

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)

Арзакян 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)

Михенчева Е.А. д-р филол. 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)

Понцон 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, 2017

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017

Содержание

07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Александрова А.П. АНГЛИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО В ГЕОРГИАНСКИЙ ПЕРИОД	7
Гончарова И.В. ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЧЕРНОЗЕМНОЙ ДЕРЕВНЕ НАЧАЛА 1930-х гг.	11
Капустин С.В. РЕЛИГИОЗНЫЕ, ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ, ПЕРЕСЕЛЕНИЯ НЕМЦЕВ В БЕССАРАБИЮ В XIX ВЕКЕ	16
Лямин И.В. ПРОИЗВОДСТВЕННО-ЛАГЕРНЫЙ КОМПЛЕКС «ДАЛЬСТРОЯ» КАК МОДЕЛЬ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ИСПРАВИТЕЛЬНО-ТРУДОВОЙ СИСТЕМЫ СССР (1930-е – НАЧАЛО 1950-х гг.)	21
Савосичев А.Ю. ЭВОЛЮЦИЯ МОНАСТЫРСКОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ ОРЛОВСКОГО КРАЯ В XIII – НАЧАЛЕ XX вв.	25
Свечникова С.В. ДВИЖЕНИЕ ПЕГИДА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО МИГРАЦИОННОГО КРИЗИСА	29
Степанов В.П. К ВОПРОСУ О КРИЗИСЕ МОЛДАВСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	34
Чувардин Г.С. ИМПЕРАТОРСКАЯ ГВАРДИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ ВОЕННО-СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОГО СОСТАВА РОССИЙСКОЙ АРМИИ НА РУБЕЖЕ XIX- XX ВЕКОВ	39
Щекотихин Е.Е. РОДОВЫЕ ГНЕЗДА ОРЛОВСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ, РАЗОРЕННЫЕ НЕОТЕВТОНЦАМИ	43

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абакумова О.Б. ОЦЕНОЧНОСТЬ И СПОСОБЫ ЕЕ ВЫРАЖЕНИЯ В ПОСЛОВИЦАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ О ПРАВДЕ)	59
Абакумова О.Б., Семененко Л.П. СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ПОСЛОВИЦ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ МОЭМА «ПИРОГИ И ПИВО»)	64
Алешина Л.В. СРАВНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ДЕТАЛИЗАЦИИ ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЙ В «ЗАПИСКАХ ОХОТНИКА» И.С. ТУРГЕНЕВА	68
Андреева Е.А. МИФОПОЭТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ И СИМВОЛЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОЧЕРКОВОЙ ПРОЗЕ О ДЕРЕВНЕ	71
Антонова М.В., Пузанкова Е.Н. МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОЭМЫ А.С. ПУШКИНА «РУСЛАН И ЛЮДМИЛА»	76
Бельская А.А. «МУЗЫКАЛЬНЫЙ КОД» РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»	80
Бондарева Н.А., Замуруева Н.А., Шербакова С.П. ЗАРОЖДЕНИЕ ЭКСПРЕССИОНИЗМА В РОССИИ В КАЧЕСТВЕ ЕДИНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕТОДА НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ	89
Бубнов С.А., Беднарская Л.Д. ПОЭМА «АННА СНЕГИНА» С.А. ЕСЕНИНА В КУЛЬТУРНОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННИКОВ ПОЭТА	93
Ивашина В.В. ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА БАЛЛАДЫ К.М. ФОФАНОВА «ДОФИН»	95
Изотов В.П. «ХРОМАЯ СУДЬБА» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ: ПРЕТЕКСТЫ, ПОСЛЕТЕКСТЫ И ДРУГОЕ	98
Ковалева Т.В., Пузанкова Е.Н. КОНЦЕПЦИЯ «КУЛЬТУРНЫХ ГНЕЗД» Н.К. ПИКСАНОВА В СВЕТЕ ГЕОПОЭТИКИ	101
Коржова И.Н. ДЕСЯТЬ ЗАДАЧ НА СЛОЖЕНИЕ: ТВОРЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ ЦИКЛА К. СИМОНОВА «С ТОБОЙ И БЕЗ ТЕБЯ» (СТАТЬЯ ВТОРАЯ)	104
Криволапов В.Н. ОБРАЗ «ИДЕАЛИСТА» В МИФОПОЭТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ РОМАНА И.А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ»	111
Кузнецова И.Н. ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В СЕМИОТИЧЕСКОМ И ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АСПЕКТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	116
Михенчева Е.А., Зеленцова С.В. ПОЭТИКА ЛЮБОВНОГО РАССКАЗА: ИВАН БУНИН И ЭЛИС МАНРО	120

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 г. журнал «Ученые записки Орловского государственного университета» включен в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по следующим отраслям и группам научных специальностей: 07.00.00 – исторические науки и археология; 10.01.00 – литературоведение; 10.02.00 – языкознание; 13.00.00 – педагогические науки.

Орехова М.В. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СРЕДСТВО РАСКРЫТИЯ ИДЕИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Б.К. ЗАЙЦЕВА «ГОЛУБАЯ ЗВЕЗДА»)	125
Петина В.А. «ТУРГЕНЕВСКИЙ ТЕКСТ» В «ДНЕВНИКЕ» С.Я. НАДСОНА	129
Ретинская Т.И. К ВОПРОСУ О ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИИ РЕГИОНАЛИЗМОВ, ВВЕДЕННЫХ В РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФРАНЦУЗСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ-ОБЛАСТНИКОВ)	133
Сабело Е.В., Ковалева Т.В. КАТЯ ЛОКТЕВА – ГЕРОИНЯ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»: К ПРОБЛЕМЕ ПРОТОТИПА	138
Семененко Л.П., Могилевцева С.Э. О КОГНИТИВНОМ ВЕСЕ ТЕКСТОВОЙ ЕДИНИЦЫ ДАЙДЖЕСТА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ТЕКСТА ЕВАНГЕЛИЯ)	145
Сулица О.А. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОСТРАНСТВЕННОГО И ВРЕМЕННОГО КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В ЯПОНСКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ О СЧАСТЬЕ	148
Телятник М.А. ЛЕОНИД АНДРЕЕВ О СОВРЕМЕННОКАХ И ДОБРОДЕТЕЛИ	151
Терехова Е.А. ГЕРОЙ-РЕБЕНОК В РАССКАЗЕ ЛЕСКОВА «НЕРАЗМЕННЫЙ РУБЛЬ»	154
Хомяков В.И. СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКАЯ МОДЕЛЬ РУССКОЙ СОВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 1920-1930-х гг.	161
Шайкин А.А. СПОСОБЫ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЙ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В «ЧТЕНИИ О БОРИСЕ И ГЛЕБЕ» НЕСТОРА	166

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдуразакова Е.Р., Абдуразакова Д.С. БИОГРАФИЯ МАРКА ШАГАЛА КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ ЕГО ТВОРЧЕСТВА (В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ»)	173
Авдеев Ф.С., Авдеев И.Ф., Авдеева Т.К. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	178
Авдеев Ф.С., Авдеев И.Ф., Авдеева Т.К. СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	182
Аксёнов А.А. ВИДЫ ШКОЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	186
Алдошина Е.А. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	192
Алдошина М.И. ВЫЗОВЫ ХХІ ВЕКА И ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	196
Асмолов И.Ю., Журавская Н.В., Махонин Е.В., Сиротинина Р.Л. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ	202
Ахулкова А.И. СОДЕРЖАНИЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	206
Байрамов Э.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОЛУЧЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 44.03.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	210
Бирючинская Т.А. ФОРМИРОВАНИЕ БИОЭТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	213
Богуславский М.В. РЕТРОИННОВАЦИОННЫЕ ВОЛНЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ	215
Бойко В.В., Карнюхина Л.А. ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ РОУП-СКИППИНГА ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	219
Борисова Л.Е., Иванова О.Ю. ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	224
Бочарова Н.И., Гринблат А.Г. КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	228
Будякова Л.В. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ	232
Воронкова Л.В., Алейников С.С. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ (АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА)	235
Гедулянова Н.С. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ОРГАНИЗАЦИЙ, ДЕЙСТВУЮЩИХ В РЕАЛЬНОМ СЕКТОРЕ ЭКОНОМИКИ	239
Грядунова Е.Н., Горин А.В., Токмакова М.А., Токмаков Н.В. ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	247
Жарких Н.Г., Костыря С.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	250
Завиц М. ОБУЧЕНИЕ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ: ПОЖИЛЫЕ ЛЮДИ КАК СТУДЕНТЫ, ИЗУЧАЮЩИЕ РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ	258
Илларионов С.В., Илларионова Л.П., Корнев Д.В. ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ УЧИТЕЛЯ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	263
Калинина А.А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГОВ	267
Калинина Е.С. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	270
Карпеева С.А., Стебакова Т.Г. ОРИЕНТАЦИЯ КОНСТРУКТОРА ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	273
Кондратьева В.Н., Чаркина Н.В. О НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ» В СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.03.03 СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬ ЛОГОПЕДИИ	276
Король В.В., Пащикова В.А., Копылов С.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОГО ТРАВМАТИЗМА	279
Лаврищев А.И. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	283
Лысенко Н.Е. ИНТЕГРАТИВНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА	286

Макарова О.В. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	291
Маленков А.О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА	293
Митрахович В.А., Бердюгин С.Ю. СУЩНОСТЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ВЫСШЕМ ВОЕННО-УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	297
Митяева А.М., Егорычев А.М., Фомина С.Н. РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТЕЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	302
Николаев В.А., Гринева Е.А., Олевская И.А. РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	310
Николаев В.А., Гринева Е.А., Олевская И.А., Усольцева Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	315
Павлова Т.А., Уварова М.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ МАТНСАД ПРИ РЕШЕНИИ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ	322
Парфенов А.С. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДВИЖНЫХ ИГР СО ШКОЛЬНИКАМИ	326
Патронова И.А., Образцов П.И. ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕЛЯХ КАПИТАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	332
Попова И.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	334
Правдюк В.Н., Губарева Л.И., Кузнецова Е.В. ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	336
Правдюк В.Н., Хмызова Н.Г., Хмызова А.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ	340
Рулине Л.Н. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТА В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: РИСКИ И ОЖИДАНИЯ	343
Ряbkова Н.Г. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	347
Селютин В.Д., Лебедева Е.В., Яремко Н.Н. ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНЕЙНЫХ РЕГРЕССИОННЫХ МОДЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	350
Селютин В.Д., Мамадалиева Л.Н. СОЗДАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНЫХ РАЗДЕЛОВ МАТЕМАТИКИ БАКАЛАВРАМИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗОВ	357
Соколова И.И. ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	359
Солнцец М.Н. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ	365
Тамбовский О.М., Руднева Е.И. НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРАВОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ РФ	368
Тарасова О.В. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ В ВУЗЕ	372
Тарасова О.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОМЕТРИИ В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В СВЕТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	377
Тимохина Т.В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА	383
Тихомирова А.В., Богатырев А.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДОКСЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ДИГИТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	387
Трофимова Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС – 4	393
Уман А.И., Борисова Ю.Н. ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	398
Уман А.И., Борисова Ю.Н. ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ	401
Ушачева Ю.В. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ	405
Харлашина Е.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	408
Хвалебо Г.В., Туревский И.М., Сыроваткина И.А. ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОК СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ	411
Хворостов А.С., Хворостов Д.А. ВЛИЯНИЕ И. С. ТУРГЕНЕВА НА РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ. ПОСВЯЩАЕТСЯ 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПИСАТЕЛЯ	414
Ходякова Л.А., Супрунова А.В. ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ОСНОВНОГО КОМПОНЕНТА ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ	419
Чадаева Н.Н., Кондрашова И.Н., Кондыкова Н.Н. УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПЕРВИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ	426
Якушев М.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ПРОЕКТОВ	430
Клиорин А.И. ЧТО МОЖЕТ ЗАТРУДНЯТЬ ПУБЛИКАЦИЮ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ?	435
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	437
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	438

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

Avdeyev F.S. Doctor in Pedagogics, Prof.

Scientific deputy editor-in-chief

Puzankova E.N. Doctor in Pedagogics, Prof.

Board members:

Dudina E.F. Candidate of Philology (Russia)
Khovanskaya E.A. Candidate of Pedagogics (Russia)
Alexandrova A.P. Candidate of Philology, Docent (Russia)
Arsent'yeva N.N. Doctor of History, Prof. (Russia)
Antonova M.V. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Arzakanyan M.Ts. Doctor of History, Prof. (Russia)
Izotov V.P. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
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)
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, 2017

© OSU named after I.S. Turgenev, 2017

Contents

07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

Alexandrova A.P. ENGLISH SOCIETY DURING THE GEORGIAN PERIOD	7
Goncharova I.V. PRACTICES OF SOCIAL INTERACTION IN THE "BLACK EARTH" VILLAGE OF THE EARLY 1930 s.....	11
Kapustin S.V. RELIGIOUS, ECONOMIC AND POLITICAL PREREQUISITES, MIGRATION OF GERMANS TO BESSARABIAN THE XIX CENTURY	16
Lyamin I.V. INDUSTRIAL AND CAMP COMPLEX «DALSTROY» AS A MODEL OF THE REGIONALIZATION OF THE CORRECTIONAL LABOR SYSTEM OF THE USSR (1930 s – EARLY 1950 s)	21
Savosichev A.U. EVOLUTION OF THE MONASTIC INFRASTRUCTURE OF THE OREL REGION IN THE XIII – EARLY XX CENTURIES	25
Svechnikova S.V. PEGIDA MOVEMENT AS A REFLECTION OF THE CRISIS OF THE EUROPEAN MIGRATION	29
Stepanov V.P. THE ISSUE OF MOLDOVAN IDENTITY CRISIS	34
Chuvardin G.S. THE IMPERIAL GUARD AND THE FORMATION OF MILITARY-ATHLETIC TRAINING OF THE PERSONNEL OF THE RUSSIAN ARMY IN THE LATE XIX - EARLY XX CENTURIES	39
Shchekotikhin E.E. GENERIC NESTS OF OREL WRITERS, WHICH WERE RUINED BY NEO-TEUTONS	43

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

Abakumova O.B. EVALUATION AND WAYS OF ITS EXPRESSION (BASED ON RUSSIAN AND ENGLISH PROVERBS OF TRUTH)	59
Abakumova O.B., Semenenko L.P. SEMANTICS AND PRAGMATICS OF PROVERBS IN THE TEXT OF FICTION (BASED ON THE W.S. MAUGHAM'S NOVEL «CAKES AND ALE»)	64
Aleoshina L.V. COMPARISON AS A MEANS OF DETAILING COLORS IN THE "NOTES OF THE HUNTER" I.S. TURGENEV	68
Andreeva E.A. THE MYTHOPOETIC IMAGES AND SYMBOLS IN MODERN ESSAY PROSE ABOUT THE VILLAGE	71
Antonova M.V., Puzankova E.N. MYTHOPOETIC SYSTEM OF PUSHKIN'S POEM "RUSLAN AND LYUDMILA"	76
Belskaya A.A. "MUSIC CODE" OF I.S. TURGENEV'S NOVEL "HOME OF THE GENTRY"	80
Bondareva N.A., Zamurueva N.A., Shcherbakova S.P. THE BEGINNING OF EXPRESSIONISM IN RUSSIA AS A SINGLE ARTISTIC METHOD AT THE TURN OF THE CENTURIES	89
Bubnov S.A., Bednarskaya L.D. THE POEM «ANNA SNEGINA» S.A. ESENIN IN THE CULTURAL CONSCIOUSNESS OF THE POET'S CONTEMPORARIES	93
Ivashina V.V. FIGURATIVE SYSTEM OF K.M. FOFANOV'S BALLAD «DOPHIN»	95
Izotov V.P. «THE LAME FATE» OF BROTHERS STRUGATSKY: PRETEXTS, POSTTEXTS AND ANOTHER	98
Kovaleva T.V., Puzankova E.N. N.K. PIKSANOV'S CONCEPT OF «CULTURAL NESTS» IN THE LIGHT OF GEOPOLITICS	101
Korzova I.N. TEN TASKS FOR THE COMPLETION: THE CREATIVE HISTORY OF K. SIMONOV'S CYCLE «WITH YOU AND WITHOUT YOU (ARTICLE TWO)»	104
Krivolapov V.N. THE IMAGE OF THE «IDEALIST» IN THE MYTHOPOETIC CONTEXT OF I. A. GONCHAROV'S NOVEL «BLOMOV»	111
Kuznetsova I.N. LEXICAL INTERFERENCE: SEMIOTICAL AND FUNCTIONAL ASPECTS (BASED ON FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES ANALYSIS)	116
Mikheicheva E.A., Zelentsova S.V. POETICS OF THE LOVE STORY: IVAN BUNIN AND ALICE MUNRO	120

By the decision of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science 09.02.2016 the journal "Scientific Notes of Orel State University" is included in the list of leading reviewed scientific journals and publications, in which the scientific results of dissertations for the degree of doctor and candidate of sciences. It covers the following scientific fields: 07.00.00 – historical sciences and archaeology; 10.01.00 – literary criticism; 10.02.00 – linguistics; 13.00.00 – pedagogical sciences.

