальные	методы проектирования, построенные на общественном взаимодействии	презентация и апробация идей в понятной для данной социальной группы форме	воспринимаемые зрителями (непредсказуемые)
экологические	методы экологического проектирования	акцентирование на экологичности проекта	учет позитивного восприятия экологических факторов

Таблица 5.

Проблемные образовательные ситуации класса «В» (по направлениям и видам архитектурной деятельности); различаются в зависимости от вида архитектурной деятельности: архитектурном проектировании, реставрации и реконструкции, градостроительстве, дизайне среды, ландшафтной архитектуре, архитектурной критике, архитектурной визуализации, других направлениях архитектуры.

виды и направления архитектурной деятельности	ситуации, стимулирующие творчество	цели визуализации	дескрипторы визуализационных компетенций
архитектура	архитектурные конкурсы	выражение новой идеи и привлечение внимания к конкурсной работе	достижение цели – победа в конкурсе
градостроительство	градостроительные конкурсы	выражение новой идеи и привлечение внимания к конкурсной работе	достижение цели – победа в конкурсе
реставрация и реконструкция зданий	уникальные объекты архитектуры и их фрагменты	изучение объекта, визуальное соответствие оригиналу	реалистичное изображение объекта реконструкции
дизайн пространственной среды	уникальные события в жизни людей	создание уникальных впечатлений	эмоциональное воздействие на людей

ландшафтная архитектура	уникальные географические условия и ландшафты, динамика смены времен года и изменений качества ландшафтной архитектуры и дизайна во времени	визуализация идеи с учетом уникальности пространственной ситуации и динамики изменения объектов проектирования по сезонам т в динамике роста	достоверность восприятия, учитывающая специфику существования элементов природной среды

Таблица 6.

Проблемные образовательные ситуации класса «Г» (потенциал перехода в смежные виды профессиональной деятельности). В таблице использованы результаты исследований автора, выполненного в 2016-2017 г. и прошедшие апробацию на Международной конференции по устойчивому развитию в Бристоле (Великобритания).

виды и направления смежных видов деятельности	ситуации	цели визуализации	дескрипторы визуализационных компетенций
смежные направления виды архитектурно-градостроительной деятельности	рост потребности в градостроителях; реализация масштабных планов по созданию и реконструкции городов	обучение специфическим формам и способам визуализации	установлены законодательно в требованиях и нормах к оформлению проектной документации
предметный дизайн	изменение жизненной траектории, склонность к творческой, коммерческой и деятельности и самостоятельности	демонстрация художественных, функциональных, технологических достоинств объектов дизайна	установлены в законодательных требованиях и нормах к оформлению технологической документации
административная деятельность, в том числе, в сфере городского управления и планирования, строительства, инвестиционной деятельности, брендинг	логика личного развития, опирающаяся на склонности к управленческой деятельности	визуализация целей принятых административно-управленческих решений	доступность и понятность для разных социальных групп
научно-исследовательская и аналитическая деятельность	логика личного развития, опирающаяся на склонности к научно-аналитической работе	визуализация методов и результатов научных исследований	определены в законодательных требованиях к оформлению НИР и НИОКР, негласные правила презентации, существующие в научных сообществах
художественное образование (на уровнях НОО, ООО, СПО, ВПО, ДО, ДПО),	логика личного развития, опирающаяся на склонности к образовательной деятельности	обучение детей и взрослых, учитывая их уровни восприятия	определены в стандартах и учебных программах образования
визуальные пластические искусства: живопись, скульптура, фотография, ткачество, ювелирное искусство и т.д.	логика личного развития, опирающаяся на склонности к художественной деятельности	самовыражение средствами искусства, развитие национальных традиций, эмоциональное воздействие на зрителей	достижение поставленных целей
визуализация в информационной среде, создание баз данных и компьютерных программ для архитектуры, в т.ч. компьютерные игры	информатизация всех сторон жизни общества, логика личного развития, опирающаяся на склонности субъектов к математике	потребность в сборе и хранении информации, цифровых программах для проектирования; потребность общества в организации досуга и отдыха граждан, снижение уровня деменции;	достижение поставленных задач средствами визуализации с помощью информационных технологий
коммуникации, СМИ	логика личного развития, опирающаяся на склонности субъектов к работе с информацией	популяризация общественно-важных идей, создание новых коммуникаций и социальных групп в виртуальном пространстве	создание каналов визуальной коммуникаций для реализации поставленных целей
коммерческая деятельность в строительстве, архитектуре, искусстве, дизайне, менеджмент, маркетинг	логика личного развития, поддерживаемая склонностью к коммерческой и организационной деятельности	получение прибыли от результатов интеллектуальной деятельности	достижение поставленной цели

4. Выводы:

1. Сложившаяся система непрерывного архитектурного образования, недостаточно реагирует на изменение рынка труда и требования обеспечения вариативности при построении профессиональной карьеры архитектора.

2. Рисунок, чертеж, макет и плоскостная 3-х мерная визуализация являются основными способами визуализации и презентации, обучаемые и используемые в архитектурном образовании в РФ. Они обеспечены достоверными вербальными и невербальными дискриптами, успешно оценивающими уровень компетенций студентов.

3. Научная, экспериментально-инновационная и экспериментальная деятельность в архитектуре и архитектурном образовании сопровождается появлением ситуаций, способствующих поиску, созданию и использованию новых способов визуализации и презентации проекта.

4. Новые формы визуализации архитектуры в современной архитектурной практике и пространственном дизайне порождаются запросом на создание сменяемых впечатлений от пространственной среды и воздействие на публику.

5. Новые методы и формы визуализации и презентации порождаются процессом междисциплинарного взаимодействия

ствия архитектуры с искусством и технологиями.

6. При отсутствии вербальных и невербальных дискриптов, оценить уровень компетенции студентов в архитектурной визуализации и презентации, можно использовать метод экспертных оценок, привлекая экспертов из числа заинтересованных в архитектурной деятельности субъектов.

7. Принципом повышения уровня владения презентационными и художественно-визуализационными компетенциями студентов архитектурных школ является развитие новых общественных, междисциплинарных и межпрофессиональных коммуникаций в архитектуре, привлечение в архитектурное образование представителей различных социальных групп – «заказчиков», которые выступают в роли экспертов новых

видов и форм визуализации.

8. Многообразие возможностей в появлении потенциальных инноваций в архитектуре и новых образовательных ситуаций и визуализаций, ставит задачу поиска принципов их отбора.

9. Принципом отбора и целенаправленного создания ситуаций, дающих новый эмоциональный опыт и поддерживающих развитие визуализационных и презентационных компетенций будущих архитекторов, может стать оценка соответствия личных интересов и предпочтений студентов и групп преподавателей, входящих в научные школы или объединенных инновационными программами.

Библиографический список

1. Акатьева А.О. Архитектурная презентация как средство коммуникации в архитектурной деятельности: автореф. дис. канд. архитектуры. ННГАСУ. Н.Новгород, 2012. 24 с., С. 9.
2. Блинов В.И. От качества образования – к качествам личности / В. И. Блинов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 22-й Международной научно-практической конференции, 18-20 апреля 2017 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2017. С. 11-14.
3. Дружкова Н.И. Педагогическая концепция Баухауза и ее традиции в современном художественном образовании : дисс.докт. пед. наук. ГУ «Институт художественного образования РАО»].- М., 2008.- 290 с.: ил.
4. Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. N 5, с. 127- 135. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10164
5. Мыскин С.В. Типология профессиональных коммуникативных ситуаций // Полилингвальность и транскультурные практики. 2015. N 2, С. 40 – 56.
6. Файзрахманова А. Л. Проектная культура студентов в контексте художественного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 3 (март). С. 22- 33. URL: <http://e-koncept.ru/2019/191020.htm>. DOI 10.24411/2304-120X-2019-11020.
7. Шашкина М. Б., Шкерина Л. В. Измерение компетенций студентов на основе проблемных педагогических ситуаций // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. N4, С. 201-207.
8. Kulcke, Matthias & Lorenz, Wolfgang & Wurzer, Gabriel. (2017). Structuring of Teaching and Learning Situations in Architectural Education.
9. Topchiy Irina. Career guidance for the stable professional development of architects. WIT PRESS. Conference papers. Sustainable Development and Planning 2017. 27-29 June 2017, Bristol, UK. p. 598 – 606., SDP17 20361. doi:10.2495/SDP170621,
10. Xiaoqiao Cheng, Jianping Xia. Jilin Li, the Founder of China's Situational Education. Science Insights Education Frontiers, Vol.3, No. 2 (August) 2019, p. 275-295/ DOI: 10.15354/sief.19.co012

References

1. Akat'eva A.O. Arxitekturnaya prezentaciya kak sredstvo kommunikacii v arxitekturnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. kand. arxitektury'. NNGASU. N. Novgorod, 2012. 24 p., Pp.9.
2. Blinov V. I. Ot kachestva obrazovaniya – k kachestvam lichnosti / V. I. Blinov // Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii : materialy` 22-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 18-20 aprelya 2017 g., g. Ekaterinburg / Ros. gos. prof.-ped. un-t. - Ekaterinburg : Izdatel'stvo RGPPU, 2017. Pp. 11-14.
3. Druzhkova N.I. Pedagogicheskaya koncepciya Bauxauza i ee tradicii v sovremennom xudozhestvennom obrazovanii : diss.dokt. ped. nauk . GU «Institut xudozhestvennogo obrazovaniya RAO»]. M., 2008. 290p.: il.
4. Kazakova E. I., Tarxanova I. Yu. Ocenka universal'ny'x kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel'ny'x programm // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. N 5, s. 127- 135. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10164
5. My'skin S.V. Tipologiya professional'ny'x kommunikativny'x situacij // Polilingvial'nost' i transkul'turny'e praktiki. 2015. N 2, c.40 – 56.
6. Fajzraxmanova A. L. Proektnaya kul'tura studentov v kontekste xudozhestvennogo obrazovaniya // Nauchno-metodicheskij e'lektronny'j zhurnal «Koncept». – 2019. – № 3 (mart). - S. 22- 33. URL: <http://e-koncept.ru/2019/191020.htm>. DOI 10.24411/2304-120X-2019-11020.
7. Shashkina M. B., Shkerina L. V. Izmerenie kompetencij studentov na osnove problemny'x pedagogicheskix situacij // Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva. 2012. N4, c. 201-207.
8. Kulcke, Matthias & Lorenz, Wolfgang & Wurzer, Gabriel. (2017). Structuring of Teaching and Learning Situations in Architectural Education.
9. Topchiy Irina. Career guidance for the stable professional development of architects. WIT PRESS. Conference papers. Sustainable Development and Planning 2017. 27-29 June 2017, Bristol, UK. p. 598 – 606., SDP17 20361. doi:10.2495/SDP170621,
10. Xiaoqiao Cheng, Jianping Xia. Jilin Li, the Founder of China's Situational Education. Science Insights Education Frontiers, Vol.3, No. 2 (August) 2019, p. 275-295/ DOI: 10.15354/sief.19.co012

УДК 378.147.091.313

UDC 378.147.091.313

ТРИШКИН А.В.

магистрант, 1 курс, направление подготовки 06.04.01 «Биология», профиль «Биофизика», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: maksim-leon@mail.ru

МАКЕЕВА И.Ю.

кандидат биологических наук, доцент кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: makeevainna@inbox.ru

ПУЗИНА Т.И.

доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: tipuzina@gmail.com

TRISHKIN A.V.

Master, 1 year, Area of Study 06.04.01 "Biology", Specialty "Biophysics", Orel State University

E-mail: maksim-leon@mail.ru

MAKEEVA I.YU.

Candidate of Biology, Docent of the Department Plant Physiology and Biochemistry of plants, Orel State University

E-mail: makeevainna@inbox.ru

PUZINA T.I.

Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of Department of Botany, Plant Physiology and Biochemistry of plants, Orel State University

E-mail: tipuzina@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ-БИОФИЗИКОВ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MAGISTRANTS-BIOFYSICISTS

В данной статье представлен пример формирования профессиональных компетенций магистрантов-биофизиков при прохождении производственной практики на базе экспериментальной площадки для проведения исследований (агробиостанция) ОГУ им. И.С. Тургенева.

***Ключевые слова:** биофизика, магистерская программа, методика формирования компетенций, профессиональные компетенции, производственная практика.*

This article presents an example of the formation of professional competencies of undergraduate biophysicists during practical training on the basis of an experimental site for research (agrobiostation) OSU named after I.S. Turgenev.

***Keywords:** biophysics, master's program, methods of forming competencies, professional competencies, industrial practice.*

С вступлением России в общеевропейский Болонский процесс наметилась смена подхода к подготовке специалистов. На основе «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» основной задачей образования является формирование у обучающихся, будущих специалистов ключевых компетенций и применение нового компетентностного подхода в обучении. В процессе реализации данной задачи понятия «компетенция» и «компетентность» постепенно заменяют старый подход к оценке результатов процесса образования. Однако вошедший в отечественное образование благодаря Федеральным Государственным образовательным стандартам компетентностный подход, не имеет точных указаний по методике формирования и оценке сформированности профессиональных компетенций с учетом требований работодателей.

Цель работы – описание методики формирования профессиональных компетенций при прохождении производственной практики магистрантов-биофизиков.

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворению потребностей личности в получении соответствующего образования. Современный образовательный процесс нацелен на увеличение доли самостоятельной работы обучающихся в учебном заведении.

Современная образовательная личностно-ориентированная парадигма закладывает переход обучающегося от пассивной стороны образовательного процесса, в активного, целеустремленного участника образования.

«Цель образовательной программы «Биофизика» заключается в подготовке высококвалифицированных специалистов новой формации, владеющих общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, способных к практической реализации полученных знаний в инновационных отраслях медицины, биотехнологии, экологии, агрономии и других естественных наук, что позволит решать актуальные задачи, стоящие как перед регионом, так и в России в целом» [6]. Так, выпускник по направлению подготовки 06.04.01 «Биология» профиль Биофизика (квалификация «магистр»), в результате освоения образовательной программы должен обладать 17 компетенциями, из которых 3 относятся к общекультурным, 9 – к общепрофессиональным, 5 – к профессиональным, что в итоге должно обеспечить подготовку специалиста, способного к самостоятельной деятельности в научно-исследовательских учреждениях или на предприятиях. Весь объем полученных знаний и умений (компетенций) складывается в интегрированное понятие профессиональная компетентность, что основывается на личных качествах обучающегося – будущего профессионала своего дела.

Область профессиональной деятельности магистров по направлению подготовки 06.04.01 Биология включает исследование живой природы и ее закономерностей, использование биологических систем в хозяйственных и медицинских целях. Объектами профессиональной деятельности магистров по направлению подготовки 06.04.01 Биология являются: биологические системы различных уровней организации; про-

цессы их жизнедеятельности и эволюции; биологические, биоинженерные, биомедицинские, природоохранные технологии, биологическая экспертиза и мониторинг, оценка и восстановление территориальных биоресурсов.

Выпускник, освоивший программу 06.04.01 Биология (уровень магистратура) профиль Биофизика, должен обладать следующими профессиональными компетенциями в научно-исследовательской деятельности:

- способностью творчески использовать в научной и производственно-технологической деятельности знания фундаментальных и прикладных разделов дисциплин (модулей), определяющих направленность (профиль) программы магистратуры (ПК-1);
- способностью планировать и реализовывать профессиональные мероприятия (в соответствии с направленностью (профилем) программы магистратуры) (ПК-2);
- способностью применять методические основы проектирования, выполнения полевых и лабораторных биологических, экологических исследований, использовать современную аппаратуру и вычислительные комплексы (в соответствии с направленностью (профилем) программы магистратуры) (ПК-3);
- способностью генерировать новые идеи и методические решения (ПК-4).

Исходя из требований ФГОС образовательная программа по подготовке магистров-биофизиков формирует у обучающихся набор профессиональных компетенций с выраженной практико-ориентированной направленностью. Формирование профессиональных навыков (проведение инновационных научно-исследовательских работ при прохождении производственной практики) становится возможным при условии создания образовательной среды, которая включает новейшее учебно-научное оборудование и методики.

Одним из этапов обучения является проведение производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, целью которой является приобретение опыта практической работы, в том числе самостоятельной деятельности, в научно-исследовательских учреждениях.

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева располагает собственной базой для проведения научных исследований и практик. Такой базой является агробиологическая опытная станция ОГУ им. И.С. Тургенева (агробиостанция). На базе агробиостанции, являющейся экспериментальной площадкой для проведения исследований, магистрантами-биофизиками проводится практическое изучение физиологических процессов растений в состоянии *in vivo* в вегетационном опыте (закладка почвенной и водной культуры), с использованием современных биофизических методов. В процессе прохождения практики студенты получают возможность реализовать фундаментальные знания, накопленные в процессе теоретического обучения. Важным аспектом практики является приближенность условий к непосредственной профессиональной деятельности. Для реализации целей практики магистрантам-биофизикам предлагается использование экспериментального метода, который, с одной стороны,

недеструктивен для объекта и позволяет проведение исследований в нативных условиях, а с другой стороны, имеет максимальную информативность. Для возможности использования в учебном процессе необходимо, чтобы метод исследования предполагал простоту применения, непродолжительное время измерения, легкость и однозначность интерпретации данных, возможность автоматизации измерений и желательно, не требовал дорогостоящих расходных материалов. Таким методом, позволяющим оценить изменения общего биоэнергетического статуса растения, является метод исследования флуоресценции хлорофилла [5]. Метод измерения флуоресценции хлорофилла широко применяется в растениеводстве, сельском и лесном хозяйстве, при хранении и переработке растительного сырья. Магистранты-биофизики получают возможность проведения самостоятельных биофизических исследований на базе агробиостанции ОГУ имени И.С. Тургенева с использованием РАМ-флуориметра 3055-FL (предоставленного центром коллективного пользования ФГБОУ ВО Орловской ГАУ) по регистрации параметров флуоресценции хлорофилла [7]. Освоение данной методики обеспечивает качественное проведение научных исследований и соответствует развитию профессиональной компетенции ПК-3 [3].

Кроме того, на сегодняшний день заключены бессрочные договоры о сотрудничестве Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева с ФГБНУ «Всероссийский научно-исследовательский институт селекции плодовых культур», ФГБНУ «Федеральный научный центр селекции зернобобовых и крупяных культур» и ФГБОУ ВО Орловский ГАУ. На базе ведущих научно-исследовательских учреждений региона магистранты также имеют возможность освоить ряд современных биофизических методов исследования при прохождении производственной практики.

На заключительном этапе практики полученные экспериментальные результаты подвергаются анализу достоверности и оценке перспективности проведенных экспериментов, что способствует формированию компетенций ПК-2, ПК-4 [3].

По итогам прохождения практики у студентов формируются необходимые профессиональные компетенции, позволяющие более эффективно подготовить выпускников к будущей профессиональной деятельности. Прохождение практики на агробиостанции ОГУ имени И.С. Тургенева позволяет:

- формировать способности самостоятельно выполнять вегетационные исследования при решении научно-исследовательских и производственных задач с использованием современной аппаратуры;
- применять на практике знания основ организации и планирования научно-исследовательских и производственных работ;
- формировать способность к профессиональной адаптации, к обучению новым методам исследования и технологиям, способность чувствовать ответственность за качество выполняемых работ;
- овладеть современными методами биофизики и физиологии растений, методами корректной оценки погрешностей при проведении эксперимента.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. N 1756-р. «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». <http://docs.cntd.ru/document/901807908>
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. No 2765-р. «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы». <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 06.04.01 Биология (уровень магистратуры) от 23.09.2015 No 1052: портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: www.fgosvo.ru – Дата доступа: 10.06.2020.
4. Образовательная программа высшего образования (уровень высшего образования: магистратура по направлению подготовки 06.04.01 Биология, направленность (профиль) Биофизика. ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». http://oreluniver.ru/public/file/edu/06.04.01/36/2020/_06.04.01_36_2020_prog.pdf
5. Гольцев В.Н. [и др.]. Использование переменной флуоресценции хлорофилла для оценки физиологического состояния фотосинтетического аппарата растений // Физиология растений. 2016. Т. 63, №6. С. 881-907.
6. Пузина Т.И., Макеева И.Ю. Концептуальные основы построения образовательной программы «Биофизика» в подготовке магистра био-

логии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. №4 (81). С. 399-402.

7. *Bilger W., Schreiber U., Bock M.* Determination of the quantum efficiency of photosystem II and of nonphotochemical quenching of chlorophyll fluorescence in the field. *Oecologia*, 1995. № 102. Pp. 425–432.

References

1. The order of the Government of the Russian Federation of December 29, 2001 N 1756-r. "The concept of modernization of Russian education for the period until 2010." <http://docs.cntd.ru/document/901807908>

2. Order of the Government of the Russian Federation of December 29, 2014 No. 2765-p. "The concept of the Federal target program for the development of education for 2016-2020." <http://static.government.com/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>

3. The Federal State Educational Standard of Higher Education in the direction of training 04/06/01 Biology (Master's level) dated 09/23/2015 No. 1052: portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education: [Electronic resource] // Access mode: URL: www.fgosvo.ru - Date of access: 10.06.2020.

4. Higher education educational program (higher education level: master's program in the field of preparation 04/06/01 Biology, focus (profile) Biophysics. FSBEI HE "Orel State University named after I.S. Turgenev". [Http://oreluniver.ru/public/file/edu/06.04.01/36/2020/_06.04.01_36_2020_prog.pdf](http://oreluniver.ru/public/file/edu/06.04.01/36/2020/_06.04.01_36_2020_prog.pdf)

5. *Goltsev V.N.* [and etc.]. Using the variable fluorescence of chlorophyll to assess the physiological state of the photosynthetic apparatus of plants // *Plant Physiology*. 2016. Vol. 63, No. 6. S. 881-907.

6. *Puzina T.I., Makeeva I.Yu.* The conceptual basis for the construction of the educational program "Biophysics" in the preparation of the Master of Biology // *Uchenye Zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2018. No4 (81). S. 399-402.

7. *Bilger W., Schreiber U., Bock M.* Determination of the quantum efficiency of photosystem II and of nonphotochemical quenching of chlorophyll fluorescence in the field. *Oecologia*, 1995. No. 102. Pp. 425-432.

УДК 378,532, 51-73; 543

UDC 378,532, 51-73; 543

ТУКМАКОВ Д.А.

кандидат физико-математических наук, научный сотрудник,
Федеральный исследовательский центр Казанский научный центр Российской академии наук

E-mail: tukmakovDA@imm.knc.ru

ТУКМАКОВА Н.А.

преподаватель, Казанский национальный технический университет – КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, Институт авиации, наземного транспорта и энергетики, кафедра теплотехники и энергетического машиностроения

E-mail: nadejdatukmakova@yandex.ru

TUKMAKOV D.A.

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Researcher,
Federal Research Center Kazan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences

E-mail: tukmakovDA@imm.knc.ru

TUKMAKOVA N.A.

Assistant, Kazan National Technical University Named After A.N. Tupolev, Institute of Aviation, Land Transport and Energy, Department of Heat Engineering and Power Engineering

E-mail: nadejdatukmakova@yandex.ru

МЕТОДИКА ПРИВЕДЕНИЯ К КАНОНИЧЕСКОЙ ФОРМЕ УРАВНЕНИЙ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ПРИМЕНительно К ОПИСАНИЮ НЕСТАЦИОНАРНОГО ПРОЦЕССА В ДВУХФАЗНОЙ СМЕСИ*

METHOD OF BRINGING TO CANONICAL FORM EQUATIONS IN PARTIAL DERIVATIVES IN RELATION TO DESCRIPTION OF NON-STATIONARY PROCESS IN TWO-PHASE MIXTURE

В данной работе рассматривается применение методов математической физики к исследованию нестационарного процесса в неоднородной среде, как составная часть учебного курса, посвященного динамике многофазных сред. В качестве изучаемой проблемы рассматривается сорбция в двухфазной смеси. Математическая модель двухфазной сорбции представляет собой систему уравнений в частных производных дополненную краевыми значениями.

Ключевые слова: теория и методика профессионального образования, массоперенос, динамика многофазных сред.

In this paper, we consider the application of methods of mathematical physics to the study of a non-stationary process in an inhomogeneous medium, as an integral part of the training course on the dynamics of multiphase media. As the studied problem, sorption in a two-phase mixture is considered. The mathematical model of two-phase sorption is a system of equations in partial derivatives supplemented by boundary values.

Keywords: theory and methodology of vocational education, mass transfer, dynamics of multiphase media.

В настоящее время одной из проблем высшего профессионального образования является интегрирование в процесс образования курсов, использующих методы современного этапа развития научных дисциплин. Одной из таких дисциплин является динамика неоднородных сред [1, 3, 4, 5, 6]. Основной проблемой изучения динамики неоднородных сред является применение в изучаемом предмете методов нескольких дисциплин – теории обыкновенных дифференциальных уравнений, математической физики, вычислительной математики, гидродинамики, термодинамики, векторного анализа, интегрального и дифференциального исчисления [3-5]. Сложность заключается в том, что учащимся при изучении теории динамических процессов в неоднородных средах необходимо использовать методы различных разделов физики и математики. По этой причине в курсе «динамика многофазных сред» необходимо повторение материала касающегося ряда разделов высшей математики. В данной работе рассматривается методика применения методов математической физики к построению математической модели одного из типов нестационарных процессов в двухфазной среде, состоящей из жидкости и дисперсных включений твёрдого тела. Результатом включения в учебный курс «динамика многофазных сред» такого раздела было бы понимание учащимися особенности применения методов математической физики к процессу массопереноса в двухфазной среде часто встречающемуся в прикладных исследованиях. В современной механике жидкости и газа большинство математических моделей носят сильно нелинейный характер, в связи с этим для получения решений используют методы вычислительной математики, реализуемые в виде программных алгоритмов для

вычислительной техники [3-5, 9]. Используя справочную литературу можно получать точные решения для ряда математических моделей физически и химически процессов [8]. Для некоторых нестационарных процессов возможно применить аналитические методы математики [7-10], которые также, в связи со сложностью полученных формул, требуют для реализации разработки компьютерных программ [9]. Необходимо отметить, что во многих случаях для исходных математических моделей точные решения отсутствуют, в связи с тем, что уравнения, описывающие процесс протекающей в естественной природе или в технике имеют неканонический вид. В работе [10] была приведена нестационарная модель двухфазной динамической сорбции, в которой учитываются распределения концентрации микрокомпонента в фазе раствора и в фазе сорбента. Разработка теоретических моделей процесса сорбции имеет интерес в связи с рядом практических приложений [1,4]. Для упрощения математической модели и применения методов теории обыкновенных дифференциальных уравнений в работе [10] было сделано упрощающее предположение о том, что функция концентрации микрокомпонента в твёрдой фазе не зависит от пространственной переменной, что облегчило отыскание решения уравнений математической модели, но привело к получению распределения концентрации микрокомпонента не учитывающему пространственную неравномерность концентрации в твёрдой фазе. Следует отметить, что при преобразовании системы уравнений математической модели [10] к одному уравнению от одной из неизвестных функций полученное уравнение имеет неканонический вид. Таким образом, для использования известных из литературы аналитических решений требуется применение преобразования ко-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ Грант № 19-01-00442.

ординат, чтобы перейти от полученных в ходе исследования математических моделей, к уравнениям для которых известны аналитические решения.

Система уравнений нестационарного процесса сорбции в двухфазной суспензии, состоящей из жидкости (элюента) и твердой фазы (сорбента) имеет вид [10]:

$$F \frac{\partial c(x,t)}{\partial x} + \varepsilon \frac{\partial c(x,t)}{\partial t} + \frac{\partial a(x,t)}{\partial t} = 0 \quad (1)$$

$$\frac{\partial a(x,t)}{\partial t} = k [c(x,t) - f^{-1}(a(x,t))] \quad (2)$$

$$f(c) = dc, f^{-1}(a) = a/d \quad (3)$$

Здесь $a(x,t)$ – концентрация микрокомпонента в фазе сорбента; $c(x,t)$ – концентрация микрокомпонента в жидкости, F – скорость покачивания подвижной фазы, k – коэффициент внешннедиффузионного массопереноса микрокомпонента, d – отношение равновесных концентраций микрокомпонент; ε – общая пористость сорбента, функция f – изотерма сорбции [1,10].

Система уравнений в частных производных (1) –(2) и замыкающее соотношение (3) дополняется граничными условиями (4):

$$c(0,0) = c_1, c(L,0) = c_2, a(0,0) = a_1, a(L,0) = a_2 \quad (4)$$

здесь L – длина колонки. Из системы уравнений (1) –(2) с помощью изотермы сорбции (3) можно выразить функцию $c(x,t)$ через функцию $a(x,t)$

$$c(x,t) = \frac{1}{k} \frac{\partial a(x,t)}{\partial t} + \frac{1}{d} a \quad (5)$$

С помощью уравнения (5) преобразуем систему уравнений (1) –(2) к одному уравнению в частных производных второго порядка (6):

$$\frac{F}{k} \frac{\partial^2 a(x,t)}{\partial t \partial x} + \frac{\varepsilon}{k} \frac{\partial^2 a(x,t)}{\partial t^2} + \frac{F}{d} \frac{\partial a(x,t)}{\partial x} + \left(\frac{\varepsilon}{d} + 1 \right) \frac{\partial a(x,t)}{\partial t} = 0 \quad (6)$$

Где коэффициенты при производных от функции выражаются в виде (7):

$$\alpha_1 = \frac{F}{k}, \alpha_2 = \frac{\varepsilon}{k}, \alpha_3 = \frac{F}{d}, \alpha_4 = \left(\frac{\varepsilon}{d} + 1 \right) \quad (7)$$

После замены коэффициентов (7) получаем следующее уравнение:

$$\alpha_1 \frac{\partial^2 a(x,t)}{\partial t \partial x} + \alpha_2 \frac{\partial^2 a(x,t)}{\partial t^2} + \alpha_3 \frac{\partial a(x,t)}{\partial x} + \alpha_4 \frac{\partial a(x,t)}{\partial t} = 0 \quad (8)$$

Так как характеристическое выражение для данного уравнения в частных производных имеет вид: $0.25 \cdot (\alpha_2)^2 - \alpha_1 \cdot 0 > 0$, то, следовательно, уравнение относится к уравнениям гиперболического типа. Для приведения к каноническому виду согласно [2] решается уравнение (9):

$$-\alpha_1 dt dx + \alpha_2 (dx)^2 = 0 \quad (9)$$

$$dx(-\alpha_1 dt + \alpha_2 dx) = 0 \quad (9^*)$$

Таким образом, искомая замена координат имеет вид: $\xi = x$, $\eta = \alpha_1 t - \alpha_2 x$. Для частных производных в изменённых координатах записываются выражения:

$$\frac{\partial a}{\partial x} = \frac{\partial a}{\partial \xi} \frac{\partial \xi}{\partial x} + \frac{\partial a}{\partial \eta} \frac{\partial \eta}{\partial x} = \frac{\partial a}{\partial \xi} - \alpha_2 \frac{\partial a}{\partial \eta}, \quad (10)$$

$$\frac{\partial a}{\partial t} = \frac{\partial a}{\partial \xi} \frac{\partial \xi}{\partial t} + \frac{\partial a}{\partial \eta} \frac{\partial \eta}{\partial t} = \alpha_1 \frac{\partial a}{\partial \eta}, \quad (11)$$

$$\frac{\partial^2 a}{\partial t^2} = \frac{\partial}{\partial \xi} \left(\alpha_1 \frac{\partial a}{\partial \eta} \right) \frac{\partial \xi}{\partial t} + \frac{\partial}{\partial \eta} \left(\alpha_1 \frac{\partial a}{\partial \eta} \right) \frac{\partial \eta}{\partial t} = \alpha_1^2 \frac{\partial^2 a}{\partial \eta^2}, \quad (12)$$

$$\frac{\partial^2 a}{\partial t \partial x} = \frac{\partial}{\partial \xi} \left(\frac{\partial a}{\partial \xi} - \alpha_2 \frac{\partial a}{\partial \eta} \right) \frac{\partial \xi}{\partial t} + \frac{\partial}{\partial \eta} \left(\frac{\partial a}{\partial \xi} - \alpha_2 \frac{\partial a}{\partial \eta} \right) \frac{\partial \eta}{\partial t} = \quad (13)$$

$$= \alpha_1 \frac{\partial^2 a}{\partial \eta \partial \xi} - \alpha_1 \alpha_2 \frac{\partial^2 a}{\partial \eta^2}.$$

Подстановкой выражений (10) –(13) в уравнение (8) получаем уравнение относительно новых переменных:

$$\alpha_1^2 \frac{\partial^2 a}{\partial \eta \partial \xi} + (\alpha_1^2 \alpha_2 - \alpha_1^2 \alpha_2) \frac{\partial^2 a}{\partial \eta^2} + \alpha_3 \frac{\partial a}{\partial \xi} + (\alpha_4 \alpha_1 - \alpha_3 \alpha_2) \frac{\partial a}{\partial \eta} = 0 \quad (14)$$

$$\beta_1 = \alpha_1^2, \beta_2 = \alpha_3, \beta_3 = (\alpha_4 \alpha_1 - \alpha_3 \alpha_2) \quad (15)$$

С введением коэффициентов (15) уравнение (14) принимает вид (16), таким образом уравнение принимает вид первой канонической формы гиперболического уравнения [2,7]:

$$\beta_1 \frac{\partial^2 a}{\partial \eta \partial \xi} + \beta_2 \frac{\partial a}{\partial \xi} + \beta_3 \frac{\partial a}{\partial \eta} = 0 \quad (16)$$

Для преобразования уравнения ко второй канонической форме применяется замена переменных: $\xi_1 = \xi + \eta$, $\eta_1 = \xi - \eta$. После подстановки новых переменных частные производные преобразуются следующим образом:

$$\frac{\partial a}{\partial \xi} = \frac{\partial a}{\partial \xi_1} \frac{\partial \xi_1}{\partial \xi} + \frac{\partial a}{\partial \eta_1} \frac{\partial \eta_1}{\partial \xi} = \frac{\partial a}{\partial \xi_1} + \frac{\partial a}{\partial \eta_1}, \quad (17)$$

$$\frac{\partial a}{\partial \eta} = \frac{\partial a}{\partial \xi_1} \frac{\partial \xi_1}{\partial \eta} + \frac{\partial a}{\partial \eta_1} \frac{\partial \eta_1}{\partial \eta} = \frac{\partial a}{\partial \xi_1} - \frac{\partial a}{\partial \eta_1}, \quad (18)$$

$$\begin{aligned} \frac{\partial^2 a}{\partial \xi \partial \eta} &= \frac{\partial}{\partial \xi_1} \left(\frac{\partial a}{\partial \xi_1} + \frac{\partial a}{\partial \eta_1} \right) \frac{\partial \xi_1}{\partial \eta} + \frac{\partial}{\partial \eta_1} \left(\frac{\partial a}{\partial \xi_1} + \frac{\partial a}{\partial \eta_1} \right) \frac{\partial \eta_1}{\partial \eta} \\ &= \frac{\partial^2 a}{\partial \xi_1^2} - \frac{\partial^2 a}{\partial \eta_1^2}, \end{aligned} \quad (19)$$

$$\beta_1 \frac{\partial^2 a}{\partial \xi_1^2} - \beta_1 \frac{\partial^2 a}{\partial \eta_1^2} + (\beta_2 + \beta_3) \frac{\partial a}{\partial \xi_1} + (\beta_2 - \beta_3) \frac{\partial a}{\partial \eta_1} = 0 \quad (20)$$

$$\gamma_1 = (\beta_2 + \beta_3) / \beta_1, \gamma_2 = (\beta_2 - \beta_3) / \beta_1 \quad (21)$$

После подстановки коэффициентов (21) в уравнение (20) уравнение имеет вид второй канонической формы гиперболического уравнения:

$$\frac{\partial^2 a}{\partial \xi_1^2} - \frac{\partial^2 a}{\partial \eta_1^2} + \gamma_1 \frac{\partial a}{\partial \xi_1} + \gamma_2 \frac{\partial a}{\partial \eta_1} = 0 \quad (22)$$

$$\frac{\partial^2 a}{\partial \xi_1^2} + \gamma_1 \frac{\partial a}{\partial \xi_1} = \frac{\partial^2 a}{\partial \eta_1^2} - \gamma_2 \frac{\partial a}{\partial \eta_1} \quad (22^*)$$

Что бы преобразовать уравнение (22*) к гиперболическому уравнению без частных производных первого порядка применяется следующая замена переменных (23) [8]:

$$a(\xi_1, \eta_1) = \exp \left(\frac{1}{2} \gamma_2 \eta_1 - \frac{1}{2} \gamma_1 \xi_1 \right) \varphi(\xi_1, \eta_1) \quad (23)$$

После применения подстановки для искомой функции (23) уравнение (22) сводится к уравнению Клейна-Гордона [8]:

$$\frac{\partial^2 \varphi}{\partial \xi_1^2} = \frac{\partial^2 \varphi}{\partial \eta_1^2} + \left(\frac{1}{4} \gamma_1^2 - \frac{1}{4} \gamma_2^2 \right) \varphi \quad (24)$$

Уравнение (24) имеет точные частные решения, которые можно использовать исходя из физических особенностей исследуемого процесса.