Orekhova M.V. PHRASEOLOGICAL UNITS AS THE MEANS OF REVEALING IDEA OF THE WORK OF ART (ON THE MATERIAL OF B.K. ZAITSEV'S STORY "THE BLUE STAR")	125
Petina V.A. «TURGENEV'S TEXT» IN S.Y. NADSON'S «DIARY»	129
Retinskaya T.I. ABOUT THE LEXICOGRAPHY OF REGIONALISMS INTRODUCED IN THE REGIONAL TEXT (BASED ON THE WORKS OF FRENCH REGIONAL WRITERS)	133
Sabelo E.V., Kovaleva T.V. KATYA LOKTEVA – HEROINE OF ROMAN IS. TURGENEVA «FATHERS AND CHILDREN»: TO THE PROTOTYPE PROBLEM	138
Semenenko L.P., Mogilevtseva S.E. ON THE COGNITIVE VALUE OF THE TEXTUAL UNIT OF A DIGEST (WITH ILLUSTRATIONS FROM THE ENGLISH VERSION OF THE NEW TESTAMENT)	145
Sulitsa O.A. LINGUACULTURAL ANALYSIS OF THE SPACIAL AND TEMPORAL CULTURE CODES IN THE JAPANESE AND ENGLISH PROVERBS ABOUT HAPPINESS	148
Telyatnik M.A. LEONID ANDREEV ABOUT CONTEMPORARIES AND VIRTUES	151
Terekhova E.A. THE HERO-CHILD IN LESKOV'S STORY "THE INDISPENSABLE RUBLE"	154
Khomiaikov V.I. THE SOCIAL AND PHILOSOPHICAL MODEL OF THE RUSSIAN SOVIET LITERATURE OF THE 1920-1930's	161
Shaikin A.A., Abdurazakova E.R., Abdurazakova D.S. METHODS AND FORMS USED TO DEMONSTRATE THE AUTHOR'S POSITION IN THE "READING OF BORIS AND GLEB" BY NESTOR THE CHRONICLER	166
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES	
Avdeev F.S., Avdeev I.F., Avdeeva T.K. FORMATION OF STUDENTS' CIVIL SELF-IDENTITY WHILE TEACHING MATHEMATICS IN A SECONDARY SCHOOL	178
Avdeev F.S., Avdeev I.F., Avdeeva T.K. SUPPORTING GIFTED CHILDREN WHILE TEACHING MATHEMATICS: THEORETICAL ASPECT	182
Aksyonov A.A. VARIETYS OF TASKS OF SCHOOL MATHEMATICS	186
Aldoshina E.A. METHODOLOGICAL BASIS OF FUTURE TEACHER TRAINING IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE	192
Aldoshina M.I. CALLS OF XXI CENTURIES AND FUNCTIONS OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION	196
Asmolov I.Y., Zhuravskaya N.V., Makhonin E.V., Sirotinina R.L. MODERN ASPECTS OF INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION AT HUMANITARIAN UNIVERSITIES	202
Ahulkova A.I. THE CONTENT OF THE TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS IN TERMS OF INCLUSION	206
Bayramov E.V. FORMATION OF COMMUNICATION COMPETENCIES WITH THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN RECEIVING HIGHER EDUCATION ON THE TRAINING DIRECTION 44.03.01 PEDAGOGICAL EDUCATION	210
Biryuchinskaya T.A. FORMATION OF BIOETHICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION (FROM EXPERIENCE)	213
Boguslavsky M.V. RETROINNOVATIONAL WAVES IN MODERN RUSSIAN EDUCATIONAL POLICY	215
Bojko V.V., Korniyuhina L.A. THE USE OF ROPE-SKIPPING TO IMPROVE THE COGNITIVE FUNCTIONS OF SCHOOL-AGE CHILDREN	219
Borisova L.Ye., Ivanova O.Yu. EFFECTIVE TECHNOLOGIES OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PROFESSIONAL EDUCATION	224
Bocharova N.I., Grinblat A.G. COMPUTER DEPENDENCE OF PARENTS AS FACTORS OF FORMATION OF ADDITIVE BEHAVIOR OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	228
Budyakova L.V. THE SPECIFICITY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENTS TO WORK WITH CHILDREN IN LONG-TERM TREATMENT	232
Voronkova L.V., Aleinikov S.S. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE SELECTION OF THE CONTENT OF HISTORICAL EDUCATION IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA (ON THE EXAMPLE OF SCHOOL TEXTBOOKS OF THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY)	235
Gedulyanova N.S. MODELLING OF ENTERPRISE COMPETENCES OF STUDENTS AND YOUNG SCIENTISTS AT INTERACTION OF EDUCATION, SCIENCE AND THE ORGANIZATIONS, DEYSTVUYUSHCHIKH IN THE REAL SECTOR OF ECONOMY	239
Gryadunova E.N., Gorin A.V., Gorina M.A., Tokmakov N.V. THE USE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES	247
Zharkikh N.G., Kostyrya S.S. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER IN DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCH	250
Zavic M. TEACHING SENIORS: OLDER ADULTS AS STUDENTS OF RELIGIOUS STUDIES	258
Illarionov S.V., Illarionova L.P., Kornev D.V. THE INNOVATIVE EXPERIENCE OF TEACHERS AND ITS IMPLEMENTATION IN TEACHING PRACTICE	263
Kalinina A.A. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE TRAINING OF SPEECH PATHOLOGISTS	267
Kalinina E.C. TRAINING OF STUDENTS FOR WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE	270
Karpeeva S.A., Stebakova T.G. ORIENTATION OF THE DESIGNER OF GARMENTS IN CREATIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES	273
Kondratyeva V.N., Charkina N.V. ON THE NECESSITY OF INTRODUCING DISCIPLINE «SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN OF EARLY AGE WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH» IN THE TRAINING OF STUDENTS IN THE DIRECTION 44.03.03 SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION PROFILE LOGOPEDIA	276
Korol V.V., Pashkova V.A., Kopylov S.A. METHODOLOGICAL BASIS FOR THE PREVENTION OF SCHOOL INJURIES	279
Lavrishchev A.I. THE STAGES OF GRAMMAR SKILLS FORMATION OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES	283
Lysenko N.E. INTEGRATIVE SYSTEM OF PROFESSIONAL COMMUNICATION EDUCATION BASED ON THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES FOR THE STUDENTS OF THE AGRARIAN UNIVERSITY	286
Makarova O.V. INCREASE IN EFFICIENCY OF OUT-OF-CLASS INDEPENDENT WORK IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF DEFEKTOLOGICHESKY SHOTS	291

Malenkov A.O. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES FOR THE FORMATION PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS UNDER THE CONDITIONS OF THE MILITARY UNIVERSITY	293
Mitrakhovich V.A., Berdyugin S.Yu. ESSENCE OF METHODOLOGICAL MAINTENANCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS IN THE HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION	297
Mityaeva A.M., Egorychev A.M., Fomina S.N. DEVELOPMENT OF VALUES OF THE RUSSIAN CULTURE IN DOMESTIC SOCIAL EDUCATION	302
Nikolaev V.A., Grineva E.A., Olevskaya I.A. IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL IDEA IN MODERN EDUCATION	310
Nikolaev V.A., Grinyova E.A., Olevskaya I.A., Usoltceva E.V. THE USE OF ETHNO-PEDAGOGY IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN CONDITIONS OF THE UNIVERSITY	315
Pavlova T.A., Uvarova M.N. THE USE OF MATHCAD IN SOLVING APPLIED PROBLEMS	322
Parfenov A.S. PROBLEMS OF PREPARATION OF SPECIALISTS OF PHYSICAL CULTURE IN ORGANIZATION OF OUTDOOR GAMES WITH STUDENTS	326
Patronova I.A., Obratsov P.I. TO THE QUESTION OF PERSONAL CAPITALIZATION OF THE TEACHER	332
Popova I.Y. THE FORMATION OF A GRAMMATICAL COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE COURSE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE NON- LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION	334
Pravdyuk V.N., Gubareva L. I., Kuznetsova E.V. INFORMATION SUPPORT OF QUALITY MANAGEMENT OF TRAINING STUDENTS TO WORK IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION	336
Pravdyuk V.N., Khmyzova N.G., Khmyzova A.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FUNCTIONING OF THE MODEL OF INFORMATION ENVIRONMENT IN VOCATIONAL TRAINING	340
Rulene L.N. THE TEACHER OF THE UNIVERSITY IN DIGITAL EDUCATIONAL SPACE: RISKS AND EXPECTATIONS	343
Ryabkova N.G. DESIGN OF MODEL OF RESEARCH TRAINING OF BACHELORS AND MASTERS OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL EDUCATION	347
Selyutin V.D., Lebedeva E.V., Yaremko N.N. THE USE OF LINEAR REGRESSION MODELS IN EDUCATIONAL RESEARCH	350
Selyutin V.D., Mamadalieva L.N. MOTIVATION CREATING TO STUDY SPECIAL MATHEMATICS UNITS BY BACHELORS OF TECHNOLOGICAL AREAS IN THE UNIVERSITIES	357
Sokolova I.I. WORK READINESS OF YOUNG TEACHERS IN THE CONTEXT OF RECENT RESEARCH	359
Solntsev M.N. INNOVATIVE PRACTICES OF INTERETHNIC COOPERATION ON THE PREVENTION OF YOUTH EXTREMISM IN THE SPHERE OF CULTURE	365
Tambovskiy O.M., Rudneva E.I. SOME DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN NATIONAL SCHOOL IN MODERN EDUCATIONAL AND LEGAL SPACE OF THE RUSSIAN FEDERATION	368
Tarasova O.V. THE CONCEPTUAL BASIS FOR THE ORGANIZATION OF PROCESS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS MATHEMATICS AND PHYSICS IN HIGH SCHOOL	372
Tarasova O.V. METHODICAL FEATURES OF TEACHING GEOMETRY IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL IN THE LIGHT OF HISTORICAL DEVELOPMENT	377
Timokhina T.V. INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY	383
Tikhomirova A.V., Bogatyrev A.A. PEDAGOGICAL PARADOXES OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION THROUGH INTERACTIVE DIGITAL TRAINING	387
Trofimova N.V. FORMATION OF THE CREATIVE PERSON OF THE EXPERT IN THE CONTEXT OF REQUIREMENTS OF FGOS – 4	393
Uman A.I., Borisova Y.N. THE PROBLEM OF HUMANIZATION AND HUMANITARIZATION OF ENGINEERING EDUCATION OF STUDENTS AT HIGHER SCHOOL	398
Uman A.I., Borisova Y.N. FORMATION OF THE STUDENTS' WORLD OUTLOOK CULTURE IN THE COURSE OF TEACHING PHILOSOPHICAL DISCIPLINES AT HIGHER SCHOOL	401
Ushacheva Yu.V. PROBLEMS OF FORMATION IN THE UNIVERSITY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS	405
Harlashina E.V. PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION: MODERN TENDENCIES AND PROSPECTS	408
Khvalebo G.V., Turevski I.M., Syrovatkina I.A. FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF PERSONALITY OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP IN THE PROCESS OF LESSONS BY PHYSICAL EDUCATION	411
Khvorostov A.S., Khvorostov D.A. INFLUENCE OF I. S. TURGENEV ON THE DEVELOPMENT OF FINE ARTS AND ART EDUCATION IN RUSSIA. DEDICATED TO THE 200TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF WRITER	414
Khodiakova L.A., Suprunova A.V. IDENTIFICATION OF THE LEVEL OF ELEMENTARY CULTURAL LITERACY AS THE MAIN COMPONENT OF THE GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS	419
Chaadaeva N.N., Kondrashova I.N., Kondykova N.N. EDUCATIONAL PRACTICE AS A FORM OF DEVELOPMENT OF PRIMARY PROFESSIONAL AND SCIENTIFIC RESEARCH SKILLS AND SKILLS OF BACCALAUREATE STUDENTS ON NATURAL AND SCIENTIFIC PREPARATION DIRECTIONS	426
Yakushev M.V. FEATURES OF DEVELOPING ADDITIONAL GENERAL EDUCATIONAL PROGRAMS ON THE BASIS OF INTERCULTURAL PROJECTS	430

УДК 94(420).07

UDC 94(420).07

АЛЕКСАНДРОВА А.П.

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

ALEXANDROVA A.P.

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

АНГЛИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО В ГЕОРГИАНСКИЙ ПЕРИОД

ENGLISH SOCIETY DURING THE GEORGIAN PERIOD

Статья посвящена английскому обществу в Георгианскую эпоху. Дается краткое описание структуры общества и его особенностей; демонстрируется тенденцию роста населения, вызванная промышленной революцией; в статье показана весьма неоднородная природа английского общества и доминирующая роль высшего класса (аристократии и дворянства) в политике страны.

Ключевые слова: Георгианская эпоха, эпоха Регентства, Англия, население, английское общество, социальная структура, классовая система, правительство, правительственная система, парламент, члены парламента, Палата общин.

The paper is devoted to English society during the Georgian era. It gives a brief description of its social structure and peculiarities and demonstrates a tendency of the population growth, which was caused by the Industrial revolution; it shows a highly variegated nature of English society and mentions the dominating role of the upper-class (aristocracy and gentry) in politics of the country.

Keywords: Georgian era, Regency era, England, population, English society, social structure, class-system, government, governmental system, Parliament, Members of Parliament, the House of Commons.

The Georgian era began with the German 'House of Hanover'. The period lasted from approximately 1714 to 1830. The dynasty was accepted with the Act of Settlement (1701). Even though these kings were accepted as monarchs following the Act of Settlement, it is claimed by some that they were not particularly popular monarchs, especially George I. The first two Georges were considered foreigners, especially by many Scots. George III, born in England, achieved wider British recognition. [1]

When Queen Anne died without any heirs, the English throne was offered to her nearest Protestant relative, George of Hanover, who thus became George I of England. Throughout the long reign of George, his son, and grandson, all named George, the very nature of English society and the political face of the realm changed. In part this was because the first two Georges took little interest in the politics of rule, and were quite content to let ministers rule on their behalf. These ministers, representatives of the king, or Prime Ministers, rather enjoyed ruling, and throughout this "Georgian period" the foundations of English political party system was solidified into something resembling what we have today. But more than politics changed; English society underwent a revolution in art and architecture. This was the age of the grand country house, when many of the great stately homes that we can visit today were built. Abroad, the English acquired more and more territory overseas through conquest and settlement, lands that would eventually make up an Empire stretching to every corner of the globe. [13]

The Georges presided over, and were active patrons of, a century of unparalleled elegance and taste. Through the reigns

of the Georges Britain became internationally powerful. If the 17th century was the age of the aristocracy and the 19th century the time of the industrial working classes, then the 18th century was the period when the middle classes held sway in terms of taste and consumption. [17]

This was a period of great change, as cities grew, trade expanded and consumerism and popular culture blossomed. The Georgians witnessed the birth of industrialisation; radicalism and repression; and extreme luxury alongside extreme poverty.

Life in the 18th-century city would have provoked a dazzling mixture of sensations: terror and exhilaration, menace and bliss, awe and pity. Cities expanded rapidly in 18th century Britain, with people flocking to them for work.

The most important development in eighteenth-century England was the growth of population. The population of Britain grew rapidly during this period, from around five million people in 1700 to nearly nine million by 1801. As a result, the people were spreading over the face of the country. It turned out to be that there was more population living on fertile soil than in towns. Thus, the typical Englishman was the yeoman in his field and not the man in the street. However, people began to move from the country into new industrial towns. Many people left the countryside in order to seek out new job opportunities in nearby towns and cities. Others arrived from further afield: from rural areas in Ireland, Scotland and Wales, for example, and from across large areas of Europe. It was one of the main features of Georgian England at the start of industrial revolution.

By today's standards, most 18th-century towns possessed

remarkably young populations. Young people were drawn to urban areas by the lure of regular and full-time employment, and by the entertainments that were on offer there: the theatres, inns and pleasure gardens, for example, and the shops displaying the latest fashions.

London in particular was flooded with thousands of young people every year, many of whom worked as apprentices to the capital's numerous tradesmen. Other new arrivals gained employment as domestic servants to the dozens of aristocratic families that began spending much of their time in elegantly built town houses.

Though death rates remained relatively high, by the end of the 18th century London's population had reached nearly one million people, fed by a ceaseless flow of newcomers. By 1800 almost one in ten of the entire British population lived in the capital city. Elsewhere, thousands of people moved to the rapidly growing industrial cities of northern England, such as Manchester and Leeds, in order to work in the new factories and textile mills that sprang up there from the 1750s onwards.

During the Georgian Period, wealth and social class separated the English citizenry. Beginning with the Royals, citizens found their place based on birthright and wealth. The nobility stood above the gentry, who stood above the clergy, who stood above the working class, etc. [10]

The social structure of Britain has been highly influenced by the concept of classes. The class system is prevalent in the society of the United Kingdom in the 21st century too. The different classes were formed depending on various factors such as education levels, income and the type of occupation.

As per the norms of the Parliament of the United Kingdom, there were basically two social classes. One was called as the House of Lords, comprising of the hereditary upper class and another one was the House of Commons, representing everyone else in the British social hierarchy.

In his book "Life in Georgian England", Ernest Neville Williams, describing life of English people during the Georgian Era, looks at the class system.

England was thus a confederation of local communities. But horizontal divisions existed as well as vertical ones – in the form of a very complex class structure. There are upper-class, middle-class and lower-class. At the top were the few really great aristocratic families. Magnates like the Devonshires, the Newcastles, the Bedfords or the Rockinghams were as wealthy as some Continental sovereigns, and they looked down on the king of England who had been one of these. But they were not cut off socially from the rest of the peerage, and neither were they essentially distinct from the body of the landed gentry. The English aristocracy did not possess exclusive privileges like the French *noblesse*, for example, which set them as a race apart. English society was class-conscious but not caste-ridden. The peerage and the gentry can be regarded as one class. Within it there was more freedom of movement than anywhere else in Europe, and it is true also of the movement between it and other classes. [2]

Ease of manner was distinctive of the English upper class. Men and women were natural, spontaneous and straightforward. Men acted on impulse as they were uninhibited either by inner doubt or outer social pressures.

All this isn't surprising in view of the haphazard and disorganised nature of upper-class education. Many continued to be brought up at home under the direction of tutors, for most

of the schools were inadequate. Others, however, were sending their sons to one of the handful of schools that were emerging into prominence at that time, and this was normal practice at the end of the period. The most thriving public schools were Eton, Westminster, Winchester, Harrow and Rugby. Those who wanted to finish these schools had to take part in the Grand Tour paving the way to the highest society.

The freedom of movement between the classes extended practically right through the social scale. The exceptional diversification of English social classes helped to make this possible. The middle class is a case in point, for nothing is more difficult than to decide which types are covered by the term. Scientists say that the middle-class included merchants, professional men, doctors, lawyers and churchmen who were increasing in numbers and rising in status in this period. But they were a miscellaneous group, too, as they were recruited from all directions, from the gentry, the business classes and from the lower classes, for this was a good route up the social scale for a poor person with talents and industry. The lower gentry also presents difficulties as their birth and manner of life link them with the main body of the gentry, but their incomes place them on an economic level with the smaller businessmen. The rural class next lower down, the smaller farmers, the yeomen of England: they are not to be classed with manual labourers, but then neither are they gentlemen. The working class is rich in differentiated grades: craftsmen, copper-miners, weavers, cowmen, ploughmen, casual labourers trudging the streets in cities and squatters in villages.

The merchants as representatives of middle-class were the driving force of the English economy. Some of them fought so successfully that they thrust themselves outside the classes considered here, by becoming gentlemen. Edward Anthony the lawyer, Mr Marsh the solicitor and Dudley Ryder himself are representatives of another segment of the Georgian middle classes: the professional men. The burgeoning wealth of all classes and the increasing complexity of social and economic relations swelled the ranks of the lawyers, farmers, manufacturers, doctors, civil servants, clergy, soldiers, sailors, architects, teachers, writers and actors. The high and mighty Fellows and Licentiates were too few and too dear for most of the middle classes, who were doctored by a third group – the apothecaries. The profession of apothecary was becoming a respectable calling for the sons of prosperous farmers and tradesmen, and even gentlemen's sons are found on apprenticeship books. They were keeping the chemists and druggists out of the goldmine. Armed forces were expanding. Civil servants occupied the middle ground between the traders and the gentry. Manufacturers such as Arkwright and Wedgwood were so rich that they could pay the national debt.

People of middle-class attended public schools so they had a good education. In Georgian era was 'pudding-time' for the middle classes, but essentially they did not come into their own in this century. Until the last decades they were content to remain political and economic appendages of the nobility and gentry, and their social habits and attitudes were colored by this basic fact. Thus, a ball at the Assembly might produce a contract.

In the Georgian England reformer, they were representatives of the Dissenting Academies, played a major role in the social life as they brought a thrust to development of education, science, industry and economics. Puritans didn't approve their position and tried to impose their manners. Fortunately, the

problem didn't last long.

The theory of the period says children should learn a trade and become useful citizens. Thus, the majority of the working people were rural (whether they were in agriculture or industry). Moreover, year by year a mass of landless laborers and unemployment were increasing so the laborers had to submit.

The typical villager was the yeoman. This term applies strictly to small freeholders, leaseholders and copyholders as well. The cottagers and squatters worked as tailors, shoemakers, weavers and spinners. Industrial workers were skilled craftsmen and they worked in their own homes, according to their own time-table, finding their own looms, size and candles, and employing their own wives and children as assistants. In newer industries like brewing and sugar-refining, the men were laborers under a foreman.

Domestic staff had its enduring hierarchy. In descending order, the clerk of the stables and the clerk of the kitchen, the cook, the confectioner, the baker, the bailiff, the valet, the butler, the gardener and the groom of the chambers. Below these came the lower servants, who wore livery: the coachman, the footman, the running footman and the groom, the under-butler and the under-coachman, the park-keeper and the gamekeeper and the porter, the postilion, the yard-boy, the provision-boy, the foot-boy, and, finally, the page. The female hierarchy had a similar pecking-order. The lady's maid (or waiting-woman or tire-woman), the housekeeper and the cook were in the higher echelons. Below them (though not in livery) were lined up the chambermaid, the housemaid, the maid of all work, the laundry maid and the dairy maid. These last four were about level, and right at the end came the scullery maid. Of course, this is the establishment of a wealthy household. A more modest one would begin lower down; but the order of precedence would be strictly maintained, even if the staff (as in a modest parson's house) consisted only of a personal man, a maid of all work and a scullery maid.

Insolent and aggressive though they could be, the lower classes accepted the existing structure of society and government till the last decades of the century. The Charity Schools were founded so literacy was growing. The religious reformers and the Sunday schools added their layers. And the Industrial Revolution sharpened the wits and transformed the habits of skilled elite. By that time the lower classes were on the move. They were no longer content to leave their political and social welfare in the hands of their betters.

It is impossible to give a brief account of the complexity of English society which is at all adequate. It is necessary to mention its highly variegated nature because it was of profound importance. The road from the bottom of the stairs was long, but there were many steps to scramble up, and each one was shallow. No one was far above or far below the next man; and this was rather different from earlier times, and from neighbouring states where there were few people between the landlords at the top and the anonymous and featureless peasantry below. To change the image, English society was effervescent: countless bubbles were rising and falling as the ferment of activity on all sides of life was transforming the country into the first industrial state and the greatest power in the world. Society was seething, but the structure remained steady: it passed the stage of rapid industrialization, the most profound convulsion that economic man has yet learned to impose, on himself, with its political

structure undamaged and its institutions intact. By contrast, revolution was overturning the remaining governments of *Ancien Régime* and has continued to do so ever since. [2]

If the minute gradations in society made for the stability of the whole, the steepness of the climb provided the stimulus for the parts; for it was a great distance from the bottom to the top and the rewards were enormous. In the early part of the century, the great magnates were receiving £20.000 a year and more from their estates, while a labourer was lucky if he was making £20. This gap widened the economy boomed during the course of the century. But still it was a free society, and the sky was the limit; and the enticing prospects open to the enterprising acted like a magnet, electrifying the energies, the inventive talents and the business acumen of men at all levels, without which English nation would never have made its mark in the world. Many great leaders of the Industrial revolution rose from humble stations.

This top-heavy distribution of wealth produced a further dividend: the capital for the manifold activities of the period.

During this period of history there was a significant desire among all classes to improve their situation in life – if not for their benefit then for future generations of their family.

The Georgians shaped the nature of the social class system, and this remains in modern Britain. The upper class was a small segment of society and included the wealthiest. It was an elite aristocracy that was closed off to all others. The upper class was not infrequently subject to criminal acts in Georgian England though, as there was not a police force in the modern form. Secondly, there was the middle class. This class was a little broader than the upper class, but it still retained a small percentage of society. It was made up of various businessmen and professionals. And, last but not least, there was the working class. The working class made up the majority of the Georgian era's population. It was a class that was exploited by the rich and it was often forced to work in the newly formed factories. [7]

The paramount position was enjoyed by the aristocracy and gentry in the social and economic life and it was reflected in the dominating role in politics, which they had fought for and won. The grip was far more all-embracing: it controlled the armed forces, the Church, the civil service and local government, from top to bottom. The aristocratic families were investing in political power and social prestige buying land and estates.

A proper appreciation of the political activity of the landed classes depends on an understanding of the governmental system of the era. The king was the head of the state, and he ruled as well as reigned. He chose his ministers, decided on his policies but he had to take into account the wishes of Parliament as it had power and money. The most enduring ministers were Walpole, Henry Pelham, Lord North and the younger Pitt. Above half the Members of Parliament were independent country gentlemen. They owed their seats to no one but themselves. They had no political ambitions, and could vote on measures as their conscience guided them. About half of them supported the king's ministers. But no minister could complacently rely on them: if they all voted with the opposition, a government was doomed. Their presence in the Commons kept ministers on their toes: debates were genuine battles over real issues and not foregone conclusions.

The House of Commons consisted of the active politicians, the career men, the men who formed governments and led oppositions. They were organized into little groups, which were

the 'parties' of the time. Each group had a leader whose orders they took for different reasons: they owed their seats to him, or he had given them a job, or they were related to him, and so on. There was one larger group – "placemen". It included 100-200 people who voted for the king's government at all times and formed the permanent core of any ministerial majority. They were attached to the crown rather than to any politician.

A Prime Minister formed his majority out of the 'placemen' and the followers of whichever aristocratic leaders had helped him to set up a government. It is obvious that 'influence' played the major role there. But the system is absolved from the charges of utter baseness which have been hurled at it, by the necessity of placating those guardians of public honour, the independent gentry. Patronage was essential, but by itself was not enough.

With all its faults, the political structure produced sound government; and turned out to be made-to-measure for rapid economic expansion. Big money, whether landed or mercantile, had enough say in policy-making to ensure that England became a business concern with its eye on profit, instead of a dictator's plaything reaching out for glory. At home, the state held the ring while the business-men got on with the job: abroad, it captured markets for them by armed aggression. It even ensured the necessary austerity in the mass of the people, for paternal government was not to be expected of a gelded monarchy and an unwilling parliament. [2]

Eighteenth-century England is often claimed to be the origins of consumerism; where the conditions of capitalism engineered the consumer society which appears so pervasive in our contemporary world. Over the last twenty years historians, economists and sociologists have considered that consumerism has its roots in the commodity fetishism that was seen to emerge in Georgian England. They have pointed to the

'object crazes' of the period, the advent of mass-production and rising levels of affluence as evidence of this trend. Archaeologists working in this period have tended to echo this view, observing that the influx of goods and materials into society heralded an altered 'world-view', and an acceptance of the new commodity-driven society. This perspective takes a rather staid and sober response to the large-scale influx of objects into eighteenth-century England; it neglects a proper assessment of the 'mystical character of commodities' as defined by Marx, it obscures the socio-cultural use and value of objects in Georgian England, and it overlooks the complex relationships between the 'human and the non-human'. Using accounts from courtesy books, novels and the proliferation of 'object-centred' fiction, an alternative account to the 'consumer society' argument can emerge. Moving beyond large-scale processes this study focuses on the individual level, upon the manipulation of objects by people, and of people by objects. The consumer society of the eighteenth-century is not a mirror of our own; it exhibits a different form of consumerism and a different relationship with material culture. Georgian England was not a society solely enamoured with consumerism, the regard and association with material culture was complex and multiform. Applying the term 'consumer society' masks the responses of individuals towards material culture, a response which incorporated objects as participants, as active agents in society. [3]

The Georgian era was a period of staggering political, economic, social, intellectual, and artistic transformations, during which Britain became a modern nation and an industrial and imperial superpower. It is rather interesting to trace the influence of the Georgian era on the country's development, taking into account different aspects; probably, it will be the issue for the next publication.

References

1. *Alexandrova A.P., Kotova Yu.P.* Spotlight on the History of Great Britain: a manual for students' classroom and independent work. Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev. 2017. 306 p.
2. *Williams E.N.* Life in Georgian England. London: B.T.BATSFORD LTD, 1962.
3. *Wilson R. J.* 'The mystical character of commodities': The consumer society in eighteenth-century England. Post-Medieval Archaeology. University of York.
4. <http://www.bbc.co.uk>
5. <http://www.britannia.com>
6. <http://www.english-heritage.org.uk/learn/story-of-england/georgians/daily-life/>
7. <http://www.historyisnowmagazine.com/blog/2014/5/12/7tl0mvxrzexynquyu9bhadlx515na4#.W3iBvLoQ9u0=>
8. <http://www.historyisnowmagazine.com/blog/2014/5/12/7tl0mvxrzexynquyu9bhadlx515na4#.W4jopc4zaUk>
9. <https://penandpension.com/2015/04/15/georgian-consumerism/>
10. <https://reginajeffers.blog/2015/08/19/7889/>
11. <https://www.bl.uk/georgian-britain>
12. <https://www.bl.uk/georgian-britain/articles/the-rise-of-cities-in-the-18th-century>
13. https://www.britainexpress.com/History/Georgian_index.htm
14. <https://www.futurelearn.com/courses/royal-food/0/steps/17082>
15. <https://www.hierarchystructure.com/british-social-hierarchy/>
16. <https://www.history.ac.uk/reviews/review/249>
17. <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/art/features/the-making-of-modern-britain-the-georgian-era-saw-the-middle-class-flaunt-a-new-found-w>
18. <https://www.wattpad.com/167800125-reading-the-regency-the-social-structure-of>

ГОНЧАРОВА И.В.

доктор исторических наук, профессор, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: 89066610166@yandex.ru

GONCHAROVA I.V.

Doctor of historical sciences, professor department of history of Russia, Orel State University
E-mail: 89066610166@yandex.ru

ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЧЕРНОЗЕМНОЙ ДЕРЕВНЕ НАЧАЛА 1930-х гг.

PRACTICES OF SOCIAL INTERACTION IN THE "BLACK EARTH" VILLAGE OF THE EARLY 1930 s.

В статье на основе архивных материалов рассматриваются взаимоотношения внутри сельского социума после проведенной коллективизации. Анализируются проблемы социальных практик внутри самого колхоза, между рядовыми колхозниками и руководителями, а также между колхозниками и единоличниками. На примере черноземной деревни рассматривается влияние дефицитной экономики на модели поведения крестьян.

Ключевые слова: колхоз, коллективизация, Центральное Черноземье, деревня, единоличник.

The article on the basis of archival materials examines the relationship within the rural society after collectivization. The problems of social practices within the collective farm, between ordinary farmers and managers, as well as between farmers and sole traders are analyzed. On the example of the "Black Earth" village the influence of the deficit economy on the behavior of peasants is considered.

Keywords: collective farm, collectivization, Central "Black Earth" region, village, individual.

После проведенной в начале 1930-х гг. коллективизации изменилась структура деревни и все практики социального взаимодействия крестьян. С созданием колхозов возникла новая социальная категория – колхозники, а колхоз фактически стал ассоциацией сельских землепользователей. Но этот институт не мог быстро покончить с общинным прошлым. Колхоз был преемником общины в административно-организационном отношении, включая общность территории и посреднические функции во взаимоотношениях между крестьянами и государством [1, с. 19].