В работе представлена методика преобразования системы уравнений в частных производных первого порядка, используемой в динамике многофазных сред, к одному уравнению относительно одной из искоемых функций. Также в статье изложена методика замены координат для получения из уравнения в частных производных уравнения гиперболического типа, имеющего точные частные решения. Данные резуль-

таты позволяют связать учебный курс «динамика многофазных сред» с курсом «математическая физика», а также дают представление о практическом применении динамики неоднородных сред: учащиеся получают представление как об области применения общей теории динамики неоднородных сред, так и о методах решения задач, возникающих в практических приложениях.

Библиографический список

1. Веницианов Е.В., Рубенштейн Р.Н. Динамика сорбции из жидких сред. Москва: «Наука», 1983.
2. Головкин Е.А. Приведение к каноническому виду линейных уравнений с частными производными второго порядка, методическое пособие, Иркутск: Иркутский государственный университет. 2008.
3. Губайдуллин Д.А. Динамика двухфазных парогазокапельных сред. Казань: Издательство Казанского математического общества, 1998.
4. Нigmatulin Р.И. Динамика многофазных сред Ч.2 Москва: «Наука», 1987.
5. Нigmatulin Р.И., Губайдуллин Д.А., Тукмаков Д.А. Ударно-волновой разлет газозвесей. Доклады академии наук. 2016. № 4. С. 418–421.
6. Тукмаков А.Л., Тонконог В.Г. Численное моделирование вскипающих потоков в каналах переменного сечения. Казань: «Печать-Сервис», 2012.
7. Парфёнов А.А. Аналитическое и численное решение уравнений в частных производных. Издательство Тольяттинского университета, 2014.
8. Полянин А.Д. Справочник по линейным уравнениям математической физики. Москва: Физматлит, 2001.
9. Тарасевич Ю.Ю. Математическое и компьютерное моделирование, вводный курс. Москва: Едиториал, 2004.
10. Федотов П.С., Статкус М.А., Цизин Г.И. Исследование массопереноса элементов при их динамическом выщелачивании из почв и донных отложений. Журнал аналитической химии. 2007. №8. С. 802–806.

References

1. Venitsianov E.V., Rubenstein R.N. Dynamics of sorption from liquid media. Moscow: "Science", 1983.
2. Golovko E.A. Reduction to the canonical form of linear equations with partial derivatives of the second order, methodological manual, Irkutsk: Irkutsk State University. 2008.
3. Gubaidullin D.A. Dynamics of two-phase vapor-gas-droplet media. Kazan: Kazan Mathematical Society Publishing House, 1998.
4. Nigmatulin R.I. The dynamics of multiphase media Part 2 Moscow: "Science", 1987.
5. Nigmatulin R.I., Gubaidullin D.A., Tukmakov D.A. Shock-wave expansion of gas suspensions. Reports of the Academy of Sciences. 2016. No. 4. Pp. 418–421.
6. Tukmakov A.L., Tonkonog V.G. Numerical simulation of boiling flows in channels of variable cross section. Kazan: "Printing Service", 2012.
7. Parfyonov A.A. Analytical and numerical solution of partial differential equations. Publishing House of Togliatti University, 2014.
8. Polyinin A.D. Handbook of linear equations of mathematical physics. Moscow: Fizmatlit, 2001.
9. Tarasevich Yu.Yu. Mathematical and computer modeling, introductory course. Moscow: Editorial, 2004.
10. Fedotov P.S., Statkus M.A., Tsizin G.I. The study of mass transfer of elements during their dynamic leaching from soils and bottom sediments. Journal of Analytical Chemistry. 2007. No 8. Pp. 802–806.

УДК 372.881.111.1

UDC 372.881.111.1

ФИЛАТОВА В.А.

соискатель, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева

E-mail: nicole.filatova@yandex.ru

МИТЯЕВА А.М.

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: annamm@inbox.ru

FILATOVA V.A.

Applicant, Orel State University

E-mail: nicole.filatova@yandex.ru

MITYAEVA A.M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Management and Conflictology, Orel State University

E-mail: annamm@inbox.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

DIDACTIC DIFFICULTIES OF FOREIGN LANGUAGE STUDY IN AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

В данной статье путем анализа источников по проблеме и практического опыта мы вывели и привели в систему дидактические трудности дисциплины «иностраннный язык», изучаемой в рамках программы обучения в колледже неязыковой направленности в условиях инновационной образовательной среды. Учитывая данные трудности, повышается вероятность улучшить качество лингвистической компетенции студентов.

Ключевые слова: дидактические трудности, иностраннный язык, общедидактические трудности, лингводидактические трудности, колледж.

In the given article based on the analysis of some scientific papers and experience, we formulated and systematized some didactic difficulties of foreign language study in an innovative educational environment at nonlinguistic college. Taking into account these difficulties, it is possible to improve the quality of student's linguistic competence.

Keywords: didactic difficulties, foreign language, general didactic difficulties, linguistic didactic difficulties, college.

В силу сложившейся современной обстановки в мире, смены ценностных ориентиров, необходимости конкурентного существования на международной арене возникает потребность в специалистах, не только развитых творчески и интеллектуально, но и владеющих иностранным языком как инструментом построения коммуникации в ситуациях бытового и профессионального характера.

Данной позиции также придерживаются И.А. Матвеев, Л.В. Малетина, Н.Ю. Сипайлова, отмечая, что языковое образование составляет важный резерв преобразований в стране, способствует успешной жизнедеятельности человека. Кроме того, лингвистическая подготовка является существенным фактором культурного и интеллектуального развития и воспитания личности [5].

Подобную точку зрения разделяет И.Л. Бим, утверждая, что современное общество признает только развитую и образованную личность, которая может не только жить, но и творить в современном мире в условиях постоянных изменений [1].

Сегодня, по мнению Д.В. Чернилевского, важен человек, который способен принять верные решения в ситуациях конфликтного характера на основе наблюдения и анализа, кроме того готов отвечать за решения которые он принимает [10].

Согласно рассмотренным точкам зрения, мы полагаем, что в условиях, диктуемых устоями общественно-политической жизни современного социума, проблема повышения качества дидактической подготовки по дисциплине «Иностраннный язык» приобретает особенно актуальный контекст.

По новым стандартам дидактическая подготовка по иностранному языку в колледже направлена на развитие компетенций, позволяющих свободно применять языковые навыки в различных ситуациях профессиональной деятельности. В общем и целом, организация процесса обучения иностранным

языкам в среде специальных профессиональных учреждениях соответствует предъявляемым требованиям со стороны ФГОС нового поколения. В большинстве случаев модернизируются рабочие программы дисциплин, разрабатываются новые учебные пособия и постепенно внедряются новые методы.

В то же время переход на новые стандарты в сфере профессионального образования протекает медленно. Основная причина этого заключается в том, что образовательная система по своей сути консервативна и требует больше времени для внесения тех или иных изменений.

На почве перехода к соблюдению принципов обновленных стандартов профессионального обучения формируется специфическая инновационная образовательная среда колледжа, которая создает определенные условия для осуществления дидактической подготовки. Согласно определению Р.А. Кассиной, инновационная образовательная среда – это совокупность разного рода новшеств, которые вводятся в образовательном учреждении [4]. В результате введения данных инноваций формируется образовательная среда, которая способствует возникновению дидактических трудностей не только связанных с профилирующими дисциплинами, но и с непрофилирующими, к которым относится дисциплина «Иностраннный язык».

На современном этапе исследователи признают, что уровень профессиональной языковой подготовки не всегда полностью отвечает современным требованиям. Поиск оптимального решения проблемы повышения качества лингвистической образованности в неязыковом вузе, требует рассмотреть и учесть дидактические трудности, которые непосредственно оказывают существенное влияние на качество приобретенных профессиональных компетенций студентами.

Проанализировав суть проблематики, связанной с изучением и в большей степени с преподаванием иностранного

языка в колледже, мы целью нашего исследования поставили систематизацию дидактических трудностей дисциплины «Иностранный язык». Приведение данных трудностей в систему вероятно, по нашему мнению, позволит глубоко изучить особенности дидактической подготовки по иностранному языку и выработать стратегию мер по ее улучшению.

Отличительной характеристикой нашей работы является то обстоятельство, что мы, опираясь на практический опыт и данные некоторых исследователей (О.В. Гаврилова, Л.В. Малетина, И.А. Матвеев, Н.Ю. Сипайлова, Е.В. Самойлова, О.В. Назарова, Н.С. Корнилецкая, С.Е. Супрунов, Р.К. Миньяр-Белоручев) и применяя методы анализа и синтеза, вывели дидактические трудности дисциплины «Иностранный язык» в профессиональном учебном заведении.

Дидактические трудности, которые следует учитывать при организации образовательного процесса по дисциплине «Иностранный язык» в колледже неязыкового профиля, на наш взгляд, целесообразно поделить на две группы: общедидактические трудности и лингводидактические трудности.

Общедидактические трудности относятся к организационным особенностям языковой дидактической подготовки в нелингвистическом колледже, негативно влияющих на уровень языковой компетентности.

Лингводидактические трудности имеют непосредственное отношение к методическим особенностям лингвистической подготовки в учреждениях среднего профессионального образования.

На основе анализа источников по теме исследования и практического опыта работы мы выделили следующие общедидактические и лингводидактические трудности:

I Общедидактические трудности:

1) Е.В. Самойлова, О.В. Назарова, Н.С. Корнилецкая в своей статье делают акцент на интегративном изучении иностранного языка, в связи с профилирующими дисциплинами [7]. Учитывая, что по новым стандартам обучение иностранному языку следует сместить в сторону развития профессиональной компетенции, данное утверждение следует считать справедливым. Однако, процесс обучения в таком ракурсе сопряжен с проблемой недостаточной разработанности методики обучения иностранному языку в интегративной связи с профессиональной подготовкой [5]. Действительно, отсутствие четких методических деректив, непонимание преподавателем иностранного языка некоторых профессиональных компонентов будущей специальности обучаемых, разрозненность программ обучения по иностранному языку и профилирующим дисциплинам в плане очередности освоения профессиональных тем являются барьерами качественного планирования процесса дидактической подготовки. Преподавателю иностранного языка необходимо обучать не только языку, но и осваивать основополагающие постулаты будущей специальности студентов. Из этого следует, что на подготовку к занятиям затрачивается существенный временной диапазон, учитывая, что зачастую в колледже еще не налажено взаимодействие преподавателей профилирующих дисциплин и непрофилирующих. А это взаимодействие особенно становится важным при расхождении изучаемых тем по программам, так как некоторые темы профилирующих дисциплин могут изучаться раньше на языке. Это расхождение связано с разницей во временных рамках, выделяемых на дисциплины профилирующей направленности и непрофилирующей. В таком случае преподаватель иностранного языка должен сам тщательно разобраться в данной теме, чтобы разъяснить обучаемым некоторые аспекты и тонкости темы на русском языке, а уже потом на иностранном, что, в свою очередь, усложняет дидактический процесс.

2) Следующая общедидактическая трудность связана с ограниченной сеткой часов, отводимых на изучение иностранного языка в неязыковом ссузе [2]. В связи с тем, что дисциплина «Иностранный язык» не является профилирующей, на ее изучение выделяется меньшее количество зачетных единиц.

Следовательно, временные рамки на освоение языка ограничены. В такие сжатые сроки сложно обучать студентов всем аспектам языка на достаточном уровне. Тем более уделять больше времени развитию коммуникативной компетенции для профессиональных целей. Как определяет Н.Д. Гальскова, коммуникативная компетенция является способностью человека, при которой он выражает мысли на иностранном языке, опираясь на знания социокультурного и ситуативного аспекта. По мнению Н.Д. Гальсковой, коммуникативная компетенция включает: социолингвистический компонент (знания, умения и навыки, позволяющие осуществить речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями); лингвистический компонент (языковые навыки: лексические, фонетические, грамматические); прагматический компонент (знания, навыки и умения, необходимые для решения конкретной коммуникативной задачи) [3].

Для достижения такого уровня владения языком требуется намного больше времени, чем установлено программой обучения. Как отмечает Р.К. Миньяр-Белоручев, с количеством часов, выделяемых в учебных заведениях на иностранный язык вряд ли целесообразно вводить принцип параллельного обучения всем видам речевой деятельности [6].

3) В профессиональных образовательных учреждениях нелингвистической направленности принцип комплектования групп часто носит разноуровневый характер. Иногда в группы попадают студенты, ранее не изучавшие данный иностранный язык. Во многих случаях количественный состав групп может превышать норму. Такие условия комплектования групп некоторым образом затрудняют дидактический процесс по дисциплине иностранный язык. Отсутствует возможность основательно отработать и закреплять материал, поэтому некоторые аспекты языка изучаются поверхностно, что влечет за собой возникновение пробелов в знаниях обучаемых и снижение мотивации. В таких условиях преподавателю сложно планировать занятие с жесткой регламентацией в соответствии с программой, так как приходится не только обучать профильному языку, но и корректировать занятие в зависимости от уровня студентов.

4) Известно, что в профессиональном учебном заведении существенная доля учебного процесса выпадает на самостоятельную работу. С точки зрения С.А. Тихонова, самостоятельная работа представляет собой форму самообразования (компетентность студентов в целеполагании, планировании, самоуправлении, самоконтроле и самооценке) и деятельность, в рамках которой приобретают и применяют знания без посторонней помощи [9]. По сути, самостоятельная работа занимает ключевую позицию, правда у студентов, в особенности 1-2 курсов, когда изучается дисциплина «Иностранный язык», отсутствуют навыки самоорганизации и самообучения. Вдобавок, в этот период происходит адаптация к новым условиям, новой образовательной среде, к новым стандартам и принципам дидактического процесса. В результате, многие студенты часто не выполняют задания во внеаудиторные часы, что впоследствии снижает запланированную преподавателем активность студентов на практических занятиях.

5) Общеизвестный факт, что на качество и уровень образования оказывает существенное влияние поддержание интереса и мотивации к изучению предмета. Поскольку дисциплина «Иностранный язык» не является профилирующей в неязыковом ссузе, студенты уделяют на подготовку по языку меньше всего времени. Такое отношение к дисциплине иностранный язык обусловлено тем, что в большинстве школ обучаемым не прививают любовь к предмету и не мотивируют школьников к изучению иностранного языка. В результате студенты приходят в средне специальные учебные заведения в основном с низким уровнем знаний или отсутствием знаний вовсе. В большей степени преподавателю приходится возвращаться к повторению материала школьной программы по этой

причине и в связи с тем, что группы бывают разноуровневые, а преподавателю следует уделять время каждому обучаемому. Таким образом, работа на занятиях носит двойственный характер. С одной стороны, более слабые студенты, которые требуют ознакомления с основами языка, особенно для тех, кто язык изучает впервые. С другой стороны, более продвинутые студенты теряют интерес к дисциплине, так как не видят перспектив своего лингвистического развития и интеллектуального роста.

7) Образовательный процесс касательно дисциплины «Иностранный язык» осложняется также недостаточным финансированием. Нехватка средств не позволяет приобретать достаточное количество дидактических материалов, в том числе аутентичных, и обеспечить оснащение техническими средствами в полном объеме. Кроме того, отсутствует возможность регулярно повышать уровень квалификации преподавателей, отправлять их на зарубежные стажировки.

II. Лингводидактические трудности

1) Сведение обучения иностранному языку к приобретению навыков профессиональной коммуникации лишает возможность культурного обогащения студентов. С позиции О.В. Гавриловой, отсутствие должного внимания к знакомству с культурой стран изучаемого языка создает трудности в межкультурной коммуникации [2]. Коммуникативная компетенция не развивается в полной мере, так как социокультурная составляющая, которая достаточно важна для решения коммуникативных задач в будущей профессиональной деятельности,

сти, не всегда затрагивается на аудиторных занятиях.

2) С.Е. Супрунов считает, что содержанию образовательной составляющей по иностранному языку придать гораздо меньше внимания, чем методической [8]. На самом деле, достаточно важно определить лексические, грамматические, фразеологические, синтаксические единицы и другие компоненты, которые требуется изучить в рамках конкретного профессионально-ориентированного курса в неязыковом профессиональном учреждении. Так как с дидактической позиции перегруженность учебного процесса по иностранному языку лексическим материалом, фразеологизмами, синтаксическими конструкциями, большими по объему и сложными для понимания текстами, что во многом типично для неязыковых вузов, затрудняет усвоение иноязычного материала.

Все перечисленные трудности приводят к тому, что преподаватели в основном придерживаются традиционных методов и форм обучения, традиционной системы организации самостоятельной подготовки студентов к занятиям по иностранному языку (выполнение упражнений, чтение и перевод текстов, составление сообщений и т. д.).

Принимая во внимание рассмотренные дидактические трудности дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом колледже, становится очевидным, что качество лингвистической подготовки может улучшиться только благодаря комплексному подходу к устранению данных трудностей и взаимодействию всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11-15.
2. Гаврилова О.В. Современные проблемы обучения бакалавров иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник ОГУ. 2014. № 2. С. 40-43.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория и методика обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 336 с.
4. Кассина Р. А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. А. Кассина. Нижний Новгород, 2006. 21 с.
5. Малетина Л.В., Матвеев И.А., Сипайлова Н.Ю. Иноязычное образование в неязыковом вузе – развитие, проблемы, перспективы // Известия Томского политехнического университета. 2006. № 3. С. 236 – 240.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 6. С. 43 – 52.
7. Самойлова Е.В., Назарова О.В., Корнилецкая Н.С. Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов в рамках интегрированного подхода // Интеграция образования. 2014. № 2. С. 117 – 123.
8. Супрунов С.Е. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе // Педагогика сегодня: проблемы и решения: межд. конф. (Самара, 20 – 23 сентября 2017). Самара: Вектор, 2017. С. 71 – 73.
9. Тихонов С.А. Руководство к обеспечению условий совершенствования самостоятельной работы курсантов и слушателей вузов ФСИН России: монография. Пермь: ОТ и ДО, 2009. 148 с.
10. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

References

1. Bim I.L. Learner-centered approach – the main strategy of school system renewal // Foreign languages at school, 2002. № 2. Pp. 11-15.
2. Gavrilova, O.V. Modern problems of teaching foreign languages for bachelor students at nonlinguistic university // OGU News, 2014. № 2. Pp. 40-43.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Theory and methods of teaching foreign languages. Linguodidactics and methods: textbook. Moscow, 2006. 336 p.
4. Kasina R.A. Innovative environment of an educational institution as integral means of teacher's professional development. Candidate thesis in Pedagogy, Nizhny Novgorod, 2006. 21 p.
5. Maletina L.V., Matveenko I.A., Sipajlova N.Ju. Foreign language study in a nonlinguistic institute – development, issues, prospects // Tomsk polytechnic university news, 2006. № 3. Pp. 236 – 241.
6. Min'jar-Beloruchev R.K. About the approaches for teaching foreign languages // Foreign languages at school, 2001. № 6. Pp. 43 – 52.
7. Samojlova E.V., Nazarova O.V., Kornileckaja N.S. Current issues and prospects of teaching foreign languages for students of nonlinguistic professions using integrative approach // The integration of education, 2014. № 2. Pp. 117 – 123.
8. Suprunov S.E. Foreign languages study at the nonlinguistic institute // Pedagogy today: issues and decisions. Int. Conf. Samara, 2017. Pp. 71 – 73.
9. Tihonov S.A. Methods for providing the improvement of cadets' self-study at institutes of the Federal Service for Execution of Punishment. Monograph, Perm', 2009. 148 p.
10. Chernilevskij D.V. Didactic technologies at higher education institute: textbook. Moscow, 2002. 437 p.

ХАО Ш.

доцент, кафедра скульптуры, факультет изобразительного искусства и дизайна, Хэбэйский педагогический университет, Шицзячжуан, Китай
E-mail: shouming331@126.ru

HAO S.

Associate Professor, Sculpture Department of the Faculty of Fine Arts and Design Hebei Normal University, Shijiazhuang, China
E-mail: shouming331@126.ru

УСИЛЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ КАК ИННОВАЦИЯ

REINFORCEMENT OF AXIOLOGICAL ASPECT OF PEDAGOGICAL EVENTS AS AN INNOVATION

В данной статье описывается процесс исследования структуры события в художественном образовании, теоретической разработки и практической реализации алгоритма значимого действия-события. Проводятся аналогии между педагогическим событием, творческим актом и открытием совершаемым в процессе познания. Формулируется алгоритм педагогического события, субъективно воспринимаемого как значимого, определяются условия его реализации. Определяются цели воспитания в художественном образовании.

По результатам апробации алгоритма педагогического события во время преподавания скульптуры, рисунка, композиции студентам бакалавриата резюмируется, что усиление аксиологического аспекта событийности в образовательном процессе, построение значимых действий-событий способно влиять на творческий потенциал образовательного процесса, результаты выполнения учебных заданий, активность студентов во время образовательного процесса, мотивацию к самообразованию, развитие интереса к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: художественное образование, педагогическое событие, цели воспитания, художественное образование, творческий акт, инновация.

This article describes the process of studying the structure of the event in art education, theoretical development and practical implementation of the algorithm of significant action-event. Analogies are drawn between a pedagogical event, a creative act and the discovery made in the process of cognition. An attempt is made to formulate an algorithm of pedagogical events, subjectively perceived as significant, to determine the conditions for its implementation. The meaning and conditions of realization of the purposes of education in art education are formulated.

The results of testing the algorithm of pedagogical developments in the teaching of sculpture, drawing, composition to bachelor's students it is presumed that the strengthening of the axiological aspect of the community in the educational process, transformation of the action during the educational process in a meaningful action-event can affect the creative potential of the educational process, the results of the implementation of educational tasks, students' activity during the educational process, motivation to self-education, development of interest in professional activities.

It is summarized that presence of identified and formulated factors of innovation in the principles, nature of goal-setting and modelling, structure of technology provides innovative educational technology.

Keywords: art education, pedagogical event, aims of education, art education, creative act, innovation.

Развитие общества требует обновления образования, применения новых подходов позволяющих гармонизировать традиционное и инновационное, гуманистическое и технологическое на новом современном, инновационном уровне – это является проблемой современной педагогической науки [5, 9]. Проблема отсутствия равновесия между технологичностью и гуманистической направленности образовательного процесса является причиной множества проблем различного характера не позволяющих добиться высокого уровня эффективности, в том числе и в художественном образовании. Отклонение в сторону технологичности порождает формальность, потерю интереса к процессу со стороны его субъектов, низкий показатель творческого потенциала образовательного процесса; отклонение в противоположную сторону влечет за собой низкую эффективность в освоении технически сложных аспектов профессии и др. И то и другое отклонение не приведет к инновационным прорывам в творчестве студентов, не позволит сформировать профессионалов способных к инновационному мышлению, профессиональной самореализации в новых, постоянно изменяющихся условиях.

Авторами статьи был проведен ряд экспериментов среди студентов факультета изобразительного искусства и дизайна Хэбэйского педагогического университета (ХПУ, Шицзячжуан, Китай) и факультета искусств, рекламы и

дизайна Педагогического института Тихоокеанского государственного университета (ПИ ТОГУ, Хабаровск, Россия) которые были направлены на выявление определенной последовательности значимых действий-событий в образовательном процессе. В эксперименте участвовали студенты второго и третьего курса бакалавриата направлений: скульптура, живопись, декоративно-прикладное искусство и дизайн.

На первом этапе проводилось наблюдение за способностью студентами самостоятельно решать учебные задачи с целью выявления трудностей и определения способов их устранения.

В результате экспериментального исследования были выявлены противоречия, требующие разрешения:

1. Слабая активность студентов во время процесса обучения, ожидание скорейшего завершения занятия и повышенная активности в сферах деятельности, не связанных с профессиональной.

Данное противоречие было выявлено в результате наблюдения за поведением студентов во время учебного процесса и во время перерывов.

2. Большое количество доступных ресурсов (информация, инструменты, материалы) и пассивность студентов в их освоении.

Данное противоречие было выявлено в результате наблюдения за поведением студентов во время творческих заданий, выполнении домашних заданий. Большинство студентов (72%) не проявляли инициативы в поиске и обработке информации, не пытались делать самостоятельные шаги в освоении новых материалов и инструментов, ожидали четких указаний преподавателя относительно выполнения творческих заданий.

3. Неудовлетворенность процессом и результатами своей работы, отсутствие целеустремленности в достижении результатов, стремления к самообразованию.

Данное противоречие было выявлено в результате опроса, который показал, что 64% студентов не удовлетворены результатами своей работы, при этом только 22% студентов работали над заданием дополнительно в свободное время.

Все эти противоречия объединяет присутствие отстраненности педагогического процесса от личностных смыслов обучающихся. Многие исследователи акцентируют внимание на проблеме дистанцирования педагогического процесса от жизненных реалий, потере смыслов, отсутствия мотивации [11, 13, 14]. Результатом этого являются: снижение эффективности, недостатки личностного развития, не вовлеченность как учеников, так и педагога [13] в образовательный процесс, различные психологические проблемы субъектов образовательного процесса, его формальность [17] и т. д. Данные проблемы говорят об отклонении образовательного процесса в сторону технологичности. Технологичность образовательного процесса предполагает использование определенного алгоритма действий, обеспечивающее воспроизводимость, гарантированное достижение результатов. При технологическом подходе к образовательному процессу педагог рассматривается как пассивный исполнитель и контролер результативности. Использование такого подхода возможно при рассмотрении результатов обучения как набора знаний, умений и навыков, но при необходимости формировать способности обучающихся проявляется его однобокость, необходимость усиления гуманистической направленности, которая тесно связана с ценностной составляющей образовательного процесса. В данной ситуации актуален поиск путей построения логически взаимосвязанных действий направленных на оптимизацию учебного процесса, усиление заинтересованности студентов в обучении.

В современной научной литературе повышение мотивации обучающихся связывается с включением педагогического события в автобиографическую память [4], самосознания через восприятие фактов окружающей действительности. В связи с этим, педагогическое событие можно рассматривать как субъективное переживание, позволяющее реализовать образовательные цели.

Авторами были выдвинуты гипотезы:

1. Построение последовательности педагогических действий на основе формулы значимого события приведет к повышению эффективности образовательного процесса.

2. Формулирование и реализация целей воспитания наравне с целями развития и обучения приведет к повышению мотивации.

Событие – многогранное понятие, как философская категория [18, 21], социальное явление [7, 14], исторический факт, психологический феномен [1, 2, 12], языковое и визуальное средство воздействия – концепт [16, 20] и т.д.

В работе Ушинского К.Д. «Педагогическая антропология» автор определяет историю как пространственно-временное существование и процесс самопознания Духа, которое возможно как самоосознание через восприятие фактов истории. «Пространственно-временное существование мира понимается Ушинским в контексте гегелевского тезиса о самоосознании Духа. История человечества рассматривается Ушинским как история самоосознания Духа и история отдельных народов, в таком контексте, есть история самопознания национального Духа» [21 с. 12]. Продолжая логику высказывания приходим к пониманию истории отдельного человека как

истории осознания себя через сохраняемый и осмысливаемый событийный ряд.

Жизненный путь человека представляет собой череду событий, которые подлежат разнородному оцениванию. Ананьев Б.Г. рассматривал события, сохраненные в памяти человека как факторы, влияющие на мнение, оценки, самооценку, построение прогнозов на будущее, постановку целей и т.д. [2]. С другой стороны, события сами являются продуктом осмысления и оценивания человеком воспринимаемого им жизненного действия. Хайдеггер указывал на то, что представление о сущем строится на мышлении о событиях [19].

С середины 20 века в философии прослеживается постепенное нарастание актуализации категорий «сообщество», «событие». Нанси Ж.Л. рассматривал событие как первичное по отношению к бытию, об отсутствии бытия вне события, так как осознание бытия строится в противоположность событию [7]. В переносе на поле педагогических вопросов, это дает понимание развития личности в событийном мироощущении в ситуации формирования оценочных позиций, связанных с чувственно-эмоциональной сферой жизни личности.

Философией постмодернизма введено понятие «событийность» как причинно-следственные событийные ряды [4]. Кроник А.А. с помощью метода казуометрии выделяет реализованные межсобытийные связи как свершившиеся (сохраненные в памяти), потенциальные связи как предполагаемые (желаемые и прогнозируемые) и актуальные связи как связи близкого по времени прошлого и будущего (доступные для корректирования) (схема 1). Связи между событиями определяются как причинные (вопреки, благодаря) и целевые (избежать, достичь), сочетающиеся в различных пропорциональных соотношениях. По степени значимости жизненных событий Кроником А.А. и Ахмеровым Р.А. выделяется 5 событийных слоев: сверхзначимый, композиционный, резервный, периферийный, фоновый (слой жизненных мелочей) [12].

Межсобытийные связи

Схема 1.



Возможность применения понятия «событие» при решении социально-философских проблем посвящено исследование Гайнутдинова Т.Р. Событие рассматривается им как гарантия обоснованности социальных процессов и как отправная точка социальности [7]. Без присутствия субъективно значимых событий процесс как бы проходит мимо, не имея значения для субъектов процесса, это же относится и к любым социальным процессам, в том числе образовательным.

Структуру события, как важного, вызывающего интерес происшествия, описываемого, передаваемого в процессе социального взаимодействия приводит в своем исследовании Резникова С.С. Структура события содержит в себе такие обязательные компоненты, как «...объект, пространственная локализация, результат и субъект, тогда как время, обстоятельства, причина, средства и цель представляют собой факультативные слоты» [16 с. 12]. Другими словами, кто или что воздействовал на кого или что, что в итоге получилось. Эта формула раскрывает секрет мастер-класса как действенной формы передачи практического знания.

Искусство передачи информации об интересных событиях-происшествиях доведено до высокого уровня в мировой литературе. Театральное искусство вновь «оживляет», уподобляет жизни литературные тексты, применяя способы воздействия на зрителя, вовлечения его в процесс творчества: запечатление яркого образа в памяти, активизация мыслительной работы по обдумыванию, конструированию

различных выводов. Станиславский при анализе пьесы рассматривал важные поворотные события, меняющие действие. Важность события измеряется радикальностью вносимых им изменений в жизнь отдельного человека, социальной группы, региона, страны и т.д.

Сформулируем некоторые наблюдения, относящиеся к событийности педагогического процесса:

- пространство социальных связей сообщества в которое входят педагог и обучающиеся (как со-вместность людей, объединенных едиными целями) имеет событийную организацию;
- в череде событий важна интервальность, значимые события – это пульс учебного процесса, как и любого социального явления;
- события запечатливаются в памяти как ряд фактов, которые являются важным фактором построения прогнозов, целей и формирования опыта;
- насыщение памяти положительными событиями благотворно влияет на эмоциональное состояние и на выбор целей, идентичных положительно окрашенному событию;
- драматизм является необходимой составляющей любого захватывающего действия, нарастание драматизма должно завершаться катарсисом ближе к концу действия;
- событие, приводящее к определенным педагогическим результатам, можно сконструировать, а так же выстроить, срежиссировать цепь событий сообразно целям педагогического процесса.

Признаки значимого события:

1. Присутствие социального аспекта.
2. Степень напряженности ситуации.
3. Динамизм.
4. Новизна.
5. Связанность с другими событиями.
6. Влияние на последующие события, жизнь субъекта восприятия, социальной группы, к которой он себя относит, которой сочувствует.

Для того чтобы педагогическое событие как субъективное переживание, способствовало реализации образовательных целей в нем должны присутствовать составляющие, которые можно выразить, как: кто или что воздействовал на кого или что, как воздействовал и что в итоге получилось. Иными словами компонентами события являются: *субъект, объект, характер воздействия, результат*. При отсутствии хотя бы одного из компонентов формулы теряется ее актуальность для участников процесса. Это универсальная формула по которой строится любой мастер-класс и которая лежит в основе любого субъективно значимого события, в том числе и творческого акта или акта творческого открытия.

Если рассмотреть структуру творческого акта (таблица 1), то можно выделить такую последовательность действий: *постановка проблемы, поиск решения, созревание решения, разработка и оформление творческой идеи, практическая апробация, проверка*. Исходя из этого можно выстроить стадии события в образовательном процессе, которые едины как для микро события так и для макро события.

Таблица 1.

Сводная таблица стадий творческого акта

АВТОР	СТАДИИ ТВОРЧЕСКОГО АКТА				
ПОКОМАРЕВ Я.А. (15 С. 18)	ПРОТИВОПОЛЖИ ЛОЖИЧЕСКИЙ ПОИСК РЕШЕНИЯ	ИНТУИТИВНОЕ РЕШЕНИЕ	ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ИНТУИТИВНО Полученного РЕШЕНИЯ	ФОРМАЛИЗАЦИЯ РЕЗУЛЬТИРУЮЩЕ ГО РЕШЕНИЯ	
ШУМИН А.Т. (27 С. 124)	ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ,	ПОИСК ОРИГИНАЛЬ НОГО РЕШЕНИЯ	РАЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И ОБОСНОВАНИЕ Полученного РЕШЕНИЯ	ПРАКТИЧЕСКАЯ АПРОБАЦИЯ И ВЕРИФИКАЦИЯ Полученного ТВОРЧЕСКОГО РЕЗУЛЬТАТА	
СТРАХОВ И.В., (6 С. 2)		ЗАРОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИДЕИ	ВЫРАБОТКА И ОБОСНОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИДЕИ		
КАЛОШИНА И.П. (10 С. 4)	ПОДГОТОВКА	СОЗРЕВАНИЕ		ИСПОЛНЕНИЕ	ПРОВЕРКА

Структура педагогического события:

1. Осознание задачи (выстраивание субъект-объектных связей):
 - а) постановка задачи;
 - б) персонализация задачи через творческие акты;
 - в) зарождение творческой идеи.
2. Процесс решения задачи (субъект-объектное взаимодействие):
 - а) оформление идеи решения (формирование художественного образа);
 - б) поиск средств воплощения решения (поиск выразительных средств);
 - в) решение задачи (воплощение художественного образа).
3. Оценивание (результат субъект-объектного взаимодействия):
 - а) проверка в среде специалистов;
 - б) защита своего решения;
 - в) афиширование.

Вторая часть эксперимента проводилась по сформулированному выше алгоритму педагогического события. Эксперимент проводился на занятиях по скульптуре, рисунку и композиции.

Для усиления частей: осознание задачи и оценивание потребовалось дополнительно рассмотреть вопрос целеполагания в учебном процессе. В применении к художественному образованию, зачастую, цели воспитания рассматриваются только в связи с эстетическим аспектом [3], что, не совсем корректно, так как воспитательный компонент образовательного процесса намного шире и больше связан с обучением и развитием.

В современном образовании существует такое противоречие как, с одной стороны, созрело понимание того, что постановки целей – знать, понимать, применять недостаточно для эффективного образовательного процесса, с другой стороны, существует ситуация неразработанности альтернативных вариантов и продолжение использования. Решение проблемы может быть найдено при более широком взгляде на целеполагание.

На современном этапе образовательный процесс рассматривается как сложная система и целеполагание должно соответствовать этой сложности. Взаимосвязанная тройственность – знать, понимать, применять, эффективна при обучении, но в художественном образовании этого всегда было недостаточно. Целями другого порядка является тройственность – анализ, синтез и сопоставление [8] относящаяся к развитию. Следуя данной логике, необходима постановка целей воспитания. Целями воспитания в художественном образовании, по нашему мнению, может стать группа целей – понимать, чувствовать (сочувствовать) и впечатлять направленная на зрителя. Впечатление рассматривается как акт спланированного и реализованного воздействия, которое трансформируется в акт взаимодействия.

Кроме этого для реализации алгоритма субъективно значимого события в образовательном процессе потребовалось введение элементов исследовательской деятельности, введение папок в которых был отражен весь процесс работы над выполнением учебного задания.

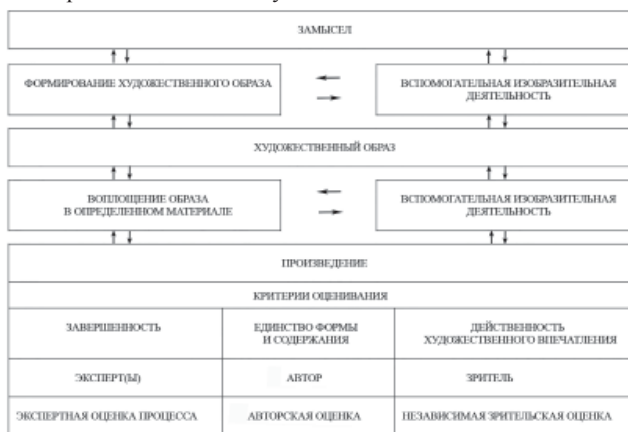
Студентам предлагалось персонафицировать учебную задачу посредством ряда творческих актов, согласовать ее с жизненными целями, достичь понимания на различных уровнях. И только после этого приступать к непосредственному выполнению. Все результаты этапа «Осознание задачи» (эскизы, зарисовки, записи, микросочинения, собранный материал и т.д.) собирались в папку и затем использовались при выполнении задания. Этапы выполнения фиксировались и анализировались. Много внимания уделялось этапу «Оценивание», во время которого происходили обсуждения, защита своего решения, сбор мнения зрителей (потенциальных заказчиков, однокурсников и т.д.), высказывалось мнение экспертов (таблица 2). Все эти отзывы фиксировались в личном портфолио

студента. Это дало возможность делать выводы как студенту, так и педагогам оценивающим результат выполнения учебного задания исходя из всестороннего обсуждения.

Наблюдение за студентами во время эксперимента показало, что интерес к процессу повысился, студенты более творчески стали подходить к выполнению заданий, итоговые работы выполнялись более тщательно. Опрос студентов подтвердил результаты наблюдения, 70% студентов были довольны результатом работы и в целом довольны процессом выполнения учебного задания, хотя работать пришлось больше. Была проделана большая подготовительная работа, этап «Осознание задачи» занял 1/4 от всего времени. При выполнении задания портрет человека с натуры (как на занятиях скульптурой, так и рисунком) студенты выполняли предварительные наброски, целью которых было знакомство с характеристиками модели. Делались записи в которых анализировался характер модели, описывался творческий замысел, создавались эскизы в различных стилях, что являлось частью процесса формирования художественного образа. Одновременно шло изучение анатомических особенностей, создавались анатомические наброски и копии с анатомических книг, для того чтобы максимально свободно выражать художественный замысел. Все наброски и вспомогательные материалы были сохранены в личные папки и использовались при выполнении учебного задания.

Таблица 2.

Процесс выполнения учебного задания



После творческой подготовительной работы выполнение основного учебного задания как в рисунке, так и в скульптуре проходило более творчески, более осознанно.

Оценивание проходило в несколько этапов: а) представ-

ление процесса работы над учебным заданием перед группой и преподавателем, афиширование своей концепции; б) открытый просмотр работ, на который мог прийти любой желающий и записать свое мнение на листе бумаги, лежащем рядом со студенческой работой (такие записи затем анализировались); с) обсуждение в среде педагогов специалистов. Такое многократное оценивание привело к тому, что студенты стали более серьезно подходить к выполнению учебных заданий.

Ведение учебного процесса по алгоритму значимого педагогического события привело к тому, что желание работать повысилось у 64% студентов. Усердие выраженное в работе в свободное время и более тщательное серьезное отношение к учебному заданию повысилось у 37% студентов. Показатель творческой работы, выраженный в отсутствии копирования чужих работ и создании большого количества творческих набросков, повысился у 49,5% студентов. Общий показатель уровня учебных работ имеет прогрессию во времени, повышался постепенно. В течении 192 учебных часов разница в качестве выполнения учебного задания между контрольной и экспериментальной группой составила 14%.

Выдвинутые гипотезы получили подтверждение выраженное в результатах практической части. Построение последовательности педагогических действий на основе формулы значимого события приводит к повышению эффективности образовательного процесса. Формулирование и реализация целей воспитания наравне с целями развития и обучения приводит к повышению мотивации, значимости образовательного процесса для его субъектов.

Применение алгоритма значимого события при конструировании педагогических событий влечет за собой усиления творческой части которая предшествует выполнению учебного задания, что способствует повышению творческого потенциала образовательного процесса. Усиление процесса афиширования, оценивания результата выполнения учебного задания способствует повышению интереса к учебному процессу, усилению смысловой составляющей учебной деятельности. Введение папок отражающих весь процесс работы над выполнением учебного задания, представления промежуточных результатов процесса решения учебной задачи способствует систематизации процесса, осознанию цели деятельности.

Инновационность соответствующая данному этапу развития общества требует от образования перемещения точки опоры на прочное основание общечеловеческих ценностей, в связи с этим вопрос усиления аксиологического аспекта образовательного процесса имеет большой потенциал социальной и личностной значимости и требует дальнейшей разработки.

Библиографический список

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина; [Рос. акад. наук, Ин-т психологии]. Науч. изд. СПб.: Алетейя, 2001. 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1980. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР) Т. 2 / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. 1980. 286 с.
3. Ашихмин В.В. Основы творческого развития в процессе обучения рисунку студентов художественно-графического факультета // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. №1. 317-323 с.
4. Баскакова Я.А. Событийность как феномен профессионально-личностного развития студентов педагогических вузов: автореф. дис. на соиск. уч. степ. к. п. н.: специальность 13.00.08 <Теория и методика профессионального образования> / Баскакова Я.А.; [Моск. пед. гос. ун-т]. Москва, 2012. 22 с.
5. Белякова И.Г. Влияние интенсивного обучения на профессионально важные качества личности педагога: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. психол. н.: Спец. 19.00.13 / [Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ]. М., 2000. 22 с.
6. Вопросы психологии творчества: метод. разработка / сост. В.И. Страхов. Саратов: СГПИ, 1982. 81 с.
7. Гайнутдинов Т.Р. Сообщество и событие в пространстве современного социально-философского знания: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук: специальность 09.00.11 <Соц. философия> / Гайнутдинов Тимур Рашидович; [Иван. гос. ун-т]. Ярославль, 2006. 21 с.
8. Гузев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии: автореферат дис. доктора педагогических наук: 13.00.01 / Моск. пед. ун-т. Москва, 1999. 38 с.
9. Имакаев В.Р. Образовательная реальность: опыт социокультурного проектирования: автореферат дис. доктора философских наук: 09.00.11 / Имакаев В. Р.; [Место защиты: Башкир. гос. ун-т]. Уфа, 2009. 37 с.
10. Калюшина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности: Нормативный подход. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. 168 с.
11. Клепцова Е.Ю., Рубцова Д.О. Проблемы мотивации студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 32. С. 60-66. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56665.htm>. (Дата обращения 12. 06. 2019).
12. Кроник А.А., Ахмеров Р. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизнен. пути. М.: Смысл, 2003. 285 с.

13. Малошонов Н.Г., Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах. Журнал: Высшее образование в России. Московский политехнический университет, 2014. С. 37-44.
14. Осин А.К. Основы педагогической режиссуры: учебное пособие / Осин А.К.; Шуя: Издательский отдел Шуйского филиала ИвГУ, 2015. – 119 с.
15. Психология творчества: Общая, дифференциальная, прикладная / отв. ред. Я.А. Пономарев. М.: Наука, 1990. 222 с.
16. Резникова С.С. Концепт «событие» и способы его вербальной репрезентации в СМИ: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : специальность 10.02.04 <Герм. яз.> / Резникова Светлана Сергеевна; [Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена]. Санкт-Петербург, 2006. 22 с.
17. Романцова Н.Ф. Формализм в знаниях студентов педагогических вузов и методы его преодоления: монография / Н.Ф. Романцова, С.А. Осяк. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2014. 160 с.
18. Событие и Смыслы = Event and Sense : (Синергет. опыт яз.) : [Сб. ст.] / Рос. акад. наук, Ин-т философии; [Ред. Л.П. Киященко, П.Д. Тыщенко]. М.: ИФ, 1999. 179 с.
19. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге : Избр. ст. позд. периода творчества : [Перевод] / [Под ред. А.Л. Доброхотова]. М.: Высш. школа, 1991. 190 с.
20. Черкасский С.Д. Режиссерско-педагогическая деятельность Р.В. Болеславского и Л. Страсберга 1920-х-1950-х годов как опыт развития системы Станиславского: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д. иск. н. : специальность 17.00.01 <Театральное искусство> / Черкасский Сергей Дмитриевич; [С.-Петерб. гос. акад. театр. искусства]. Санкт-Петербург, 2012. 54 с.
21. Шашков А.В. «Педагогическая антропология» в контексте мировоззренческой парадигмы педагогических взглядов К.Д. Ушинского: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : специальность 13.00.01 <Общ. педагогика, история педагогики и образования> / Шашков Александр Владимирович; [Адыгейс. гос. ун-т]. Майкоп, 2007. 22 с.
22. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. М.: Высшая школа, 1989. 141 с.

References

1. Abulkhanova K. A., Berezina T. N. Personality time and life time / K. A. Abulkhanova, T. N. Berezina; [Rus. Acad. of Sciences, Institute of psychology]. Science ed. SPb.: Aleteia, 2001. 299 p.
2. Ananyev B. G. Selected psychological works: in 2 vols. / Acad. of Ped. Sciences of the USSR. Moscow: Pedagogy, 1980. - (Works of full members and corresponding members of the Acad. Ped. of Sciences of the USSR) V. 2 / edited by A. A. Bodalev, B. F. Lomov, and N. V. Kuzmina. 1980. 286 p.
3. Ashikhmin V. V. Fundamentals of creative development in the process of teaching drawing to students of the art and graphic faculty. Series: Humanities and social Sciences. 2008. No. 1. Pp. 317-323.
4. Baskakov Y. A. Events as a phenomenon of personal and professional development of students of pedagogical universities. Specialty 13.00.08 <The Theory and methods of professional education / Baskakova, Y. A.; [Moscow State Pedagogical University]. Moscow, 2012. 22 p.
5. Belyakova I. G. Influence of intensive training on professionally important qualities of a teacher's personality. Spec. 19.00.13 / [Rus. State Acad. services under the President of the Russian Federation]. Moscow, 2000. 22 p.
6. Questions of psychology of creativity: method. development / comp. V. I. Strakhov. – Saratov: Saratov State Pedagogical University, 1982. 81 p.
7. Gainutdinov T. R. Community and event in the space of modern social and philosophical knowledge. Specialty 09.00.11 <Soc. philosophy> / Gainutdinov Timur Rashidovich; [Ivan. State University]. Yaroslavl, 2006. 21 p.
8. Guzev V. V. System bases of integrated educational technology: abstract. Specialty 13.00.01 / Moscow State Pedagogical University. Moscow, 1999. 38 p.
9. Imakaev V. R. Educational reality: experience of socio-cultural design: abstract. Specialty 09.00.11 / Imakayev V. R. Ufa, 2009. 37 p.
10. Kaloshina, I. P. Structure and mechanisms of creative activity: a Normative approach. Moscow State Pedagogical University Publishing, 1983. 168 p.
11. Sleptsova E. Y., Rubtsov D. O. The problem of motivation of students // Scientific-methodical electronic journal "Concept". 2016. Vol. 32. Pp. 60-66. - URL: <http://e-koncept.ru/2016/56665.htm>. (12. 06. 2019).
12. Kronik A. A., Akhmerov R. Causemedia: Methods of self-knowledge, psychodiagnostics and psychotherapy in the psychology of life. - Moscow: Smysl, 2003. 285 p.
13. Maloshonok N. G., The involvement of students in the educational process in Russian universities. Journal: Higher education in Russia. Moscow Polytechnic University, 2014. pp. 37-44.
14. Osin A. K. Fundamentals of pedagogical directing: a textbook / Osin A. K.; Shuya: Publishing Department of the Shuya branch of IvSU, 2015. 119 p.
15. Psychology of creativity: General, differential, applied / Edited by J. A. Ponomarev. Moscow: Nauka, 1990. 222 p.
16. Reznikova S. S. The concept of "event" and ways of its verbal representation in the media. Specialty 10.02.04 <Herm. yaz.> / Reznikova Svetlana Sergeevna; [Rus. State Pedagogical University named after A. I. Herzen]. - Saint Petersburg, 2006. 22 p.
17. Romantsova N. F. Formalism in the knowledge of students of pedagogical universities and methods of overcoming it: monograph / N.F. Romantsova, S. A. Osyak. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2014. 160 p.
18. Event and Sense (Synergy lan. experience.) : [Sat. art.] / Rus. Acad. of Sciences, In-t philosophy; [Ed. by L. P. Kiyashchenko, P. D. Tyschenko]. Moscow: 1999. 179 p.
19. Heidegger M. Conversation on a country road: Elected [Translation] / [edited by A. L. Dobrokhotov]. M.: Higher. school, 1991. 190 p.
20. Cherkassky S. D. Director-pedagogical activity of R. V. Boleslavsky and L. Strasberg of the 1920s-1950s as an experience of development of the Stanislavsky system. Specialty 17.00.01 < Theater art> / Cherkassky Sergey Dmitrievich; [S.-peterb. state Acad. of theatre arts]. - Saint Petersburg, 2012. 54 p.
21. Shashkov A. V. "Pedagogical anthropology" in the context of the worldview paradigm of pedagogical views Of K. D. Ushinsky. Specialty 13.00.01 < General pedagogy, history of pedagogy and education> / Alexander V. Shashkov; [Adygeis. state university]. Maykop, 2007. 22 p.
22. Shumilin A. T. Problems of the theory of creativity / A. T. Shumilin. - Moscow: Higher school, 1989. 141 p.

УДК 378.147

UDC 378.147

ХВОРОСТОВ А.С.

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры живописи, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева
E-mail: aqua_storm@mail.ru

KHVOROSTOV A.S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Painting, Orel State University
E-mail: aqua_storm@mail.ru

АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖНИКОВ-ПЕРЕДВИЖНИКОВ, КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

ANALYSIS OF THE WORKS OF ARTISTS-PEREDVIZHNIKI AS ONE OF THE MEANS OF AESTHETIC DEVELOPMENT OF STUDENTS OF CREATIVE FACULTIES

Евангельский цикл картин В.Д. Поленова изучен достаточно глубоко. Одной из наиболее выразительных картин этого цикла является полотно «На Тивериадском (Генисаретском) озере» 1888. Эта картина практически постоянно находится в экспозиции Государственной Третьяковской галереи. Но, как бы ни была она известна зрителям, неожиданно открывается весьма своеобразный приём, применённый художником, позволяющий ему подать обычного путника в образе Иисуса Христа.

Ключевые слова: Картины Евангельского цикла, В. Д. Поленов, озеро, путник, поиски приёмов выражения, «свидетели» движения Иисуса Христа, каменные взгляды.

The Evangelical cycle of paintings by V. D. Polenov has been studied quite deeply. One of the most expressive paintings of this cycle is the canvas «On the lake of Tiberias (Genisareth)» in 1888. This painting is almost constantly on display in the state Tretyakov gallery. But, no matter how well it is known to the audience, it suddenly reveals a very peculiar technique used by the artist, allowing him to present an ordinary traveler in the image of Jesus Christ.

Keywords: Paintings of the Gospel cycle, V. D. Polenov, lake, Wayfarer, search for expression techniques, "witnesses" of the movement of Jesus Christ, stone views.

Особенностью подготовки специалистов на творческих (в том числе и художественно-графических) факультетах высшей школы является то, что их активная творческая деятельность должна сочетаться с теоретической, во многом – искусствоведческой, поисковой подготовкой. И здесь главное для педагога – из множества картин разных стран и авторов отобрать такие произведения, которые при их анализе позволяют вскрыть неожиданные, неизвестные ранее тайники в замысле мастера. Ведь художник, порой, годами обдумывает содержание и приёмы исполнения своего будущего полотна, а потом годами пишет, счищает, вновь проходит кистью и мастихином по всей картине, и вновь счищает неудавшиеся, на его взгляд, места.

Как – то Корней Иванович Чуковский, наблюдавший за творческими муками Ильи Ефимовича Репина, вспоминал, что за период работы над картиной «А. С. Пушкин на экзамене в лицее 8 января 1815 года» художник написал, соскоблил и вновь вернул к жизни столько действующих лиц, что их хватило бы, чтобы заселить небольшой уездный городок.

Конечно, это образное сравнение, но писатель был недалек от истины – художник на его глазах переписал множество образов, пока добился на полотне того, что было им задумано.

По-существу, каждая картина может содержать тайны в ходе своего зарождения и взросления, о которых ещё не догадались досужие искусствоведы. О нечто подобном мы уже говорили ранее [3]. Здесь же подтвердим наши предположения на другом примере – на примере картины Василия Дмитриевича Поленова «На Тивериадском (Генисаретском) озере» (рис. 1) мы постараемся показать, насколько важен для понимания и раскрытия замысла художника такой аналитический подход.



Рис. 1. В.Д. Поленов. На Тивериадском (Генисаретском) озере. 1888.

Эта картина входит в евангельский цикл, созданный В.Д. Поленовым и включающий несколько десятков полотен, в тот его раздел, который художник называл «Путь Христа в пейзажах» [2, с. 783]. Поленов датирует её 1888 годом. Это был период между двумя поездками художника в Палестину, откуда он привозил много этюдов и массу впечатлений.

Названное полотно помнят многие зрители, посещавшие залы Третьяковской галереи в Москве. Помнят не столько по названию, сколько по впечатлению, какое оставляет это произведение от общения с ним. Настолько оно наполнено ясностью цвета и какой-то светочистотой. Изображённый в пейзаже славный уголок Земли настолько пронизан сияющей добротой, что зрители, покругив по поленовскому залу, постояв у «Московского дворика», вновь возвращаются к этому светоносному мотиву.

Почему?

Попробуем в этом разобраться.

На картине изображено прозрачное, кристальной чистоты озеро в утреннем состоянии. Солнце ещё не встало. В лёг-

ком тумане застыло озеро с холмистыми берегами на дальнем плане, булыжниками и валунами – на переднем. Картина отличается удивительным спокойствием и умиротворённостью, какой – то тишиной и радостью.



Рис. 2. «На Тивериадском (Генисаретском) озере». Этюд. 1881 – 1882

В правом углу композиции медленно движется мужская фигура. Неспешная поступь идущего говорит, что хотя в природе раннее утро, он прошёл уже немало. А то, что художник, отодвинул идущую фигуру к правому краю полотна и вывел тропинку буквально на зрителя, даёт понять, что этот путник здесь долго не задержится и что ему предстоит ещё очень долгий путь.

Что удивительно – в этюдах и эскизах к этой картине нет такого покоя и умиротворения. Там, просто, передано изображение водоёма с обломками и глыбами камней на переднем плане (рис. 2, 3). Всё очарование было найдено и передано художником именно в окончательном варианте картины.

Такое ощущение, будто художник ставил перед собой две взаимоисключающие друг друга задачи – найти и применить в своих произведениях художественный приём, который обожествлял бы изображаемого в его полотнах человека (тем более, что фигура Иисуса Христа была написана Поленовым со своего друга – художника Константина Коровина, известного всем художникам) [2, с. 399, с. 737]. В тоже время художник должен был скрыть найденный приём от внимания зрителей. Ему нужно было найти что-то такое, чтобы путник воспринимался как сын Божий. Нужно было окружить его чем – то необычным, равноценным чуду. Это чудо – приём, который позволил бы ему обожествить идущего путника.

Художник, работая над библейскими мотивами, искал и нашёл такой приём выражения, который наиболее тесно связал фигуру Иисуса Христа с соседствующей природой.

Появление необычного прохожего не должно было оставить равнодушным окружающий его мир. Художник был убеждён, что, в таком светлом месте должны быть свидетели спокойного движения раннего пешехода.

И создал их. Молчаливых. Удивлённых. Внимательных. Доброжелательных. Вокруг неожиданно очнулись те, кто обрадовался его пришествию.



Рис. 3. «На Тивериадском (Генисаретском) озере». Эскиз. 1887.

Их много.

Кто же это?

Приглядитесь, как написаны на картине булыжники и валуны. Поленов наделил многие из них скульптурными человеческими чертами, проступившими на камнях с разных сторон.

По мере продвижения фигуры, окружающие его

булыжники и валуны обретают скульптурные черты. У них формируется область носа, обозначается ротовая полость, прорезаются глаза. И эти глаза по мере возможности прослеживают путь сына Божьего, идущего вдоль берега. Если хорошо присмотреться, нетрудно заметить что скульптурными чертами обладают на картине и гористые склоны дальнего берега озера (см. рис. 1). А за спиной проходящей фигуры камни вновь засыпают (рис. 6). Художник написал эти каменные образы столь бережно и незаметно, что ни зрители, ни коллеги – художники так и не догадались, какой приём применил художник. А он, никому не раскрывая своей тайны, очень осторожно направлял каменные взгляды «свидетелей» на движущуюся фигуру. И рассыпанные на многих камнях скульптурные черты оказались так зашифрованы (черты образов переданы с некоторым смещением), что зрители продолжают воспринимать картину как обычную однофигурную композицию.



Рис. 4.



Рис. 5.



Рис. 6. Фрагменты картины.

«На Тивериадском (Генисаретском) озере».

Но образы, созданные художником, будоражат воображение. Ведь Поленов наделил природные камни, мимо которых проходит Христос, чертами оживающих скульптурных образов. Некоторые валуны и булыжники имеют открытые очертания скульптурных голов (рис. 4 – 6). Другим – приданы черты различных каменных существ. По мере приближения человеческой фигуры булыжники и валуны как бы просыпаются, осматриваются, вращая зрачками. Где – то на каменной голове промелькнёт приветливая улыбка, где – то проявится недоумение или удивление, где – то вопрос. Так или иначе, лежащие камни не остаются равнодушными.

Они активно реагируют на появление фигуры Иисуса. Множество невидимых нитей, протянувшихся от оживающих камней, скрытно от взора зрителей, прочно связывают идущую фигуру с окружающим пейзажем.

Когда и как художник пришёл к решению применить такой необычный приём?



Рис.7. Скалы на Тивериадском озере. Этуд. 1887 г.

Какую – то подсказку Polenov получил в книге, пришедшей к нему по почте в начале 1884 года, когда он жил и работал в Италии. Вот как об этом пишет Наталья Васильевна Polenova (Якунчикова), супруга художника: «Вчера, наконец, получили давно желаемого Вогюэ, два громадных увража (увраж – богато украшенное, иллюстрированное художественное издание – А. Х.) и Василий сделал открытие, которое привело его в восторг... Василий ходит, как именинник» (Рим, 19/31 января 1884 г.) – [2, с. 335-747]. И хотя Polenov в этот период, что называется «в упор» занимался картиной «Христос и грешница», а не «Озером», очень возможно, что его не покидали мысли об этом волшебном утреннем водоёме. Ведь художники умеют переключать внимание с одного объекта творчества на другое. И подсказка в книге его окрылила.

Какое конкретное открытие сделал художник, и что повергло его в такой восторг, Наталья Васильевна не пишет, но мы склоняемся в пользу выдвинутой нами версии.

Пробную попытку придать камням скульптурные черты Polenov предпринял в 1887 году в этюде «Скалы на Тивериадском озере». Возможно это была первая, ещё не уверенная попытка?

Художник попробовал придать скульптурные черты крупным камням. И это ему удалось – валун на переднем плане имеет нос с горбинкой, изогнутую ротовую полость и даже глаз со зрачком (см. рис. 7). А каменная глыба, застрявшая в воде, владеет достаточно грубой начальной скульптурной обрубкой. Но, так как на этюде не только два больших валуна, но и шесть или семь мелких, внимание зрителя рассеивается, и он не фиксирует взгляд на скульптурных подсказках художника. Возможно, это было пробой живописца, – заметят ли зрители найденный им приём.



Рис. 8. Мечты. 1890 - 1900 гг.

Если не заметят, – можно его и в картине использовать. Не заметили!

И приём вошёл в картину. Правда, с большей деликатностью, чем в рассмотренном этюде. Но в созданной художником картине много, очень много каменных образов. Автор статьи насчитал их около тридцати. Вы можете насчитать ещё больше. Будь их один или два, – можно было бы принять за случайность в расположении отверстий и трещин в старых валунах. Но когда их несколько десятков, – тут уже не до случайностей. Тут откровенный, хотя и зашифрованный приём, символ, найденный художником.

Кто – то скажет, что автор статьи перестарался и выдал желаемое за действительное. Кто – то наоборот, добавив к счёту автора полускрытые в каменной тесноте образы, и насчитав их на десяток больше, упрекнёт автора в небрежности.

Так или иначе, данную картину нельзя теперь рассматривать, не учитывая найденного художником приёма – передачи единения Иисуса Христа с окружающей его природой, и того чуда – просыпающихся камней, которое указывает на божественное происхождение путника.

Столь необычная реакция берегового каменного братства на появление фигуры Иисуса Христа не была замечена не только зрителями, но и коллегами – художниками. Слишком она была странной, её, просто, никто не ждал, не искал и поэтому – не видел.

Автор статьи сумел разгадать этот ребус только по одной причине – более полувека он занимается искусством деревянной мозаики – маркетри, где все изобразительные элементы зашифрованы в древесных волокнах, сучках, завитках. И, чтобы создать из древесного материала какой – то образ, его исходные черты надо долго разыскивать среди пороков древесины.

А в данной картине скульптурные черты на камнях представлены достаточно узнаваемо для человека с многолетним опытом художника декоративно-прикладного искусства.

Этот же приём, только поданный более деликатно, художник использовал и в некоторых других своих картинах, связанных с жизнью Иисуса Христа. И, если в картине с «Озером...» скульптурные образы на булыжниках и валунах в определённой степени упрощены и схематичны, то в полотне «Мечты», созданном в том же 1888 году, каменные очертания, встретившие на скале Иисуса Христа, вполне проработаны и столь же задумчивы, как и отдыхающий гость (рис. 8 - 9).



Рис. 9. Наскальный образ – фрагмент картины «Мечты».

Что же касается скульптурных портретов в картине «И возвратился в Галилею в силе Духа», написанной несколько позже «Тивериадского озера», то, убедившись, что зрители не замечают каменных действующих лиц, ожившие образы проработаны художником уже предельно реалистично, и также задумчиво смотрят вдаль, как и остановившийся путник (см. рис. 10 - 12).

Таким образом, в ряде картин евангельского цикла В.Д. Поленов применил придуманный им художественный приём, когда появление Иисуса Христа на Земле сопровождается оживлением окружающей его природы.

Считаем, что обнаруженный приём достоин внимательного изучения.

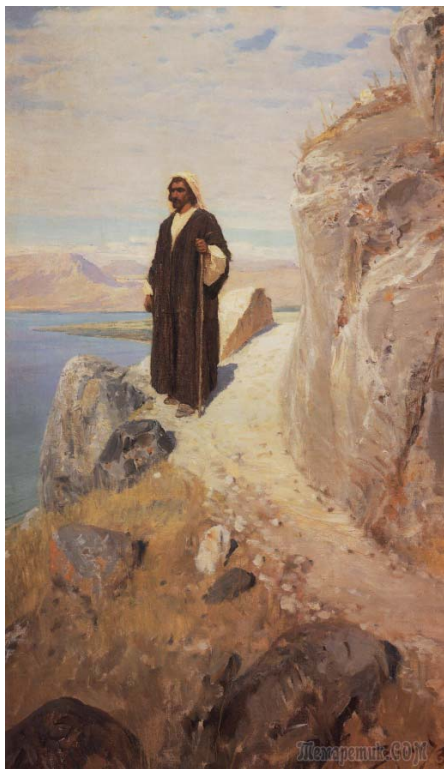


Рис. 10. «И возвратился в Галилею в силе Духа».



Рис.11. Фрагмент картины «И возвратился в Галилею в силе Духа».



Рис.12. Фрагмент картины «И возвратился в Галилею в силе Духа». Фон вокруг «каменной фигуры» убран автором статьи.

Библиографический список

1. Пастон Элеонора. Василий Поленов. М.: Слово/slovo, 1990. 96 с. ил.
2. Сахарова. Е.В. Василий Дмитриевич Поленов. Елена Дмитриевна Поленова. Хроника семьи художников / Под общей редакцией А. И. Леонова. М.: Искусство, 1964. – 838 с., ил.
3. Хворостов А.С. История отечественного искусства: таинственный «водоём» в одноимённой картине Борисова – Мусатова // Учёные записки Орловского государственного университета. 2017, №4 (77), с. 349 – 351.
4. Шумихина Л.А. Метафизика символов русской культуры. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2009. 120 с.
5. Юнге Е.Ф. Воспоминания. Переписка. Сочинения. 1843 – 1911 / Сост. А. Н. Розанов, Предисловие А. К. Королёвой. М.: Кучково поле, Профмедиа, 2017. 544 с., ил.

References

1. Paston Eleanor. Vasily Polenov. M.: Slovo, 1990. 96 c. ill.
 2. Sakharova E.V. Vasily Dmitrievich Polenov. Elena Dmitrievna Polenova. Chronicle of the family of artists / edited by A. I. Leonov-Moscow: Iskusstvo, 1964. 838 p., ill.
 3. Khvorostov A. S. History of domestic art: mysterious “reservoir” in the eponymous picture of Borisov-Musatov // Scientific notes of the Ore state University. 2017, no. 4 (77), Pp. 349 – 351.
 4. Shumikhina L. A. Metaphysics of symbols of Russian culture. – Yekaterinburg: Ural state University press, 2009, 120 p.
 5. Junge E. F. Memoirs. Correspondence. Essays. 1843-1911 / Comp. A. N. Rozanov, Preface by A. K. Koroleva. M.: Kuchkovo field, ProfMedia, 2017. 544 p., ill.
-

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, профессор РАО, заведующий кафедрой дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua_storm@mail.ru

ПОПАДИНЕЦ С.Д.

иностранный специалист, Хэбэйской Академии изобразительного искусства и дизайна, Шицзячжуан, Китай

E-mail: shouming331@126.ru

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of RAO, Head of the Department of Design, Orel State University

E-mail: aqua_storm@mail.ru

POPADINETC S.D.

Foreign Specialist, Hebei Academy of Fine Arts, Shijiazhuang, China

E-mail: shouming331@126.ru

**ПРОЦЕСС ПОИСКА ЦВЕТОВОГО РЕШЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»**

**THE PROCESS OF SEARCHING THE COLOR DECISION OF ARTISTIC WORKS
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF THE SUBJECT AREAS OF «ART»**

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью определения условий повышения эффективности процесса формирования способностей к поиску цветового решения художественного произведения в профессиональной подготовке бакалавров предметной области искусство.

Поиск цветового решения художественного произведения рассматривается как основная деятельность при обучении работе с цветом, объединяющая отдельные учебные действия и задающая вектор профессионального развития. Процесс поиска цветового решения рассматривается как многокомпонентная система направленная на формирование способностей студентов к профессиональной работе с цветом.

Ключевые слова: цветовое решение, конструктивная идея, контраст дополнительных цветов, художественность, системное колористическое мышление.

The relevance of the topic of the article is due to the need to determine the conditions for increasing the efficiency of the process of forming the ability to search for a color solution of an artwork in the professional preparation of bachelors of the subject field art.

The search for a color scheme of a work of art is considered as the main activity in teaching work with color, combining individual educational activities and setting the vector of professional development. The process of finding a color solution is considered as a multicomponent system aimed at forming the students' abilities for professional work with color.

Keywords: color scheme, constructive idea, contrast of complementary colors, artistry, systemic coloristic thinking.

Поиск цветового решения художественного произведения является важной частью процесса профессиональной подготовки бакалавра, в процессе поиска формируются основные способности к работе с цветом. В научной литературе способность работать с цветом рассматривается, как совокупность таких качеств, как: знание и понимание цветового круга, основных цветовых контрастов; умение применять схемы основных цветовых сочетаний (по Иттону); умение компоновать цветовые пятна. Необходимы такие способности, как: формирование колористического мышления; аконстантного цветового видения, цельности восприятия цвета [6, 13]. Для повышения эффективности процесса обучения работе с цветом в научной литературе ведется разработка условий использования междисциплинарных связей и системного подхода [7].

С расширением дизайн-индустрии в образовании усилились тенденции к использованию формального подхода, произошло ослабление приоритетов художественности, были отодвинуты на второстепенный план традиционные ценности. Авторами научных исследований в области художественного образования поднимается проблема понижения качества обучения специалистов работе с цветом [10, 11], одним из показателей такого понижения является наличия большого количества не гармоничных по цвету продуктов дизайн-индустрии, что в свою очередь приводит к огрубению цветовосприятия в обществе в целом и это сказывается на Высшем образовании, которое выпускает специалистов в

области цвета. Необходим поиск выхода из этого замкнутого круга. В связи с этим, необходимо выявление факторов повышения эффективности процесса обучения студентов работе с цветом. Для этого необходим целостный, системный взгляд на процесс обучения цвету. Работа с цветом имеет цель – выполнение цветового компонента продукта творческой деятельности. Поиск можно охарактеризовать, как поиск цветового решения художественного произведения. Такой поиск является основной деятельностью при обучении работе с цветом, объединяющей отдельные учебные действия и задающей вектор профессионального развития. Процесс поиска цветового решения рассматривается как многокомпонентная система направленная на формирование способностей студентов к профессиональной работе с цветом. Как развивающаяся система этот процесс должен обладать признаками развивающейся системы [1].

В обучении студентов бакалавриата работе с цветом обострились такие противоречия требующие разрешения, как:

- преобладание интуитивности при поиске цветового решения при наличии разработанных теорий цвета для художественного образования;
- преобладание формального подхода, использование цветовых схем при обучении цветоведению и необходимость развития чувства цвета и использование его для достижения выразительности;
- осознание обществом важности цвета для создания среды, условий жизнедеятельности человека и недостаточное

внимание к изучению воздействия цвета на человека в учебном процессе.

Таблица 1.