В процессе проведения форсированной коллективизации в Центральном Черноземье в 1930 г. местные руководители, в погоне за высокими процентами, записывали в колхозы целые земельные общества. Колхозники унаследовали от общины привычку работать по трудовням и скопом. Традиции эгалитаризма сказались на стремлении колхозников уравнивать доход в зависимости от размера семей, а не личного производственного вклада.

Но вместе с тем было много кардинальных отличий. Община владела землей, а ее участники были собственниками произведенной продукции. При колхозном строе земля находилась в собственности государства, колхозники не имели права распоряжаться результатами своего труда. В управлении общины было больше демократических традиций: мирской сход решал вопросы местной жизни, в колхозе это оказывалось в компетенции районных партийных органов.

Современник-эмигрант эсер С.С. Маслова сравнивал колхоз с податной единицей [2, с. 263]. Современный российский исследователь В.А. Бондарев называет колхозников бесправными «подданными» советского государства

[3, с. 54]. На примере черноземных колхозов видно, что колхозники стремились сократить пребывание на государственных работах, как на барщине. В колхозах «Красная артель», «Свобода» и «Труд» Добринского района ЦЧО невыходы на работу колхозников составляли 60% [4, с. 235-236]. В Воронцовском районе, по данным инструктора Колхозцентра от 3 мая 1931 г., рабочих рук в колхозах по скромным подсчетам имеется 2477, из них на лесоразработках в пределах района задействовано 210 человек, в зерносовхозах – 70 человек, в промышленности – 56 человек, «а остальные "на своих работах", т.е., попросту говоря, отбивают хлеб у женщин» [5; Ф.П.-48. Оп. 1. Ед. хр. 281.л. 36].

Но при этом, права Ш. Фицпатрик, которая считает, что нельзя отождествлять колхозников с крепостными: «статус крепостного по сути всегда означал минус, а вот статус колхозника мог быть и плюсом...» [1, с. 129]. Государство в коллективизированной деревне активно реализовывало различные социальные проекты: ликвидация неграмотности, включение колхозников в новую бюрократическую пирамиду и т.д. Создание этих лестниц социальной мобильности власть использовала в качестве аргумента для поддержки нового устройства. На местах была развернута сеть курсов для подготовки полеводов, животноводов, бригадиров, учетчиков, трактористов и т.д. Для подготовки управленческих и специализированных колхозных кадров существовали постоянные школы трех уровней. В 1931 г. в ЦЧО было подготовлено 6500 председателей колхозов, 6000 руководителей бригад зерновых и технических культур, 3780 бригадиров-животноводов, 2300 ветеринарных санитаров, 7600 счетоводов, 5850 культработников. Подготовка колхозных кадров проходила в

сжатые сроки и одновременно с процессом коллективизации. На курсах обучения длительностью от одного до шести месяцев прошли подготовку 81 тыс. человек. На краткосрочных курсах-конференциях (5 – 15-дневных) побывало еще 72480 человек [4, с. 261].

Начиная с 1930 г., власть устанавливала промышленные принципы организации труда в деревне, в том числе нормированный рабочий день, жесткую дисциплину, соцсоревнования и др. Колхозники в основном отвергали нововведения и презирали тех, кто им следовал, особенно ударников. Во-первых, ударники выделялись из массы и противопоставлялись всем остальным. Во-вторых, их инициатива использовалась властью для увеличения норм производительности труда. Правление колхоза «Дружная артель» в 1931 г. оштрафовало ударницу Акимову на пять трудодней за перевыполнение норм выработки, при этом председатель колхоза и счетовод заявили ей: «Если ты будешь работать по-ударному, мы не будем допускать тебя на работу» [4, с. 229]. Женщины-активистки подвергались особому порицанию: они нарушали законы деревни, выходя за рамки социальной гендерной роли.

Ударничество противоречило уравнительному принципу распределения прибыли. В 1931 г. в колхозе «им. Буденного», Горшеченского района хлеб распределяли по едокам, в результате ударник Сидоров, выработавший 287 трудодней, получил 20 пудов, а колхозник Быков, на счету которого было 36 трудодней, получил 23 пуда хлеба, вместо причитавшихся ему 2-3 пудов [6, с. 34]. При этом само понятие «ударничество» на местах трактовалось различным образом. Иногда так называлась обычная трудовая практика: в колхозе им. Дзержинского Подгоренского района в начале 1932 г. все колхозницы объявили себя ударницами и привели в порядок свинарники и коровники [7, с. 2].

Основанная на насилии политика, не могла создать в деревне кадры высококвалифицированных специалистов. В результате наблюдались такие негативные явления, как апатичное отношение колхозников к труду и отток сельских жителей на работу в города.

Колхозники жили в условиях дефицитной экономики. Ее характерными чертами являлись игнорирование вопросов пропитания крестьян, высокие налоги, произвол и бесхозяйственность. Необходимость постоянной отправки зерна на экспорт на фоне низкой урожайности и падения производительности труда, а также катастрофическое сокращение поголовья скота в результате коллективизации привели к обнищанию села. Систематическое недоедание, местами переходящее в голод, сыграло большую роль в обострении межличностных противоречий и роста конфликтности.

С разрушением общины исчезла и присущая ей роль регулятора в разрешении конфликтных ситуаций. Предполагалось, что с «ликвидацией кулака как класса» исчезнут социально-экономические причины классовой борьбы. Но дефицитная экономика стала прологом жестокой конкуренции за средства существования. В условиях нехватки ресурсов социум болезненно реагировал на всех, чей образ жизни казался чуждым. Западные исследователи считают дефицитную экономику одним из факторов формирования «моральной экономики», под которой понимаются представления вчерашних крестьян о легитимности и экономической справедливости, если исходить из традици-

онных «социальных норм и обязательств» [8, с. 256].

Один из важных аспектов «моральной экономики» крестьянства были скрытые формы обыденного пассивного сопротивления давлению сверху. Власти называли это «тихой сапой». Оно превратилось в главный способ защиты, к которому крестьян принуждала необходимость выживания в условиях голода, отчаяния и затаенной злобы. Участвовавшее воровство свидетельствовало о том, что общественную собственность колхозники не воспринимали как свою.

По мере того как деревню покидали городские коллективизаторы, крестьяне стали бороться не только с государством, но и друг с другом. Коллективизационная волна, сопряженная с насилием, грабежом и раскулачиванием, в котором участвовали и деревенские жители, задела каждого. Процесс раскулачивания тоже провоцировал обиды и затаенную злобу. В сложной ситуации находились родственники сосланных крестьян. Наиболее активные собирали подписи за возвращение пострадавших. В спецводке ОГПУ от 30 июня 1930 г. был зафиксирован такой случай: общее собрание колхозников вынесло постановление о возвращении высланных кулаков. В той же сводке отмечается самовольное возвращение кулаков из ссылки: «Возвращающиеся кулаки в отдельных случаях занимают свои дома, разбирают имущество, находящееся в пользовании колхозов и бедняков (Россошанский окр.) При вторичном отборе у них имущества возвратившиеся организуют массовые выступления» [9, с. 500]. Эти прецеденты летом 1930 г., когда схлынула первая волна раскулачивания, свидетельствуют о социальном хаосе в деревне в процессе передела собственности. В сельхозартеле колхоза «им. Молотова» Россошанского района колхозное руководство принимало кулаков на работу. Председатель объяснял это тем, что «в страдную пору нужны рабочие руки». Один из двадцатипяти тысячников, председатель колхоза Соловьев, получив твердое задание «строить колхоз на 100%», предупредил о будущем социальном составе колхоза: «половина будет раскулаченных и бывшие штрафные» [5, Ф. 48. Оп. 1. Д. 282. л. 161].

Незначительная часть раскулаченных, но не сосланных крестьян искала способы выживания в новых условиях. Местная власть пыталась выгодно это использовать, поэтому «разоблачение» бывших кулаков стало привычным ритуалом и одним из способов держать в напряжении деревенских жителей. Категория раскулаченных была опасна не только своими возможными претензиями к тем, кто незаконно экспроприировал имущество, но и асоциальным поведением. Лишенные средств производства и жилья, фактически поставленные вне закона бывшие кулаки вынуждены были его постоянно нарушать. Правда, криминальные действия с их стороны встречались гораздо реже, чем незаконный захват государственной земли или аренда колхозной.

Советская власть позиционировала колхозников как социально однородную общность. Но реальная жизнь деревни была далека от этих проекций. Важной проблемой колхозов были сложные внутренние отношения. Катализатором конфликтов выступали неясность в распределении доходов, не устоявшиеся производственные отношения, груз межличностных противоречий общинного прошлого, или, как определила его инструк-

тор Колхозцентра Томаш-Польская, – «исторически сложившееся экономическое неравенство» [5; Ф. 48. Оп. 1. Д.282.Л. 236].

Середняки вели себя высокомерно по отношению к беднякам, считая их неспособными трудиться в полной мере. Бедняков возмущало сохраняющееся имущественное неравенство. Проводившаяся накануне политика фаворитизации бедноты внушала надежду, что социально значимый статус «бедняка» даст некие преимущества перед остальными в колхозной работе. Но теперь колхозное крестьянство трактовалось как единая социальная группа. На начальном этапе становления коллективных хозяйств бедняки столкнулись со многими проблемами. Они получали менее ответственные участки работы, редко назначались на руководящие должности, их упрекали в меньшем объеме материального вклада в общий фонд и т.д. Если же по инерции колхозное руководство опиралось на представителей беднейших слоев, то это воскрешало противоречия деревни 1920-х гг.

Отдельным вопросом трудовой дисциплины было женское участие в работе. Местные руководители считали мужской труд более эффективным и лучше его оплачивали, несмотря на государственную политику максимального включения женщин в колхозное производство. Эти проблемы усугублялись падением уровня жизни в колхозах, изменением гендерных ролей в производственном процессе и выработкой новых стратегий адаптации колхозников к сложившейся ситуации. К.Р. Браунинг и Л.Х. Сигельбаум обращают внимание на сформировавшийся образ колхозников в советском обществе: «Тот факт, что колхозники часто были представлены иконографически в образе женщин, ... предполагает не только сохранение фольклорных связей с плодovitостью, но и, возможно, наличие трудностей для мужской части общества видеть в женщине полноправного члена социалистического государства» [10, с. 317].

Крестьяне противились основному принципу колхозной жизни – коллективизму, порождая внутреннюю напряженность колхозного существования. О том, что принципы коллективизма и равенства были всего-навсего идеологической ширмой, свидетельствует сохранение наемного труда и батрачества. Предметами разногласий в колхозе становились вопросы справедливости, экономического самосохранения и др. Когда споры выходили из-под контроля, колхозники жаловались в вышестоящие органы. Исключенный из колхоза «Красный Октябрь» Козловского района ЦЧО Н.П.Третьяков писал в Колхозцентр, что «во главе колхоза стоят зажиточные элементы, злоупотребляющие властью и разлагающие колхоз», а районные и окружные власти не принимают мер и не реагируют на заявления колхозников [5; Ф. 48. Оп. 1. Д.278.л. 130].

Крестьяне жаловались на местных руководителей, унижавших и оскорблявших их. Например, из Владимирского сельсовета Задонского района сообщали: «Председатель Боинов беспорочно пьянствует, принимает от кулаков взятки. Член сельсовета Киселев – сын кулака, под угрозой раскулачивания, установил для граждан оброк в виде вина, яичницы, терроризировал все население» [11; Ф. 7446. Оп. 2. Ед. хр. 504 «а».л. 19]. По мнению Ш. Фицпатрик, эти жалобы были составной частью сформировавшейся культуры взаимоотношений между местной властью и крестьянством [1, с. 208]. В этом плане удобной для колхозников

оказалась «тень кулака». Они быстро поняли, что обвинение начальника в пособничестве кулакам для власти эффективнее всех остальных. Поэтому наиболее популярным сюжетом информаторов являлось проникновение в колхоз кулацких элементов. Районный печатный орган «Заря коммуны» сыпал обвинения в адрес Россошанских управленцев: «Поплелись в хвосте кулака, стали на путь сожаления к кулаку» и т.д. [11; Ф. 7446. Оп. 2. Ед. хр. 504 «а».л. 87]

Газетные заметки местной печати пестрели фактами проникновения в колхоз «вредных элементов», разваливающих его изнутри. Как правило, эти заметки строились по одному принципу: на одном полюсе находились члены правления, разваливающие колхоз в сговоре с кулаками, на другом – образцовые колхозники-ударники, выполнявшие план с опережением. По аналогии с ситуацией в партии, такой подход к колхозам провоцировал многочисленные чистки. 30 июня 1930 г. газета «Колхозник» сообщала: «Чистка началась. Сору еще много» [12, с. 4].

Итак, мы видим, что обвинения во «вредительстве» со стороны проникших в колхозы кулаков было актуально и после завершения коллективизации. Прав В.А. Бондарев, считающий, что проблема заключалась не только в большевистской демагогии, а скорее в социальной психологии крестьянства 1930-х гг., для которой было характерно «упрощенное, манихейское восприятие реальности, усиленное временами гражданской войны» [3, с. 94]. На это восприятие успешно накладывалось старание ОГПУ в поиске «козлов отпущения» в лице рядовых колхозников и их начальства.

Исследователи отмечают падение нравов после коллективизации. Отток молодых мужчин создал ситуацию преобладания женского населения в деревне. После коллективизации в деревне оказалось много распавшихся и неполных семей, и как следствие, много сирот. По аналогии с 1920-ми гг. их называли беспризорниками. Отдельную категорию составляли в начале 30-х гг. дети из раскулаченных семей, родители которых бежали или были сосланы. Для сельского социума это была не только материальная, но и моральная проблема. Официально поощрялось враждебное отношение к «кулацким детям». Но многие из них оказались приемными детьми или воспитанниками-батраками в качестве пастухов и нянек. Дело в том, что во второй половине 1920-х гг. государство старалось разгрузить детские дома и стимулировало усыновление детей деревенскими жителями. Усыновленные дети, выполнявшие определенную работу, не считались наемной силой. А после раскулачивания они первыми оказались социальными изгоями.

После проведенной коллективизации, деревня разделилась на колхозников и единоличников. Как и во время общинной революции 1917-1918 гг., главным поводом для конфликтов между ними было качество и количество отводимой земли. В спецсводке ОГПУ от 30 июня 1930 г. сообщалось: «На почве отвода лучших земель колхозам взаимоотношения единоличников с колхозниками в отдельных местах обостряются» [9, с. 499]. Единоличники, не принимавшие коллективизацию, бросали свою землю и уезжали в города. «Раскрестьянивание» бедняков и середняков в 1931 г. происходило по тому же принципу, что и самораскулачивание, широко распространенное среди зажиточных крестьян в период «борьбы за хлеб».

Политика в отношении единоличников носила наступательный и дискриминационный характер. Так, закон о сельхозналоге, принятый осенью 1930 г., предоставлял коллективным хозяйствам значительные привилегии. Единоличники платили сельхозналог, самообложение, культсбор (введенный в 1931 г.), страхплатежи, займы, паи, вклады и т.д. Для колхозников, пользующихся налоговыми льготами, существовали в основном два вида платежа: сельхозналог и страхплатежи. Двойные стандарты налогообложения выявлялись и в принципах построения сельхозналога. Для единоличников доходность хозяйства определялась на основе установленных в законе норм доходности, а размер дохода колхоза определялся на основе годового отчета за окладной год. Таким образом, сельскохозяйственный налог с колхозов превратился уже в 1931 г. в настоящий подоходный налог, но без прогрессивности обложения [13, с. 316].

Год от года налоговая система становилась все более подвижной и изменчивой. Например, в 1930/1931 сельскохозяйственном году обязательные сборы, которыми облагались единоличные хозяйства, на 74% превышали сборы, взимаемые с колхозников. Зато «добровольные» выплаты, включая государственный заем, были значительно выше у колхозников. В итоге два типа хозяйств в 1930/1931 г. платили практически равные суммы [14, с. 27]. Но ситуация очень быстро изменилась для них в худшую сторону, о чем свидетельствуют данные Народного комиссариата финансов от 31 декабря 1932 г. Колхозники заплатили 5475628 руб., а единоличники – 22248007 руб. [14, с. 389-399] В колхозах к этому моменту состояло 67,9% всех хозяйств и 57,89% населения области [15, с. 33]. Таким образом, 32,1% единоличных хозяйств выплатили 80,2% общей налоговой суммы.