Диагностика цветовой ситуации композиционного эскиза

Уровни Показатели	Высокий	Средний	Низкий
Цельность: В ы я в л е н а доминанта. Соблюдено соподчинение деталей. Среди используемых цветовых тональностей выявлена главная и подчиненные. Композиционное решение соответствует замыслу. Художественное впечатление: Присутствие цветового контраста Обоснованный выбор характера цветового контраста. Завершенность: Выбор используемых техник соответствует замыслу. Выбор материалов и инструментов соответствует замыслу. Выявлены возможности материала. Выраженность стиля	Присутствуют все перечисленные показатели	Присутствует половина показателей и каждого раздела	Присутствует менее половины показателей из каждого раздела

В поиске цветового решения большое значение имеет определение цели деятельности. В российской традиции изобразительная деятельность продуктивного характера рассматривается как творческая, художественная деятельность. Художественность является характеристикой произведения и может быть констатирована при присутствии цельности, завершенности и действенности художественного впечатления [3]. Цельность выражается в единстве формы и содержания; завершенность в техничности исполнения; действенность художественного впечатления в выразительности, наличии конфликта, факта эмоционального воздействия на зрителя. Поиск цветового решения художественного произведения связан с необходимостью достижения данных качеств. В связи с этим, можно разработать критерии оценивания цветовой ситуации композиционного эскиза по трехуровневой шкале (таблица 1.). Разработка критериев в обучении цвету и изобразительному искусству в целом до сих пор актуальна [12].

Процесс поиска цветового решения художественного произведения заключается в реализации авторской идеи, но это относится к профессиональной деятельности, в учебной деятельности необходимо обучение самому процессу поиска авторской идеи. Авторская идея является продуктом практической учебной деятельности, работы с цветом. Умение извлекать идеи из практической деятельности является важным для формирования творческих способностей. Процесс поиска решения художественного произведения можно определить, как последовательность: спонтанная творческая деятельность, рождение творческой идеи, формирование цветовой составляющей художественного образа, поиск конструктивной идеи [5], решения цветовой ситуации, поиск соответствующих материалов, техник, стиля исполнения. Все эти процессы требуют от студентов сформированности определенных качеств (таблица 2.).

Таблица 2.

Соответствие составляющих процесса поиска цветового решения художественного произведения и необходимых для этого сформированных качеств у студента

Процесс	Необходимые качества
Спонтанная творческая деятельность	Психологическая свобода, осознание ценности акта творчества и его результатов
Рождение творческой идеи	Вера в себя, Развитие воображение, Желание самореализации
Формирование цветовой составляющей художественного образа	Развитое колористическое мышление, Умение использовать эскизную деятельность для активизации процессов мышления
Поиск конструктивной идеи решения цветовой ситуации	Желание самому впечатляться и впечатлять других, Умение использовать цветовые контрасты для создания художественного впечатления, Развитие системное колористическое мышление
Поиск соответствующих материалов, Техник, Стиля исполнения	Умение выявлять выразительные свойства материалов и техник, Умение использовать изобразительные средства для создания стилизованных особенностей, уметь точно выбирать необходимые средства художественного впечатления

Качества необходимые для процесса поиска цветового решения можно условно разделить на те, что формируются в процессе обучения, развития и воспитания. Кроме этого, их можно разделить на те, методы развития которых разработаны в теории и отработаны в практике художественного образования и те которые требуют разработки (таблица 3).

Таблица 3.

Таблица необходимых качеств, для поиска цветового решения художественного произведения.

	Качества, условия формирования которых разработаны и применяются в художественном образовании	Качества, условия формирования которых требуют разработки
ОБУЧЕНИЕ	Умение выявлять выразительные свойства материалов и техник, умение использовать изобразительные средства для создания стилизованных особенностей, умение точно выбирать необходимые средства художественного впечатления	Умение использовать цветовые контрасты для создания художественного впечатления, Умение использовать эскизную деятельность для активизации процессов мышления
РАЗВИТИЕ	Развитое воображение, Развитие колористическое мышление	Развитое системное колористическое мышление
ВОСПИТАНИЕ	Желание самореализации	Отсутствие психологического давления, Осознание ценности акта творчества и его результатов, вера в себя, желание самому впечатляться и впечатлять других

При рассмотрении качеств, условия формирования которых требуют разработки, можно сказать, что те из них, которые относятся к обучению, относятся также и к развитию. Те, которые относятся к воспитанию, являются факторами мотивированности студента.

Можно предположить, что при создании условий формирования у студентов качеств, которые в современном образовательном процессе формируются стихийно, либо не формируются, приведет к повышению общей эффективности работы студентов с цветом и качества продуктов творческой деятельности. Необходимо уравнивание компонентов образовательного процесса, формирования системного колористического мышления, профессиональных способов мышления, связанных с решением колористических задач и формирования профессиональных ценностей (рис 1.).

По Мамардашвили М.К. «произведение искусства есть текст, внутри которого создается человек, способный написать этот текст» [8, с. 333]. Хотя данное определение касалось литературы, оно очень емко определило дидактическую направленность данного понятия в русле становления человека. «Произведения производят авторов произведений», производят то, чем человек не мог бы стать без произведения искусства [8, с. 333]. Произведение искусства рассматривается как носитель конструкции, которая несет в себе возможность пережить некий уникальный опыт. Кроме этого, произведение – акт мышления, но мышления во всей его полноте, не во временном измерении, а в цельности, завершенности всего бытия автора, в этом случае произведение способно творить нового автора и нового зрителя. Задействованность всех составляющих психической жизни студента важный фактор эффективного поиска цветового решения художественного произведения. Обучение, развитие и воспитание в этом случае неразрывны в процессе передачи единого образа деятельности: создание цветовой конструкции в процессе переживания художественного впечатления. Важно, что без одновременного художественного переживания невозможно создание конструкции способной впечатлять зрителя. Процесс создания данной конструкции и есть процесс художественного творчества.

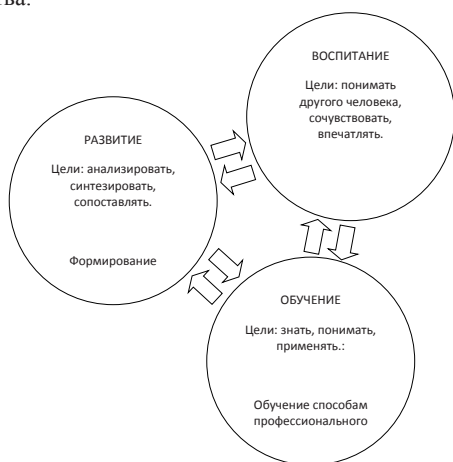


Рис. 1. Модель образовательного процесса направленного на повышение эффективности поиска цветового решения художественного произведения.

По результатам опроса проведенного среди профессиональных художников Санкт-Петербурга было выявлено, что 48% опрошенных считают самой большой ценностью в профессии чувства, которые они испытывают в процессе творчества: вдохновение, удовольствие, наслаждение, свобода, независимость, интерес, радость. 71% определили, что процесс творчества вызывает больше радости, чем его результат. Это подтверждает мысль о том, что художественное впечатление от произведения искусства формируется в процессе

переживания данного впечатления автором и выражается в конструкции, являющейся выражением закономерностей характера и взаимоотношения частей, составляющих произведение. Извлечение мысли и переживания из подсознания, пересмотр, изменение, облечение в форму и присвоение уже в новом виде. Так происходит становление личности художника, которое происходит всю жизнь. Характер творческого переживания обусловлен направленностью стремлений автора, важна направленность личности, сформированность личных качеств и ценностной составляющей картины мира. В интуитивной практической работе с цветом формируются профессиональные способности, способы мышления, эстетическое воспитание, совершенствование личности студента.

В профессиональном образовании большое значение имеют ценности получаемой профессии. Использование их как ориентиров личностного развития позволит активизировать регулятивную функцию воспитания, повысить управляемость образовательного процесса.

В обучении важно отойти от репродуктивности, копирования, формальности. Для этого обучение должно перейти на уровень приобретения знаний, умений и навыков в способах профессионального мышления. В отношении цветовой ситуации это тесно связано с развитием системного колористического мышления.

Разработки в области систематизации цветовых отношений ведутся давно, художниками-практиками на интуитивном уровне, исследователями в области философии, физики, психологии, изобразительного искусства на теоретическом уровне [2, 4, 9]. В современном образовательном процессе используется система обучения работе с цветом, разработанная Иттен И., схемы цветовых сочетаний и контрастов. При этом игнорируется приоритетность контраста дополнительных цветов, как системообразующего при создании цветowych композиций. В итоге, присутствует преобладание интуитивной работы с цветом, либо формального использования схем. Анализ произведений мастеров показывает, что шедевры изобразительного искусства можно проанализировать по системе цветовых тональностей основанной на контрасте дополнительных цветов. Начало разработки данной системы было положено Гете И.В., в начале XVIII в. он определил ведущее место контраста дополнительных цветов в восприятии человеком цвета [2]. В одном произведении могут присутствовать оттенки как одной, так и нескольких тональностей, но все оттенки должны быть систематизированы. Если рассмотреть произведения, признанные человечеством шедеврами изобразительного искусства, то сможем увидеть выраженный контраст дополнительных цветов. Иттен И. в книге «Искусство цвета» анализирует художественные произведения с точки зрения контраста дополнительных цветов. Анализу он подвергает не только произведения станковой живописи, но и керамику, мозаику, фрески и т.д. Он рассматривает цветовую ситуацию любого произведения через контраст и гармонию оттенков дополнительных цветов [4]. Подчинение всей работы с цветом данному виду контраста позволит систематизировать весь процесс работы с цветом. В учебном процессе для этого можно использовать задания в рамках метода ограничения цветовой палитры двумя дополнительными цветами, добавляя к ним белый и черный [11].

Резюмируя вышесказанное можно сформулировать условия повышения эффективности поиска цветового решения художественного произведения в профессиональной подготовке бакалавров:

1. *Гармонизация процессов обучения, развития и воспитания.* Реализуется в поочередной постановке и реализации целей обучения, развития и воспитания. Использование регулятивной функции воспитания. Рассмотрение образовательного процесса как процесса передачи образа профессиональной деятельности.

2. *Обучение способам профессионального мышления при работе с цветом.* Реализуется в отказе от копирования

готовых цветовых решений, организации деятельности студентов так, чтобы они в процессе деятельности усваивали способы поиска авторских идей, формирования художественного образа, поиска выразительности, искать художественные впечатления в окружающей действительности. Этому может способствовать разработка заданий направленных на данные аспекты мышления.

3. *Формирование системного колористического мышления.* Реализуется использованием контраста дополнительных цветов как основного, системообразующего при создании цветовой ситуации произведения.

4. *Формирование системы профессиональных ценностей.* Реализуется в способах и принципах организации образовательного процесса, формах, коммуникативном компоненте. Большое значение имеет личность педагога – носителя системы профессиональных ценностей, как образца для подражания.

5. *Развитие стойкого положительного чувства к дан-*

ному виду деятельности. Реализуется через создание доверительной атмосферы, веры в потенциал студентов, общую гуманистическую направленность образовательного процесса.

Анализ образовательного процесса обучения работе с цветом, поиска цветового решения художественного произведения выявил необходимость избавления от репродуктивных методов, перехода на качественно иной уровень организации процесса, использования регулятивной функции воспитания, системного подхода к содержанию.

Постепенно в общественную жизнь приходит понимание большого значения цвета в организации жизнедеятельности, психологического состояния, трудоспособности, здоровья человека. Данное направление исследований имеет потенциал теоретической и практической значимости для повышения эффективности процесса обучения работе с цветом. Что позволит повысить уровень специалистов, а значит и общий уровень цветовой культуры общества.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
2. Гете И.В. Учение о цвете; Теория познания / И.В. Гете; пер. с нем. В.О. Лихтенштадта. – изд. 2-е. Москва: URSS: Либроком, 2011. – 195 с.
3. Давыденко М.В. Художественность как многоаспектный феномен в трудах отечественных философов XIX – середины XX века в контексте современной художественной практики: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук: специальность 17.00.09 <Теория и история искусства> / Давыденко Марина Вячеславовна; [Алт. гос. ун-т]. – Барнаул, 2006. – 28 с.
4. Иттен И. Искусство цвета = Kunst der Farbe / Иоханнес Иттен; Пер. с нем. и предис. Л. Монаховой. М.: Д.Аронов, 2000 95 с.
5. Кибрик Е. А. Объективные законы композиции в изобразительном искусстве / Е.А. Кибрик// Вопросы философии 1967. № 16. С. 75-93.
6. Коробко Ю.В. Формирование целенаправленного восприятия живописных качеств цвета в работе с натуры студентов художественно-графических факультетов: автореферат дис. ... докт. Пед. наук: 13.00.02 / МПГУ, – Москва, 2005. 32 с.
7. Кузьмина И.П. Системный подход в обучении цветоведению: автореферат диссертации канд. пед. наук: 13.00.08 / Ин-т худож. Обр. РАО. Москва, 2008. 24 с.
8. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. М.: «Московская школа политических исследований», 2000. 416 с.
9. Оствальд В. Цветоведение: Пособие для химиков, физиков, естествоиспытателей, врачей, физиологов. Психологов, колористов, цветных техников, печатников, керамиков. Красильщиков, ткачей, художников, кустарей, живописцев плакатов, рисовальщиков узоров, модистов / Вильгельм Оствальд; Пер. З.О. Мильмана, под ред и с предисл. С.В. Кравкова, преп.Высш.худ.техн. иаистерских в Москве. М.; Л.: Промиздат, 1927. – 201, III с.
10. Сурина М.О. Сурина А.А. История образования и цветодидактики (история систем и методов обучения цвету). Серия «Школа дизайна». Москва: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2003. 352 с.
11. Хао Ш., Попадинец С.Д. Опыт использования метода ограничения цветовой палитры при обучении живописи. Инновации в социокультурном пространстве. Материалы XI международной научно-практической конференции. 2018. С. 151-155.
12. Хао Ш., Попадинец С.Д. Некоторые вопросы критериев оценивания результата в художественном образовании. Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практической конференции. 2018. № 3-2. С. 362-368.
13. Шашков Ю.П. Развитие восприятия и воспроизведения цвета и тона у студентов художественно-графических факультетов на начальном этапе обучения живописи: автореферат дис... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2002. 16 с.

References

1. Asmolov A. G. Psychology of personality: cultural and historical understanding of human development / Alexander Asmolov. 3rd ed. - M.: Sense: Publishing center "Academy", 2007. - 528 p.
2. Goethe I. V. Color theory; Theory of knowledge / by I. V. Goethe; translated from German by V. O. Lichtenstadt. - 2nd ed. Moscow: URSS: Librokom, 2011. – 195 p.
3. Davydenko M. V. Artistry as a multi-aspect phenomenon in the works of Russian philosophers of the XIX – mid-XX century in the context of modern artistic practice. Specialty 17.00.09 < Theory and history of art> / Marina Davydenko; [Alt. state univerity]. - Barnaul, 2006. - 28 p.
4. Itten I. The Art of Color = Kunst der Farbe / Johannes Itten; translated by L. Monakhova. - Moscow: D. Aronov, 2000. - 95 p.
5. Kibrik E. A. Objective laws of composition in fine art / E. A. Kibrik / Questions of philosophy - 1967. - No. 16. - pp. 75-93.
6. Korobko Y. V. Formation of a purposeful perception of the picturesque qualities of color in the work from nature of students of art and graphic faculties: abstract of the dis. Ped. Sciences: 13.00.02 / Moscow State Pedagogical University. - Moscow, 2005. - 32 p.
7. Kuzmina I. P. System approach in teaching color science: abstract of the thesis of the candidate of sciences. Ped. Sciences: 13.00.08 / Intitute of art education RAO. - Moscow, 2008. – 24 p.
8. Mamardashvili M. K. Aesthetics of thinking. Moscow: Moscow school of political research, 2000. – 416 p.
9. Ostwald V. Chromatics: Handbook for chemists, physicists, naturalists, doctors, physiologists, psychologists, colorists, color technicians, printers, ceramics, dryers, weavers, artists, artisans, poster painters, pattern drafters, milliners / Wilhelm Ostwald; translated by Z. O. Milman, under ed. and with a preface of S. V. Kravkov. M.; L.: Promizdat, 1927. - 201, III p.
10. Surin M. O., Surin A. A. History of education and color didactics (history of systems and methods of teaching color). Series "School of design". - Moscow: ICC "March", Rostov n/D: publishing center "March", 2003. – 352 p.
11. Hao S., Popadynec S. D. Experience of using the method of limiting the color palette in the painting training. Innovations in the socio-cultural space. Materials of the XI international scientific and practical conference. 2018. pp. 151-155.
12. Hao S., Popadynec S. D. Some issues in the evaluation criteria of the result in art education. ASOU conference: collection of scientific papers and materials of the scientific and practical conference. 2018. No. 3-2. pp. 362-368.
13. Shashkov Y. P. Development of perception and reproduction of color and tone in students of art and graphic faculties at the initial stage of training in painting: abstract of dis. Ped. Sciences: 13.00.02 / Moscow Pedagogical State University. Moscow, 2002. - 16 p.

УДК 378.147

UDC 378.147

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, профессор РАО, заведующий кафедрой дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua_storm@mail.ru

ХАО Ш.

доцент кафедры скульптуры факультета изобразительного искусства и дизайна, Хэбэйский педагогический университет Шицзячжуан, Китай

E-mail: shouming331@126.ru

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of RAO, Head of the Department of Design, Orel State University

E-mail: aqua_storm@mail.ru

HAO S.

Associate Professor Sculpture Department of the Faculty of Fine Arts and Design Hebei Normal University, Shijiazhuang, China

E-mail: shouming331@126.ru

ФАКТОРЫ ИННОВАЦИОННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

FACTORS OF INNOVATION IN EDUCATIONAL TECHNOLOGY

В статье представлено исследование вопроса инновационности образовательной технологии как сложной многоуровневой системы, ее соответствие актуальным тенденциям развития общества. Формулируются и уточняются в практике реализации образовательной технологии «Творческая мастерская педагога» факторы обеспечивающие технологии инновационность.

Актуальность исследования определяется необходимостью выявления факторов, позволяющих конкретизировать инновационность относительно практической педагогической деятельности.

Ключевые слова: актуальная образовательная парадигма, инновационность, факторы инновационности, развивающаяся система, инновационная образовательная технология, художественное образование, цели воспитания.

The article deals with the theory and methodology of professional education of a design student. As an educational task, a three-dimensional reconstruction of the work of the famous artist Rene Magritte is given. The reference taken for the painting «the listening Room». 3D modeling of paintings is used as training tasks in the development of complex professional computer programs. The article presents a study of the issue of innovation of educational technology as a complex multi-level system, its compliance with current trends in the development of society. Are formulated and specified in practice implementation of educational technology “Creative workshop of the teacher” factors providing technology innovation.

The relevance of the study is determined by the need to identify factors, to specify the innovativeness of a relatively practical pedagogical activity.

Keywords: actual educational paradigm, innovation, factors of innovativeness, developing system, innovative educational system technology, art education, education goals.

Поиски в области повышения управляемости образовательного процесса на современном этапе перешли на качественно новый уровень. Поиск действенных оптимальных составляющих учебного процесса сменился на системное рассмотрение образовательного процесса, поиск движущих сил и закономерностей развития. Современная ситуация характеризуется активной трансформацией образовательной парадигмы. Инновационная деятельность в образовании стала необходимостью, диктуемой временем. Однако, исчерпывающего определения понятию инновационности в образовании пока не дано, в связи с этим, необходимо определение и разработка факторов инновационности образовательной технологии позволяющих конкретизировать инновационность относительно практической педагогической деятельности.

В современной научной литературе довольно подробно исследуются вопросы структуры и применения образовательных технологий [6]. Инновационная образовательная технология рассматривается и формулируется по-разному: как внесение изменений в педагогическую деятельность, через введение новшеств [3] с позиций применяемых методов и ожидаемых результатов, как интерактивная технология повышающая мотивацию, интенсифицирующая процесс обучения, способствующая формированию творческого мышления, воспитывающая индивидов нового типа [25]. Понятие инновационность тесно связано со временем и определяемо

ситуативной необходимостью, актуальностью для решения определенных назревших задач. Понятие инновационной образовательной технологии не получило современной исчерпывающей формулировки.

Вопрос актуальных тенденций развития общества и образования рассматривается в научной литературе как в философском плане [21, 22], так и в применении к образовательному процессу [11]. Многими авторами будущее образования видится в усилении идей гуманизма, применении антропоцентрического, эволюционного подходов в практической реализации актуальной образовательной парадигмы [15, 22, 23].

В научной литературе подробно разрабатываются вопросы связанные с функционированием систем, развивающаяся система рассматривается Асмоловым А.Г. в рамках культурно-эволюционного подхода, формулируются признаки развивающихся систем [1]. Требуют разработки признаки, обеспечивающие инновационность образовательной технологии, их определение может способствовать решению многих проблем в образовании, добавить конкретики в обсуждаемый вопрос инновационности и практического достижения инновационности в педагогике.

Проблемой данного исследования является актуальность образовательной технологии в контексте вопросов развития общества.

Для достижения цели исследования, которая определена как выявление факторов позволяющих обеспечить инновационность образовательной технологии в практике художественного образования, были сформулированы задачи, такие как: сформулировать понятие инновационной образовательной технологии в ракурсе соответствия структуры технологии ее инновационности; рассмотреть вопросы актуальных тенденций развития общества их реализации в структуре образовательной технологии; определить факторы обеспечивающие развитие образовательной технологии как системы; классифицировать компоненты образовательной технологии, являющиеся факторами инновационности на примере реализации образовательной технологии «Творческая мастерская педагога».

На всех уровнях образования осознается необходимость его обновления. Такая необходимость как совокупность теоретических и методических предпосылок формируется под влиянием изменений, происходящих в общественной жизни. Инновационные процессы в образовании могут быть как прогрессивными, эволюционными, так и уводящими от прогресса, поэтому в инновационных изменениях большое значение имеет вопрос долгосрочного, широкого целеполагания [16] формирования смыслов. Теоретические и методические предпосылки, тенденции развития общества, назревшие вопросы образования определяют прогрессивный вектор развития образования, формируют актуальную образовательную парадигму, которая как сочетание идей, взглядов, понятий предопределяет пути и способы решения существующих актуальных проблем, заключает в себе глобальные цели и характер методов их достижения [14].

Инновационная образовательная технология – это развивающаяся педагогическая система, компоненты которой соответствуют актуальной образовательной парадигме.

В научной литературе выделяют различные парадигмы образования: когнитивная, функционалистская, культурологическая [5], деятельностная [19], личностно-ориентированная [18], эволюционная [23], что отражает подходы, особенности целеполагания и историческое развитие представлений о назначении педагогики.

Актуальная образовательная парадигма, определяющая характер прогрессивных инноваций формируется исходя из нескольких важных аспектов, которые должны быть осмыслены и сформулированы: актуальные тенденции политического, экономического, культурного развития страны в целом и региона, где происходит введение инноваций в частности; проблемы развития общества (мировые, страны, региона), противоречия образовательного процесса требующие разрешения.

«В современном обществе решающую роль играет не столько население, как в доиндустриальном обществе, и не столько доступ к рынкам, как в индустриальном, сколько качество и интенсивность непрерывного обучения людей и организаций» [15 с.7]. В связи с этим большую роль играет желание людей развиваться и способность к обучению и самообучению, а в более широком смысле и к самообразованию. Интеллектуальный капитал становится ведущим фактором общественного производства. Человеческий капитал, как часть интеллектуального капитала, относящаяся к знаниям, умениям, способностям, этическим качествам, моральным ценностям, уровню культуры имеет большое значение при проведении инноваций. Петянкин М.Ф. формулирует необходимость в постиндустриальном мире учитывать все традиционные факторы «экономического роста», но во взаимосвязи с человеческим фактором [15]. Человек занимает ключевую позицию в процессах модернизации, является носителем инновационности. В образовании это нашло отражение в личностно-ориентированном обучении, стремлении к выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий, переходе на балльно-рейтинговую систему, применении компетентностного подхода.

Глобальные мировые и государственные проблемы не находят, либо находят слабое отражение, в большом долгосрочном целеполагании в образовании. В качестве мировых проблем современности можно назвать: экологические проблемы различного характера; экономическое, политическое, военное противостояние между различными странами; потребительское отношение одних стран к другим; хищническая политика стран и корпораций. Основные проблемы внутри стран: экологические проблемы; разобщенность внутри общества; экономические проблемы, влияющие на уровень жизни граждан; социальное неравенство. Мировые и государственные глобальные проблемы обусловлены слабой гуманистической направленностью, игнорированием общечеловеческих ценностей, непониманием угрозы пренебрежения древнейшими этическими постулатами мировых философских учений, базированием политической и экономической политики на сиюминутных интересах. Можно говорить о локальных попытках поиска решения данных проблем средствами образования, но не об общей направленности образования на решение данных проблем. Эти проблемы проявляются на всех уровнях общественной жизни и имеют корни в ценностной составляющей мировоззрения, характере направленности каждой личности, которая формируется обществом и в формировании которой большую роль играет образование. Личностно-ориентированное обучение и индивидуальный подход это только часть решения проблемы гуманистической направленности инновационных изменений, кроме этого необходимо целеполагание в русле общечеловеческих ценностей (природо- и здоровьесбережения, взаимопомощи, взаимопонимания, сотрудничества и т.д.).

Необходимость обеспечения высокого уровня образования сочетается с недостаточной мотивированностью и ограниченными потенциальными возможностями субъектов образовательного процесса, дефицитом финансовых и временных ресурсов [19]. Наблюдается отсутствие равновесия между технологичностью образовательного процесса и его гуманистической направленностью [4]. Эта проблема является причиной множества других проблем различного характера, не позволяющих добиться высокого уровня эффективности образовательного процесса, в том числе и в художественном образовании.

В художественном образовании были выявлены такие требующие разрешения противоречия, как:

- слабая активность студентов во время процесса обучения и повышенная активности в сферах деятельности, не связанных с профессиональной.
- большое количество доступных ресурсов (информация, инструменты, материалы) и пассивность студентов в их освоении.
- неудовлетворенность процессом и результатами своей работы, отсутствие целеустремленности в достижении результатов, стремления к самообразованию.

Эти противоречия объединяет присутствие отстраненности педагогического процесса от личностных смыслов обучающихся. Многие исследователи акцентируют внимание на проблеме дистанцирования педагогического процесса от жизненных реалий, потере смыслов, отсутствия мотивации [13]. Мотивация к деятельности сложный феномен связанный с личностными, общественными, общечеловеческими аспектами целеполагания в их неразрывном и гармоничном единстве. Большое влияние на мотивацию студентов имеют современные информационные технологии, которые являются одним из факторов формирования мировоззренческих позиций.

Сухоруких А.В. сформулировал риски современного этапа развития общества, влияющие на формирование личности:

1. Деперсонализация обучающего и воспитательного факторов, усиление влияния интернет ресурсов и средств массовой информации.

2. Нивелирование индивидуальной ответственности субъекта вызванное анонимностью в сети интернет, влекущее

за собой игнорирование совести, духовности, праведности, гуманизма.

3. Усиление информационного контекста знания, потеря в глубине и прочности, «сквозной» вектор получения знания.

4. Антологический феномен «виртуальный мир» диктует иное по смыслам существование – существование не по настоящему, игра, проживание нескольких жизней.

5. Этика становится биологической, а биология механистичной [22].

Результатом становится крайний эгоцентризм, игровая форма мышления, отсутствие осознания реальности происходящего, сиюминутность происходящего, это порождает потребительское отношение к окружающей действительности, провоцирует апатию, нежелание серьезно работать, приложить усилия для достижения результатов, влияет на понижение мотивации студентов. Анализируя данные риски можно говорить о том, что для избегания проблем, связанных с ними в профессиональном образовании необходимо увеличение наставнической роли педагога. Наставник должен быть компетентен в сфере интернет ресурсов и средств массовой информации, обладать глубокими профессиональными знаниями, знанием этических основ и мудростью применения этих знаний, умением управлять личностным и профессиональным развитием обучающихся. Внимательное отношение к названным выше личностным качествам педагога является одним из факторов инновационности в образовании.

На данном этапе подход к образованию реализуемый в педагогической практике претерпел переход от знаниевого (когнитивного) к развивающему (деятельностному) и назревает переход к ценностному подходу, который в научной литературе разрабатывается с различных позиций, как: культурологический, эволюционный, софийный и т.д.

Формулирование эволюционной парадигмы связано с сохранением среды обитания, прототворением уничтожения человечества и планеты, с рассмотрением актуальных связей между прошлым, настоящим и будущим с позиций более глобального взгляда на процессы [23].

Сергеев А.С. и Титов В.А. разработали теорию софийного подхода к современной образовательной парадигме. Авторы считают важным активизацию эвристического потенциала личности, формирование широты подхода к решению различных проблем. По их мнению личностно-ориентированному и развивающему обучению не хватает рассмотрения влияния среды и разработки воспитательной составляющей, важная роль должна отводиться воспитанию на основе патриотизма (в широком смысле этого понятия), формированию культуры патриотизма. Смыслы профессиональной деятельности рассматриваются в контексте морали и эстетики, когда любая профессиональная деятельность должна делаться красиво и достигать эстетичности в результатах труда [21].

Соответственно культурологической парадигме образование должно быть направлено на подготовку личности к самостоятельному выбору, основанному на понимании ситуации. Для этого необходимо развитие у обучающихся способности к самоопределению, восприятию реальности как множества тенденций социокультурного развития; формирование системного представления о вариантах выбора, достоинствах и недостатках каждого варианта. Культура рассматривается как средство связи между человеком и обществом, это определяет важность культурной компетентности. Для воспитания личности не пассивно адаптирующейся к условиям, а активно самоопределяющейся, делающей выбор в многообразии вариантов, важен процесс самопознания, самоопределения [8, 24].

Эволюционная, софийная и культурологическая образовательные парадигмы разрабатываемые в научных кругах предполагают сделать основанием образовательного процесса культурные, этические общечеловеческие ценности, предполагают уход от разобщенности и переход к мировоззрению основанному на общности людей. Кроме этого, основным качеством формируемым образованием должно стать умение

делать выбор на основе ценностных установок. Важными ценностными ориентирами являются охрана жизни, здоровья, среды обитания, достоинства, прав человека. Необходимо развитие творческого потенциала студентов, нацеленность на реализацию в социуме, формирование установки, что любая профессиональная деятельность должна делаться красиво и достигать эстетичности в результатах труда.

Объединяя вышесказанное, можно говорить о таких формирующих актуальную образовательную парадигму актуальных тенденциях в образовании, как:

1. В основу образования должны быть положены культурные, этические, общечеловеческие ценности так как необходимые знания, умения и способности подлежат постоянному обновлению.

2. Основным качеством формируемым образованием должно стать умение делать выбор на основе собственных ценностных установок. Такой постоянный выбор и рассматривается как деятельность и причина других видов деятельности.

3. Назрела необходимость ухода от разобщенности, формирования мировоззрения основанного на понимании общности, взаимосвязанности и взаимозависимости людей.

4. Необходимо выстраивать такие взаимоотношения, как наставничество со стороны педагога и активное ученичество со стороны студента. Наставник должен быть компетентен в сфере информационных ресурсов, обладать глубокими профессиональными знаниями, знанием этических основ мировых философских учений и мудростью применения этих знаний в образовательном процессе, умением управлять личностным и профессиональным развитием обучающихся. Наставник передает модель этического, социального, профессионального поведения и сам является моделью результата обучения.

Кроме этого для разработки характеристик образовательной технологии, факторов ее инновационности, необходимо рассмотреть ее как систему, которой для соответствия инновационности необходимо обладать потенциалом развития. Асмоловым В.Г. были разработаны общесистемные принципы анализа развивающихся систем в рамках историко-эволюционного подхода, такие как: рост вариативности элементов, взаимодействие тенденций к сохранению и изменению, возникновения избыточных преадаптивных элементов, возможность превращения преадаптивной активности в адаптивную активность системы, возрастание влияния преадаптивных избыточных элементов на выбор траектории развития в критических ситуациях [1].

Исходя из этого необходимо создание таких условий, как:

1. Рост вариативности элементов, разнообразие методов, подходов, содержания, форм, увеличении разнообразия качеств личностей субъектов образовательного процесса. Выработка форм контроля в условиях увеличения разнообразия.

2. Сочетание тенденций к сохранению и изменению, выраженное в сочетании традиций и инноваций, развитии как социотипических так и индивидуальных качеств личностей субъектов.

3. Накопление запаса ситуативно обусловленных преадаптивных элементов независимых от форм контроля. Создание условий для повышения вариативности поведения субъектов образовательного процесса.

4. Превращение преадаптивной активности в адаптивную. Результаты творческой активности не подлежащей оцениванию используются в учебном процессе для выполнения учебных заданий.

5. Возрастание влияния преадаптивных элементов на траекторию развития системы в критической ситуации. Увеличение творческого потенциала образовательного процесса.

Для обеспечения инновационности образовательной технологии нужно учитывать актуальные тенденции в образовании и создавать условия для развития технологии как системы

для избегания отставания, устаревания.

Можно сформулировать такие факторы инновационности образовательной технологии на современном этапе развития образования, как:

1. Обучение образу деятельности, тому как делать, как искать информацию, как ее обрабатывать, как применять, как анализировать результат.
2. Развитие способностей к самообразованию, оцениванию ситуации с разных позиций и через это поиску способов решения учебных задач.
3. Использование регулятивной функции воспитания.
4. Создание условий развитию личностных качеств педагога и обучающихся.
5. Разработка и использование рычагов управления увеличивающимся разнообразием в образовательном процессе.
6. Включение незапланированных элементов в образовательный процесс, использование их для достижения учебных целей.

В основе образовательной технологии должны лежать соответствующие актуальным тенденциям в образовании и обеспечивающие развитие технологии **принципы**, такие как:

- **принцип присвоения задачи**: любая учебная задача должна быть актуализирована, присвоена, наполнена обучающимся своим содержанием (отражает усиление аксиологического аспекта образовательного процесса);
- **принцип первичности творческого акта**: любому учебному действию должен предшествовать творческий акт (отражает необходимость творческого выбора и способствует накоплению преадаптивных элементов, увеличению вариативности, переход преадаптивных элементов в адаптивные);
- **принцип субъективности**: в реализации данного принципа большая роль играют личностные качества педагога, принцип отражает влияние на формирование содержания обучения индивидуальных особенностей и потребностей участников образовательного процесса (рост вариативности личностных качеств участников процесса, рост преадаптивности);
- **принцип необходимости разнообразия**: в образовательном процессе участвуют носители разного объема знаний, умений, наклонностей, мнений (обеспечение информационного движения в группе, взаимообмен и взаимообучение, увеличение разнообразия);
- **принцип сотрудничества**: использование различных видов сотрудничества, как индивидуально, так и в группах (отражает необходимость воспитания ощущения взаимосвязи, избавления от эгоцентрических тенденций, возрастание разнообразия).

Данные принципы легли в основу образовательной технологии «Творческая мастерская педагога», которая сформировалась эмпирически в практике художественного образования и требует научного обоснования, доработки и конкретизации теоретических аспектов и практического выявления показателей эффективности. Название инновационной образовательной технологии «Творческая мастерская педагога» выражает концепцию технологии, которая заключается в том, что творчество является неотъемлемой частью духовной жизни личности, творческий акт первичен по отношению к любой деятельности личности и требует включения его в алгоритм действий в образовательном процессе. Мировые экологические проблемы, политическое, экономическое противостояние, войны, социальное неравенство диктуют гуманистический, антропологический, эволюционный подходы к формулированию актуальной образовательной парадигмы и факторов обеспечивающих инновационность современной образовательной технологии. Педагог реализующий образовательную технологию является носителем инновационности и моделью результата обучения, он является мастером в своей педагогической мастерской, проверенной временем формы и метода передачи практического знания.