Одним из болезненных моментов новоявленных колхозов были взаимоотношения с единоличниками, «неизжитый антагонизм», по определению инструктора Колхозцентра Ф.И. Романовича. В деревне Гончаровке Подгоренского района в колхозе «Ленинский путь» формировались колхозные бригады из единоличников. Они убирали хлеб вместе с колхозниками, но, в отличие от колхозников, им не предоставили общественного питания на полевой кухне, а их детей не принимали в ясли. Помимо неуважения, колхозники проявляли настороженность по отношению к единоличникам: «В поле можно наблюдать, как с мешками ходят женщины единоличники и собирают колос, ножницами остригают в копнах хлеб, их колхозники

гоняют, боясь, что они будут вредить поджогами» [5; Ф. 48. Оп. 1. Д. 278. л. 214].

Представители власти признавали, что «отношение колхозников к неколхозникам самое отвратительное» [5; Ф. 48. Оп. 1. Д. 278. л. 214]. Одну из причин этого инструктор Колхозцентра Юдина видела в формировавшемся «колхозном патриотизме». Местные руководители смотрели на вышедших из колхоза «как на людей плохо исправимых». Москва расценивала такое поведение колхозников как политически вредное настроение. Дух нового колхозного самосознания подкреплялся и экономическими мотивами: колхозники не желали расширять свой круг за счет тех, кто приходил в колхоз с пустыми руками.

Ситуация в деревне после коллективизации была очень сложной и неоднозначной. Сущность сопротивления в колхозах можно оценивать по-разному. С.С. Маслов в 1937 г. писал: «теперь деревня, разбитая в боях 1929-1930 гг. и короткой схватке 1932 г., может пользоваться только оружием слабых – пассивным сопротивлением» [2, с. 281]. По мнению Ш. Фицпатрик, представлять деревню как разгромленное поле битвы, где выиграла власть, а крестьянство было подавлено, слишком поверхностно. Одновременно со стратегией пассивного сопротивления крестьяне использовали стратегию пассивного приспособления. В деревне шел сложный процесс адаптации к новым условиям на фоне снижения уровня жизни основной массы населения [1, с. 18-19].

Итак, на конструирование новой социальной идентичности колхозников влияли следующие факторы: историческая память о крепостном прошлом, разрушение общинных традиций, конфликтная обстановка в сельском социуме, разрушение горизонтальных и формирование вертикальных общественных связей, появление лифтов социальной мобильности (образование, вступление в партию, советская работа). Деревня условно разделилась на колхозную и единоличную. Однако и колхозники, и единоличники оказались заложниками дефицитной экономики, игнорирующей непосредственные нужды населения ради государства. Полуголодное существование обостряло межличностные противоречия на селе. Принципы раскулачивания и коллективизации заложили саморазрушительные тенденции в деревне. Это касалось как самих колхозников, так и взаимодействия с единоличниками. Дискриминационная политика государства в их адрес была характерна и для новоиспеченных колхозников.

Библиографический список

1. Фицпатрик Ш. Сталинские крестьяне. Социальная история Советской России в 30-е годы: деревня. М., 2008.
2. Маслов С.С. Колхозная Россия. М., 2007.
3. Бондарев В.А. Фрагментарная модернизация постоктябрьской деревни: История преобразований в сельском хозяйстве и эволюция крестьянства в конце 20-х – начале 50-х годов XX века на примере зерновых районов Дона, Кубани и Ставрополья. Ростов-на-Дону, 2005.
4. Шарова П.Н. Коллективизация сельского хозяйства в Центрально-черноземной области. 1928-1932 гг. М., 1963.
5. Государственный архив Орловской области (ГАОО).
6. Ленинский путь. 1931. № 21-22.
7. Коммуна. 9 января 1932 г.
8. Виола Л. Крестьянский бунт в эпоху Сталина: Коллективизация и культура крестьянского сопротивления. М., 2010.
9. Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927-1939. документы и материалы. Т.2. М., 2000.
10. Браунинг К.Р., Сигельбаум Л.Х. Социальная инженерия. Сталинский план создания «нового человека» и нацистское «народное сообщество» // За рамками тоталитаризма. Сравнительные исследования сталинизма и фашизма. М., 2011.
11. Российский государственный архив экономики (РГЭ).
12. Колхозник 30 июня 1930 г.
13. «Тянут с мужика последние жилы...». Налоговая политика в деревне 1928-1937. М., 2007.
14. Дэвис Р., Уиткрофт С. Годы голода: Сельское хозяйство СССР, 1931-1933. М., 2011.

15. Грелюк С.А. Сельское хозяйство ЦЧО в 1-м пятилетии // Социалистическое строительство. 1932. № 6-7.

References

1. Fitzpatrick S. Stalin's peasants. A social history of Soviet Russia in the 30th years: village. M., 2008.
 2. Maslov S.S. Collective Farm Russia. M., 2007.
 3. Bondarev V.A. Fragmentary modernization of the post-October village: the history of changes in agriculture and the evolution of the peasantry in the late 20s-early 50s of the twentieth century on the example of grain areas of the don, Kuban and Stavropol. Rostov-on-don, 2005.
 4. Sharov P.N. The collectivization of agriculture in the Central black earth region. 1928-1932 gg. M., 1963.
 5. State archive of the Orel region (GAOO).
 6. Lenin's way. 1931. № 21-22.
 7. Commune. 9 January 1932.
 8. Viola L. Peasant revolt in the era of Stalin: Collectivization and the culture of peasant resistance. M., 2010.
 9. The tragedy of the Soviet village. Collectivization and dispossession. 1927-1939. documents and materials. Vol.2. M., 2000.
 10. Browning K. R., Siegelbaum L. H. Social engineering. Stalin's plan to create a "new man" and the Nazi "people's community" // Beyond totalitarianism. Comparative studies of Stalinism and fascism. M., 2011.
 11. Russian state archive of economy (RGAE).
 12. Collective farmer June 30, 1930
 13. "The last veins pull from the man..." Tax policy in the village 1928-1937. M., 2007.
 14. Davis R.S. Witcraft the Years of hunger: Soviet Agriculture, 1931-1933. M., 2011.
 15. Greluc S.A. Agriculture of the Central black earth region in the 1st five years // of Socialist construction. 1932. №.6-7.
-

КАПУСТИН С.В.

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

KAPUSTIN S.V.

Aspirant of the Department of Social Anthropology and
Ethnonational Processes, Orel State University
E-mail: kapustin55@rambler.ru

**РЕЛИГИОЗНЫЕ, ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ,
ПЕРЕСЕЛЕНИЯ НЕМЦЕВ В БЕССАРАБИЮ В XIX ВЕКЕ**

**RELIGIOUS, ECONOMIC AND POLITICAL PREREQUISITES, MIGRATION
OF GERMANS TO BESSARABIA IN THE XIX CENTURY**

Рассматриваются религиозные, экономические и политические предпосылки, переселения немцев в Бессарабию в XIX веке. Автор останавливается на проблеме формирования внутренних социальных противоречий, которые вызревали в Германии Средневековья и Нового времени и способствовали массовому исходу германского крестьянства.

Ключевые слова: Германия, Бессарабия, немецкие переселенцы, крестьянство, гражданская война.

Religious, economic and political prerequisites, the resettlement of Germans to Bessarabia are considered in the XIX century. The author dwells on the problem of the formation of internal social contradictions that matured in Germany in the Middle Ages and the New Times and contributed to the mass exodus of the German peasantry.

Keywords: Germany, Bessarabia, German immigrants, peasantry, civil war.

После окончания русско-турецкой войны 1806-1812 гг. и присоединения Бессарабии к России начался интенсивный процесс заселения края выходцами из разных стран. Народы германских земель, начавшие колонизацию Бессарабии, не были единственным народом, участвовавшим в этом процессе, так, в конце XVIII – первой четверти XIX вв. в южную Бессарабию переселились выходцы из исторических областей Добруджи, Фракии, Македонии, Румелии, запрутской Молдовы – болгары, гагаузы, греки, сербы [10, с. 21-90; 12, с. 27-110; 11, с. 51-66, с. 297-298.]. Позже в Бессарабию стали переселяться выходцы из стран центральной и западной Европы – Германии, Австрии, Польши, Голландии, Швейцарии – это были этнические немцы, швейцарцы, французы.

Первые немецкие переселенцы поселились в Бессарабии в период с 1813-1815 гг. – это были выходцы из Польши, герцогства Варшавского [2, с.144], начиная с 1818 года стали прибывать немцы из Виртембергского и Баварского королевства [15, с. XXIV], в последующие годы прибыли из Мекленбурга, Пруссии и Елвееции (Швеции) [20, с. 37-38].

В научных исследованиях, где рассматривались сельские поселения южной Бессарабии, авторы редко интересовались причинами, подтолкнувшими население разных государств Европы покинуть свои родные места и искать убежище на южных землях Бессарабии. По мнению Е.И. Дружининой, автора монографии «Южная Украина 1800-1825 гг.», причины были разнообразны и порой очень сложны, но чаще всего массовая эмиграция с Запада была следствием политической обстановки в Европе. Автор также указала на распространение среди немецких переселенцев мнений о возможности решить проблему недостатка земли [6, с.126].

Данный вопрос не исчерпал своей актуальности и в наши дни. Актуальность исследования, прежде всего, видится в следующем: для интеграции Молдовы в экономическое пространство Европы необходимо выявить причины, побудившие в свое время иммиграцию народных масс из Европы, а также определить аспекты, повлиявшие на обратный отток населения в Европу.

Ответ на эти вопросы дают социально-антропологические исследования [3]. Значение таких исследований возрастает при понимании важности исследовательской работы на стыке взаимодействующих наук, таких как этнография, история, социология, что, в свою очередь стимулирует развитие знаний в этих областях.

Развитие общественных наук во второй половине прошлого столетия в немалой степени шло за счет междисциплинарного сотрудничества. Если представление об истории как науке сложилось давно, то по социальной антропологии в 60-е годы XX века шли острые дискуссии: они, прежде всего, касались круга научной проблематики в этой области, а также их соотношение с другими науками [7].

Рассматриваемый исторический период в отечественной и зарубежной историографии подается как цепь исторических событий, приведших к возникновению в 1871 году объединенной Германии. В действительности, это был очень трудный и долгий процесс с множеством противоречий, в котором участвовали миллионы людей. Скупое отражение имевших место противоречий в германском обществе в средние века, искажает историю, не раскрывает реальной картины, приведшей к массовой миграции немцев. Остаются в тени отношения немецких крестьян, бюргеров, феодалов к происходящим событиям и мотивы их поведения.

Исследование «периода реформации» нас интересуют, прежде всего, для получения ответов на вопросы о истоках и причинах немецкой эмиграции в Бессарабию. Историко-сравнительный метод позволяет нам провести параллели, с историческими данными, за этот же интервал времени на территории южной Бессарабии – и это даст ответ на вопрос о базисных факторах, послужившие успешной реализации переселенческого движения. В подобных историко-сопоставительных исследованиях, важным фактором является сопоставимость по времени событий, фактов, и выявленных параллелей. Прежде всего, коснёмся событий, имевших место в Германских княжествах в средние века, лежащих в основе некоторых переселенческих процессов, относящихся к более позднему периоду – концу XVIII – началу XIX вв.

В Германских землях в XIV-XV вв. немецкое ремесленное производство начало переживать значительный подъем. Развивалось городское цеховое ремесло, ткачество, искусство – «труд изящных искусств, золотых и серебряных дел мастеров». Подъем ремесленнического дела способствовал появлению новых промышленных технологий: изобретению пороха, развитию изобразительного искусства и книгопечатания. Наравне с промышленностью развивалась и торговля, заметно выросла добыча сырья. Немецкие рудокопы в XV веке являлись самыми искусными в мире [19, с. 20]. Благодаря развитию немецких городов и крестьянскому земледелию, как сейчас представляется, немецкое общество смогло бы выйти из своего примитивного средневекового состояния, но этого, к сожалению, не произошло.

К этому же времени относится возникновение городской сети и на территории Молдавского княжества [9, с. 43]. Приход немецких, а также венгерских, армянских и других колонистов в такие Молдавские города как: Байя, Тротуш, Хотин, Сирет, Роман, Яссы, Бакэу, Ботошаны, Хырлэу, Сучава, Нямц, Аджуд, Пятра и Дорохой способствовал включению некоторых из них в систему международной торговли, и как следствие превращение этих аграрных ремесленно-торговых поселений в сравнительно крупные феодальные города – экономические, военно-политические и культурные центры Молдавского княжества. Там сконцентрировались ремесла, торговля, сельскохозяйственное производство, появилась господарская администрация, военные отряды и гарнизоны крепостей, очаги средневекового просвещения, искусства, зачатки городского благоустройства и обслуживания [9, с. 71].

Город Байя считался цитаделью католицизма и немецкого заселения древней Молдавии. «Католическая епископия появилась в Байе в начале XV века, здесь строились каменные католические храмы, и городская администрация в течение примерно двух веков находилась часто в руках представителей немецкого и венгерского населения» [9, с. 81].

В годы правления императора Максимилиана I (1493-1519) решение насущных вопросов жизни будущей немецкой нации казалось еще возможными. Хотя и запоздалое, но быстрое капиталистическое развитие превратило страну в экономически сильную державу. Хозяйственная мощь больших цветущих городов заставляла порой забывать о различиях в жизненных интересах высших слоев Германского общества и народных масс [5, с. 11].

Однако, несмотря на имеющийся подъем в национальном производстве, Германия все еще существенно отставала от роста производства в других странах [18, с. 22.]. Цивилизация в Германии существовала лишь местами, сосредоточиваясь вокруг отдельных промышленных и торговых центров. Немецкое земледелие значительно уступало английскому и нидерландскому, а промышленность стояла далеко позади итальянской, фламандской и английской. В морской торговле англичане и, особенно, голландцы начали вытеснять немцев. В стороне от рек и торговых путей лежало множество более мелких городов, которые «продолжали безмятежно прозябать на уровне жизни позднего средневековья» [18, с. 22].

В XVI-XVII вв. Германское общество делилось на сословия, из высшего дворянства выделялись князья. В условиях распада феодальной империи власть все больше сосредотачивалась в их руках и, по сравнению с ними, император практически ничем не отличался от верхушки знати. Крупные феодалы облагали население налогами, держали постоянное войско, на свой страх и риск вели войны и заключали мир, собирали ландтаги [18, с. 23].

В феодальной иерархии позднего средневековья почти полностью отсутствовало среднее дворянство, золотые времена рыцарского феодализма безвозвратно миновали, и многие дворяне до того обеднели, что вынуждены были сами обрабатывать землю или идти в услужение князьям.

Прогресс промышленности, развитие военного дела, усовершенствование огнестрельного оружия подрывали значение службы рыцарей в качестве тяжеловооруженной кавалерии и в то же время сделали весьма сомнительной неприступность их замков [18, с. 24]. Духовенство в значительной степени также становилось лишним, подтверждая это своей леностью и невежеством. Вновь образовавшееся сословие юристов, отобрало у духовенства ряд влиятельных должностей. В результате изобретения книгопечатания и с расширением торговли, оно лишилось монополии не только на обучение чтению и письму, но и на «высокие степени образования» [18, с. 26]. Таким образом, на германских землях разделение труда коснулось и интеллектуальной области.

Аристократический класс владельцев германских земель в основном состоял из церковной феодальной иерархии: епископов и архиепископов, аббатов, приоров и прочих прелатов. Эти высшие сановники церкви либо сами были имперскими князьями, либо же в качестве феодалов владели обширными пространствами земли с многочисленными крепостями и зависимым населением.

Немецкое духовенство состояла из сельских и городских священников. Они стояли вне феодальной иерархии церкви и не имели доли ее богатства. Из их рядов выходили теоретики и идеологи реформистского движения, многие из них, выступив в качестве защитников плебеев и крестьян, окончили свою жизнь на эшафоте [18, с. 26]. Выделялась верхушка городского общества – патрицианские роды, или как их еще называли «благородные» – это были наиболее зажиточные немецкие семьи. Они заседали в городском совете и занимали все должности по управлению городом. Материальное неравенство, разделение общества по материальному принципу подводило немцев к социальному конфликту, в то время почти полностью отсутствовал средний класс, призванный стабилизировать

общество. Вследствие быстрого распада феодализма, социальное расслоение германского общества достигло ещё более разительных размеров. С одной стороны, привилегированные слои германского общества – князья, имеющие неограниченную власть, а с другой – народные массы, лишённые определенных профессий и постоянного места жительства. В развитых странах средневековой Европы никогда не было такого количества бродяг, как в германских княжествах в первой половине XVI века [18, с. 29]. Такое состояние общества породило в среде бедноты своих лидеров.

Так, в 1517 году против догматов и устоев католической церкви, впервые выступил Лютер, его оппозиция тогда не имела сколько-нибудь определенного характера, однако, крестьяне и плебеи вскоре захотели увидеть в его воззваниях сигнал к восстанию. Весь немецкий народ пришел в движение. Молния, которую случайно метнул Лютер, попала в цель. Сам ход, и особенно последствия гражданской войны (1524-1526) были для Германии ужасные. Окончание войны можно было сравнить с могилой тишины. Победители в ужасе от содеянного находились в постоянном страхе, они боялись, что, «как приведения, в ночь, вдруг, поднимутся из могил тени убитых» и вновь чернь в своей необузданной мести начнёт жечь города и сёла.

Моральный климат на тирольских и швабских долинах изменился к худшему. Поколения сменялись поколениями, а материальный и морально-психологический вред, нанесенный народу разрушительной гражданской войной, не сглаживался. С момента выступления Лютера, Германия лишилась единства в религиозных верованиях, а в дальнейшем всё больше разделялась и политически [17, с. 423].

Крестьяне были побеждены и не рассчитывали на пощаду. А у победителей была только одна мысль – отомстить [16, с. 1. 224]. Под влиянием этих процессов в народе появились различного рода мистические предсказания о грядущих восстаниях, указывались даже точные даты и назывались имена предводителей, часто уже давно погибших или казненных. В немецких селах, среди простых крестьян, была распространена особого рода религиозная мечтательность. В этом, как отмечали немецкие хроникеры той поры, «они находили свое единственное утешение».

Разочарование и неверие в собственные силы заставило крестьян прибегнуть к суеверному мистицизму. Таковым почти всегда бывает исход неудавшейся борьбы – реакция всегда идет рука об руку с суеверием и мистицизмом. Европейское общество неоднократно имело возможность убедиться в достоверности этого феномена, и в этом отношении, конец XVI – начало XVII вв. не был исключением. Вера в колдовство дорого обошлась немецкому народу. Тысячи замученных невинных жертв начали гибнуть на кострах инквизиции. Среди замученных было особенно много женщин, они были обвинены в колдовстве только лишь по тем причинам, что они лечили больных людей травами или снадобьями. Обвинение могли предъявить по доносу или по подозрению. Протестантское духовенство, государи, князья, городские магистры, юристы благочестиво жгли и преследовали «колдуний» [16, с. 226].

Следует отметить, что не только теологическими соображениями руководствовались феодалы, были и более действенные мотивы. Имущество осужденного за колдовство

разделялось на три части: из них две части отбирались в пользу местного феодала, остальная часть отдавалась священникам, судьям, палачам и доносчикам [16, с.3, с. 226]. Таким образом, духовенство и дворянство поправляло свои «порастроившиеся» дела за счет «чертовщины» и «колдовства». Были узаконены пытки, обвиняемых заточали в замках и содержали их в ямах наполненных зловонной водой, на цепи, без пищи и свежего воздуха.

Последствия Крестьянской войны не ограничились только разорением, обнищанием, и отупением народа, они изменили социально-психологический климат жизни всей немецкой нации [16, с.3, с. 226].

В не менее бедственном положении находилась Германия после Тридцатилетней войны (1618-1648), тянувшейся в продолжении целого поколения. Погибли две трети жителей, и не столько от меча, сколько от других, медленных и мучительных бедствий, обыкновенно сопутствующих войнам – от заразы, чумы, страха и отчаяния. Земли были дешевы, так как тысячи их владельцев пропали без вести или погибли [17, с. 423].

Война и разгул реакции в корне видоизменили национальный характер немецкого народа. В немецкой среде появились неприсущие им ранее черты характера, воплотившиеся в таких типажах как филистер (нем. Philister): самодовольный мещанин, невежественный обыватель с лицемерными ханжескими повадками [14, с. 1417].

Крестьянству дорого обошлась попытка улучшить свое положение, но и для феодалов она не прошла бесследно. Немецкие феодалы лишились того идеального колорита, в котором они прибывали в былые времена. Мечтательный романтизм уступил место пьянству, обжорству, диким оргиям, разбою и самоуправству. Всеобщее пьянство – как социальная болезнь заразила не только мужчин, но и женщин. Роскошь и мотовство сделались отличительным признаком высшего сословия. Благочестивые «фрейлины» не уступали на разнообразных пирушках в количестве выпитого вина и пива, пьянство, охота, и грубые чувственные наслаждения наполняли собой всю жизнь германского дворянства.

Таким образом, немецкое общество, поделилось на высшее сословие и крестьян, находившихся в не просветной нужде. Во времена позднего средневекового германского общества – дворяне, бюргеры, королевская власть – думали исключительно о своих интересах, им и в голову не приходило беспокоиться о развитии всего общества.

В свою очередь, войны, французская оккупация, социальная незащищенность породило такое обнищание среди народных масс Германии, что многие жители просто бросали свои города и села в поисках элементарных средств к существованию [6, с. 129]. Возникшая на фоне всего этого эмиграция была своего рода формой протеста, которой всячески противостояли правящие круги².

Не все немцы решались пуститься в дальний путь, многих пугала неизвестность. Кроме того, на своем пути их постоянно сопровождали голод, лишения, болезни. По дороге многие погибали от чумы и голода, лишь часть из них смогла добраться до новых земель, достигнуть пределов границ Российской империи; и переселенцы, уже находясь на острове близ Измаила в карантине, получив помощь от русского правительства и частных лиц, смогли продолжить путь в глубь страны, многие же из них осно-

вали свои колонии у южных границ империи, начали обживать плодородные земли Буджакской степи [8, с. 129]. Немецкие колонисты нашли здесь свою вторую родину и как вспоминали потом “*dasssie, sozusagen, nurdasnacknaktelebennachRusslandbrachten*” (“пришли в Россию, так сказать нагишом”) [4, с. 187].

В первые годы колонизации была разработана специальная инструкция для решения практических дел на местах (в Новороссии). При этом основополагающим документом является Манифест, изданный Екатериной II в 1763 году. Впоследствии, Манифест 1763 года стал базовым документом и при разработке Указов, касающихся задунайских переселенцев, а также немецких колонистов Бессарабской области. По мере освоения пустынных территорий и создания новых колоний, менялась правовая основа жизни – законы детализировались и уточнялись. Сенат в 1797, 1800-1805, 1812, 1817, 1833-1843 гг. (и в другие годы) принял законы, в той или иной степени касающиеся статуса немецких колонистов. Обилие государственных актов затрудняло управлению колониями. Поэтому в 1857 году был подготовлен свод законов, касающихся иностранных поселенцев – «Устав о колониях иностранцев в Российской империи». В этом документе до мельчайших подробностей расписаны права и обязанности колонистов, установлены строгие ограничения и правила, по которым они обязаны устроить свой уклад жизни. Устав – это своего рода модель, по которой организовывалась жизнь колоний. В колонистах царское правительство хотело видеть образец законопослушного гражданина [1, с. 432].

Историографическая литература справедливо отмечает, что в основе переселения немцев в Бессарабию прослеживались последовательно как политические, так и экономические цели, но при этом нигде не упоминаются такие немаловажные обстоятельства, как заинтересованность самих немцев в подобном переселении.

Подводя краткие итоги необходимо обратить внимание на внутренние причины способствовавшие рождению переселенческого движения по заселению Новороссии, приходим к выводу, что к тому времени создаётся редкостная ситуация, выгодная для обеих сторон, когда русское правительство и протестантское движение в германских землях были заинтересованы в осуществлении одного и того же политического предприятия по заселению юга Бессарабии. Следовательно, налицо мы имеем наглядный пример того, как интересы немцев тесно переплелись с интересами русского государства.

В начале, не решаясь пуститься в дальний путь, эмигранты, покинувшие Германию в конце XVIII – начале XIX вв. поселялись в Польше. После поражения Германии в войне с Францией (в 1806 году), Наполеон в 1807 году преобразовал Польшу в Варшавское герцогство, на территории которого прокатилась опустошительная война. Еще до войны, поселившиеся в Польше немцы, оказались в тяжелом положении, оккупационный режим и двойной гнет вынудил их переселиться в Бессарабию, а к ним присоединились поляки (малоизвестный факт) и другие жители центральной Европы [6, с. 129].

Примечания

- ¹ Лантаг – высший законодательный орган в Германском государстве.
- ² Разорительные войны вспыхивали на территории Германии и в 1740-1748 и в 1756-1763 годах. В итоге они привели к тому, что устои феодализма усилились, «вторично закрепостили» одну часть немецких крестьян, и, согнали с помещичьих земель вторую часть крестьян. Все это происходило во второй половине XVII – первой половине XVIII вв. В XVIII веке возвысилась Австрия и Пруссия, в конце XVIII- начале XIX вв. они участвовали в войне против революционной, затем Наполеоновской Франции и были разгромлены

Библиографический список

1. Ауман В.А. История Российских немцев в документах (1763-1992 гг.). Москва, 1993.
2. Батюшков П.Н. Бессарабия. Историческое описание. СПб., 1892.
3. Бромлей Ю.В., Шкаратов О.И. О соотношении предметных областей этнографии, истории и социологии // [Электронный ресурс] URL: http://journal.iea.ras.ru/archive/1960s/1969/Bromley,%20Shkaratan_1969_3.pdf (дата обращения: 03.07.2018).
4. Буковина. Науково-дослідний центр буковинознавства при Чернівецькомунаціональномууніверситетіііі. Юрія Федьковича. Черновці. Видавництво «Зелена Буковина». 2004.
5. Вернер Шаде. Кранахи – семья художников. Москва, 1987.
6. Дружинина Е.И. Южная Украина 1800-1825 гг. Москва, 1970.
7. Этнография и смежные дисциплины. Этнографические субдисциплины. Школы и направления. Методы /АН СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая, Акад. наук ГДР, Центр.ин-т истории, Отд. этнографии и истории культуры ; отв. ред. М. В. Крюков, И. Зельнов.М. Наука , 1988.
8. Наукло В.Етнічний склад населення Української РСР: Статистико-картографічне дослідження. Киев, 1965.
9. Полевой Л.Л. Очерки исторической географии Молдавии XIII-XV вв. Кишинев, 1979.
10. Радова-Каранастас О.К. Гагаузы в составе задунайских переселенцев и их поселения в Буджаке (конец XVIII – первая четверть XIX вв.). Кишинев-Комрат, 2001, 131 с.
11. Радова-Каранастас О.К. Путь к себе: аспекты истории, культуры, демографии, этнографии, этногенеза гагаузов. Второе дополненное издание. Кишинев, 2009, 371 с.
12. Радова О.К. Этнодемографическое развитие гагаузов Бессарабии в конце XVIII – XIX вв. Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Кишинев, 2002, 198 с.
13. Радова О.К. Автореферат диссертации «Этнодемографическое развитие гагаузов Бессарабии в конце XVIII – XIX вв.» на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Кишинев, 2002, 34 с.
14. Советская Энциклопедия. Ред. коллегия: Кузнецов М.И., Панов В.Г., Федосеев П.Н., Храпченко М.Б. Москва, 1987.
15. Списки населенных мест Российской империи, составленные и издаваемые центральным статистическим комитетом министерства внутренних дел. III Бессарабской области, СПб., 1861 г., стр.21-23 (ст. XXIV).
16. Ткачев П. Немецкие идеалисты и филистеры//«Дело», 1867, №12, СПб.
17. Циммерман В.История крестьянской войны в Германии (по летописи и рассказы очевидцев), перевод с немецкого. Том 2, Москва, 1937.
18. Энгельс Ф. Крестьянская война в германии. Москва, 1953.
19. Moraru A.Istoriaromanilor: DfsarabiașiTrașnistria., Chișinău., 1995.

20. *Stratulat I.* Coloniști germeni din sudul Basarabiei. Obiective și repercusiuni // *Cugetul*, №2-3, 1994

References

1. *Auman V.A.* History of Russian Germans in documents (1763-1992). Moscow, 1993.
2. *Batiushkov P.N.* Bessarabia Historical description. SPb., 1892.
3. *Bromley Yu.V., Shkaratov O.I.* On the ratio of subject areas of ethnography, history and sociology // [Electronic resource] URL: http://journal.iea.ras.ru/archive/1960s/1969/Bromley,%20Shkaratan_1969_3.pdf (appeal date: 07/03/2018).
4. Bucovina. Science-extension center of bukovinians at the Chernovetsky National University im. Yurii Fedkovich. Chernivtsi. Vidavnistvo «Zelena Bukovina». 2004.
5. *Werner Sade.* Cranachy is a family of artists. Moscow, 1987.
6. *Druzhinina E.I.* South Ukraine 1800-1825 Moscow, 1970.
7. Ethnography and related disciplines. Ethnographic subdisciplines. Schools and directions. Methods / [Academy of Sciences of the USSR, Institute of Ethnography. N.N. Miklukho-Maklay, Acad. Science GDR Center. Institute of History, Dep. ethnography and cultural history; rep. ed. M. V. Kryukov, I. Zelnov. M. Science, 1988.
8. *Naulko V.* Ethnic warehouse population of Ukraine RSR: Statistical-cartographic survey. Kiev, 1965.
9. *Polevoi L.L.* Essays on the historical geography of Moldova XIII-XV centuries. Chisinau, 1979.
10. *Radova-Karanastas O.K.* Gagauz in the composition of the Danube immigrants and their settlements in Budzhak (end of the XVIII - the first quarter of the XIX centuries). Chisinau-Comrat, 2001, 131 p.
11. *Radova-Karanastas O.K.* Path to yourself: aspects of history, culture, demography, ethnography, ethnogenesis of the Gagauz. The second updated edition. Chisinau, 2009, 371 p.
12. *Radova O.K.* Ethno-demographic development of the Gagauzians of Bessarabia in the late XVIII-XIX centuries. Thesis for the degree of candidate of historical sciences. Chisinau, 2002, 198 p.
13. *Radova O.K.* The dissertation's abstract "The ethno-demographic development of the Gagauzians of Bessarabia at the end of the 18th and 19th centuries" for the degree of candidate of historical sciences. Chisinau, 2002, 34 p.
14. Soviet Encyclopedia. Editorial Board: Kuznetsov M.I., Panov V.G., Fedoseev P.N., Khrapchenko M.B. Moscow, 1987.
15. Lists of populated areas of the Russian Empire, compiled and published by the Central Statistical Committee of the Ministry of the Interior. III Bessarabian region, St. Petersburg., 1861, p. 21-23 (Art. XXIV).
16. *Tkachev P.* German idealists and philistines // *Delo*, 1867, No. 12, St. Petersburg.
17. *Zimmerman V.* The History of the Peasant War in Germany (according to the chronicles and eyewitness accounts), translated from German. Volume 2, Moscow, 1937.
18. *Engels F.* The Peasant War in Germany. Moscow, 1953.
19. *Moraru A.* Istoria romanilor: Besarabia și Trașnistria., Chișinău., 1995.
20. *Stratulat I.* Coloniștii germani din sudul Besarabiei. Obiective și repercusiuni // *Cugetul*, №2-3, 1994

ЛЯМИН И.В.

соискатель кафедры истории России, Курский государственный университет
E-mail: lyam5ye@yandex.ru

LYAMIN I.V.

Competitor of the department of Russian history, Kursk state university
E-mail: lyam5ye@yandex.ru

**ПРОИЗВОДСТВЕННО-ЛАГЕРНЫЙ КОМПЛЕКС «ДАЛЬСТРОЯ» КАК МОДЕЛЬ
РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ИСПРАВИТЕЛЬНО-ТРУДОВОЙ СИСТЕМЫ СССР (1930-е – НАЧАЛО 1950-х гг.)**

**INDUSTRIAL AND CAMP COMPLEX «DALSTROY» AS A MODEL OF THE REGIONALIZATION
OF THE CORRECTIONAL LABOR SYSTEM OF THE USSR (1930s – EARLY 1950 s)**

На основе рассмотрения процесса становления и развития исправительно-трудовой системы Советского государства выдвигается тезис о взаимосвязи и взаимообусловленности двух процессов – централизации управления указанной системой и ее регионализации. С помощью вводимого в научный оборот и содержательно раскрываемого понятия «региональный сегмент исправительно-трудовой системы» на примере одного из крупнейших производственно-лагерных объединений страны обосновывается модель регионализации исправительно-трудовой системы СССР.

Ключевые слова: исправительно-трудовая система, региональный сегмент, модель регионализации, «Дальстрой».

Based on the consideration of the process of formation and development of the correctional labor system of the Soviet state, a thesis is advanced about the interconnection and interdependence of the two processes – the centralization of the management of this system and its regionalization. With the help of the concept of «regional segment of the corrective labor system» introduced into scientific circulation and meaningfully disclosed, on the example of one of the largest industrial and camp associations of the country, the regionalization model of the corrective labor system of the USSR is justified.