Образовательная технология – системный метод созда-

ния, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО) [6, 20]. Согласно данному определению формулировка цели технологии звучит как – оптимизация образовательного процесса в художественном образовании на новом инновационном уровне. В более расширенной формулировке – достижение максимального результата при минимально возможных затратах в формировании профессиональной компетентности студентов бакалавриата.

Для того, чтобы реализовать обучение образу деятельности, необходимо уравновесить в образовательном процессе обучение, развитие и воспитание. Кроме этого, необходимо увеличение воспитательного компонента образовательного процесса для использования регулятивной функции воспитания и увеличения внимания к развитию личностных качеств педагога и обучающихся. Для развития способностей студентов к самообразованию необходимо введение творческого акта в алгоритм педагогических действий, применение проектного метода. Проведение оценивания с нескольких позиций позволит повысить управление разнообразием. Включение в процесс незапланированных элементов возможно при разработке педагогического микро и макро события на основе алгоритма творческого акта. Все эти действия возможно объединить в две задачи:

- 1) уравнивание компонентов педагогического процесса:
 - повышение роли развивающего и воспитательного компонентов;
 - уравнивание технологического и гуманистического подходов к образовательному процессу;
 - введение творческого акта в алгоритм действий;
- 2) повышение уровня заинтересованности субъектов процесса:
 - построение алгоритма педагогического процесса по схеме запоминающегося события;
 - введение в процесс элементов проектного метода;
 - проведение оценивания с нескольких позиций.

Образовательная технология это совокупность механизмов обеспечивающих достижение запрограммированных целей в образовательном процессе. Понятие образовательная технология касается всего процесса обучения и воспитания, но при использовании данного термина особое внимание уделяется организационному аспекту обучения. Образовательная технология включает такие составляющие, как: планируемые результаты обучения, средства диагностики исходного, текущего и итогового состояния обучаемых, набор моделей обучения, критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий [6]. Планируемыми результатами обучения в художественном образовании в рамках компетентного подхода является формирование компетенций выраженное в конкретных действиях: планировать деятельность, вести творческий поиск, работать над проектом, искать, обрабатывать информацию, учитывать аудиторию для которой выполняется работа, генерировать идеи, отбирать оптимально подходящие для воплощения идеи, формировать художественный образ, воплощать замысел, делать подачу, защищать свой проект, анализировать результаты своей работы.

Профессиональная компетентность – интегральное качество личности формируемое из общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Самым главным критерием и смыслом педагогики искусства в российской традиции академического образования является художественность. Понятие художественности тесно связано со способностью искусства воздействовать на эмоциональное состояние, мышление человека. Давыденко Н.В., исследуя художественность, приходит к следующему выводу: «Типологическая основа художественности включает такие параметры, как единство формы и содержания, завершен-

ность, действенность художественного впечатления» [7, с. 11]. Исходя из этого каждая из формируемых групп компетенций (общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные) составляющих профессиональную компетентность выпускника бакалавриата предметной области «Искусство» делятся на 3 группы по практическим способностям к профессиональной деятельности:

- формирование практической способности достигать единства формы и содержания;
- формирование практической способности достигать завершенности.
- формирование практической способности достигать действенности художественного впечатления.

Единство формы и содержания выражено в таких критериях, как: соответствие замысла и средств его реализации.

Критерии оценивания завершенности: владения материалами, техниками и приемами; проработанность, выразительность, присутствие стилистического единства.

Критерии оценивания действенности художественного впечатления: способность работать с потенциальным зрителем, заказчиком.

Алгоритм ведения образовательной технологии основан на исследовании структуры творческого акта. Если свести вместе данные различных исследований [9, 17, 26], то получится такая последовательность: постановка проблемы, поиск решения, созревание решения, разработка и оформление творческой идеи, практическая апробация, проверка. Исходя из этого можно выстроить стадии события в образовательном процессе, которые едины как для микро- так и для макро-события. Обязательными компонентами события субъективно воспринимаемого как значимого являются: субъект, объект, характер воздействия, результат. При отсутствии хотя бы одного из компонентов формулы теряется ее актуальность для участников процесса. Это универсальная формула по которой строится педагогическое событие, лежащая в основе мастер-класса, творческого акта, творческого открытия.

Структура педагогического макро-события:

1. Осознание задачи (выстраивание субъект-объектных связей):

- а) постановка задачи;
- б) персонализация задачи через творческие акты;
- в) зарождение творческой идеи.

2. Процесс решения задачи (субъект-объектное взаимодействие):

- а) оформление идеи решения (формирование художественного образа);
- б) поиск средств воплощения решения (поиск выразительных средств);
- в) решение задачи (воплощение художественного образа).

3. Оценивание (результат субъект-объектного взаимодействия):

- а) проверка в среде специалистов;
- б) защита своего решения;
- в) афиширование.

Важно, чтобы в педагогическом событии присутствовали признаки события субъективно воспринимаемого как значимого:

- 1. Присутствие социального аспекта.
- 2. Степень напряженности ситуации.
- 3. Динамизм.
- 4. Новизна.
- 5. Связанность с другими событиями.

6. Влияние на последующие события, жизнь субъекта восприятия, социальной группы к которой он себя относит, которой сочувствует.

Для того чтобы усилить компонент воспитания в образовательном процессе потребовалось дополнительно рассмотреть вопрос целеполагания в применении к художественному образованию, зачастую, цели воспитания рассматриваются только в связи с эстетическим аспектом [2], что не совсем кор-

ректно, так как воспитательный компонент образовательного процесса намного шире. Взаимосвязанная тройственность целей – знать, понимать, применять, эффективна при обучении, но в художественном образовании этого всегда было недостаточно. Целями другого порядка является тройственность – анализ, синтез и сопоставление [6] относящаяся к развитию. Необходима постановка целей воспитания, в художественном образовании ими может стать группа целей – понимать, чувствовать (сочувствовать) и впечатлять направленная на зрителя, исходя из анализа антологической основы художественности. Впечатление рассматривается как акт спланированного и реализованного воздействия на впечатляемого, которое трансформируется в акт взаимодействия.

Движение к достижению цели – понимать, направленной на зрителя, нужно рассматривать как воспитание понимания природы человека, которое приходит через понимание себя, как представителя человечества и развитие желания и способностей понимать окружающих людей.

Движение к достижению цели – чувствовать, направленной на зрителя, нужно рассматривать как воспитание сочувствия, способности сопереживать.

Движение к достижению цели – впечатлять, направленной на зрителя, по нашему мнению, нужно рассматривать как воспитание желания и способностей использовать возможности изобразительного искусства как средства воздействия, впечатления зрителя.

Для движения к достижению данных целей необходима разработка конкретных учебных заданий.

В образовательном процессе нужно говорить о спиральном поочередном целеполагании (цели обучения, развития, воспитания) в зависимости от ситуативной необходимости. В конкретном процессе педагогу необходимо выбирать какой компонент лучше активизировать в начале, с движения к каким целям начать, чтобы запустить образовательные процессы.

Важен характер коммуникативного компонента образовательной среды, которая в большой степени зависит от личностных профессионально-значимых качеств педагога [27]. Необходима доверительная атмосфера, доброжелательное отношение к студенту, искренняя заинтересованность в его становлении как профессионала. Важно, чтобы внимание уделялось личностно-значимым аспектам, событийность образовательного процесса встраивалась в автобиографическую память студентов и наоборот, автобиографические события были встроены в деятельность связанную с выполнением заданий [10].

Образовательная технология «Творческая мастерская педагога» является инновационной, так как в ее структуре, принципах реализованы факторы инновационности.

Факторы инновационности и их реализация в образовательной технологии:

1. Обучение образу деятельности, тому как делать, как искать информацию, как ее обрабатывать, как применять, как анализировать результат реализуется через использование проектного метода, уравнивания в образовательном процессе обучения, развития и воспитания, применения поочередного целеполагания, увеличения количества времени отведенного на творческий поиск, применения мастер-классов.

2. Развитие способностей к самообразованию, оцениванию ситуации с разных позиций и через это поиску способов решения учебных задач реализуется через введение творческого акта в алгоритм педагогических действий, применение проектного метода.

3. Использование регулятивной функции воспитания реализуется через расширение воспитательного компонента образовательного процесса, построение и реализацию целей воспитания относительно художественного образования,

4. Создание условий развития личностных качеств педагога и обучающихся реализуется через выражение целей воспитания в конкретных учебных заданиях, являющихся вспомогательными для выполнения основного учебного зада-

ния, применение мастер-классов, реализацию наставнической роли педагога.

5. Разработка и использование рычагов управления увеличивающимся разнообразием в образовательном процессе реализуется проведением оценивания результатов обучения с нескольких позиций, разработкой спирального целеполагания, организацией групповой работы, мастер-классов преподавателя и обучающихся, применением проектного метода.

6. Включение незапланированных элементов в образовательный процесс, использование их для достижения учеб-

ных целей реализуется через применение педагогического события разработанного на основе алгоритма творческого акта, что позволяет увеличить творческий потенциал образовательного процесса.

Разработки связанные с инновационностью образовательной технологии имеют большой потенциал теоретической и практической значимости для развития образования в целом и художественного образования в частности, необходимо проведение дальнейших исследований в данной области.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.
2. Ашихмин В.В. Основы творческого развития в процессе обучения рисунку студентов художественно-графического факультета // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. №1. 317-323 с.
3. Багаудинова А.С., Клещева И.В. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании // Экономика и экологический менеджмент. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 20.07.2019).
4. Белякова И.Г. Влияние интенсивного обучения на профессионально важные качества личности педагога. Спец. 19.00.13 / [Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ]. М., 2000. 22 с.
5. Голосова С.В., Федоренко Л.П. Основные парадигмы современной педагогической науки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S3. С. 36-40. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm>. (Дата обращения 29.07.2019).
6. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузев. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
7. Давыденко М.В. Художественность как многоаспектный феномен в трудах отечественных философов XIX – середины XX века в контексте современной художественной практики. Специальность 17.00.09 <Теория и история искусства> / Давыденко Марина Вячеславовна; [Алт. гос. ун-т]. Барнаул, 2006. 28 с.
8. Запесоцкий А.С. На пути к культурологической парадигме образования // На пути к культурной парадигме современного образования / под ред. А.Я. Флиера. СПб.: СПбГУП, 2011. (Ученые записки. Вып. 1)
9. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности: Нормативный подход. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. 168 с.
10. Клепцова Е.Ю., Рубцова Д.О. Проблемы мотивации студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 32. С. 60-66. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56665.htm> (дата обращения 26.04.2019).
11. Кокovina Л.Н. Онтологические аспекты педагогической реальности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №1. С. 85-87.
12. Лебедева М.Б. Образовательные технологии: терминология и содержание // Ярославский педагогический вестник. 2011. №1. Том – II. Стр. 17-21.
13. Малошонов Н.Г., Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах. Журнал: Высшее образование в России. Московский политехнический университет, 2014. С. 37-44.
14. Нордман И.Б. Сущность и содержание понятия «Парадигма» в контексте парадигмального подхода // Теория и практика общественного развития. 2015. №12. С. 422-424.
15. Петянкин М.Ф. Образовательные парадигмы современного социума: монография. Саранск: Изд-во Мордовского университета, 2017. 82 с.
16. Прибытков Г.И. О современном состоянии методологического образования. Вестник РФО. 2012. №1(61). С.39-42.
17. Психология творчества: Общая, дифференциальная, прикладная / отв. ред. Я.А. Пономарев. М.: Наука, 1990. 222 с.
18. Ресурсы региона: объект исследования и источник обновления образовательной парадигмы: сборник трудов всероссийской н.п. конф. – Славянск-на-Кубани: Филиал ФГБОУ ВПО «КубГУ», 2014. – 219 с.
19. Рыбцова Л.Л. Современные образовательные технологии: [учеб. пособие] / Л.Л. Рыбцова и др.; под общ. ред. Л.Л. Рыбцовой; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 92 с.
20. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
21. Сергеев А.С., Титов В.А. В поисках образовательной парадигмы / А.С. Сергеев, В.А. Титов; Рос. гос. торгово-экон. ун-т. Москва: Издательство РГТЭУ, 2011. 155 с.
22. Сухоруких А.В. Этико-философские интенции инновационной образовательной парадигмы: монография / Сухоруких А.В.; под общ. ред. д.филос.н., проф. Олега Ивановича Кирикова. Москва: Наука информ; Воронеж: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Воронежский государственный педагогический университет», 2014. 251 с.
23. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века // Современное образование. 2012. № 1. С. 1-67. DOI: 10.7256/2306-4188.2012.1.59 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=59. (Дата обращения 26.07.2019).
24. Флиер А.Я. Культурологическая парадигма образования // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2013. №1 (10). С. 25-31.
25. Черкас Е.Г. Инновационные образовательные технологии: основные понятия, [Текст] Инновационные образовательные технологии. Минск. 2016, № 4. С. 60-64.
26. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М.: Высшая школа, 1989. 141 с.
27. Хао Шоумин, Попадинец С.Д. Индивидуальные качества педагога как фактор формирования коммуникативно-организационного компонента образовательной среды. Современное дополнительное образование детей: вызовы и перспективы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 26 марта 2018 г., Москва. – АСОУ/ Ред. и сост. Д.Е. Яковлев, Н.К. Беспятова, И.В. Штанько М.: УЦ «Перспектива», 2018. С. 263-276 с.

References

1. Asmolov A. G. Psychology of personality: cultural and historical understanding of human development / Alexander Asmolov. 3rd ed. M.: Sense: Publishing center "Academy", 2007. 528 p.
2. Ashikhmin V. V. Fundamentals of creative development in the process of teaching drawing to students of the art and graphic faculties. Series: Humanities and social sciences. 2008. No. 1. Pp. 317-323.
3. Bagautdinova A. S., Klesheva I. V. Innovative educational technologies in higher education // Economics and environmental management. 2014. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-vysshem-obrazovanii> (20.07.2019).
4. Belyakova I. G. Influence of intensive training on professionally important qualities of a teacher's personality. Spec. 19.00.13 / [ROS. Acad. state services under the President of the Russian Federation]. - Moscow, 2000. 22 p.

5. *Golosova S. V., Fedorenko L. P.* Basic paradigms of modern pedagogical science // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2016. No. S3. Pp. 36-40. - URL: <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm>. (29.07.2019).
6. *Guzeev V. V.* Educational technology: from reception to philosophy. Moscow: September, 1996. 112 p.
7. *Davydenko M. V.* Artistry as a multi-aspect phenomenon in the works of Russian philosophers of the XIX – mid-XX century in the context of modern artistic practice. Specialty 17.00.09 < Theory and history of art> / Marina Davydenko; [Alt. state university]. Barnaul, 2006. 28 p.
8. *Zapesotsky A. S.* On the way to the culturological paradigm of education towards cultural paradigm of modern education / edited by A. Y. Flier. SPb.: Spbgup, 2011. (Scientific notes. Vol. One)
9. *Kaloshina I. P.* Structure and mechanisms of creative activity: a Normative approach. M.: publishing house of Moscow State University, 1983. 168 p.
10. *Sleptsova E. Y., Rubtsov D. O.* The problem of motivation of students // Scientific-methodical electronic journal "Concept". 2016. Vol. 32. Pp. 60-66. - URL: <http://e-koncept.ru/2016/56665.htm> (26.04.2019).
11. *Kokovina L. N.* Ontological aspects of pedagogical reality // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sotsiogenetiki. 2012. No. 1. pp. 85-87.
12. *Lebedeva M. B.* Educational technologies: terminology and content // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2011. No. 1. Volume – II. Pp. 17-21.
13. *Maloshonok N. G.*, The involvement of students in the educational process in Russian universities. Journal: Higher education in Russia. Moscow Polytechnic University, 2014. pp. 37-44.
14. *Nordman I. B.* The essence and content of the concept of "Paradigm" in the context of the paradigm approach. Theory and practice of social development. 2015. No. 12. Pp. 422-424.
15. *Pechenkin M. F.* Educational paradigm of modern society: monograph. Saransk: Publishing house of Mordovia University, 2017. 82 p.
16. *Pribytkov G. I.* On the current state of methodological education. Bulletin of the RFO. 2012. No. 1(61). Pp. 39-42.
17. Psychology of creativity: General, differential, applied / Edited by J. A. Ponomarev. Moscow: Nauka, 1990. 222 p.
18. The resources of the region: the object of study and update of the source of educational paradigm: proceedings of all-Russian settlement conference. – Slavyansk-on-Kuban: Branch FGBOU VPO "Kuban state University", 2014. 219 p.
19. *Rubtsova L. L.* Modern educational technologies: [proc. guide] / L. L. Rubtsova and others; under the General editorship of L. L. Rubtsovoy, Ministry of education and science of Russian Federation. The Urals Federation University. -Yekaterinburg: Ural publishing House of University, 2014. 92 p.
20. *Selevko G. K.* Modern educational technologies [Text]: textbook / G. K. Selevko. - Moscow: Public education, 1998. 256 p.
21. *Sergeev A. S., Titov V. A.* In a search of an educational paradigm / A. S. Sergeev, V. A. Titov; Rus. state trade and economy university. Moscow: RGTEY Publishing House, 2011. - 155 p.
22. *Sukhorukov, A. V.* Ethico-philosophical intentions of innovative educational paradigm: monograph / V. A. Withered; Under the General editorship of doctor of philosophy of medical Sciences, Professor Oleg Ivanovich Kirikova. Moscow: Nauka inform; Voronezh: Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Voronezh state pedagogical University", 2014. 251 p.
23. *Ursul A.D., Ursul T. A.* Evolutionary paradigms and models of education of the XXI century // Modern education. 2012. No. 1. Pp. 1-67. DOI: 10.7256/2306-4188.2012.1.59 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=59 . (26.07.2019).
24. *Flier A. Y.* Culturological paradigm of education // Culture and education: scientific and information journal of higher education institutions of culture and arts. 2013. No. 1 (10). pp. 25-31.
25. *Cherkas E. G.* Innovative educational technologies: basic concepts, [Text] Innovative educational technologies. Minsk. 2016, no. 4. Pp. 60-64.
26. *Shumilin A. T.* Problems of the theory of creativity / A. T. Shumilin. - Moscow: Higher school, 1989. 141 p.
27. *Hao Shoumin, Popadinetc S. D.* Individual qualities of the teacher as a factor in the formation of the communicative and organizational component of the educational environment. Modern additional education of children: challenges and prospects: collection of materials of the all-Russian scientific and practical conference (with international participation), March 26, 2018, Moscow. - ASOU/ Ed. and comp. by D. E. Yakovlev, N. K. Bespyatova, I.V. Shtanko-M.: "Perspektiva", 2018. Pp. 263-276.

УДК 378

UDC 378

ХМЫЗОВА Н.Г.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: nkhmyzova_zbk@mail.ru

ЛИДИНФА Е.П.

кандидат экономических наук, доцент кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lidinf2010@yandex.ru

ХМЫЗОВА А.А.

аспирант, ассистент кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: annahmizova57@rambler.ru

KHMYZOVA N.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Vocational Training and Business, Orel State University

E-mail: nkhmyzova_zbk@mail.ru

LIDINF A.E.P.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Vocational Education and Business, Orel State University

E-mail: lidinf2010@yandex.ru

KHMYZOVA A. A.

Postgraduate Student, Assistant of the Department of Professional Training and Business, Orel State University

E-mail: annahmizova57@rambler.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ В ФОРМАТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПУТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

PROBLEM FIELD IN THE FORMAT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY AS A WAY OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS

Важным аспектом профессиональной подготовки является необходимость активно включать обучающихся в проблемную зону их личностного развития в процессе изучения специальных и профессиональных дисциплин.

Вопросы создания проблемного поля в образовательном пространстве, способствуют активному внедрению интерактивных образовательных технологий. Внедрению новых идей в разработке педагогических технологий, которые сегодня приобретают индивидуальный вектор социокультурного развития личности в информационном пространстве. При этом возникает необходимость проектирования нового формата профессионального обучения в использовании образовательного компонента и соответственно выбор информационных ресурсов в процессе профессиональной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное обучение, профессиональная компетенция, проблемное поле, интерактивные технологии, образовательный компонент, информационные ресурсы.

An important aspect of professional training is the need to actively include students in the problem zone of their personal development in the process of studying special and professional disciplines.

Issues of creating a problem field in the educational space, contributes to the active introduction of interactive educational technologies. Introduction of new ideas in the development of pedagogical technologies, which today acquire an individual vector of socio-cultural development of the individual in the information space. At the same time, there is a need to design a new format of professional training in the use of the educational component and, accordingly, the choice of information resources in the process of training students.

Keywords: professional training, professional competence, interactive technologies, problem field, educational content, information resources.

Реализация основных направлений государственной политики России в области образования, представленных в нормативных документах, определяют сферу социальной ответственности государства в предоставлении всех необходимых условий для доступного качественного профессионального образования. Основные задачи выполнения Национальной доктрины образования, Концепции развития образования РФ до 2025 года, программы развития высшего и среднего профессионального образования, требуют гибкости подходов к обновлению образовательных технологий, направленных на инновационность их содержания. Технологичность развития современной экономики актуализирует проблему успешной адаптации и готовности выпускника к выполнению профессиональных задач. Ключевым элементом в решении данных вопросов решается необходимостью построения образовательной траектории развития обучающихся, с формированием компетенций, определяемых стандартами получаемой

профессии.

Соответственно поставлена задача применения инновационных образовательных технологий, а вместе с ними разработка практических рекомендаций, проектирование организационных условий, позволяющих вовлечение обучающихся непосредственно в производственную деятельность. Создание необходимой информационной среды, с возможностью применения инновационных педагогических технологий в профессиональном обучении компетентных специалистов.

Научно-методологической основой для проводимого исследования нами будет использована классическая фундаментальная база отечественных ученых. В изучении проблемы подготовленности бакалавров к выполнению профессиональной деятельности, развитию профессионально-важных качеств управленцев на производстве (Анцыферова Л.И., Ананьев Б.Г., Нуриев Н.К., Шадриков В.Д.) [7]. Становлению профессиональной компетентности обучающихся в процессе

обучения, производственный и практический опыт, активно применяемый в теоретических и практических разработках многих исследователей (Зарубина Е.М., Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Симоненко В.Д., Вертакова Ю.В., Хуторской А.В., Якиманская, И.С.) [2, 3, 4]. В частности, особое внимание к внедрению практико-ориентированной направленности использования компетентностного подхода в профессиональном обучении. Широко изучены вопросы формирования профессиональных компетенций, рассмотрены современные практики по внедрению педагогических технологий в профессиональном обучении, отдельные аспекты положительного опыта в разработке тренинговых кейсов, применяемые зарубежными исследователями (Мюррей Г., Макклелланд Д., Спенсер Л. М., мл., Киркпатрик Д., Фопель К.) [8, 9].

Несмотря на неоднозначность и всестороннюю разработку затрагиваемых вопросов, актуальность изучения и внедрения новых образовательных форм построения учебного процесса в профессиональном образовании не вызывает сомнения и требует постоянного анализа.

Сегодня представлена возможность выбора различных инструментов для создания организационных условий в повышении качества и уровня практико-ориентированной подготовки конкурентоспособных работников. В контексте решения рассматриваемой проблемы мы считаем эффективным использовать методы интерактивного взаимодействия, путем создания проблемной зоны выхода из комфортной среды обучающего. Это запрос отвечающим требованиям работодателей и отражающим реальные ситуации решения проблемных задач, т. е. рассмотрение конкретных случаев деловой практики.

Применение таких активных методов как дискуссия, проблемный диспут, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые игры, тренинги, кейс-задачи, работа с видеоматериалами, используются нами в профессиональном обучении с позиции определения необходимого информационного русла, создаваемого преподавателем вовлекая обучающего в решении заданных задач.

Несомненно, обращаем на это особое внимание, что дидактическая обусловленность научности методического сопровождения образовательного контента основывается на ряде основных принципов, которые дополняют и многие другие, интегрируя между собой:

- принцип гуманизма, это дидактическая основа, сущность, которой определяет обучающегося как центр пристального внимания в образовательном процессе, а в приоритете развитие его творческих способностей;
- принцип личной заинтересованности обучаемого заключается в построении профессионального маршрута обучения, развития личности в каждой конкретной проблемной ситуации.

Реализация дидактических принципов обучения позволяет определить необходимые методологические подходы в создании практической модели применения интерактивных технологий. Обоснованность их применения помогает строить образовательный процесс не только в формате традиционного изучения учебной дисциплины, а обучающимся быть пассивными слушателями.

Практика показывает, что использование активных методов, позволяет целенаправленно влиять на формирование личности, так как проектирование профессиональной деятельности, имитация производственных процессов повышают личностный смысл в обучении. А предложенные алгоритмы различных ситуаций, обеспечивает деятельностный подход в системе профессионального обучения. Именно тогда можно говорить, что педагог создает условия для поиска и открытия нового знания, когда полученный результат позволяет двигаться дальше, выстраивая личный маршрут к профессиональному мастерству.

Структура процесса профессионального обучения направлена на индивидуализацию обучения, определяя уро-

вень подготовленности обучающихся на начальном этапе профессионального обучения, необходимо это учитывать. Соответственно, при взаимодействии в образовательной среде реализуется принцип комплексного подхода, «от простого к сложному», используя разные формы педагогического сотрудничества.

Решение поставленных задач в процессе профессиональной подготовки осуществляется с целью решения разнообразных проблемных задач, которые позволяют находить баланс для развития основных физиологических и психологических характеристик обучаемого. В такой сложноподчиненной образовательной среде, возможно профессиональное становление социальной личности, через осознание и усвоение базовых профессиональных знаний, их активное использование в различных ситуациях. Активная работа обучающихся в исследовательской лаборатории университета по усвоению знаний позволяют формировать профессиональные компетенции и потребность в реализации личностного потенциала.

Следовательно, для реализации практико-ориентированной модели, мы конструируем процесс профессионального обучения через создание проблемного поля для обучающихся. Это способствует мотивации стимула обучающихся к активным действиям, через которые постоянно идет тренировка в решении поставленных проблемных задач и активное овладение производственной деятельностью.

Основополагающие принципы использования интерактивного взаимодействия для создания проблемного поля в решении образовательных задач, позволяют активно развиваться личностным качествам и формировать профессиональные компетенции. Компетентность определяется наличием профессиональных знаний, умений и навыков, определим их в группы:

1. Информационные (различать информации, классифицировать, проводить анализ, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, структурировать и представлять ее, обнаруживать недостоверность).
2. Практические (использовать в профессиональной практике знания академической теории, методы и принципы, для принятия практического действия и его обоснования).
3. Исследовательские (умение находить недостающие факты, рефлексивно оценивать действие, выстраивать свою концепцию действий, новые модели поиска решений).
4. Творческие (креативные замыслы в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем).
5. Коммуникативные (культура беседы и умение вести дискуссию, аргументировано убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиасредства, кооперироваться в группы; защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет).
6. Социальные (сценарии поведения, культура поведения, оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать чужое мнение в дискуссии или аргументировать свое и т.д.).

Следовательно, интерактивные методы профессионального обучения – это комплексный инструмент обучения теоретическим и практическим действиям в образовательной среде.

Основные идеи педагогической технологии заключаются в реализации образовательных задач в подготовке специалистов обладающих сформированными аналитическими, практическими, коммуникативными и социальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми в адаптации их к новым условиям жизни и рынка труда в современном обществе.

Для разработки интерактивного сегмента мы используем схему-шаблон, с помощью которого можно разрабатывать различные модели проблемных ситуаций и производственные модели кейсов, наполняемые информационным, учебным и производственным контентом, которые вызывают повышенный интерес у обучающихся, рис.1-3.

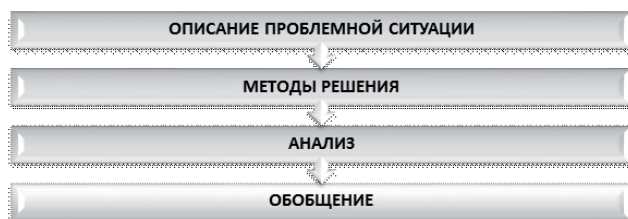


Рис. 1. Модель демонстрационного кейса.



Рис. 2. Модель тренингового кейса.



Рис. 3. Модель производственного кейса.

Использование таких моделей возможно при выполнении организационно-педагогических условий. Исследовательская позиция и компетентность педагога в работе с проблемными кейсами, обеспечивается проектированием для них образовательного пространства, в котором особое внимание важно определить планированию научно-исследовательской работы. Это сложный компонент образовательной деятельности, в которой формируется весь спектр профессионального сознания, мышления, характера будущего профессионала. Как правило, первые шаги в профессии делаются на этапе рефлексии профессиональной деятельности и получения своих собственных результатов.

Педагог в данном случае это магнит притяжения и проводник в образовательном процессе. Проектирование среды и вовлечение обучающихся позволяют решить задачи, направленные в целом на формирование профессиональных компетенций и выполнению ряд организационных функций, связанных с процессом управления образовательным процессом, которые включают определенные функции:

1. Профессионально-личностная функция (повышение профессиональной культуры, реализуется процесс интеллектуальной работы, развитие творческих способностей обучающихся).
2. Информационно-образовательная функция (студенческая образовательная деятельность в учебной группе, не подкрепленная независимой внеаудиторной деятельностью, не увенчается успехом).
3. Профессионально-ориентировочная функция (стимулирование процесса обучения способствует профессиональному ускорению).
4. Практико-производственная функция (профессиональные качества обучающихся вначале формируются, а затем развиваются).
5. Научно-исследовательская функция (новый уровень профессионального и творческого мышления обучающихся).

Осуществление дидактического процесса, несомненно,

позволяет определиться в выборе образовательной технологии профессионального обучения, которая включает в себя логическую последовательность организационно-педагогических действий педагога. Система мероприятий включает в себя основные параметры технологии профессионального обучения и ее классификационные признаки:

- разработка учебного материала дисциплины (его содержательный отбор, структурирование; подбор аргументов, доказательств, примеров; определение задач и заданий по формированию навыков и умений в профессиональной деятельности);
- выбор формы проведения занятия (традиционные и нетрадиционные; наиболее рациональные формы, с учетом специфики обучения и возможностью внедрения интегративных способов обсуждения материала);
- выбор средств обучения и учебно-лабораторного оборудования (учебников, наглядных пособий, специализированного оборудования, технических средств обучения и т. д.);
- выбор приемов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся (благоприятная атмосфера, создание ситуации успеха и т.д.), более наглядно представлено на рис. 4.

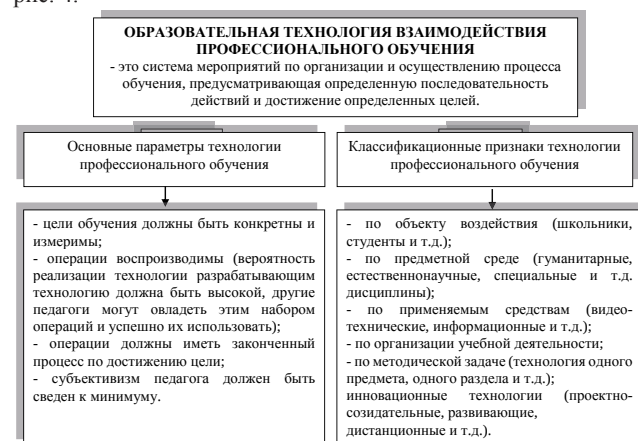


Рис. 4. Отдельные характеристики современных образовательных технологий профессионального обучения.

С целью реализации предложенной образовательной технологии, нами разработана теоретическая модель на основе интерактивных технологий. Специфика определяет процесс профессионального обучения, который проектируется через создание проблемной среды с информационным контентом, в которой активно используется образовательная платформа «ОГУ имени И.С. Тургенева», как средство формирования профессиональной компетенции обучающихся. В процессе организации образовательной деятельности, особое место в планировании всей работы отводится направлению продвижения творческого потенциала молодежи, которые схематично представлены на рис. 5, 6.

Кроме того, в процессе проведения исследовательской работы и создания информационной среды, обучающихся по педагогической направленности, нами разработан интерактивный сегмент, в виде решения проблемных задач для более глубокого освоения профессионального модуля экономических и специальных дисциплин по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), который позволяет расширить профессиональные и специальные знания обучающихся, с использованием интерактивных методов профессионального обучения. Необходимость создания проблемного поля его методологическая особенность заключается в использовании активных форм воздействия, путем погружения обучающихся в реальную производственную деятельность и предпринимательскую среду. Разработанная практико-ориентированная модель включает в себя два обучающих этапа, с целью формирования профессиональных компетенций [10, 11]:

1. Проектирование образовательной среды, создание организационных условий тренажерной симуляции путем проведения на занятиях виртуальной экскурсии на производство. Для закрепления и оценки полученных знаний, умений и навыков проводится тренажерная симуляция в виде игры-онлайн или решение интерактивных карт, например, «Управляющий», «Дерево решений», «Бюджет», «Биржа» приближенные к типовым условиям, в которых работают реальные участники, и каждый имеет возможность добиться уникальных успехов.

2. Исследовательский практикум, который включает в себя бизнес-проектирование в профессиональной деятельности, то есть непосредственное научно-исследовательское участие в производственной деятельности социальных партнеров. Например, изучение отраслевой направленности хозяйствующего субъекта и его положение на рынке, организационная структура управления, производственный цикл, стратегия развития, социальные проекты для работников организации и общества.

Использование практико-ориентированной модели позволяет организовать образовательную среду. Обеспечить высокий уровень сформированности основных компонентов творческого мышления: способность к анализу, синтезу, сравнению и установлению причинно-следственных связей, способность выявлять противоречия, прогнозирование возможного хода развития, способность многогранно видеть любую систему или объект в аспекте прошлого, настоящего, будущего, выстраивать алгоритм действия, генерировать новые идеи и представлять решения в образно-графической форме.

Необходимость интерактивного формата взаимодействия педагога с обучающимся, мы предлагаем обратить внимание на создание проблемного поля, с разработанным информационным образовательным контентом. При организации профессионального обучения такая образовательная технология отмечается рядом положительных факторов:

1. Динамичным внедрением процессов цифровизации, в том числе в сфере профессионального образования.
2. Широким распространением интерактивных методов профессионального обучения, направленных на повышение качества образовательного процесса.
3. Поиском более продуктивных методов обучения, способных обеспечить формирование знаний, умений и навыков, необходимых при освоении компетенций.
4. Возможностью вызвать интерес обучающихся к изучаемой дисциплине, достичь большей глубины понимания учебного материала и повысить эффективность учебного процесса.

Представленные результаты теоретического исследования и практической работы, позволяют утверждать, что создание проблемного поля, с разработанным информационным сегментом, реализуют основные принципы инновационных методов обучения при подготовке конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда. Безусловно, эти технологии являются разновидностью образовательных технологий и должны быть использованы в симбиозе методического обеспечения профессионального образования.

Результаты мониторинга образовательной деятельности и экспертный анализ полученных данных позволяют нам выделить четыре основные обучающие техники для использования интерактивных образовательных технологий, которые можно продуктивно использовать в профессиональном обучении:

– информационные технологии обучения – показ учебных фильмов, лекций-презентаций, видео-записей, использование телекоммуникационных сетей (вебинары, интернет-конференции). Используемые средства позволяют за короткое время сообщать большому количеству слушателей необходимую информацию. Для активизации обратных связей с аудиторией имеет смысл проводить групповые дискуссии,

которые дают возможность не только обсудить заинтересовавшие их вопросы, но и выразить собственное мнение;

– имитационные технологии обучения (или стимулирующие) – имитационно-игровое моделирование, т. е. воспроизведение в условиях обучения рабочего места, производственной ситуации или решение типичных конфликтных ситуаций, которые решаются в трудовом коллективе и позволяют обучающимся коллективно управлять своими базовыми навыками в условиях непредвиденных обстоятельств.

– практическое производственное обучение (внутрифирменное корпоративное обучение) – программы подготовки и переподготовки кадров или трудовой адаптации работников, внедряемые непосредственно на рабочих местах или в специальных тренинговых центрах;

– групподинамичные упражнения, которые формируют и совершенствуют социальную компетентность обучающихся, культуру делового общения, единство действий в команде, нацеленных на конечный результат.

Следовательно, используя интерактивную технологию в профессиональном обучении, важно направить усилия на целенаправленную работу в разработке информационного сегмента изучения производственной деятельности, с целью создания и внедрения проблемного поля для активного взаимодействия с участниками образовательного процесса. Несомненно, что вовлечение обучающихся в активных игроков позволяет расширить возможности эффективности применения интерактивных технологий профессионального обучения в развитии профессионально-личностных характеристик обучаемых.

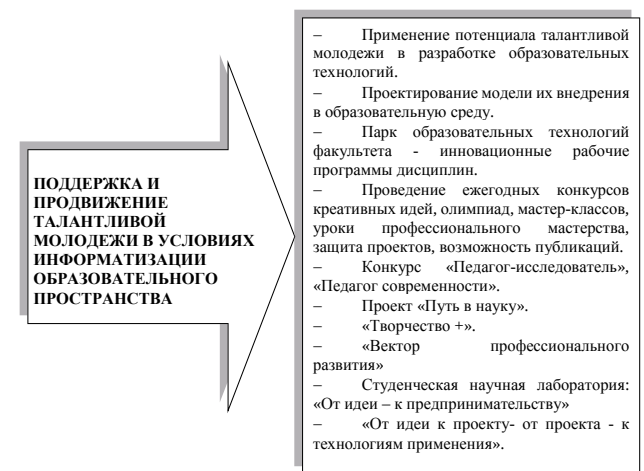


Рис. 5. Реализация образовательных задач посредством научно-исследовательской работы.

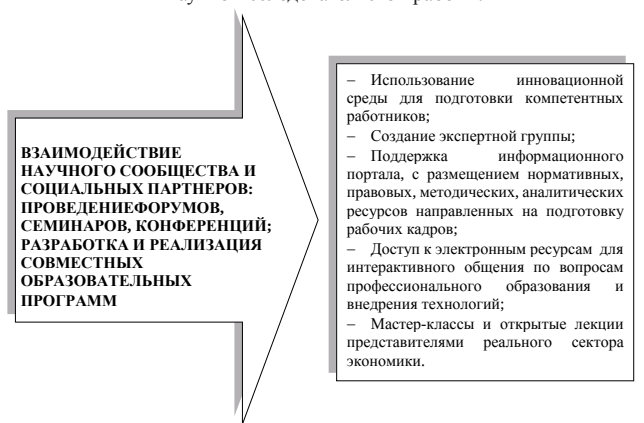


Рис. 6. Формирование информационного пространства и обмен опытом.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 (редакция от 01.03.2020) № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174. Дата обращения 14.02.2020 г.
2. Зарубина Е. М. Формирование управленческой профессиональной компетенции студентов технических специальностей университета: дис. канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009. 183 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. С. 49-55.
4. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М., 2005.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. // М.: Народное образование, 1998. 256 с.
6. Симоненко В. Д., Вертакова Ю. В. Управление инновациями: теория и практика: учеб. пособие для вузов. М.: Эксмо, 2009. 432 с.
7. Нуриев Н.К. Модель подготовки бакалавра на основе компетентностного подхода и принципа природосообразности: [монография] // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2009. V. 12. № 1. С. 329.
8. Мюррей Г. Исследование личности. – URL: <http://xaxlsgml.vent-al.ru/imgr?keyword=genri-myurrey-knigi&charset=utf-8>.
9. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007. 672 с. – (Сер. «Мастера психологии»).
10. Хмызова Н.Г., Губарева Л.И., Лидинфа Е.П. Технологии развития управленческих компетенций в процессе обучения бакалавров с использованием профессиональных модулей // Науч.-метод. эл. журнал «Концепт». 2017. № 10 (октябрь). – URL: <http://ekconcept.ru/2017/170213.htm>. – С. 140-155.
11. Хмызова Н.Г., Губарева Л.И., Хмызова А.А. Апробация бизнес-симулятора в подготовке к профессиональной деятельности и внедрение в образовательную среду // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 11 (ноябрь). С. 59–72. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181084.htm>.
12. Якиманская И.С. Основы личностно ориентированного образования. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. С. 158.

References

1. Federal law «On education in the Russian Federation». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
2. Zarubina E. M. Formation of managerial professional competence of students of technical specialties of the University: dis. kand. PED.nauk. Magnitogorsk, 2009, 183 p.
3. Zeer E. F. Psychology of personality-oriented professional education. - Yekaterinburg: Publishing house of Ural state prof. – PED. UN-TA, 2011, Pp. 49-55.
4. Zimnaya I. A. Socio-professional competence as a complete result of professional education // Proceedings of the methodological seminar «Russia in the Bologna process: problems, tasks, prospects». Moscow, 2005.
5. Selevko G. K. Modern educational technologies: Textbook. M.: National education, 1998. 256 p.
6. Simonenko V. D., Vertakova Yu. V. innovation Management: theory and practice: studies'. manual for universities. Moscow: Eksmo, 2009. 432 p.
7. Nuriev N. K. Model of bachelor's training based on the competence approach and the principle of natural conformity: [monograph] // International electronic journal «Educational technology & society». 2009. V. 12. No. 1 – С. 329.
8. Murray G. personality Research. – URL: <http://xaxlsgml.vent-al.ru/imgr?keyword=genri-myurrey-knigi&charset=utf-8>.
9. McClelland D. human Motivation. - Saint Petersburg, 2007. 672 p.– (Ser. «Masters of psychology»).
10. Khmyzova N.G., Gubareva, L.I., Lidinf, E.P. Technology development of managerial competences in the process of training bachelors with the use of professional modules // Nauch.- method al. the journal «Concept». 2017. № 10 (October). - URL: <http://ekconcept.ru/2017/170213.htm> ahhh!
11. Khmyzova N.G., Gubareva L.I., Khmyzova A.A. Testing of the business simulator in preparation for professional activity and implementation in the educational environment // Scientific-methodical electronic journal «Concept». 2018. № 11 (November). Pp. 59-72. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181084.htm>.
12. Yakimanskaya I. S. Fundamentals of personality-oriented education. M.: BINOM. Laboratory of knowledge, 2011, Pp. 158.

УДК 377.112.4

UDC 377.112.4

ЧЕРНИКОВА С.М.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: myrzin13@rambler.ru

ТЕПЛЯКОВ Н.Ю.

аспирант, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: teplyakovny@gmail.com

CHERNIKOVA S.M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Painting, Orel State University

E-mail: myrzin13@rambler.ru

TEPLYAKOV N.YU.

Graduate Student, Orel State University

E-mail: teplyakovny@gmail.com

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ, ФОРМЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

INTERACTIVE METHODS, FORMS AND TEACHING AIDS IN THE PROCESS OF PREPARING TEACHERS OF FINE ART

Статья рассматривает вопросы подготовки учителей изобразительного искусства с помощью информационных технологий. Возможности компьютерной графики позволяют использовать в процессе обучения интерактивные методы, формы и средства обучения, что позволяет образовательный процесс вывести на более высокий и продуктивный уровень.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерная графика, изобразительное искусство, обучение, интерактивные методы, интерактивные средства, интерактивные формы.

The article deals with the training of fine art teachers using information technology. The capabilities of computer graphics make it possible to use interactive methods, forms and learning tools in the learning process, which allows the educational process to be brought to a higher and more productive level.

Keywords: information technology, computer graphics, visual arts, training, interactive methods, interactive tools, interactive forms.

В последнее время в учебном процессе все больше растет интерес к возможностям мультимедиа, информационные технологии применяются практически во всех дисциплинах образовательного процесса. Компьютерная графика активно используется при подготовке художников-педагогов, возможности информационных технологий позволяют внедрять современные методы подготовки к урокам в школе (компьютерные презентации, подготовка наглядно-методических пособий, тесты...), а так же развивать творческие способности, как учителя, так и учащихся. Информационные технологии в педагогической деятельности позволили более активно внедрять в образовательный процесс интерактивные формы обучения. «Успешность формирования профессиональной культуры студентов-дизайнеров в процессе проектной деятельности зависит от содержания и организации образовательного процесса. На наш взгляд, необходимым условием формирования профессиональной культуры является использование современных технологий в процессе обучения, а именно информационных технологий в области дизайна. Каждая дисциплина, связанная с архитектурно-дизайнерским проектированием, должна включать раздел, посвященный изучению и применению средств компьютерных технологий. В связи с этим одну из задач подготовки студентов творческих специальностей можно обозначить как формирование навыков эффективного использования информационных ресурсов в процессе обучения. Информационные технологии можно рассматривать в нескольких аспектах: как средство, объект и среду обучения. В процессе обучения студенты используют современные информационные технологии для хранения, обработки, представления и использования информации, а также для решения профессиональных задач. На современном этапе информационные технологии могут использоваться не только для решения конкретных профессиональных задач, но также их можно рассматривать как средство развития профес-

сиональных художественных навыков и как способ повышения результативности процесса обучения в целом» [2, с. 236].

Интерактивные формы обучения предполагают взаимодействие между членами коллектива в виде общения или беседы. В педагогике это взаимодействие между преподавателем и учащимся, целью которого является достижение дидактических результатов в процессе обучения. К организации занятий в интерактивной форме с применением компьютерных технологий можно отнести и программно-аппаратные средства, к ним относятся: компьютер, ноутбук, планшет, проектор, экран, сенсорная доска, графический планшет, веб-камера и т.д. С помощью перечисленных средств в процесс обучения, возможно, привнести новизну в подаче нового материала, повысить интерес к процессу обучения студентов, а так же помочь преподавателю в подготовке к занятиям.

При изучении студентами дисциплины «Инженерная графика» целесообразно использовать интерактивные методы обучения с использованием современных компьютерных технологий. Данная дисциплина предполагает большое количество расчетно-графических работ, которые студенты выполняют как в аудитории, так и самостоятельно. Это может быть индивидуальная работа или групповая работа в зависимости от поставленных преподавателем целей и задач.

Работа в компьютерной программе Auto CAD дает возможность автоматизировать процесс проектирования и моделировать в трехмерном пространстве. Программа Auto CAD так же позволяет быстро и легко исправлять ошибки допускаемые учащимися; масштабировать детали; чертить двухмерные чертежи и проектировать каркасные, полигональные, объемные детали. Выполнение графических работ с помощью системы Auto CAD позволяет экономить время для выполнения задания по сравнению с традиционными видами выполнения расчетно-графических работ.

Процесс освоения компьютерной программы Auto CAD

строится от простого к сложному, что является основным дидактическим принципом процесса обучения. Процесс усвоения нового материала с помощью компьютерного метода обучения, позволяет преподавателю систематически контролировать процесс обучения, а так же добиваться от учащихся автоматизации практических навыков в проектировании и создании чертежей деталей и объектов.

Дисциплина «Начертательная геометрия» развивает у учащихся пространственное воображение и образное мышление, что позволяет им в дальнейшем моделировать и создавать образы и объекты основываясь на теории подобия и прототипов. С помощью компьютерной программы Auto CAD возможно научить студента пользоваться своим творческим воображением и преобразовывать пространственные характеристики создаваемых объектов и форм.

Компьютерные программы ARCHICAD, 3-D MAX, КОМПАС так же позволяют студентам выполнять расчетно-графические работы, позволяют упростить и довести до совершенства чертежно-графическую деятельность учащихся. Основной задачей перечисленных выше программ является обучить студентов трехмерному моделированию. Компьютерная программа КОМПАС позволяет выполнять чертежи, как в двухмерном, так и в трехмерном пространстве, программу используют для выполнения машиностроительных и строительных чертежей. 3-D MAX позволяет освоить студентам не только процесс моделирования объектов, но создавать художественные произведения, выполнять дизайн-проекты, заниматься анимацией. Процесс проектирования и моделирования в данной компьютерной программе позволяет выполнять высокохудожественные, реалистичные и стилизованные объекты, позволяет студентам раскрыться в новой творческой деятельности создавая иллюстрации, дизайн интерьеров и экстерьеров, раскрыть себя как художников декоративно-прикладного искусства. Программа 3-D MAX помогает студентам не только выполнять технические и расчетно-графические задания, но и попробовать себя в деятельности дизайнера и художника, что немало важно для выпускника художественной специальности. Компьютерная программа ARCHICAD рассчитана для создания архитектурно-строительных чертежей. Освоив эту программу, студент научится выполнять планы, разрезы зданий, рисовать фасады здания, моделировать внутренний объем помещения, моделировать объекты интерьера. Исправления, которые производятся в процессе выполнения проекта, автоматически исправляются во всех чертежах и документах, что позволяет сэкономить время работы и не пропустить сделанные исправления во всех документах, схемах и чертежах. «В последнее время для наглядности все чаще используют компьютерные технологии, которые позволяют не только преподносить визуальную информацию студентам, но и дают возможность им самим принимать участие в создании чертежей, дидактического материала к занятиям с использованием программ Компас-3D, ArchiCAD. Главными особенностями ArchiCAD (графический пакет программ от компании Graphisoft) являются: встроенная технология “виртуальное здание”, возможность создания сметных строений и чертежей, а также презентаций фотореалистичных проектов. При работе в программе создается не отдельный чертеж, а полная документация по зданию, этажность сечения, фасады, используемые материалы, изделия, возможно создание строительно-технической документации. Программа Компас 3D предназначена для выполнения машиностроительных, строительных чертежей, построения 3D моделей. Она, благодаря простоте освоения и в то же время широким возможностям для проектирования, на сегодняшний день является одной из наиболее популярных CAD-программ на российском рынке, основными направлениями ее применения являются машиностроение и строительство» [5, с. 255-256]. «Совершенствование навыков владения графическими программами способствует активизации мотивации формирования профессиональной культуры. Постепенное

развитие в области информационных технологий позволяет студентам самостоятельно выбирать графические программы, используемые для выполнения дизайн-проекта и для его визуальной подачи. По мере совершенствования компьютерных программ повышается уровень дизайн-проектов. Опыт использования программных средств и решение проблемных ситуаций в процессе их применения способствует в целом развитию личности. Получив основы знаний и умений в области компьютерных технологий, студенты могут осуществлять самостоятельный поиск возможностей применения знаний информационных технологий в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что владение информационными технологиями является неотъемлемой частью формирования профессиональной культуры студента-дизайнера» [2, с. 237].

Персональный компьютер необходимо воспринимать как техническое средство, с помощью которого будущие специалисты расширяют свои профессиональные возможности и свой творческий потенциал. При этом традиционные методы обучения нельзя исключать из процесса обучения, базируясь на знания, умения и владения, полученные студентами в процессе классического образования возможно освоение современных компьютерных технологий, которые даются в помощь будущему специалисту в его профессиональной деятельности. Учащиеся должны научиться читать чертежи деталей и сборочные единицы, уметь выполнять художественно-графические изображения и построения предметов и объектов, выполнять чертежи и схемы с помощью художественных и чертежных инструментов от руки. Умения использовать различные способы и средства в проектной, художественной и дизайнерской деятельности делают выпускника вуза конкурентно способным на рынке труда.

Учитель изобразительного искусства, освоив компьютерные программы и умеющий пользоваться новыми техническими средствами, сможет подготовиться к учебному процессу более интересно, информативно, и главное создать мотивацию для детей к изучению школьных предметов в области искусства. Применение информационных технологий в процессе обучения развивает у учащихся творческое воображение и мышление, формирует профессиональные знания и умения необходимые в дальнейшей работе.

Интерактивные методы обучения, с помощью информационных технологий, позволяют учащимся самоопределиться в будущей профессии. Усвоение информации полученной с помощью интерактивных средств и методов обучения сокращает учебное время; помогает сформировать профессиональные компетенции выпускника; делает процесс обучения более информативным и доступным. С помощью интерактивных методов обучения учащиеся приближаются к предмету обучения через собственный опыт, что позволяет овладеть профессиональными знаниями, умениями. Обучающиеся активно усваивают новые знания, осваивают новые умения и навыки профессиональной деятельности, если преподаватель максимально организует процесс обучения в интерактивной форме. Новый материал усваивается обучающимися лучше, если преподаватель процесс обучения выстраивает не только на изложении готового материала, а включает в занятия такие формы и методы обучения как обсуждение, беседу, деловую игру, высказывание своей точки зрения обучающимися, мастер-классы, круглый стол и т.д. Интерактивные формы обучения развивают критическое мышление, умение выслушивать и анализировать альтернативное мнение, общаться и дискутировать с окружающими людьми, принимать решения.

Интерактивные методы обучения меняют деятельность преподавателя, при передаче новой информации учитель становится консультантом, он может регулировать процесс обучения, организовывать его, ставить задачи, формулировать вопросы и темы к занятиям.

Библиографический список

1. *Асessorов А.И.* Формирование профессиональной культуры будущего специалиста-дизайнера // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. 2008. № 6-2 (31). С. 76-79.
2. *Есипова Ю.И., Черникова С.М.* Влияние информационных технологий на формирование профессиональной культуры студентов-дизайнеров // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. №3(84). С. 235-238.
3. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М: 2003. 192 с.
4. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе вуза и школы // Сборник научных трудов. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007. 141 с.
5. *Черникова С.М.* Лекция визуализация в преподавании инженерной графики// Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. №1(70). С.255-256.

References

1. *Asessorov A.I.* Designing as a means of professional culture development of future specialists-designers // Vestnik of the Federal state educational institution of higher professional education «Moscow State Agroengineering University named after V.P. Goryachkin». 2008. № 6-2 (31). Pp. 76-79.
 2. *Esipova Yu.I., Chernikova S.M.* The influence of information technology on the formation of a professional culture of design students // Scientific notes of Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2019.No 3 (84). Pp.235-238.
 3. *Zakharova I.G.* Information technology in education. Textbook for students of higher educational institutions. M: 2003. 192 p.
 4. The use of information and telecommunication technologies in the educational process of a university and school // Collection of scientific papers. Yelets: YSU named after I.A. Bunina, 2007. 141 p.
 5. *Chernikova S.M.* Lecture visualization in the teaching of engineering graphics // Scientific notes of Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. No1 (70). Pp. 255-256.
-

УДК 378.1

UDC 378.1

ШАЛАХИН Р.А.

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, отдел (организации научной работы и подготовки научно-педагогических кадров), Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова

E-mail: ShalakhinRoman@yandex.ru

ЕРШОВ Н.В.

доктор военных наук, доцент, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного

E-mail: ershov_n@mail.ru

МИШИНА С.Ю.

кандидат военных наук, доцент, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного

E-mail: svetlana-mishina@bk.ru

SHALAKHIN R.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Department (Organization of Scientific Work and Training of Scientific and Pedagogical Personnel) Military Medical Academy named after S.M. Kirov

E-mail: ShalakhinRoman@yandex.ru

ERSHOV N.V.

Doctor of Military Science, Associate Professor, Department of Humanitarian and Social and Economic Disciplines, Military Academy of Communication Named After Marshall of the Soviet Union S.M. Budenny

E-mail: ershov_n@mail.ru

MISHINA S.Y.

Candidate of Military Sciences, Associate Professor, Department of Humanitarian and Social and Economic Disciplines, Military Academy of Communication Named After Marshall of the Soviet Union S.M. Budenny

E-mail: svetlana-mishina@bk.ru

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА**

POSSIBILITY OF APPLICATION OF DISTANT LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MILITARY UNIVERSITY

В настоящее время, в образовательном процессе наряду с традиционными методами все шире применяются дистанционные технологии обучения. В статье рассматриваются преимущества и недостатки дистанционного обучения, особенности образовательного процесса в образовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации, а также возможности применения дистанционного обучения в ходе реализации образовательного процесса в условиях отрыва курсантов и слушателей от стационарной учебно-материальной базы военно-учебного заведения.

***Ключевые слова:** образовательные учреждения Министерства обороны, образовательный процесс, военное образование, технологии обучения, дистанционное обучение.*

Nowadays technologies of distant education share their duties with traditional ways of education. The present article considers advantages and disadvantages of distant learning, special features of educational process in academic institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation as well as, the possibility of using distant learning in the implementation of the education process in the condition when cadets and students are separated from the stationary educational material base of the military educational institution.

***Keywords:** educational (academic) institutions of the Ministry of Defense, educational process, military education, training technologies, distant learning.*

Ускоряющееся развитие современного общества требует появления новых подходов в различных отраслях деятельности, не обходя и сферу образования. Насущной проблемой современного образования является подготовка обучающихся в соответствии с требованиями времени, формирование у них креативного мышления, стремления к самообразованию и интенсивного использования приобретаемых знаний. Эта задача довольно непростая, включающая множество составляющих и требующая неоднозначных подходов к своему решению. Зарубежные и отечественные педагоги настойчиво ищут пути реорганизации образовательного процесса. Технологии обучения, отличающиеся от традиционных систем, приобретают в этом аспекте все большую популярность и значение. Практика использования таких технологий требует обобщения, систематизации, дальнейшего развития и применения.

Развитие дистанционного образования является «одним из направлений реализации принципа равного доступа обучающихся к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами, независимо от материального положения, места жительства и состояния здоровья, заявлен-

ного в Концепции модернизации российского образования» [15].

Одной из основных задач вуза является подготовка выпускника с определенным набором знаний, умений и навыков, характеризующих его как специалиста и личность. Формированию компетентного специалиста способствует не только содержание учебных дисциплин, но и применение различных методов и технологий на занятиях. В настоящее время нельзя представить обучение только с использованием классических технологий обучения, наряду с ними активно используются дистанционные технологии. Под дистанционным обучением (далее ДО) понимают совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучающимся основного объема изучаемого материала на различном расстоянии от образовательных учреждений. При этом существует возможность организации взаимодействия преподавателей и обучающихся, а также самостоятельной работы у последних по изучению учебного материала и оценки полученных знаний. Несомненным плюсом ДО является возможность обучения на расстоянии и оперативного изменения учебного

материала исходя из последних достижений науки и техники. Основу технологий ДО составляют компьютерные, телекоммуникационные и аудиовизуальные средства.

На сегодняшний день как в военных, так и в гражданских ВУЗах, при передаче и закреплении знаний, наиболее часто, используются традиционные методы обучения, которые остаются наиболее популярными и эффективными. В то же время, несмотря, на эффективность традиционных методов обучения, в настоящее время широко используются и современные методы обучения, базирующиеся на использовании компьютерных технологий, в том числе ДО. Как отмечает Мордвинов В.Ф. «ДО имеет ряд неоспоримых преимуществ:

- гибкость (имеется возможность задания индивидуальных параметров обучения, удобные темп, время и место занятия);
- адаптивность (возможность выбора, создания и реализации индивидуальной траектории получения образования, получения знаний, приобретения умений и навыков);
- модульность и вариативность (возможность из независимых учебных (модулей) создавать программу обучения по индивидуальным или групповым потребностям);
- параллельность (возможность обучения без отрыва от основной работы, параллельное с профессиональной деятельностью, постоянное повышение своего уровня образования);
- многообразие источников информации (возможность получения учебной информации одновременно из различных источников и баз данных и т. д.);
- технологичность (использование в образовательном процессе передовых достижений науки и современных технологий);
- модифицируемость (возможность достаточно легко обновления учебной информации и сохранение предыдущего материала);
- доступность (учебный материал остается у обучаемых в электронном виде и к нему всегда есть доступ);
- повышение учебной мотивации (самостоятельность и заинтересованность в обучении, выработка критического мышления, ответственности и настойчивости в достижении результатов обучения);
- экономичность (рациональное использование материальных средств, унифицированное представление учебной информации, снижающие затраты на образовательный процесс) и т. п.» [14].

В условиях информатизации образования приоритетными средствами ДО становятся информационно-телекоммуникационные технологии, а само ДО все чаще рассматривается в рамках электронного обучения, основу которого составляет так называемое «e-Learning-обучение», т.е. обучение с помощью интернета и мультимедиа. В этом случае важной проблемой является «выбор (или создание) средства организации дистанционного (электронного) обучения, которое должно обеспечить функциональность, надежность, стабильность, приемлемую стоимость, наличие средств разработки информационного наполнения, поддержку спецификаций и стандартов ДО (SCORM), проверку знаний, удобство использования, модульность, наличие доступа, максимальную мультимедийность, масштабируемость и расширяемость, иметь перспективы развития платформы, платформонезависимость, качество технической поддержки, наличие (отсутствие) русской локализации продукта и т. п.» [3].

Очевидно, что рынок электронного обучения в глобальном масштабе будет продолжать увеличиваться и развиваться. Это обусловлено более низкими затратами по сравнению с традиционными методами обучения и повышением гибкости образовательного процесса. Наша страна занимала в 2016 году 11 место среди ведущих стран по использованию дистанционных технологий в образовательном процессе. Есть все основания полагать, что свои позиции она сохранит и в дальнейшем.

Использование передовых технологий ДО, дает возмож-

ность повысить качество подготовки, добиться непрерывного обучения специалистов, а также получения дополнительно образования. Однако, наряду с явными достоинствами ДО имеет свои недостатки. В своей работе Мордвинов В.Ф. к ним относит следующие:

- «мотивационный аспект;
- определенные практические навыки можно приобрести только реально выполняя практические и лабораторные работы, а не виртуально;
- наличие определенной подготовки (навыки в работе с персональным компьютером и интернет-технологиями, умение справляться с возникающими техническими трудностями и т. д.);
- определенное «недоверие» к электронным средствам обучения и общения;
- отсутствие «прямого» общения с преподавателем;
- неудовлетворительная интерактивность (значительно лучше по сравнению с книгой, но хуже, чем при очном обучении);
- трудность восприятия большого массива данных с экрана;
- превращение обучаемых в пассивных потребителей структурированных объемов знаний;
- отсутствие непосредственного взаимодействия с другими членами учебной группы;
- меньшее разнообразие форм учебного процесса;
- возможность отложить учебную работу на другое время, ввиду отсутствия постоянного контроля преподавателя;
- значительные материальные и временные затраты для создания дистанционных курсов, которые позволяют достичь такой же эффективности, что и традиционное обучение;
- невозможность авторов полно представить изучаемый материал вследствие программно-методических требований, которые предъявляются к учебно-практическим пособиям;
- несмотря на развитие соответствующих технологий, ограничение по техническим возможностям (вследствие «слабых» компьютеров и каналов связи происходят задержки при передаче звуковой, графической, видео и другой информации);
- значительная цена высокопроизводительных программно-технических и телекоммуникационных средств и т. п.» [14].

В современной отечественной педагогике проблема ДО получила теоретическое обоснование и продолжает активно развиваться [5; 6]. Тем не менее, тема применения ДО в условиях Вооруженных Сил, на наш взгляд, не нашла должного отражения в научной литературе. Достаточно широко представлены научные материалы о применении этого вида обучения в гражданских учебных заведениях. Представляется, что такое положение дел связано, прежде всего, со спецификой военно-учебных заведений и особенностями организации профессионального подготовки военнослужащих.

Рассмотрим, насколько же применимо ДО при обучении курсантов в образовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации (далее – МО РФ). Ведь то, что хорошо для гражданских образовательных учреждений, не всегда применимо при получении специализированного военного образования. Проблема использования ДО на основе компьютерных технологий в образовательном процессе военного вуза все чаще привлекает внимание современных исследователей. В целом ряде научных изданий рассмотрены важные аспекты этой проблемы [2; 4; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 16; 18]. Однако, говорить о построении целостной теории ДО в военных вузах на основе компьютерных технологий, которую можно было бы эффективно применить в образовательном процессе, на наш взгляд, преждевременно. Мы придерживаемся мнения, что «внедрение ДО в учебный процесс в военных вузах в нашей стране требует серьезных научных и опытно-экспериментальных исследований» [14].

Прежде всего, отметим, что образовательный процесс в

военных вузах имеет ряд особенностей, существенно отличающих его от подготовки студентов. Воинский труд, овладение воинской специальностью является обязанностью каждого военнослужащего, что закреплено юридически в действующем законодательстве. Обучение военнослужащих осуществляется в непрерывном единстве с их служебной деятельностью и носит ярко выраженный практический характер. Поэтому у курсантов необходимо формировать прочные элементы профессионального мастерства, рассчитанные на их сохранение в достаточно большом промежутке времени. Учебный процесс проходит в условиях постоянной боевой готовности и направлен на ее обеспечение и повышение. Учебный процесс отличается высокой насыщенностью военной техникой и вооружением, знанием и умением применения которых, являются залогом успешного выполнения поставленных задач. Обучение военнослужащих почти всегда имеет коллективный характер. Его задачей является подготовка не только отдельного военнослужащего, но и личного состава всего подразделения, потому что воинский труд носит совместный, коллективный характер. Образовательный процесс в военном вузе носит циклический характер функционирования. Основным циклом является учебный год, состоящий из двух семестров обучения, а также месячные, недельные и суточные циклы, в рамках которых решаются частные военно-педагогические задачи. И, конечно, подготовка будущих офицеров подразумевает особую напряженность. Увеличивается объем знаний, навыков и умений, необходимых курсантам для успешного выполнения служебных обязанностей в будущем, как правило, в сложных условиях обстановки, что неизменно влечет за собой существенное увеличение физических и психических нагрузок на них.

Кроме того, проходя обучение в стенах образовательного учреждения МО РФ, курсанты получают не только необходимые знания, но и усваивают принципы единоначалия, в них воспитывают дисциплинированность, умение подчиняться и выполнять приказы, упражняться в строевой, огневой и физической подготовке. Постоянно находясь в коллективе, курсанты адаптируются к особенностям военной службы. Вряд ли все это можно реализовать в полном объеме при ДО. При этом дистанционное обучение подразумевает жесткую самодисциплину, а его результат зависит не только от сознательности обучающегося, но и от жесткого контроля.

Серьезной проблемой ДО является отсутствие очного общения между курсантами и преподавателями. В этом случае теряется эмоциональная окраска передаваемых знаний, обмен личным жизненным опытом, что явно не способствует повышению качества образования. Заметим, что педагогическое влияние преподавателей является одним из элементов профессионально-личностного саморазвития курсантов.

Нельзя не отметить и тот факт, что «ДО делает проблематичным изучение предметов, учебный материал которых содержит информацию ограниченного доступа. Передача даже открытой учебной информации на расстоянии сама по себе имеет целый ряд угроз, что заставляет задуматься о проблеме безопасности ДО даже при наличии современных средств информационной защиты» [19]. Передача информации ограниченного доступа по открытым каналам сети Интернет невозможна. Поэтому возникает серьезная проблема - разработка технологии дистанционного изучения предметов, учебный материал которых содержит информацию ограниченного доступа. В этом плане необходимо обратить внимание на использование аудиовизуальных средств, кейс-технологий, электронных учебников и т. п.

Вопрос ДО в рамках образовательного учреждения МО РФ можно рассмотреть несколько в другом варианте. В приказе Министра обороны Российской Федерации от 15.09.2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями от 2019 г.)» отмечено, что при реализации

дополнительных профессиональных программ может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании различных образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий и электронного обучения (частично или в полном объеме).

Основной целью деятельности образовательных учреждений МО РФ является такая организация образовательного процесса, при которой «создаются все необходимые условия для успешного освоения учебных программ обучающимися. Образовательные учреждения МО РФ обладают серьезной научной базой для подготовки всесторонне развитого выпускника-военного специалиста. Но время требует применения новых подходов к организации деятельности образовательных учреждений МО РФ, что обуславливает необходимость развития инновационных направлений обучения» [1].

На прошедшем селекторном совещании с руководством Вооруженных Сил Российской Федерации в марте 2016 года Министр обороны Российской Федерации С.К.Шойгу отметил, что подготовка высококвалифицированных офицерских кадров является одним из важных направлений деятельности Министерства обороны. В соответствии с этим, все образовательные учреждения МО РФ, научно-исследовательские организации и библиотеки были объединены в одной системе, получившей название «Электронный вуз». Электронные учебники, использование которых позволяет повысить интенсивность образовательного процесса, улучшить качество военного образования, а в отдельных случаях стать альтернативой занятиям с преподавателями стали существенной составляющей «Электронного вуза».

Еще большие возможности открывает создание в рамках Минобороны России единого образовательного интернет-пространства¹, старт которому был дан в 2017 году. Создание в вузах МО РФ системы единого образовательного пространства, ускорит развитие информационно-образовательной сети для подготовки специалистов ВС РФ и будет способствовать увеличению возможностей применения ДО. В перспективе единое образовательное пространство может стать платформой непрерывного образования на основе сетевых технологий и значительно улучшить процесс подготовки специалистов. Использование информационно-образовательной сети будет являться средством самообразования военнослужащих.

В силу специфики образовательных учреждений МО РФ, слушатели и курсанты привлекаются к несению службы в нарядах и караулах, обеспечению различных мероприятий, как например, подготовка и участие в военном параде на Красной площади в Москве. Это требует достаточно больших временных затрат, происходит отрыв обучающихся от мест постоянной дислокации, нарушается привычная организация образовательного процесса. Решение данной проблемы многие образовательные учреждения МО РФ нашли в организации образовательного процесса в местах временного размещения личного состава на период подготовки к параду с применением комбинированного (или смешанного) обучения, которое включает в себя чередование очных и заочных форм обучения, совмещение занятий в аудитории с дистанционным образованием [10; 17]. Это потребовало от преподавательского состава подготовки адаптированных электронных комплектов учебных материалов по темам, изучение которых, проходит во время подготовки к параду, а также подбора соответствующих средств обучения, с соблюдением необходимых требований безопасности. Комбинированное обучение интересно тем, что позволяет использовать сильные стороны традиционной очной формы обучения и преимущества дистанционного обучения. Существенная роль при этом отводится компьютерным технологиям, которые позволяют курсантам быстро получать необходимую информацию, отбирать и анализировать ее, находить противоречия, выявлять отдельные факты, сравнивать

альтернативные подходы к решению каких-либо задач. В таких случаях достоинства ДО дают возможность организации образовательного процесса в образовательных учреждениях МО РФ для обучения курсантов и слушателей вне пунктов постоянной дислокации при выполнении различных задач.

Кроме того, постоянно меняющаяся обстановка вносит свои коррективы. В 2020 году мы столкнулись с еще одной проблемой, ранее никогда не стоявшей не только перед педагогическими коллективами военно-учебных заведений, но и перед образовательными организациями всей страны. В условиях пандемии коронавируса COVID-19 педагогический состав кафедр вынужден организовывать все занятия с курсантами и слушателями удаленно. Если для педагогических коллективов гражданских вузов эта проблема была хоть и сложной, но в общем решаемой, то для военно-учебных заведений, в силу специфических особенностей, отмеченных выше, она была сложной вдвойне. Вот здесь в полной мере и проявились все плюсы ДО.

Комбинированное обучение позволяет создать систему непрерывного повышения квалификации и профессиональной переподготовки офицерского состава и специалистов Вооруженных сил, а также обеспечить обмен информацией независимо от временных и региональных факторов. На наш взгляд, ДО может использоваться при реализации дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) военных специалистов, направленных на получение знаний и приобретение навыков, необходимых для приобретения новой квалификации и выполнения нового вида профессиональной деятельности. В исследованиях, проведенных в начале XXI века, было показано, что «в системе дополнительного профессионального образования доля технологий электронного (дистанционного) обучения может составлять 80-90% от общего объема обучения» [14].