Keywords: correctional labor system, regional segment, regionalization model, Dalstroy.

Исследование процесса регионализации исправительно-трудовой системы Советского государства представляет сегодня значительный научно-практический интерес, так как, во-первых, территориальный принцип функционирования указанной системы в современной России не утратил своего значения [14], а во-вторых, эффективная реализация этого принципа возможна сегодня лишь при наличии обобщенных результатов исследования опыта предшествующих периодов. Кроме того, небезынтересным является апробирование комплексного подхода при рассмотрении моделей становления конкретных территориальных сегментов исправительно-трудовой системы.

Система мест лишения свободы России, оставшись после октября 1917 г. в ведении высшего органа юстиции, только по мере установления советской власти превратилась в исправительно-трудовую [7]. Привлечение методов экономического воздействия на осужденных в качестве условия их перевоспитания, относящееся к советскому периоду отечественной истории (в досоветское время экономический фактор был самодостаточным), привело к формированию мощной экономической базы исправительно-трудовых учреждений [6]. Это, в свою очередь, вызвало к жизни, с одной стороны, необходимость централизации управления исправительно-трудовой системой, а с другой – потребность в создании региональных сегментов ИТС (особенно в отдаленных и малозаселенных районах) и развитии специфических механизмов их функционирования. Содержание исправительно-трудовой политики Советского государства было в немалой степени

обусловлено региональным аспектом становления новой системы мест лишения свободы.

Процесс централизации управления исправительно-трудовыми учреждениями, длившийся более чем полтора десятилетия, был детерминирован множественными реорганизациями системы правоохранительных органов и сопровождался открытым противостоянием двух ведущих в этом смысле субъектов – Народного комиссариата внутренних дел и Народного комиссариата юстиции. Указанный процесс был завершен в середине 1930-х гг. передачей управления исправительно-трудовой системой в ведение НКВД СССР [5].

С конца 1920-х гг. процесс централизации управления исправительно-трудовой системой сопровождался другим процессом – ее регионализацией. Важнейшей предпосылкой регионализации стала передача функции руководства исправительно-трудовыми лагерями на местах региональным представительствам ОГПУ. Не менее важную роль в процессе регионализации стало концептуальное закрепление задач функционирования ИТЛ в контексте экономического развития регионов [15; 16]. Кроме того, к началу 1930-х гг. был накоплен определенный опыт в деле организации территориальных групп лагерей (например, северные лагеря ОГПУ [13]).

В 1930-е гг. одним из крупнейших региональных сегментов исправительно-трудовой системы СССР стал Дальневосточный, который предназначался для решения задач экономического развития обширной территории. Решающую роль в обеспечении промышленных объектов

Дальнего Востока дешевой рабочей силой сыграли *репрессии* 1930-х гг. [4], сопровождавшиеся массовыми принудительными вселениями (институт спецпереселений) [18], колонизационной политикой («прикрепление бывших заключенных к экономическим объектам региона») и становлением режимной модели лагерной жизни («внутренние репрессии»). Основой регионального сегмента стали масштабные лагерные объединения – Дальневосточный, Северо-Восточный и Байкало-Амурский ИТЛ, отнесенные в конце 1930-х гг. к категории важнейших. Учреждение приоритетного порядка выделения для них заключенных ИТЛ ГУЛАГа, в том числе в ущерб другим наркоматам, превратило Дальневосточный сегмент из просто значимого в приоритетный. Этому статусу соответствовала также беспрецедентная самостоятельность лагерей и их управлений.

Один из ярких примеров регионализации исправительно-трудовой системы СССР – образованный в 1931 г. Государственный трест по дорожному и промышленному строительству в районе Верхней Колымы («Дальстрой»), обладавший «встроенной» лагерной структурой [9]. Факторы образования «Дальстроя» носили во многом *региональный характер*: золотоносный потенциал Колымы, представлявший стратегический интерес в контексте пополнения золотого запаса; низкий уровень экономического развития региона, создававший диспропорцию в общей модели индустриализации; стратегический фактор, обострившийся после захвата Японией Маньчжурии и в свете нарастающего геополитического противостояния. Для обеспечения производственных подразделений «Дальстроя» предназначался Северо-Восточный исправительно-трудовой лагерь (СВИТЛ), управление которого изначально создавалось как региональное [11]. Более того, по мере развития производственной подсистемы треста, СВИТЛ фактически превращался в лагерное объединение, территориально ограниченное рамками региона.

Признаки регионализации, характерные для исправительно-трудовой системы в целом, содержал каждый из этапов истории «Дальстроя».

Так, *первый этап* (1932–1941 гг.) характеризуется оптимизацией взаимодействия лагерного и производственного компонентов «Дальстроя». Следует отметить два важнейших фактора указанной оптимизации. Во-первых, структура подразделений СВИТЛ была обусловлена схемой промышленного сектора «Дальстроя», включавшей к середине 1930-х гг. 4 отраслевых управления (горное, дорожное строительство, управление строительства Нагаево-Магаданского района, управление связи) [12]. Во-вторых, обширная территория «Дальстроя» отраслевому управлению не способствовала: на 1951 г. – три млн. кв. км, седьмая часть территории страны (удаленные друг от друга бассейны Индигирки, Колымы, Яны, Анадыря, материковые и приморские районы с различными климатическими условиями). Это был территориальный фактор, и его действие подталкивало к созданию ИТЛ, ориентированных не на отрасли промышленности, а на территории. Таким образом, был избран *смешанный принцип формирования ИТЛ «Дальстроя» – территориально-отраслевой*, что было обусловлено, с одной стороны, структурой производственной подсистемы треста, а с другой – территориаль-

ной разобщенностью промышленных предприятий. Итак, в рамках первого этапа произошло *фактическое слияние производственного и лагерного компонентов* и создание беспрецедентной по территории, численности и управленческому аппарату структуры ИТЛ, которая административно замыкалась на единственный хозяйствующий субъект.

Содержанием второго этапа (1941–1945 гг.) стала трансформация структуры лагерных подразделений «Дальстроя» в условиях экономики военного времени. Отметим три фактора трансформации. Первый фактор – резкое снижение поступления заключенных. Так, в 1942 г. в Севвостлаг поступило около 5 тыс. чел., в 1943 г. – 13 783 чел., в 1944 г. – 25 714 чел. [1, с. 237–238] (для сравнения: только за 1937 г. прибыло «из/к с материка» 41 557 чел. [2]). Второй фактор – закрытие нерентабельных промышленных объектов. Об этом можно судить по снижению количества горнодобывающих предприятий – приисков: в 1944 г. по сравнению с 1941 г. золотых приисков было на 18 % меньше (37 к 45-ти), а оловянных – на 90 % (1 к 9-ти) [3]. Третий фактор – появление в структуре мест лишения свободы новых единиц – каторжных и штрафных лагерей. Приказом НКВД от 11 июля 1943 г. были организованы отделения каторжных работ при трех крупных лагерях, в том числе Северо-Восточном [10]. Количество каторжан в СВИТЛ постоянно росло, и на 1 июня 1945 г. их числилось 3 787. Несмотря на общее снижение количества заключенных и сокращение некоторых производств, к середине 1944 г. в ИТЛ «Дальстроя» насчитывалось не менее 80 000 чел., подавляющее большинство которых использовалось в горнодобывающей промышленности. В результате лагерно-производственный комплекс главка оформился окончательно как модель регионального сегмента исправительно-трудовой системы.

Но только в рамках *третьего этапа* (вторая половина 1940-х – начало 1950-х гг.) было осуществлено *организационное сращивание производственного и лагерного компонентов «Дальстроя»*. Приказом МВД СССР от 20 сентября 1949 г. № 00872 начальник треста генерал-майор И.Г. Петренко становился одновременно начальником Управления лагерей. Два года спустя, приказом МВД СССР от 29 ноября 1951 г. № 00830 «Об упорядочении структуры органов МВД и ИТЛ на территории Дальстроя», было установлено, что начальники горнопромышленных управлений и предприятий «Дальстроя» одновременно являются начальниками «привязанных» предприятиям исправительно-трудовых лагерей. Так было осуществлено объединение руководства производством и лагерями в одно лице.

Процесс регионализации рассматриваемого сегмента исправительно-трудовой системы достиг апогея в 1951 г., когда, после создания в рамках «Дальстроя» собственного Управления МВД, *вертикаль власти главка стала самодостаточной в регионе*, обладавшем огромной территорией и к тому времени уже достаточно развитой экономической системой. А ликвидацией указанного управления и передачей его полномочий вновь созданным в составе треста управлениям – 1-му (режим и оперативная работа) и 2-му (охрана) была поставлена точка в процессе *превращения главка в своеобразную империю с вертикалью власти, объединившей в лице руководителя партийные, административные, хозяйственные, военные и полицейские функции*

на огромной территории.

Таким образом, все сказанное позволяет рассматривать производственно-лагерный комплекс «Дальстроя» как взятую в развитии *модель регионализации исправительно-трудовой системы СССР* в 1930-е – начале 1950-х гг. Даже после распада «Дальстроя» как административно-производственной целостности (ведомственное разделение производственного и лагерного компонентов;

лишение полномочий по руководству партийными и советскими органами региона; утрата статуса самостоятельного хозяйствующего субъекта) сложившаяся региональная модель была сохранена – созданием автономного экономического района (Магаданского) [17, с. 205] и учреждением регионального (по линии МВД) органа управления исправительно-трудовыми лагерями.

Библиографический список

1. Бирюков А.М. Колымские истории: Очерки. Новосибирск: Свинин и сыновья, 2004. 415 с.
2. Годовой отчет по основной деятельности «Дальстроя» за 1937 г. // Государственный архив Магаданской области. Ф. р-23сч. Оп. 1. Д. 3882. Л. 44.
3. Зеляк В.Г. Пять металлов Дальстроя: История горнодобывающей промышленности Северо-Востока России в 30–50-х гг. XX в. Магадан: Кордис, 2004. 283 с.
4. Иванова Г.М. ГУЛАГ в советской государственной системе, конец 1920-х – середина 1950-х гг.: дис. ... д-ра ист. наук. Москва, 2002. 430 с.
5. Постановление ВЦИК и СНК РСФСР от 10 ноября 1934 г. «О передаче исправительно-трудовых учреждений Народного комиссариата юстиции РСФСР в ведение НКВД СССР» // Собрание законодательства СССР. 1934. № 40. Ст. 247.
6. Постановление ВЦИК от 15 апреля 1919 г. «О лагерях принудительных работ» // СУРСФСР. 1919. № 12. Отдел 1. Ст. 124.
7. Постановление НКЮот 23 июля 1918 г. «О лишении свободы, как о мере наказания, и о порядке отбывания такового (временная Инструкция)» // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. Управление делами СНК СССР. М., 1942. С. 708–714.
8. Постановление СТО от 13 ноября 1931 г. № 516 «Об организации государственного треста по дорожному и промышленному строительству в районе Верхней Колымы «Дальстрой» // Государственный архив Магаданской области. Ф. р-23сч. Оп. 1. Д. 1. Л. 1, 1 об.
9. Постановление ЦК ВКП (б) от 11 ноября 1931 г. «О Колыме» // Архив УФСБ РФ по Магаданской области. Д. 17777. Т. 13. Лл. 177–181.
10. Приказ НКВДСССР от 11 июня 1943 г. № 00968 «Об организации отделений каторжных работ при исправительно-трудовых лагерях НКВД» // ГАРФ. Ф. Р-9401. Оп. 1а. Д. 135. Л. 170–171об.
11. Приказ ОГПУ от 1 апреля 1932 г. № 287/с «Об организации Северо-Восточного лагеря ОГПУ» // Государственный архив Магаданской области. Ф. р-23сч. Оп. 1. Д. 1. Л. 8.
12. Приказ по Государственному тресту «Дальстрой» от 26 марта 1934 г. // Государственный архив Магаданской области. Ф. р-23сч. Оп. 1. Д. 7. Л. 251.
13. Проект доклада о деятельности лагерей ОГПУ за второе полугодие 1929 г. 1 января 1930 г. // ЦАФСБ РФ. Ф. 2. Оп. 8. Д. 104. Л. 27.
14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14.10.2010 № 1772-р (ред. от 23.09.2015) «О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года» [Электронный ресурс]. URL: www.consultant.ru (дата сохранения: 20.06.2018).
15. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 15 июня 1939 г. «Об отмене условно-досрочного освобождения для осужденных, отбывающих наказание в исправительно-трудовых лагерях НКВД СССР» // ГАРФ. Ф. 7523. Оп. 67. Д. 2. Л. 10.
16. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 20 июня 1939 г. «Об отмене условно-досрочного освобождения для осужденных, отбывающих наказание в исправительно-трудовых колониях и тюрьмах НКВД СССР» // ГАРФ. Ф. 7523. Оп. 67. Д. 2. Л. 12.
17. Хилобоченко А.Т. Историческая хроника Магаданской области: события и факты, 1917-1972. Магадан: Магаданское книжное издательство, 1975. 337 с.
18. Чернолуцкая Е.Н. Принудительные миграции на советском Дальнем Востоке в 1920–1950-е гг.: дис. ... д-ра ист. наук. Владивосток, 2012. 497 с.

References

1. Biryukov A.M. Kolyma stories: Essays. Novosibirsk: Svinin and sons, 2004. 415 p.
2. Annual report on the main activities of Dalstroj for 1937 // State archive of the Magadan region. F. p-23ch. Inv. 1.Fold. 3882. L. 44.
3. Zelyak V.G. Five metals of Dalstroj: History of the mining industry of the Northeast of Russia in the 30–50's. XX century. Magadan: Cordis, 2004. 283 p.
4. Ivanova G.M. Gulag in the Soviet state system, late 1920s - mid-1950s: dis. ... dr. hist. sciences. Moscow, 2002.430 p.
5. Decree of the All-Russian Central Executive Committee and the Council of People's Commissars of the RSFSR of November 10, 1934 "On the transfer of correctional labor institutions of the People's Commissariat of justice of the RSFSR to the People's Commissariat of internal affairs of the USSR" // Collected legislation of the USSR. 1934. № 40. Art. 247.
6. Decree of the All-Russian Central Executive Committee of April 15, 1919 "On the camps of forced labor" // Collection of legal acts of the RSFSR. 1919. № 12. Division 1. Art. 124.
7. Decree of the People's commissariat of justice of July 23, 1918 "On the deprivation of liberty as a measure of punishment, and on the order of serving such (provisional Instruction)" // Collection of laws and orders of the government for 1917-1918. Management of the affairs of the Council of People's Commissars of the USSR. M., 1942. S. 708-714.
8. Decree of the Council of Labor and Defense of November 13, 1931, No. 516 "On the organization of the state trust for road and industrial construction in the upper Kolyma district" Dalstroy " // State archives of the Magadan region. F. p-23ss. Inv. 1.Fold. 1. L. 1, 1 about.
9. Decision of the Central Committee of the All-Union Communist Party (bolsheviks) of November 11, 1931 "On the Kolyma" // Archive of the Federal security service of the Russian Federation for the Magadan region. Fold. 17777. T. 13. Ll. 177-181.
10. The order of the People's commissariat of internal affairs of the USSR of June 11, 1943 No. 00968 "On the organization of branches of hard labor at the correctional labor camps of the People's commissariat of internal affairs" // State archives of the Russian Federation. F. P-9401. Inv. 1a.Fold. 135. L. 170-171.
11. The order of the United State Political Administration of 1 April 1932 No. 287 / s «On the organization of the North-East camp of the United State Political Administration» // State archives of the Magadan region. F. p-23ss. Inv. 1.Fold. 1. L. 8.
12. Order on the State trust «Dalstroy» dated March 26, 1934 // State archives of the Magadan region. F. p-23ch.Inv. 1.Fold. 7. L. 251.

13. Draft report on the activities of the camps of the United State Political Administration for the second half of 1929. January 1, 1930 // Central archive of the Federal security service of the Russian Federation. F. 2. Inv. 8. Fold. 104. L. 27.
 14. Order of the Government of the Russian Federation No. 1772-r of 14.10.2010 (as amended on 23.09.2015) «On the Concept of the development of the penitentiary system of the Russian Federation until 2020» [Electronic resource]. URL: www.consultant.ru (save date: 06/20/2018).
 15. Decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR of June 15, 1939 «On the abolition of conditional early release for convicts serving sentences in forced labor camps of the People's commissariat of internal affairs of the USSR» // State archives of the Russian Federation. F. 7523. Inv. 67. Fold. 2. L. 10.
 16. Decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR of June 20, 1939 «On the abolition of conditional early release for convicts serving sentences in correctional labor colonies and prisons of the People's Commissariat of internal affairs of the USSR» // State Archives of the Russian Federation. F. 7523. Inv. 67. Fold. 2. L. 12.
 17. *Khilobochenko A.T.* Historical chronicle of the Magadan Region: events and facts, 1917-1972. Magadan: Magadan Publishing House, 1975. 337 p.
 18. *Chernolutsкая E.N.* Forced migration in the Soviet Far East in 1920-1950-ies .: dis. ... dr. hist. sciences. Vladivostok, 2012. 497 p.
-

УДК 94(47).03/084.5:911.372.4:271(470.319)»12/19»

UDC 94(47).03/084.5:911.372.4:271(470.319)»12/19»

САВОСИЧЕВ А.Ю.