Сегодня выглядит весьма проблематичным освоение программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации военнослужащих в ряде случаев. Например, при

прохождении ими военной службы в отдаленных военных гарнизонах, учитывая их удаленность от мест размещения образовательных учреждений МО РФ. Применение дистанционного обучения поможет повысить уровень подготовленности выпускников образовательных учреждений МО РФ и обеспечить взаимосвязь перехода на многоуровневую систему подготовки военных кадров. В этом случае, военнослужащие смогут в соответствии с индивидуальными способностями осмысливать получаемые знания, достигать желаемых результатов и формировать собственное мировоззрение. Реализация данного положения требует разработки концепции широкого применения форм дистанционного обучения и специальных учебных программ по переподготовке офицеров на местах прохождения ими военной службы с использованием возможностей дистанционного обучения, которое в соответствии с реалиями нашего времени будет стремительно развиваться.

Таким образом, несмотря на быстрое развитие информационных технологий, и всех преимуществ, связанных с их использованием, дистанционное обучение применительно к образовательному процессу курсантов в образовательных учреждениях МО РФ, использовать в полном объеме не представляется возможным. Это обусловлено, прежде всего, спецификой отдельных преподаваемых дисциплин, а также необходимостью проведения постоянных практических занятий и особенностями изучаемого материала. Вместе с тем необходимо разрабатывать технологии комбинированного (смешанного) обучения с использованием дистанционной поддержки учебных дисциплин, обеспечивающей возможность подготовки курсантов и слушателей в условиях выполнения служебных задач в отрыве от пункта постоянной дислокации, введения различных ограничений для традиционного обучения и т.п. Вполне реальным представляется также и использование дистанционного обучения для непрерывного повышения квалификации и профессиональной переподготовки офицерского состава и специалистов Вооруженных сил. Значительные возможности для этого может предоставить единое образовательное пространство Министерства обороны.

Примечание

1 Минобороны создает единое образовательное интернет-пространство // Военное обозрение. 2017. 20 марта. URL: <https://topwar.ru/111366-minoborony-sozdaet-edinoe-obrazovatelnoe-internet-prostranstvo.html>.

Библиографический список

1. Абрамовский А.Л. Дистанционное образование на современном этапе развития Российского высшего образования. Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2014. 32 с.
2. Григорьев В.Н., Антошин И.Г. Методика создания учебных материалов для дистанционного обучения // Гуманитарный вестник. 2015. - № 2 (33). С. 52-60.
3. Давыдов М.М., Хахамов П.Ю. Концептуальные подходы к разработке методики обучения с применением электронных систем дистанционного обучения в системе подготовки специалистов инфотелекоммуникационного профиля, привлекаемых для решения задач в условиях кризисных ситуаций // Развитие военной педагогики в XXI веке: материалы VII межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2020 г. / отв. С.В. Костарев, И.И. Соколова, В.А. Митрахович, Н.В. Ершов. СПб.: ВАС. 2020. С. 250-258.
4. Зимонин И.Н., Трофименко А.А. Инновационные методы и технологии в преподавании гуманитарных дисциплин в военном вузе: теоретико-методологическое обоснование // Социальная компетентность. 2017. Т. 1, № 1 (3). - С. 59-63.
5. Канаев В.И. Дистанционное обучение: технологические аспекты: монография. М.: СГА, 2004. 191 с.
6. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного обучения. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 40 с.
7. Климзов А.Г., Качан Г.С., Дмитриев А.А. К вопросу применения дистанционного обучения как вида современных педагогических технологий в процессе обучения в военном вузе // Гуманитарные проблемы военного дела. 2017. № 2 (11). С. 106-109.
8. Козлов О.А. Роль информационных технологий в процессе профессиональной подготовки курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации // Образование и наука. 2016. № 8 (137). С. 86-99.
9. Курилова И.С. Методика дистанционного обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. Т. 10. № S1. С. 25-27.
10. Лепешинский И.Ю., Лепешинская Т.А. Дистанционные образовательные технологии в системе профессиональной подготовки военнослужащих // Открытое и дистанционное образование. 2016. №4(64). С. 12-18.
11. Манеркин В.П., Манеркина И.А., Рыбальченко П.В. ЭС КТО - ЧТО ЭТО? // Вестник военного образования. 2017. № 3 (6). С. 25-28.
12. Миняйленко Н.Н., Чистяков В.А. Роль научного руководителя в системе дистанционного обучения адъюнктуры военного вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 11 (141). С. 123-129.
13. Митрахович В.А., Мишина С.Ю., Печников А.Н., Шалахин Р.А. Электронное обучение в образовательном процессе военных вузов: учеб. пособие. СПб.: Издательство «ВВМ», 2018. 104 с.
14. Мординов В.Ф. Технологии дистанционного обучения в системе военного образования: возможности и перспективы // Военная мысль. 2006. №12. С. 46 – 49.
15. Ребышева Л.В., Васильченко Е.В. Проблемы дистанционного образования на современном этапе развития // Современные проблемы

науки и образования. 2015. № 2 (часть 2).

16. Саенко С.В. Электронные образовательные ресурсы для использования технологий дистанционного обучения в военном вузе // Научные исследования и разработки молодых ученых. 2016. № 13. С. 168-172.

17. Спиридонов Е.Г., Дзюбенко О.Л., Смирнов Д.Н. По технологиям дистанционного обучения Перспективные подходы в обучении курсантов и слушателей военных вузов // Вестник военного образования. 2018. № 6 (15). С. 66-70.

18. Четвертакова Ж.В. Пути оптимизации системы дистанционного обучения в процессе переподготовки и повышения квалификации офицеров в военном вузе // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2013. № 2 (22). С. 141-144.

19. Чумаков Н.А., Паламарчук М.А. О некоторых вопросах безопасности дистанционного обучения // Развитие военной педагогики в XXI веке: материалы VII межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2020 г. / отв. ред. С.В. Костарев, И.И. Соколова, В.А. Митрахович, Н.В. Ершов. СПб.: ВАС. 2020. С. 296-302.

References

1. Abramovskij A.L. Distant education at the present stage of development of Russian higher education. Abstract candidate thesis in Sociology, Tyumen, 2014. 32 p.

2. Grigoriev V.N., Antoshin I.G. The methodology of creating learning materials for distance learning // Humanitarian bulletin, 2015. № 2 (33). Pp. 52-60.

3. Davydov M.M., Khakhamov P.Yu. Conceptual approaches to the development of teaching methods using electronic distant learning systems in the training system for information and telecommunication specialists involved in solving problems in crisis situations // The development of military pedagogy in the XXI century: materials of the VII inter-university scientific and practical conference. Sankt-Petersburg, MAC Publ., 2020. Pp. 250-258.

4. Zimonin I.N., Trofimenko A.A. Innovative methods and technologies in teaching humanities in military higher school: theoretical and methodological basis // Social competency, 2017. V. 1, № 1 (3). Pp. 59-63.

5. Kanaev V.I. Distant learning: technological aspects. Monograph. M.: MHPubl., 2004. 191 p.

6. Kapustin Yu.I. Pedagogical and organizational conditions for the effective combination of full-time education and the use of distant learning technologies. Abstract doctor thesis in Pedagogy, Moscow, 2007. 40 p.

7. Klimov A.G., Kachan G.S., Dmitriev A.A. To the use of distance learning as a form of modern pedagogical technologies in the process of training at a military university // Humanitarian issues of warfare, 2017. № 2 (11). Pp. 106-109.

8. Kozlov O.A. The role of information technologies in the process of professional training of cadets of national guard troops of the Russian federation // Education and science, 2016. № 8 (137). Pp. 86-99.

9. Kurilova I.S. Method of the distant teaching // Actual problems of the humanities and socio-economic sciences, 2016. V. 10, № S1. Pp. 25-27.

10. Lepeshinskij I.YU., Lepeshinskaya T.A. Remote educational technologies in the sphere of professional training of serviceman // Open and distance education, 2016. № 4 (64). Pp. 12-18.

11. Manerkin V.P., Manerkina I.A., Rybalchenko P.V. Who is this - what does it mean? // Military Education Bulletin, 2017. № 3 (6). Pp. 25-28.

12. Minyaylenko N.N., Chistyakov V.A. Importance of research supervisor in system of distance learning of graduate military course of military higher education institution // Scientific notes of the university named after P.F. Lesgaft, 2016. № 11 (141). Pp. 123-129.

13. Mitrahovich V.A., Mishina S.Y., Shalakhin R.A., Pechnicov A.N. E-learning in the educational process of military universities: a training aid. St. Petersburg: Publishing house «VVM», 2018. 104 p.

14. Mordvinov V.F. Distant learning technologies in the military education system: opportunities and prospects // Military idea, 2006. № 12. Pp. 46-49.

15. Rebisheva L.V., Vasilchenko E.V. Problems of distance education at the present stage of development // Modern problems of science and education, 2015. № 2 (part 2). Available at: URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22704> (Accessed 28.04.2020).

16. Saenko S.V. Digital education resources for use technologies of distant education at military university // Scientific researches and development of young scientists, 2016. № 13. Pp. 168-172.

17. Spiridonov E.G., Dzyubenko O.L., Smirnov D.N. On technologies of distance learning Perspective approaches in training cadets and students of military universities // Military Education Bulletin, 2018. № 6 (15). Pp. 66-70.

18. Chetvertakova J.V. Optimization ways of distance learning in the process of retraining and advanced training of officers in the military college // Psychological and pedagogical journal Gaudeamus, 2013. № 2 (22). Pp. 141-144.

19. Chumakov N.A., Palamarchuk M.A. Some questions about distant learning safety issues // The development of military pedagogy in the XXI century: materials of the VII inter-university scientific and practical conference. Sankt-Petersburg, MAC Publ., 2020. Pp. 296-302.

ШАЛИМОВА О.Н.

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Россия, Орёл, Орловский Юридический институт Министерства Внутренних дел России им. В. В. Лукьянова
E-mail: Orinstmvd@yandex.ru

SHALIMOVA O.N.

Senior Teacher of the Department of Foreign and Russian Languages, Russia, Orel, Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia named after V. V. Lukyanov
E-mail: Orinstmvd@yandex.ru

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ
В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИИ**

**EFFICIENCY OF PROFESSIONALLY-ORIENTED EDUCATION TECHNOLOGY
AS A MEANS OF FORMING COMMON CULTURAL COMPETENCIES
OF CADETS IN DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF RUSSIA**

В статье приводятся результаты исследования, посвященного эффективности использования профессионально-ориентированной технологии обучения иностранному языку как средства формирования общекультурных компетенций курсантов в ведомственных образовательных организациях России, исследуются изменения мотивации к изучению учебной дисциплины, динамика уровня сформированности общекультурных компетенций по ключевым оценочным критериям. Полученные результаты сопоставляются с результатами других исследований, посвященных указанной проблематике.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная технология обучения, общекультурные компетенции, обучение иностранному языку, курсанты.

The article presents the results of a study that focuses on the use of professionally-oriented technology for teaching a foreign language as a means of forming common cultural competencies of cadets of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia, changes in motivation to study academic discipline, Dynamics of the level of formation of common cultural competencies by key assessment criteria are observed. The obtained results are compared with the results of other studies devoted to this issue.

Keywords: professionally-oriented teaching technology, common cultural competencies, teaching a foreign language, cadets.

Требования к результативности высшего образования сегодня формируются в рамках гуманизации как основной тенденции развития образовательной системы, которая обеспечивает достижение баланса между требованиями общества, государства и работодателей к подготовке квалифицированного специалиста по конкретному направлению с одной стороны, и ожиданий и потребностей каждой личности во всестороннем развитии, самосовершенствовании и самореализации своих способностей с другой. В таких условиях оптимальным подходом к организации работы высшей школы является компетентностный подход.

Требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, установленных для курсантов образовательных организаций МВД России, предполагают формирование у обучающихся четырех основных групп компетенций: общекультурных, профессиональных, общепрофессиональных и профессионально-специализированных [1]. Общекультурные компетенции обеспечивают базис для развития прочих компетенций, а уровень их сформированности характеризует способности к учебной, научной и коммуникативной деятельности, отражает личностную и морально-нравственную основу будущей профессиональной деятельности курсанта вуза МВД России [4, с. 42-43].

Ключевой общекультурной компетенцией, на формирование которой изучение иностранного языка как учебной дисциплины в образовательной организации МВД оказывает максимальное влияние, является способность к профессиональной коммуникации и деловому общению на иностранном языке (ОК-11 согласно ФГОС ВО по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность» [1]). Представляется, что конкретизация способности к коммуникации именно в

профессиональной сфере, в контексте профессиональных тем и проблематики, сделана законодателем не случайно. Указанное требование ФГОС ВО к формированию у выпускника образовательной организации МВД способности к профессиональной коммуникации предопределяет необходимость использования профессионально-ориентированной технологии обучения курсантов иностранному языку, когда данная дисциплина является средством формирования профессиональной направленности и профессионального развития будущего офицера полиции.

Профессионально-ориентированное обучение базируется на учете потребностей курсантов вуза МВД России в изучении иностранного языка в соответствии с требованиями осваиваемой специальности и будущей профессиональной деятельности. Для обеспечения указанных результатов целесообразно выстраивать образовательный процесс с включением в него специфичной профессиональной лексики, педагогических методов и средств, направленных на формирование навыков общения в ситуациях, потенциально способных возникнуть в будущей профессиональной деятельности, развитие навыков ведения деловой коммуникации в письменной форме на иностранном языке, ознакомление с зарубежной литературой о профессиональной деятельности [5, с. 5-7].

На основе анализа опыта работы кафедр Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова, основными формами формирования общекультурных компетенций у курсантов в рамках профессионально-ориентированной технологии обучения являются: лекционное занятие, семинарское занятие, практическое занятие, деловая игра, индивидуальная или групповая консультация преподавателя, коллоквиум, круглый стол, дискуссия, доклады, научные сообщения и их обсуждение. При проведении учебных

Таблица 1.

Мотивация курсантов к изучению иностранного языка на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Мотивация	Контрольная группа, %		Экспериментальная группа, %	
	конст. этап	контр. этап	конст. этап	контр. этап
Внутренние мотивы				
Стремление к эффективной профессиональной деятельности в будущем	23,5	22,5	23,4	69,2
Познавательный интерес к получению новых знаний	43,1	47,1	43,0	64,5
Интерес к процессу и результату изучения иностранного языка	30,4	30,4	27,1	72,9
Желание развить способность к общению на иностранном языке	27,5	31,4	29,0	76,6
Внешние мотивы				
Желание иметь хорошие оценки в учебе	70,6	75,5	66,4	69,2
Стремление к повышению авторитета у товарищей и преподавателей	60,8	56,9	50,5	53,3
Необходимость изучать иностранный язык как предмет образовательной программы, чтобы не иметь задолженности по учебе	81,2	78,2	78,8	26,2
Стремление получать стипендию (повышенную стипендию)	76,5	77,5	66,4	75,7

занятий активно используются элементы как классических, так и интерактивных современных педагогических методов и средств.

Этап оценки и контроля эффективности образовательного процесса является важным при проектировании профессионально-ориентированной технологии обучения и оценке ее результативности при апробации в педагогической практике. Даже если в составе технологии присутствуют соответствующие требованиям ФГОС ВО цели и задачи обучения, оптимальные методы и средства их достижений, самые современные средства представления обучающей информации, управляемость и целенаправленность образовательного процесса достигается только обеспечением контроля над его результатами для получения обратной связи [6, с. 142-143].

Оценим эффективность применения профессионально-ориентированной технологии обучения иностранному языку на основании анализа относительного изменения результатов обучения при внедрении указанной технологии в педагогическую практику преподавания английского языка в Орловском юридическом институте им. В.В. Лукьянова.

Мотивация играет важную роль в образовательном процессе и оказывает влияние на достижение целей, поставленных профессионально-ориентированных образованием. Положительно можно оценить значимость внешних мотивов, связанных с учебной настойчивостью и стремлением к повышению академической успеваемости в общей структуре мотивации к изучению иностранного языка, которая отмечалась в среднем почти 70% участников исследования. Однако, в целом на констатирующем этапе эксперимента подавляющее большинство курсантов не была свойственна конструктивная мотивация к изучению предмета, они относились к нему как к необходимому для получения высшего образования, не имея интереса и внутренней мотивации к совершенствованию способностей к коммуникации на иностранном языке. Преобладание внешних межличностных мотивов у обучающихся формирует непродуктивную мотивацию к обучению и часто служит предикторами непродуктивных стратегий учебного поведения [2, с. 5-6]. Сопоставление результатов констатирующего этапа исследования с результатами, полученными Ю.В. Дулеповой в 2014 г., говорит о более снижении значимости внутренних мотивов у современных курсантов при общей схожести оценок внешних мотивов [3, с. 79].

Результатом опытно-экспериментальной работы стало изменение мотивации курсантов к изучению иностранного языка в сторону доминирования внутренних мотивов учебной деятельности (таблица 1). Так, общая частота выбора внутренних мотивов по окончании педагогического эксперимента в контрольной группе осталась практически неизменной, в то время как в экспериментальной группе она увеличилась в 2,3 раза.

Если основными мотивами к изучению иностранного языка в контрольной группе остались необходимость изучать его как предмет образовательной программы (78,2%), желание получать стипендию (77,5%) и хорошие оценки (75,5%), то есть внешние мотивы, в экспериментальной группе ситуация значительно изменилась. Основными мотивами к изучению предмета у обучающихся экспериментальной группы стали желание развить способность к общению на иностранном языке (76,6%), интерес к процессу и результату изучения иностранного языка (72,9%), а также стремление к эффективной профессиональной деятельности в будущем (69,2%). При этом мотивы получения хороших оценок и стипендии сохранили свое высокое значение – на уровне 70% от общего числа курсантов экспериментальной группы.

Показательно, что наиболее значительное изменение было зафиксировано в экспериментальной группе по мотиву «Стремление к эффективной профессиональной деятельности в будущем». Если на констатирующем этапе эксперимента этот мотив определили как значимый при изучении иностранного языка всего 23,4% курсантов экспериментальной группы, то на контрольном этапе – уже 69,2% или в 2,96 раза больше. По нашему мнению, такие оценки являются результатом подробного разбора на учебных занятиях вопроса о том, зачем необходимо знание иностранного языка сотрудникам правоохранительных органов. Обсуждение происходило в формате дискуссии, курсанты приводили в качестве примеров, иллюстрирующих необходимость знания английского языка, работу сотрудников правоохранительных органов на крупных международных спортивных соревнованиях, работу с иностранными гражданами, демонстрировали заинтересованность в изучении зарубежного опыта правоохранительной деятельности.

Изменения в мотивации к изучению иностранного языка были очевидны во время проведения учебных занятий. Так, курсанты контрольной группы неохотно участвовали в диалогических форматах общения, предпочитая «пассивные» формы работы – чтение и перевод текста со словарем. Курсанты экспериментальной группы часто сами предлагали темы для обсуждения, например, желая узнать больше о работе полиции в США, Великобритании и других англоговорящих странах. Обучающиеся принимали активное участие в подборе ситуа-

ций, которые могли бы возникнуть в профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов России и в которых могли бы понадобиться знания английского языка.

Одной из основных целей диагностики на контрольном этапе было определение изменения уровня сформированности общекультурных компетенций курсантов контрольной и экспериментальной групп. Традиционные методы оценивания, применяемые в вузе МВД России в форме зачета и экзамена по иностранному языку, подтвердили успешность внедрения профессионально-ориентированной технологии обучения иностранному языку: средний оценочный балл за экзамен у курсантов контрольной группы был равен на этапе контрольной диагностики 3,8 балла, в то время как в экспериментальной группе средняя оценка за экзамен составила 4,1 балла (по традиционной пятибалльной шкале).

Динамика уровня сформированности общекультурной компетенции ОК-11 «Способность к профессиональной коммуникации и деловому общению на иностранном языке» также свидетельствует о положительных результатах использования в педагогической практике профессионально-ориентированной технологии обучения иностранному языку (рисунок 1).

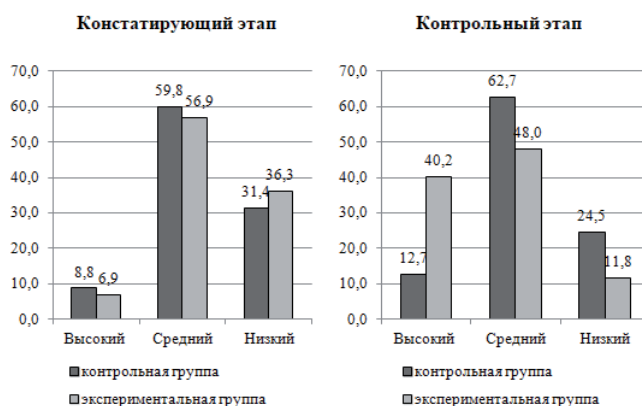


Рис. 1. Динамика уровня сформированности ОК-11 у курсантов контрольной и экспериментальной групп.

Так, на контрольном этапе 40,2% курсантов экспериментальной группы характеризовались высоким уровнем сформированности данной общекультурной компетенции (в контрольной группе – только 12,7%). Низкий уровень был

зафиксирован всего у 11,8% курсантов экспериментальной группы, в контрольной группе – у 24,5% обучающихся. Опыт проведения практических занятий и экзамена показал, что курсанты экспериментальной группы лучше владеют специфичной профессиональной лексикой, могут поддерживать диалог в стандартной и проблемно-ориентированной ситуации общения с иностранным гражданином, могут объяснить на английском языке причины выбора профессии. Кроме того, по результатам исследования было выявлено, что применение профессионально-ориентированной технологии обучения английскому языку положительно влияет на формирование таких компетенций как способность к решению задач профессиональной деятельности в рамках моральных и профессионально-этических норм (ОК-4), способность к командной работе, толерантному восприятию других взглядов и различий (ОК-5), способность к логическому мышлению и четкой аргументации в речи и дискуссии (ОК-7), способность к использованию разных информационных источников, ресурсов и технологий в работе с информацией (ОК-12). Позитивное влияние профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на уровень сформированности указанных общекультурных компетенций достигалось, в частности, благодаря расширению кругозора курсантов, их знаний о культурных и исторических особенностях населения других стран, широким использованием современных информационных и коммуникационных технологий при подготовке домашних заданий, проведении традиционных лекций и практических занятий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сегодня курсанты вузов МВД России имеют потребность не просто в изучении иностранного языка как обязательной дисциплины образовательной программы, но, в первую очередь, в профессионально-ориентированном изучении иностранного языка как инструмента личностного развития, расширения кругозора и средства повышения эффективности своей профессиональной деятельности в будущем. Несмотря на то, что данный подход к обучению английскому языку в непрофильных вузах зародился еще в середине XX века, методические, организационные и инструментальные аспекты его реализации на практике крайне изменчивы и требуют постоянного совершенствования в контексте достижений современной педагогики. Применение профессионально-ориентированной технологии обучения иностранному языку оказывает значительное влияние не только на способность курсантов к эффективному общению в профессионально-обусловленной ситуации, но и на ряд других общекультурных компетенций.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки России № 1424 от 16.11.2016 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета)» [электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=222374&fld=134&dst=100011,0&nd=0,48874494565800997#08971001824100309> (дата обращения: 15.09.2019 г.).
2. Гжицкий В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: автореферат дисс. ... канд. псих. наук. М., 2016. 34 с.
3. Дулепова Ю.В. Формирование общекультурных компетенций будущих военных специалистов в вузе средствами модульного обучения: дисс. ... канд. пед. наук. Орел, 2014. 169 с.
4. Михайлова Т.Н., Маланов И.А. К вопросу определения понятия «общекультурная компетентность курсанта вуза МВД России» // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. № 3 (25). С. 41–47.
5. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие. Орел : ОГУ, 2005. 114 с.
6. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе / Под ред. В.А. Сластенина. М. : Педагогическое общество России, 2002. 192 с.

References

1. Order of the Ministry of Education and Science of Russia № 1424 16.11.2016. "On the approval of the federal state educational standard of higher education in the specialty 40.05.02 Law enforcement activities (specialty level)" [electronic resource]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=222374&fld=134&dst=100011,0&nd=0,48874494565800997#08971001824100309> (Accessed: 15.09.2019).
2. Gzhitsky V.V. Internal and external motives of educational activity as factors of the academic success of high school students. M., 2016. 34 p.
3. Dulepova J.V. Formation of the common cultural competencies of future military specialists at a university by means of modular training. Orel, 2014. 169 p.
4. Mikhailova T.N., Malanov I.A. On the definition of the concept of «general cultural competence of the cadet of the university of the Ministry of

Internal Affairs of Russia»// Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review. 2019. No 3 (25). P. 41-47.

5. *Obraztsov P.I., Ivanova O.J.* Professionally-oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of universities: a training manual. Orel : OSU, 2005. 114 p.

6. *Vilensky M.J., Obraztsov P.I., Uman A.I.* Technology of vocationally-oriented education in higher education: Textbook. Second Edition / Ed. V.A. Slenin. M. : Pedagogical Society of Russia, 2002. 192 p.

ШАЛОМОВА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

E-mail: shalomova2013@mail.ru

SHALOMOVA E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages For Professional Communication, Vladimir State University Named After Alexander and Nikolay Stoletovs

E-mail: shalomova2013@mail.ru

РОЛЬ СЕМЬИ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТРУКТУР В НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЁЖИ

THE ROLE OF THE FAMILY, EDUCATIONAL ORGANIZATION AND STATE STRUCTURES IN THE MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNG PEOPLE

В данной статье поднимаются вопросы нравственно-патриотического, духовного и правового воспитания молодёжи такими институтами, как семья, образовательные организации, а также государственные и общественные структуры. Показана взаимответственность всех обозначенных структур в деле воспитания молодёжи, акцентирована роль преподавателя, его влияние на формирование социально-зрелой личности, постулировано значение нравственно-патриотического и правового воспитания для будущего развития государства.

Ключевые слова: семья, образовательные организации, государственные и общественные структуры, молодёжь, нравственно-патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, гражданственность.

This article raises the issues of moral, patriotic, spiritual and legal education of young people by such institutions as the family, educational organizations, as well as state and social structures. The author shows the mutual responsibility of all these structures in the education of young people, emphasizes the role of the teacher, his influence on the formation of socially mature personality, postulated the importance of moral, patriotic and legal education for the future development of the state.

Keywords: family, educational organizations, state and social structures, youth, moral and patriotic education, spiritual and moral education, civic consciousness.

Человек не может, и не должен существовать вне общества и коллектива, поскольку он является членом социума, в котором живёт и гражданином своей страны. На наш взгляд, для молодого человека очень важно соблюдать морально-этические и нравственные нормы, определяющие «качество» его гражданственности, патриотизма, социальной зрелости и развивающие его ответственность и рефлексию. Нравственно-этические нормы формируются и воспитываются с раннего детства и позволяют во взрослой жизни осуществлять сознательный выбор поведенческой стратегии, жизненного кредо и просоциального поведения.

Считаем, что в вопросах воспитания нравственности, гражданственности и патриотизма во многих случаях, следует подходить индивидуально, учитывая психологические особенности молодых людей, их имеющийся уровень духовно-нравственного развития и социальной зрелости. Задача воспитательных институтов – семьи, образовательных организаций и государственных структур трансформировать узкоэгоистические интересы юношества в чувства формирующейся ответственности за судьбу своей страны, государства, людей, живущих в нём.

Многовековая история России, в которой проживает множество различных этнических групп, отличается от западных государств не только в воспитании, толерантности, эмпатии, но и в расстановке жизненных приоритетов. Несмотря на то, что сегодня российское государство живёт по законам капитализма, никто не отменял патриотизм, правовые и морально-этические нормы. Не опираясь на теорию реактивного сопротивления, молодому человеку сложно избежать деструктивных соблазнов, остаться независимой, свободной и нравственно-защищённой личностью. Сегодня «традиционные основы воспитания и образования подменяются «бо-

лее современными», западными: христианские добродетели – общечеловеческими ценностями гуманизма; педагогика уважения старших и совместного труда – развитием творческой эгоистической личности; целомудрие, воздержание, самоограничение – вседозволенностью и удовлетворением своих потребностей; любовь и самопожертвование – западной психологией самоутверждения; интерес к отечественной культуре – исключительным интересом к иностранным языкам и иностранным традициям» [4].

Проблема нравственно-патриотического воспитания – это проблема всех трёх воспитательных институтов – семьи, школы и государства. По нашему мнению, современное российское общество испытывает нравственный голод, оно «задыхается» от влияния безнравственных идеалов, чуждых ценностей, несвойственных российскому менталитету деструктивных соблазнов и приоритета материальных ценностей над духовными. В этой связи следует отметить, что воспитание нравственности, патриотизма, гражданственности – является главной общей задачей семьи, школы и государственных структур.

Воспитание нравственности, гражданственности и патриотизма не может ограничиваться теоретическими постулатами, первостепенное значение имеет личный пример – родителей, преподавателей, общественных и государственных деятелей, которым в решении данной проблемы отводится наибольшая роль. Для реализации поставленных задач, необходимо полное взаимодействие, взаимодополнение и взаимосвязь всех воспитательных институтов, поскольку формирование духовно-нравственной и патриотически настроенной личности, на наш взгляд, основано на принципах комплексности, плановости и системности.

Мы живём в быстроменяющемся мире инновационных

и информационных технологий, поэтому родители, педагоги, государственные и общественные деятели должны учитывать тот факт, что молодой человек – это не просто объект воспитания, он, скорее всего, соучастник воспитательного процесса, у которого можно научиться чему-то новому и интересному. В воспитании ответственной и патриотически настроенной личности необходимо сотрудничество всех государственных, общественных и образовательных структур.

По нашему мнению, подготовка молодых людей к жизни состоит в сотрудничестве и в уважении друг к другу, когда позитивное отношение при коммуникации приоритетно над деструктивными тенденциями. Нам представляется, что нравственно-патриотическое воспитание молодежи немислимо без ответственной поведенческой стратегии, когда молодые люди четко сознают свою витальную миссию и испытывают огромное удовольствие, помогая страждущим, одиноким, инвалидам в их проблемах, без какой-либо оплаты своего труда.

Являясь, на наш взгляд, главным воспитательным институтом, семья выступает фундаментом гражданских, патриотических и нравственных качеств подрастающей личности. Семья помогает молодому человеку в преодолении сложных жизненных ситуаций, формирует его ценностные ориентиры, способствует его успешной социализации в обществе и даёт возможность почувствовать себя полноправным членом этого общества.

Мы разделяем мнение О. М. Овчинникова о том, что «... одна из важнейших функций родителей – помочь подростку в решении сложных жизненных проблем...», а также в формировании у подростков таких качеств как самореализация, самовоспитание, самоопределение [3, с. 101].

Позитивные семейные отношения между родителями и детьми способствуют взаимопониманию разных поколений, сближают их, позволяют молодым почувствовать свою нужность и воспитывают законопослушную личность, что является, на наш взгляд, основой воспитания зрелой, нравственной, морально-устойчивой и сознательной личности. А. Блех считает, что секрет воспитания нравственной личности – в моральной атмосфере семьи, в дружбе между родителями и детьми, основанной на общих интересах [1].

Особая роль в нравственно-патриотическом воспитании отводится преподавателю, как опытному воспитателю, способному влиять на сознание и чувства молодежи. «Воспитательная работа – значимый компонент процесса воспитания, его основополагающая составляющая. Успех педагогической деятельности образовательной организации детерминирован компетентностью педагогов...» [5, с. 110]. Разделяя мнение профессора Фортовой Л. К., считаем, что первостепенной задачей современных педагогов является формирование сильной, социально-активной личности, способной на самоопределение, самореализацию, на принятие самостоятельных жизненно важных решений, обладающей гражданственностью и патриотизмом. Заканчивая школу, выпускник поступает в вуз и здесь необходимо отметить, что «ориентация студенческой молодежи на общечеловеческие и национальные ценности – важное направление в учебно-воспитательной практике университетского образования.

Знание истории нашей страны способствует формированию в молодых людях патриотизма, гражданственности и национального самосознания, что является неотъемлемой частью воспитания гражданина Российской Федерации» [6, ч. 2, с. 362-363].

В национальном проекте «Образование» – одном из национальных проектов России на период с 2019 по 2024 годы четко определена цель российского образования на ближайшие годы и одной из задач является... «воспитание гармонически развитой и социально ответственной личности на основе духовно нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций...» [2].

Уважение к личности молодого человека, к его внутреннему миру, признание его прав и свобод, понимание его действий, поступков и желаний обеспечивает наибольшую эффективность во взаимоотношениях педагога и воспитанника. В молодом возрасте понимание – важный фактор формирования и социального становления личности.

Преподаватели должны проводить воспитательную работу по формированию и развитию патриотических чувств, национального самосознания, доносить знания об истории и культуре своей Родины, подвигах предков посредством своего предмета. При этом считаем важным условием тот факт, чтобы сам преподаватель был культурным, нравственным человеком, с активной гражданской позицией, патриотически настроенным, любящим и знающим историю своего народа и своей Родины, а главное неравнодушным и ответственным.

Положительного результата в решении проблемы нравственно- патриотического воспитания молодежи, по нашему мнению, можно достичь лишь в случае добровольного участия в воспитательном процессе самой молодежи и осознания ею этой важной задачи. Роль воспитателей - направлять молодого человека, сотрудничая с ним, прививая ему любовь к своей Родине, знание и уважение её культуры, истории и традиций.

В нравственно-патриотическом воспитании молодежи большую роль должны играть государственные и общественные организации, не только потому, что молодое поколение – это основа социальной политики и существования страны, её оплот и национальная безопасность, но и возможности и материально-техническая база у государственных и общественных институтов позволяет подготовить молодого человека к жизни в более полном объеме вместе с семьей и образовательными организациями.

Таким образом, нравственно-патриотическое воспитание молодежи – одна из важнейших задач всех воспитательных институтов – семьи, образовательных организаций, государственных и общественных структур. Воспитанное молодое поколение – это благополучие и безопасность государства, от духовных качеств и образованности которого зависит будущее государства. Поэтому родители, педагоги, общественные и политические деятели должны приложить максимум усилий, чтобы воспитать достойную смену молодых людей, способных жить и трудиться на благо Родины, своего народа, беречь, уважать и помнить память предков, жить ответственно и достойно.

Библиографический список

1. Блех А. Подумаем вместе. М. : Политиздат, 1989. 159 с. : ил. – (Б-чка семейного чтения).
2. Национальный проект «Образование». 2019 – 2024. Электронный ресурс: <https://strategy24.ru/rf/projects/project/view?slug=natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye&category=education> (дата обращения: 16.05.2019).
3. Овчинников О. М. Противоправное поведение дезадаптированных подростков : монография / О. М. Овчинников. – Владимир : ВИТ – принт, 2012. 156 с.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко. М. : НИИ школьных технологий, 2006. т. 2. 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»)
5. Фортова Л. К. Нравственно-правовое воспитание учащейся молодежи : избр. тр. / Л. К. Фортова. Владимир : Издательство «Шерлок-пресс», 2018. 202 с.
6. Шаломова Е. В. Воспитание студенческой молодежи в высшей школе // Материалы IX Международной научно-практической конференции «Высшая школа : опыт, проблемы, перспективы» 21-22 апреля 2016 г. Москва : РУДН, 2016 г. ч. 2. 641 с. : ил.

References

1. *Bleh A.* Think together. - Moscow: Politizdat, 1989. 159 p. : Il. – (B-chka family reading).
 2. The national project “Education”. 2019 – 2024. Electronic resource: <https://strategy24.ru/rf/projects/project/view?slug=natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye&category=education> (date accessed: 16.05.2019).
 3. *Ovchinnikov O. M.* Illegal behavior of maladapted teenagers: monograph / O. M. Ovchinnikov. Vladimir: VIT-print, 2012. - 156 p.
 4. *Selevko G. K.* Encyclopedia of educational technologies : In 2 vols. Moscow: research Institute of school technologies, 2006. vol. 2. 816 p. (Series “encyclopedia of educational technologies»)
 5. *Fortova L. K.* Moral and legal education of students: elected . tr. Vladimir : publishing house of the “Sherlock” press, 2018. - 202 p.
 6. *Shalomova E. V.* Education of students in higher school // Materials of the IX International scientific and practical conference “Higher school: experience, problems, prospects” April 21-22, 2016-Moscow: RUDN, 2016-part 2. 641 p. : il.
-
-

УДК 373.3.091.33(091)

UDC 373.3.091.33(091)

ШАМАРИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и профессионального образования Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева
E-mail: SAXA9999@mail.ru

SHAMARINA E.V.

Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of Department of Pedagogy and Professional Education of Orel State University
E-mail: SAXA9999@mail.ru

**ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ Г.Я. ТРОШИНА В ОРГАНИЗАЦИИ
КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

**THE SIGNIFICANCE OF G.YA. TROSHIN'S RESEARCHES IN ORGANIZATION
OF SPECIAL EDUCATION WITH JUNIOR STUDENTS**

На основе анализа работ Григория Яковлевича Трошина, в статье представлена тесная взаимосвязь клинических и психолого-педагогических направлений организации коррекционно-развивающей деятельности с младшими школьниками, имеющими особые образовательные потребности. Теоретически обосновано значение междисциплинарного подхода, характеризующего аномальное развитие, применительно к педагогическому процессу. Показана ведущая роль клинических исследований в психолого-педагогическом сопровождении различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в условиях инклюзии.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, инклюзия, младший школьник, клинический аспект, коррекционно-развивающая деятельность.

Based on the analysis of Grigory Yakovlevich Troshin's works, the article presents the close connection of clinical and psychological-pedagogical directions in organization of special education with junior students who have special educational needs. Significance of the multidisciplinary approach that characterizes abnormal development with reference to the pedagogical process is theoretically justified. The leading role of clinical researches in the psychological and pedagogical support of various categories of children with health limitations who study under inclusion conditions is shown.

Keywords: multidisciplinary approach, inclusion, junior student, clinical aspect, special education.

Формирование национальных систем специального образования во все эпохи связано с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями общества, а также государственной политикой по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На протяжении многих веков дети с отклонениями в развитии вызывали у значительной части населения негативные реакции: эмоциональное отторжение, страх, а также неприязнь. Анализируя исследования прошлого столетия, можно указать, что история становления отечественной системы специальных образовательных учреждений своеобразна и коротка. Как отмечает Н.Н. Малофеев, начиная с 30-х гг. XX века, развитие учебных заведений для детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта происходит от трех типов, до развернутой сети дошкольных и школьных образовательных учреждений, построенных с учетом возможностей обучающихся.

К настоящему времени в России функционируют сложившиеся системы обучения детей с нарушениями развития, связанные с реализацией идей инклюзии к общеобразовательной школе. Подчеркнем, что инклюзивное образование в России по-прежнему находится на стадии развития с целью выявления его положительных тенденций и определения значения для совместного обучения школьников в начальных классах. Возможности интегрированного и инклюзивного образования младших школьников существуют благодаря исследованиям прошлого столетия. В них анализируются работы Г.Я. Трошина, видного русского психиатра, невропатолога, доктора психологии и ученого. Считается, что в отечественной дефектологической науке его идеи не находят полного анализа и оценки до настоящего времени. Исследования Г.Я. Трошина в области детской психопатологии, психиатрии, коррекционной педагогики и специальной психологии, а также диффе-

ренциальной психодиагностики, раскрывающие проблемы «детской исключительности» остаются мало известными. Заметим, что Григорий Яковлевич Трошин является одним из ярких представителей антрополого-гуманистического направления конца XIX – начала XX вв. Видный деятель эмиграции С.И. Гессен в своем очерке «Русская педагогика в XX веке» (1939) пишет о том, что популярность Трошина Г.Я. даже приблизительно не соответствует значению его работ [1]. Между тем «Классификация детской ненормальности с выделением практически важных форм» (1914), монументальный научный труд «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915), удостоенный премии К.Д. Ушинского, «Строение душевных болезней» (1927) и другие получили широкую известность среди научных исследований и не утратили своей актуальности до настоящего времени. Практический опыт его работы обобщен в диссертации «О сочетанных системах больших полушарий».

Заслугой Г.Я. Трошина является то, что он впервые в мировой практике работы с аномальными детьми положил межпредметный подход и указал на тесную взаимосвязь и взаимозависимость клинических, педагогических и психологических аспектов в организации коррекционно-развивающей работы с аномальными детьми. Междисциплинарность также прослеживалась в понятиях, характеризующих аномальное развитие, применительно к педагогическому процессу. Профессором Трошиным Г.Я. обоснована идея единства обучения, коррекции и лечения, «чтобы ориентироваться и знать, куда направить практические мероприятия» [8, с. 37].

Высокая оценка научно-исследовательской деятельности ученого в области детской исключительности и аномального детства была дана В.П. Кашенко, Л.С. Выготским, П.П. Блонским,

А.Р. Лурии и другими исследователями. Кроме этого, ссылки на труды Г.Я. Трошина мы находим в работах Л.С. Выготского, С.Я. Рубинштейн, Х.С. Замского, В.И. Лубовского, С.Д. Забрамной. Отметим, что долгие годы становления и развития специальной психологии и коррекционной педагогики, как единой комплексной науки об изучении психолого-педагогических особенностей детей и подростков с отклонениями в развитии, не включали труды Г.Я. Трошина. Однако в последние 20 лет неуклонно растет интерес к его научному наследию. На наш взгляд, причинами такого интереса являются: многочисленные исследования различных категорий аномальных детей сравнительного характера, возникновение сети дифференцированных дошкольных образовательных учреждений для детей с отклонениями развития, внедрение основ инклюзивного и интегрированного образования школьников с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе. Все эти нововведения требовали переосмысления «старых» образовательных стандартов и дополнительных исследований особенностей учащихся, обучающихся в школах с I по VIII вид или в среде нормально развивающихся младших школьников.

Григорий Яковлевич Трошин впервые предложил градиционный метод качественной оценки психических процессов, в котором выделил стадии, дифференцирующие норму и патологию развития ребенка. Трошин Г.Я. приходит к научно обоснованному выводу о том, что любая причина болезненного характера, действующая на центральную нервную систему, приводит к ее нарушениям, отражаясь на развитии высших психических процессов. Результатом этого может являться отставание (задержка) в развитии отдельных психических функций, либо грубое недоразвитие (умственная отсталость) [7].

Таким образом, проделанная Трошиным Г.Я. работа в области психиатрии и психологии положила начало такой отрасли знания как психологическая диагностика детей с нарушениями развития, способствовала функционированию служб практической психологии. Правомочно было бы указать, что Л.С.Выготский разработал и дал подробную характеристику теоретико-методологическим основам специальной педагогики и психологии, но система диагностической деятельности была предложена в начале XX века Григорием Яковлевичем Трошиным. Отмечая возможности учета причин биологического характера при дифференциальной диагностике умственной отсталости от других состояний болезненного характера, ученый указывает на другие причины, приводящие к нарушению развития. В основном эти причины связаны с педагогической запущенностью либо неблагоприятными условиями его жизни. Подчеркнем, что работая в петербургской больнице для душевнобольных Св. Николая Чудотворца, Г.Я. Трошин описал основные признаки неврозов и психозов, сформулировал положения относительно обучения и воспитания нервных и отсталых детей, заложил основы педагогической психиатрии. С 1912 года он активно читает лекции при Психоневрологическом институте, обсуждая проблемы обучения и воспитания умственно отсталых детей во вспомогательных школах, а также уделяет внимание методике преподавания различных предметов. Ученый подчеркивал, что «в ненормальности ребенка многие усматривают только болезнь, в то время как имеется колоссальное количество областей, не затронутых болезнью» [7, с. 822]. В обучении детей большое значение придается знаниям, которые младшие школьники получают на основе практического опыта. В качестве равнозначных выступают предметы эстетического цикла: изобразительное искусство, музыка, уроки трудового обучения, физического воспитания. Заметим, что проблемы эстетики всегда интересовали Григория Яковлевича Трошина. Его работы «Музыкальные эмоции» (1901), «Литературно-художественные эмоции с нормальной и патологической стороны» (1903) свидетельствуют о разносторонних интересах ученого, обладающего незаурядным литературным талантом.

Создав по собственному проекту первую в России вспомогательную школу-лечебницу для аномальных детей в Петербурге (1906-1916), он воплотил в ее деятельность мно-

гие свои разработки и рекомендации, где переплетались психиатрические и педагогические направления работы с аномальными детьми.

Принципиальная позиция профессора Трошина Г.Я. состоит в том, что «не зная нормы, нельзя понять патологии, и, наоборот, не зная патологии, полностью не познаешь нормы» [1, с. 13]. Отметим, что как при проведении диагностического обследования, так и в целях корригирующего воспитания, Г.Я. Трошин считал важным учитывать достижения педагогической психопатологии. Например, ученый составил иерархию и описал взаимосвязь нарушений психики при поражениях мозга. Исследуя особенности психического развития умственно неполноценного ребенка в сопоставительном анализе нормы и патологии, Григорий Яковлевич указал на взаимосвязь имеющегося нарушения с определенным участком головного мозга, подчеркивая значимость лечебных и коррекционно-развивающих мероприятий. Таким образом, специальная психология определяется как наука, соединяющая гуманитарные, естественные и педагогические исследования. Исследования Трошина Г.Я. дают возможность определить ведущие направления деятельности учителя в коррекционно-развивающем обучении. Они, как правило, связаны с психолого-педагогическим сопровождением младших школьников, обучающихся в условиях интеграции и инклюзии (Л.С. Выготский, К.С. Лебединская, И.А. Коробейников, О.Д. Смолин, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Н.П. Назарова).

На Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования, инициированным Петербургским обществом грамотности, Г.Я. Трошин организовал работу «врачебно-педагогической секции». Ее целью являлось: определение типов начальных школ в России, разработка программ обучения младших школьников и подготовка учителя для начальной школы. Трошин Г.Я. представил психологическое значение методов и приемов педагогического воздействия до степени «ультра». В обучении аномальных детей следует особое внимание уделять игре и игровым приемам. Трошин Г.Я. считает, что эти формы работы создают у таких младших школьников положительный эмоциональный настрой, а также повышает их интерес к обучению. По мнению ученого, в организации учебно-воспитательного процесса школьников значимое место отводится взаимосвязи между всеми предметами. Это придает знаниям учащихся жизненный характер. Итогом многолетних исследований и трудов стала разработка методических рекомендаций по обучению чтению умственно отсталых младших школьников. Методические же рекомендации по обучению чтению и письму умственно отсталых детей основаны на закономерностях усвоения графики и грамоты такими младшими школьниками [1].

Таким образом, Г.Я. Трошиным показана ведущая роль клинических исследований в решении проблем обучения аномальных детей, эффективность которого зависит от координации усилий специалистов разного профиля.

После октябрьской революции 1917 года Трошин Г.Я. продолжил свои исследования в области детской психологии и психиатрии. В 1922 году вместе с группой ученых он был выслан из советской России за границу.

Работая в Праге на кафедре судебной медицины и психиатрии Русского юридического факультета, Трошин Г.Я. пишет свой труд «О строении психоза» (1923), участвует в научной жизни, его работы регулярно публикуются. Таким образом, в начале Г.Я. Трошин впервые в отечественной науке сделал плодотворную попытку разработать концептуальные положения теории аномального развития, в центре которых личность проблемного ребенка.

Благодаря исследованиям Г.Я. Трошина появилась возможность дифференцировать слабоумие от других сходных с ним состояний. В связи с этим углубленно изучалось интеллектуальное и эмоциональное развитие дементных детей. Г.Я. Трошин предлагает классификацию умственно неполноценных, которая дает возможность отличать психическое не-

доразвитие от детских неврозов либо психозов, а также от тех нарушений, которые возникают вследствие соматической ослабленности ребенка либо неблагоприятных условий его жизни. Он ставит важнейшую задачу оптимальной социализации лиц с психофизическими недостатками в общество, утверждает о необходимости их социальной адаптации и самостоятельного жизнеустройства. Заметим, что дальнейшими исследованиями С.Я. Рубинштейн убедительно доказано, что правильно организованное воспитание умственно отсталых детей дает возможность сформировать у них адекватное и устойчивое мировоззрение.

В исследованиях Г.Е. Сухаревой были выделены особенности познавательной деятельности умственно отсталых младших школьников, на основе которых отбирался материал для обучения учащихся вспомогательной школы. Она сформулировала следующие признаки обучаемости умственно отсталых детей: низкая потребность ребенка в новых впечатлениях; замедленная восприимчивость к новому, плохая обучаемость и низкий уровень работоспособности. Учитывая эти признаки, умственно отсталых младших школьников учат анализировать и обобщать простейший материал и строить умозаключения под руководством педагога. Обобщая сказанное, отметим факт того, чтобы обучать и воспитывать умственно отсталого ребенка педагог и психолог должны владеть знаниями детской психиатрии.

Следует указать, что специальных исследований, посвященных направленности личности умственно отсталых детей, было недостаточно. Выделялись лишь работы Л.Н. Поперечной, в которых выделено две группы учащихся. В первую группу вошли подростки массовой школы, которых врачи и педагоги рекомендовали перевести во вспомогательную школу. Они не испытывали желания учиться, не стремились к самовоспитанию. Ко второй группе были отнесены ученики с последствиями тяжелого поражения головного мозга. Эти дети обучались во вспомогательных школах.

Необходимо указать, что в своем докладе «Проект вспомогательной деятельности школы в русских условиях» Г.Я. Трошин обосновывает ряд положений, характеризующих ее деятельность. Выделим факт того, что практической реализации этих положений способствует: знакомство педагога с данными медицинского обследования ребенка, наличие либо отсутствие у него хронических заболеваний; использование сведений об истории развития ребенка, полученных от родителей; установление контакта с самим ребенком. Среди прочего, им выделена проблема специально организованной классной среды, которая является значимым фактором социализации личности аномального ребенка. Здесь важно, чтобы досуг детей был заполнен интересными, развивающими занятиями: прогулками, спортом, чтением, играми. Это требует разработки особой программы и методики корректирующего воспитания умственно отсталого ребенка. Исследования Г.Я. Трошина о влиянии социальной среды на развитие аномального ребенка были продолжены Л.С. Выготским. Им доказано положение о том, что именно взрослые, окружающие ребенка, играют ключевую роль в развитии идеальной поведенческой формы. Выготский Л.С. обосновал ряд теоретических принципов, связанных с организацией коррекционно-развивающего обучения.

Отметим, что во вспомогательную школу наряду с умственно отсталыми детьми попадали дети с другими отклонениями. Такое совместное обучение, по мнению ученого, недопустимо и требует дополнительных исследований. Положение не могло быть иным по причине отсутствия научно обоснованного диагностического инструментария к изучению особенностей умственно неполноценных детей и отсутствия качественных показателей, характеризующих их деятельность [1, 5]. Выделим тот факт, что Г.Я. Трошин, начиная работать в больнице для душевнобольных, не разделял идею биологического подхода к дефекту аномального ребенка.

Трошин Г.Я. был разносторонним человеком: он обладал литературным даром, увлекался музыкой, был блестящим лектором. В курсе лекций для студентов Русской педагогической

института он обсуждал широкий круг вопросов: особенности детей с отклонениями развития; специфика построения коррекционно-развивающего обучения; применение системы лечебно-педагогических мероприятий для работы с разными категориями детей.

Итак, проявление внимания к личности и наследию Г.Я. Трошина в основном связано с исследованиями медико-педагогических проблем русского зарубежья, сформулированных в 90-е гг. прошлого столетия. Он еще в 1924 году задумал составить работу под названием «Руководство по психиатрии» в 9 томах, которая, к сожалению, осталась незаконченной.

Таким образом, Григорий Яковлевич во многом предвидел ситуацию, возникшую сегодня. Например, ухудшение состояния здоровья детей, рост функциональных расстройств и заболеваний коррелирует с общим снижением успеваемости, особенно в начальных классах. Подчеркнем, что все младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в общеобразовательной школе, требуют целенаправленной помощи врачей, педагогов и психологов, так как они испытывают трудности в освоении общеобразовательной программы. В связи с этим знание особенностей детей с различными отклонениями развития дает возможность учителю средства для коррекции имеющихся недостатков в условиях массовой школы.

Обобщая исследования ученого, подчеркнем, что результаты клинического и психолого-педагогического изучения умственно неполноценных детей, позволяющие реализовать принцип индивидуального подхода к ним в процессе обучения. Используя клинические данные, психолог планирует групповые и индивидуальные занятия с обучающимися, направленные на развитие мелкой моторики и коррекцию их познавательной деятельности. Подчеркнем, что часть этих заданий может применять учитель начальных классов, способствуя повышению эффективности обучения младших школьников рассматриваемой категории.

Таким образом, проанализировав исследования Г.Я. Трошина, посвященные аномальному детству, отметим следующее:

- ученый впервые в мировой практике работы с аномальными детьми положил межпредметный подход, включающий систему взаимосвязанных наук, изучающих клинические и психологические особенности детей с нарушениями в развитии, что оказало существенное влияние на эффективность обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья;
- указал, что успешной организации коррекционно-развивающей деятельности способствует учет причин социально-психологического характера для создания ситуации взаимодействия, сотрудничества и общения с учителем;
- обосновал возможности организации и проведения коррекционно-развивающей деятельности в начальной школе на основе знания клинико-психолого-педагогических особенностей младших школьников, обучающихся в условиях инклюзии;
- внес вклад в психолого-педагогическую диагностику аномального ребенка, сделав акцент на выделении специфических особенностей умственно отсталых обучающихся;
- разработал методические рекомендации по обучению чтению умственно отсталых младших школьников;
- обосновал необходимость применения системы лечебных и психолого-педагогических мероприятий для работы с разными категориями детей, что позволило продолжить современные исследования и выделить другие категории детей с нарушениями развития;
- используя междисциплинарный подход к оценке психического развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, доказал возможности использования заданий коррекционно-развивающей направленности в соответствии с особенностями развития детей на определенном возрастном этапе и уровнем усвоения ими знаний.

Библиографический список

1. *Беленкова Л.Ю.* Антрополого-гуманистическая концепция обучения и воспитания аномальных детей в научном наследии Г.Я. Трошина (1874-1938): Автореф., дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10/ Беленкова Лариса Юрьевна. Н. Новгород, 2000. 24 с.
2. *Беленкова Л.Ю.* Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии // Л.Ю. Беленкова // Интеграция образования. 2011. №1. С. 59-64
3. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5 Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 369с.
4. *Дружилловская О.В.* Современный подход к преподаванию дисциплин медико-биологического цикла на дефектологических факультетах педагогических вузов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 24с.
5. *Дружилловская О.В.* Научно – историческое наследие Г.Я. Трошина для современной специальной психологии и педагогики // О.В. Дружилловская // Культурно-историческая психология. 2008. Т.4. №3. - С.11-16.
6. *Осовский, Е.Г., Беленкова, Л.Ю.* Педагогическая деятельность и научные труды Г.Я. Трошина (1874-1939) / Е.Г. Осовский, Л.Ю. Беленкова // Дефектология. 2000. №6. С.77-83.
7. *Трошин, Г.Я.* Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г.Я. Трошин. -Пг., 1915., Т. 2. 958с.
8. *Трошин, Г.Я.* Классификация детской ненормальности с выделением практических важных форм/ Г.Я. Трошин // Современная психиатрия. 1913. №9. С.436-484.

References

1. *Belenkova, L. Y.* Anthropological and humanistic conception of training and education of abnormal children in the scientific heritage Chapter G.Ya. Troshina (1874-1938): abstract., dis. ... kand. psychological Sciences: 19.00.10 /Belenkova Larisa Yurievna. N. Novgorod, 2000. 24 p.
 2. *Belenkova L.U.* Innovative approaches to education of children with health limitations: from integration to inclusion / L.U. Belenkova // Integratsiyaobrazovaniya, 2011, №1, Pp. 59-64.
 3. *Vigotskiy L.S.* Collected edition. Six book-set, vol.5. Basics of defectology / under the editorship of T.A. Vlasova. Moscow, Pepagogika, 1983. 368 p.
 4. *Druzhilovskaya O.V.* A modern approach to the teaching courses of medical and biological cycle on defectology faculties in pedagogical universities / O.V. Druzhilovskaya. Extended abstract of Cand. Ped. Sci. Dissertation. Moscow, 2003. 24 p.
 5. *Druzhilovskaya O.V.* G.Ya. Troshin's scientific and historical heritage for modern Psychology and Pedagogy for Special Needs / O.V. Druzhilovskaya // Kulturno-istoricheskaya psikhologiya, 2008, vol. 4, №3, Pp. 11-16.
 6. *Osovskiy E.G., Belenkova L.U.* Teaching activities and scientific papers of G.Ya. Troshin (1874-1939) // Defectologiya, 2000, № 6. Pp. 77-83.
 7. *Troshin G.Ya.* Anthropological basis of upbringing. Comparative psychology of normal and abnormal children / G.Ya. Troshin. Petrograd, 1915. Pp. XIII.
 8. *Troshin G.Ya.* Classification of child abnormality with allocation of practically important forms/ G.Ya. Troshin // Sovremennayapsikhiatriya, 1913, №9, Pp. 436-484.
-

САВИНОВА Д.Д.

аспирант филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, кафедры теории литературы
E-mail: dd.savinova@yandex.ru

SAVINOVA D.D.

Phdstudent of the Faculty of Philology Moscow State University
M.V. Lomonosov, Department Theories of Literature
E-mail: dd.savinova@yandex.ru

ИСТОРИКО-ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЫТОВАНИЯ РЕЖИССЕРСКОЙ ПАРТИТУРЫ

HISTORICAL AND TEXTOLOGICAL ASPECTS OF THE DIRECTOR'S SCORE

В статье проведен анализ историко-текстологических аспектов бытования режиссерской партитуры, включающей в себя записи с репетиций известных режиссеров и режиссерские планы, под которыми следует понимать документ, описывающий последовательные шаги, направленные на осуществление режиссерской задумки в постановке.

Ключевые слова: бытование, режиссерская партитура, история постановки, архитектурные объекты.

The article analyzes the historical and textological aspects of the life of the director's score, which includes recordings from rehearsals of famous directors and director's plans, which should be understood as a document that describes the steps that are taken to implement the director's ideas in the production.

Keywords: existence, director's score, history staging, architectural objects.

Режиссерский план – это документ, который существует на границе жанров литературных произведений. Появился он вместе с возникновением режиссерского театра (такого, как театр Станиславского), поставившего проблему взаимодействия в сценическом воплощении двух начал – авторского (создающего) и режиссерского (воспроизводящего). Задачей режиссера является максимальное сохранение авторского литературного текста. Между постановкой и литературным произведением должно быть полное соответствие по стилю и содержанию. Это явление в профессиональной среде называется соответствием между режиссерской партитурой и произведением литературы, хотя невозможно говорить о полной тождественности этих двух явлений. Перед писателем и режиссером стоят разные задачи. И зачастую режиссерская партитура становится вполне самостоятельным художественным произведением. Примером этого могут служить современные постановки «по мотивам» произведений А.П. Чехова, когда иной раз чеховские пьесы на современной сцене приобретают «античеховский» смысл.

В режиссерской среде принято говорить о том, что у сценического текста есть собственная культурная память [1]. Сценический текст интересен не только как отличительная особенность театрального действия. Он необходим для того, чтобы понять режиссерский замысел, того, каким образом режиссер пришел к интерпретации оригинального литературного текста. Кроме того, сопоставление оригинального и сценического текста позволяет проследить историю развития спектакля.

Текст режиссерской партитуры имеет свои особые отличительные черты. Рамочные компоненты такого вида текста содержат не только привычные драматическому роду элементы, но и ремарки режиссера, рисунок мизансцен, схемы движения актеров, пояснения к расстановке реквизита, обозначается работа звуко- и светорежиссера. Все эти компоненты рамочного текста служат тому, чтобы как можно точнее передать на бумаге замысел постановки.

По словам К.С. Станиславского, в основе театра находится идея. Именно идея адресуется зрителю и доходит до него в рамках просмотра театральной постановки.

Как и литературное произведение, постановка на сцене является самостоятельным произведением искусства. У зрителя, как и у читателя, может возникнуть множество вопро-

сов, выстроиться множество догадок [2]. Когда зритель в зале находит ответы на поставленные им вопросы, мы можем сказать, что режиссерская задумка удалась.

Задача режиссера-постановщика сводится к тому, чтобы перевести оригинальное литературное произведение на сценический язык. Режиссер, который берется за постановку произведения, должен ответить для себя на вопросы о том, ради чего делается эта постановка и каким образом она происходит. В режиссерском плане должно быть отражено все, хотя это чисто технологическая условность. Однако на практике невозможно осуществить постановку в точности соответствующую режиссерскому плану. Это обусловлено особенностями режиссерской профессии. Идея звукового и художественного оформления той или иной сцены могут возникнуть в любой момент подготовки спектакля.

Главная задача режиссера – вникнуть в замысел литературного произведения, прочувствовать настроение автора, ответить на вопрос о том, почему он взялся за его написание. Зачастую тема театральной постановки вытекает из проблемы литературного произведения. На основе этого режиссером ставится сверхзадача по театральной постановке. В соответствии со сверхзадачей излагается замысел постановки, а затем и пункты режиссерского плана. В процессе работы может меняться идея и суть сверхзадачи.

В режиссерском плане необходимо обосновать свою трактовку литературного произведения, обратиться к подходящим выразительным средствам для воплощения идеи. В процессе подготовки спектакля литературное произведение приобретает тот художественный образ, который будет перенесен в реальные условия (на сцену) [3]. В качестве образа для постановки может фигурировать явление природы, картина и т. д.

Следующим этапом в режиссерской работе становится поиск жанрового решения, подбирается язык, посредством которого постановщик будет общаться с публикой. А также подбирается художественное оформление и другие компоненты.

Зритель может оказаться в затруднительном положении, если жанровый язык спектакля не будет совпадать с языком, которым написано произведение. Именно через игру актеров, их речь зритель воспринимает текст произведения.

Жанровое решение требует учитывать тенденции зрительского восприятия применительно к конкретному промежутку времени. На основе жанрового решения подбирается стиль

© Савинова Д.Д.

© Savinova D.D.

постановки, в его основе находятся выразительные средства. Правильное подобранное решение позволяет насытить постановку эмоциями и чувствами, которые могут быть восприняты разными социальными слоями [4].

На примере сохранившегося телеспектакля «Борис Годунов» А.В. Эфроса мы можем наблюдать, как пушкинский текст, не меняя своего автора, начинает выражать «антипушкинский» замысел. В статье будут продемонстрированы и объяснены принципиальные отличия сценического и драматического текстов.

Стоит отметить, что режиссер очень бережно относится к наследию великого классика, и в режиссерской партитуре глобальных трансформаций с текстом не происходит. Основная тенденция, которая прослеживается при анализе текста телеспектакля – сокращение текста. Режиссер прибегает к купюрам по трем причинам.

Во-первых, искусство кино диктует свои правила, которое невозможно игнорировать. Вследствие чего А. Эфрос сократил текст диалогов, которые в кино могли бы показаться неоправданно затянутыми.

Вторая функция сокращений заключается в перекодировке текста с одного языка искусства (литературы) на другой (кино/телеспектакль/театр). Сцену старца Пимена и Григория Отрепьева режиссер в телеспектакле оставляет, но делает её немой, прибегая к эффектам кино-языка (текст А. С. Пушкина не звучит вовсе).

В-третьих, режиссер сократил массовые сцены. Это объясняется тем, что весь телеспектакль А. В. Эфроса построен на крупных планах, и задачей режиссера было отобразить трагедию каждого человека, а не народа в целом. Данный прием также является результатом производственного ограничения: телевидение в 1970 году не располагало средствами для создания полномасштабного, развернутого в пространстве повествования. Все внутренние духовные импульсы, мысли, переживания вплотную приближаются к тем, кто смотрит в телеэкран, лица персонажей как будто обращаются к каждому зрителю лично. Они вызывают к пониманию происходящего в трагедии.

Одна из важных особенностей трансформации оригинального текста А.С. Пушкина заключается во введении режиссером нового героя. Эфрос вводит в свой спектакль персонаж, которого нет в пушкинском тексте – молодой человек, нашего современника (исполняет актер С. Жирнов). Функция введения нового героя заключается в следующем: во-первых, через него вводится новый текст – отрывки из письма А.С. Пушкина. Во-вторых, новый герой исполняет

роль рассказчика – зачитывает слова некоторых героев пьесы (Воротынского, Отрепьева или реплики народа). Иногда задача нового вставного героя заключается в оценке происходящего события, которое совершается в пространстве трагедии. Вставной герой внимательно следит за событиями, происходящими на экране. Эта функция имеет рамочную составляющую, так как герой оказывается вне пушкинского текста, он предстает нашим современником. Данный прием позволяет разделить пространство фильма на два уровня – пространство исторической трагедии и современность.

Лейтмотивом спектакля становится песня юродивого в исполнении В. Яхонтова:

Месяц светит
котенок плачет,
юродивый вставай,
Богу помолися.

Которая звучит на протяжении всего фильма, в то время как в тексте А. С. Пушкина песня встречается только в одном месте – в конце трагедии, когда царь Борис выходит к народу после молитвы в храме. А.С. Пушкин в письме к П.А. Вяземскому заметил о своей трагедии: «Уши Юродивого всюду торчат!» Иными словами, мысли автора транслируются через образ Юродивого.

Особый интерес вызывает образ народа, который в телеспектакле А. Эфроса представляет собой не общий план толпы, а снятое каждое лицо отдельно сверхкрупным планом. Нравственное потрясение, вызванное словами Мосальского «Народ! Мария Годунова и сын её Фёдор отравили себя ядом. Мы видели их мёртвые трупы», заставляет народ действительно «безмолвствовать» и в телеспектакле Эфроса, выражая скорбь каждого человека из народа.

В результате получилась современная для зрителя 1970-х годов история, увиденная человеком со стороны – нашим современником.

Современная режиссерская партитура обходит стороной историко-текстологические аспекты, которые имеют большую ценность для установления авторского текста литературного произведения, установления замыслов, которые предшествовали его написанию. В результате многими режиссерами проявляется полная самостоятельность в интерпретации материалов (литературных произведений и материалов на их основе), несовпадения в авторском произведении и в том, что происходит на сцене, приводит к непониманию зрителями режиссерской задумки и формированию неоднозначного мнения о просмотренной премьере.

Библиографический список

1. Акулов Е. Оперная музыка и сценическое действие. М.: ВТО, 2014. 450 с.
2. Ансимов Г. Режиссёр в музыкальном театре. М.: ВТО, 2015. 318 с.
3. Гоголь Н. Собр. соч.: в 7 т. М.: Худож. литература, 2017. Т. 6. 302 с.
4. Дарвин Ч. Собр. соч.: в 9 т. М.: Изд-во АН СССР, 2013. Т. 5. 408 с.
5. Литературная энциклопедия: В 11 т. / под ред. В. М. Фричеи и А. В. Луначарского. М.: Худож. литература, 2014. Т. 11. 824 с.
6. Покровский Б. Введение в оперную режиссуру: учеб. пособие. М.: ГИТИС, 2017. 88 с.
7. Покровский Б. Размышления об опере. М.: Сов. композитор, 2015. 280 с.

References

1. Akulov E. Opernaja muzyka i scenicheskoe dejstvie. M.: VTO, 2014. 450 p.
2. Ansimov G. Rezhissjor v muzykal'nom teatre. M.: VTO, 2015. 318 p.
3. Gogol' N. Sobr. soch.: V 7 t. M.: Hudozh. literatura, 2017. T. 6. 302 p.
4. Darwin Ch. Sobr. soch.: V 9 t. M.: Izd-vo AN SSSR, 2013. T. 5. 408 p.
5. Literaturnaja enciklopedija: V 11 t. / pod red. V. M. Frichei A. V. Lunacharskogo. M.: Hudozh. literatura, 2014. T. 11. 824 p.
6. Pokrovskij B. Vvedenie v opernuju rezhissuru: ucheb. posobie. M.: GITIS, 2017. 88 p.
7. Pokrovskij B. Razmyshlenija ob opere. M.: Sov. kompozitor, 2015. 280 p.

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, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

ДУДИНА Е.Ф. (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ХОВАНСКАЯ Е.А. (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

АЛЕКСАНДРОВА А.П. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЙЗЕНШТАТ М.П. – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

АНТОНОВА М.В. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АРЗАКАНЯН М.Ц. – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

АРСЕНТЬЕВА Н.Н. – доктор филологических наук, профессор, Гранадаский 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, зав. кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

КОВАЛЕВ П.А. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЛАРИОНОВА Л.Г. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

ЛЬВОВА С.И. – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория дидактики русского языка, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

МАЙМЕСКУЛОВА А.Л. – доктор наук, экстраординарный профессор, университет Казимира Великого, Институт нефилологии и прикладной лингвистики (Польша);

МИНАКОВ С.Т. – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

МИХАЛЬЧЕНКО С.И. – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского;

МИХЕИЧЕВА Е.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

НИКОЛАЕВ В.А. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»;

НИКОНОВА Т.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

НОВИКОВ С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ОБРАЗЦОВ П.И. – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

ПАСТЕРНАК Е.Л. – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

ПОГОСЯН В.А. – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

ПОНШОН Т. – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

РЕТИНСКАЯ Т.И. – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ТАМИН М. – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

УМАН А.И. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

ЧЕЛЫШЕВА И.И. – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

ЧЕРЕПАНОВА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

ЧИКАЛОВА И.Р. – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

ШЕМЧУК Ю.М. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения, Московский государственный лингвистический университет;

ШИ ХУНШЭН – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

ЯМАГУТИ Р. – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет Досиса, 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, *.docx не принимается!!!) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал без переносов. Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы! Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется на русском и английском языках. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и ГОСТ 7.0.5-2008. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу: сначала отечественные авторы (или зарубежные, опубликованные на русском языке), затем – зарубежные. При упоминании отдельных фамилий авторов в тексте им должны предшествовать инициалы (фамилии иностранных авторов при этом приводятся в оригинальной транскрипции). В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

Порядок составления списка: а) автор(ы) книги или статьи; б) название книги или статьи; в) выходные данные. При авторском коллективе до 4-х человек включительно упоминаются все авторы (с инициалами после фамилий), при больших авторских коллективах упоминаются три первых автора и добавляется «и др.» (в иностранной литературе «et al»). Если в качестве авторов книг выступают их редакторы или составители, после фамилии последнего из них в скобках следует ставить «ред.» (в иностранных ссылках «ed.»).

В библиографическом описании книги (после её названия) приводятся город (где она издана), после двоеточия – название издательства, после запятой – год издания. Если ссылка даётся на главу из книги, сначала упоминаются авторы и название главы, после точки – с заглавной буквы ставится «В кн.»: («In») и фамилия(и) автора(ов) или редактора(ов), затем название книги и её выходные данные.

В библиографическом описании статьи из журнала (после её названия) приводятся название журнала, через точку – год издания, затем после точки – номер отечественного журнала (для иностранных журналов номер тома), после заглавной буквы «С» с точкой помещаются цифры первой и последней (через тире) страниц и ставится точка.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл.

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы). Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

Адрес учредителя:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru

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@oreluniver.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.

Перевод: Александрова А.П.

Компьютерная верстка: Корявкина О.С.

Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 18.06.2020 г.

Дата выхода в свет 26.06.2020 г.

Формат 60x84 1/8 Объем 37,5 усл. п. л.

Тираж 1000 экз. Цена договорная. Заказ № 65

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