доктор исторических наук, доцент, кафедра религиоведения и теологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: sawositchev@mail.ru

SAVOSICHEV A.U.

Doctor of history, associate professor department of religious studies and theology, Orel State University
E-mail: sawositchev@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ МОНАСТЫРСКОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ ОРЛОВСКОГО КРАЯ В XIII – НАЧАЛЕ XX ВВ.

EVOLUTION OF THE MONASTIC INFRASTRUCTURE OF THE OREL REGION IN THE XIII – EARLY XX CENTURIES.

В статье рассматриваются вопросы эволюции монастырской инфраструктуры Орловского края в XIII – начале XX вв. На основании данных краеведческой литературы выделены шесть этапов этого процесса, установлены особенности каждого из этапов. Выделены основные факторы, влиявшие на развитие монастырской инфраструктуры.

Ключевые слова: Орловский край, Орловско-Севская епархия, монастырская инфраструктура, историческая география.

The article deals with the evolution of the monastic infrastructure of the Oryol region in the 13th – early 20th centuries. Six stages of this process are singled out on the basis of the data of the local literature. The features of each stage are established. The main factors influencing the development of the monastic infrastructure are also singled out.

Keywords: Oryol region, Orlovsko-Sevsky Diocese, monastic infrastructure, historical geography.

На сегодняшний день в исторической литературе накопилось достаточно исследований, посвященных монастырям Орловского края. Существуют как общие работы по церковной истории региона, так и монографические исследования, посвященные отдельным обителям. Полагаю, что настало время для обобщения накопленного эмпирического материала, чтобы выявить тенденции и факторы в развитии предмета исследования.

В исследовании орловских монастырей нельзя ограничиваться ни территориальными рамками современной Орловской области, ни хронологическими рамками бытия Орловско-Севской епархии. Орловская область с исторической точки зрения явление позднее, она учреждена в современных границах только с 1954 г. Орловская губерния была учреждена в 1778 г. и ликвидирована в 1928 г. Т.е. эта общность людей, в отличие от современной просуществовала 150 лет. Опять же источники по истории Брянска, Севска, Трубчевска, Ельца в XVIII – XIX вв., во-первых, хранятся в Государственном архиве Орловской области, а, во-вторых, авторы этих источников понимали под Орловским краем именно губернию. Территории губернии и епархии совпадали.

Когда мы говорим об истории Орловско-Севской епархии, нельзя ограничиваться лишь временем с 1788 г., так как история епархии это часть непрерывной, органически развивавшейся истории Русской Церкви. По этой причине историю монастырской инфраструктуры на Орловщине следует начинать с древнейших времен.

В развитии орловских монастырей я выделяю шесть основных этапов.

1. С древнейших времён до XIII в. На древность происхождения претендуют семь монастырей Орловско-Севской епархии: Брянский Петропавловский (Петровско-

Богоявленский) [1, с. 51-52], Брянский Успенский Свенский (Свинский, Успенский, Новопечерский) [1, с. 52], Брянский Воскресенский девичий [1, с. 58], Елецкий Троицкий [2, с. 14-15], Трубчевский Спасо-Чолнский [1, с. 73-76], Мценский Петропавловский и Мценский Вознесенский девичий [1, с. 293]. Источников, которые позволяли бы с полной уверенностью подтвердить или опровергнуть эти претензии, нет. Полагаю, что из данного списка сразу следует исключить мценские обители и Брянский Воскресенский девичий монастырь. Высказывания Г.М. Пясецкого о «существовании во Мценске с глубокой древности двух монастырей» и о том, что «с древних, по всей вероятности, княжеских времен существовал в Брянске Вознесенский девичий монастырь» никакими источниками не подтверждаются.

Нет оснований, на мой взгляд, и для заключения о древности Спасо-Чолнского монастыря. Древнее сказание, записанное архимандритом обители Даниилом и цитированное Г.М. Пясецким, столь туманно повествует о молитве кн. Даниила Галицкого, что совершенно невозможно сказать, что имеется в виду по слову «пустынь» и где это место находилось.

Геронтий (Кургановский) не привёл убедительных аргументов в подтверждение своей точки зрения об основании Елецкого Троицкого монастыря в XIII или XIV вв.

Об основании в XIII столетии Брянского Успенского Свенского монастыря существует особая повесть, в одной из редакций которой упоминается и Брянский Петропавловский монастырь. Повесть эта оставлена в XVII столетии и поэтому надёжным источником её считать нельзя. Тем не менее, по поводу основания Успенского и Петропавловского монастыря в XIII в. служился определённый историографический консенсус [3, с. 291].

Два или семь монастырей Орловского края основаны в XIII в. (или даже ранее) не суть важно. Важно, что за фактами прослеживаются определённые закономерности. Во-первых, древнейшие монастыри возникают близ древнейших городов. Древнейшие города Орловского края это Брянск (1146), Елец (1146), Карачев (1146), Кромы (1147), Мценск (1146 или 1147), Севск (1146), Трубчевск (975), а также ныне не существующие Кордно, Болдыж, Домагощ, Спаш [4, с. 260-261]. Во-вторых, все древнейшие (или претендующие на древность) орловские монастыри привязаны к княжеским центрам. Древнейший княжеский стол на Орловщине – Елецкий. Кн. Андрей Ростиславич владетель Ельца упоминается под 1147 г. [5, с. 114]. Святослав Трубчевский известен с 1232 г. Брянское и Карачевское княжества были основаны в 1246 г. кн. Романом и Мстиславом Михайловичами Черниговскими соответственно [5, с. 130]. Не было княжеского стола только во Мценске, соответственно данные о древности мценских монастырей наименее надёжны.

На сегодняшний день особенности монастырей домонгольской эпохи можно считать выясненными. Это небольшие обители, основывавшиеся князьями, либо непосредственно в княжеских городах, либо близ таких городов. Монастыри имели, как правило, преимущественно семейные функции. Здесь располагалась княжеская усыпальница, находили иноческое уединение члены княжеской семьи. В монастыре мог храниться княжеский архив, казна. Здесь могло быть обустроено узилище для особо охраняемых пленников. Начало формирования монастырской инфраструктуры на территории будущей Орловско-Севской епархии, таким образом, отражало общерусские тенденции в развитии монастырского строительства.

2. Вторая треть XIV – начало XVII вв. Св. Сергей, создав свою обитель в радонежских лесах, изменил весь строй иноческой жизни на Руси. Ученики Сергия разошлись по всей стране, вплоть до Белого моря. Монастыри основывались теперь не в городах, а в местах уединённых (что, впрочем, не исключало относительной близости городов). Основывали обители не князья, но подвижники благочестия. Таким образом, монашество освободилось от прямого влияния государства. Благодаря Св. Сергию широко распространился общежительный устав. Обители превратились в крепкие, сплочённые общей праведной жизнью и трудом, нередко многочисленные коллективы. Это ещё более укрепило русское монашество.

Хронология этой эпохи также очень ненадёжна. В XV в., возможно, был основан Брянский Спасо-Поликарпов [1, с. 57] монастырь. К 1499/1500 г. относится первое, документально подтверждённое, упоминание о Мценском Петропавловском монастыре Г.М. Пясецкий [1, с. 293]. По преданию, в XVI столетии было положено начало Карачевскому Одрину Николаевскому монастырю [1, с. 71-72] и был возобновлён Трубчевский Спасо-Чолнский монастырь. В документах XVII-XVIII вв. целый ряд монастырей Орловского края упоминается как, существовавший «до литовского разорения»: Трубчевский Спасо-Преображенский девичий [1, с. 73], Орловский Богоявленский (Успенский) [1, с. 263-264], Болховский Троицкий Оптин [1, с. 354], Болховский Рождественский женский [1, с. 366; 6, с. 219], Севская Площанская пустынь [1, с. 130]. Севский Николаевский («подле Плоского ко-

лодезя») монастырь существовал «до литовского разорения» «по позднейшим сведениям местных старожилов» [1, с. 76]. В XVI в. были основаны Брянский Супоневский Георгиевский девичий [1, с. 67; 7, с. 232-233], Елецкий Троицкий [8, с. 344] и Ливенский Сергиевский мужской [1, с. 406] монастыри.

Сведения монастырских синодиков о св. Поликарпе, основателе Спасского монастыря не поддаются сколь угодно надёжной датировке. К XV столетию биографию Преподобного относят наиболее авторитетные знатоки древнерусской агиографии.

Карачевский Одрин Николаевский монастырь, по указанию Г.М. Пясецкого впервые упоминается в более или менее надёжно датированных источниках в 1602 г. Однако, дозорная книга Карачевского уезда 1614 г. упоминает только Воскресенский Тихонов монастырь [9, с. 230]. В итоге, первые бесспорные сведения об Одрине монастыре сойдутся только в писцовых книгах 1625/26-1626/27 гг. [1, с. 72]

Предание об обретении в челне чудотворной иконы, строительстве храма для неё и образовании вокруг храма монастыря содержит единственный датируемый факт: упоминание князя, владетеля Трубчевска. Трубчевские князья-Рюриковичи известны, по меньшей мере, с XII в., а Трубецкие-Гедиминовичи с середины XIV в. Г.М. Пясецкий считает, что возобновил Спасо-Чолнский монастырь кн. Александр Трубецкой, умерший ок. 1567 г. Но это произвольное, по сути, предположение, ни на что, кроме легенд, не опирающееся.

Г.М. Пясецкий, говоря о первом упоминании в источниках Мценского Петропавловского монастыря, ссылается на Н. Конокотина, обнаружившего в архиве Орловской казённой палаты копию с писцовой выписи 7008 г. Материалы кадастровых работ XV – начала XVI вв. представлены только новгородскими писцовыми книгами. По остальным уездам известны только упоминания в актах и делопроизводственных материалах. Так что, Н. Конокотину попался уникальный документ, аналогами которого современная наука не располагает. Невольно напрашивается вопрос: не напутал ли копиист в дате.

Таким образом, в XIV в. монастыри на Орловщине не основывались, а сведения об основании двух обителей в XV в. крайне не надёжны. Можно уверенно констатировать, что Орловщина осталась в стороне от того монастырского движения, которое было инициировано св. Сергием. Ученики Преподобного устремились к северу и северо-востоку от Радонежа. Пути на юг никто не выбрал. Интересно, что при всём воображении своём, сочинители благочестивых легенд не связывают основание ни одной из орловских обителей с деятельностью учеников Сергия Радонежского.

В XVI столетии на территории Орловского края было основано восемь монастырей. По отношению к Брянскому Супоневскому Георгиевскому, Елецкому Троицкому и Ливенскому Сергиевскому это можно заключить с полной уверенностью. Весьма вероятно основание в XVI в. Трубчевского Спасо-Преображенского девичьего, Орловского Богоявленского, Болховского Троицкого Оптиной, Болховского Рождественского монастырей и Севской Площанской пустыни. Тогда же, по всей видимости, был построен Севский Николаевский («подле Плоского колодезя») монастырь, не переживший Смутного

времени. Карачевский Одрин Николаевский и Трубчевский Спасо-Чолнский монастыри, скорее всего, были основаны позднее.

Полагаю, что в XIV – начале XVII вв. развитие орловских монастырей определялось в первую очередь внешнеполитическим фактором. Территория края оказалась на границе с Великим княжеством Литовским и татарскими улусами. Пребывание Орловщины в полосе практически постоянных военных действий привело к тому, что наш край, во-первых, фактически не был затронут монастырской колонизацией XIV – XV вв. Во-вторых, из-за вражеских набегов орловские монастыри продолжали тяготеть к городам. В-третьих, по причине малой населённости края наши монастыри продолжали оставаться очень небольшими обителями. Развитие монастырской инфраструктуры практически остановилось на два столетия. Открытый характер местности предопределил то обстоятельство, что новые монастыри возникали преимущественно на границах будущей епархии, там, где степь и лесостепь сменялись лесами.

3. В начале XVII столетия Россия пережила серьёзный внутривосточный кризис, названный современниками Смутным временем. В той или иной мере пострадала вся страна, но южная её часть была разорена сильнее всего, так как попала в полосу активных боевых действий. Самозванец, Болотников, Тушинский Вор все они прошли через территорию Орловщины. Здесь орудовал со своими людьми неуловимый Лисовский.

Сожжен был Орёл. Пострадали от войны и монастыри. Разорены были Оптин Троицкий и Рождественский женский Болховские, Спасо-Преображенский Трубчевский девичий монастыри, Севская Площанская, Тихонова Воскресенская Карачевская пустыни. В Карачеве литовцы сожгли в 1615 г. женский монастырь в Пушкарской слободе, при церкви Св. великомученика Дмитрия Солунского.

В XVII столетии ситуация на южной границе кардинально меняется. Строительство Белгородской засечной черты превратило Орловщину из передовой в тыл борьбы с татарами. Вражеские нашествия постепенно забываются, в уездах Орловской земли наступает мир. Усиливается приток населения, а вместе с этим продолжается формирование монастырской инфраструктуры.

В XVII столетии, после Смуты монастырская жизнь на Орловщине переживает период своего расцвета. Основная масса орловских монастырей возникает именно в это время. В XVII в. были основаны Брянский Песоцкий Предтечев [1, с. 62-65], Карачевский Введенский девичий [1, с. 102], Севский Спасо-Преображенский [1, с. 121-122], Севский Столбовский Николаевский [1, с. 125-126] Трубчевский Ильинский девичий [1, с. 152], Трубчевская Предтечинская (Яминская) пустынь [1, с. 153], Орловский Введенский девичий [1, с. 269], Елецкий в честь иконы Божией Матери Знамение женский [6, с. 149] и Елецкий Рождественский девичий [1, с. 432] монастыри. К XVII столетию относятся первые упоминания о Карачевском Воскресенском (Тихонова пустынь) [1, с. 68], Карачевском Дмитриевском женском [1, с. 70], Севском Троицком девичьем [1, с. 119], Севской Радогожской Спасской [1, с. 128] и Севской Борщевской Николаевской пустынях [1, с. 135], Ливенском Николаевском женском [1, с. 420] монастырях. По отношению к этим обителям не найдено никаких даже легендар-

ных сведений об их существовании ранее XVII в. Всего 15 монастырей.

К XVII в. относятся первые бесспорные известия о существовании обителей, претендующих на древность происхождения, но чья древность не подтверждается сколь-нибудь надёжными источниками. Это Мценский Вознесенский девичий [1, с. 219], Брянский Воскресенский девичий [1, с. 58], Трубчевский Спасо-Чолнский [1, с. 155] и Карачевский Одрин Николаевский. Итого 19.

Таким образом, можно констатировать, что в XVI – XVII вв. складывание монастырской инфраструктуры на Орловщине в основном завершается. Два фактора здесь были, на мой взгляд, определяющими. Во-первых, смещение русско-татарской границы к югу и присоединение левобережной Украины. Орловщина оказалась в глубоком тылу, здесь сформировались условия для спокойной монастырской жизни. Во-вторых, смещение фронта противоборства с соседями к югу и юго-западу способствовало интенсивному заселению южной окраины России. Ранее малолюдный край наполнился людьми, у которых были духовные потребности, что обусловило увеличение церквей и монастырей.

В то же время уезды будущей Орловской губернии были регионом господства поместного землевладения служилой мелкоты. В итоге орловские монастыри не имели ни крупных жертвователей, ни возможностей для самостоятельного освоения свободных земель. В итоге наши обители остались малочисленными и сравнительно бедными, что усугубило те трудности, с которыми столкнулось монашество в Синодальную эпоху.

4. Период обнимает первую половину XVIII столетия. В этот период были основаны Брянские Полпинская (Полбинская) Предтечева [1, с. 186-187] и Белобережская Предтечевская [1, с. 189] пустыни; Брянский Зарецкий Песоцкий Вознесенский девичий [1, с. 195] монастырь. В сущности, в эволюции монастырской инфраструктуры продолжали сохраняться те же тенденции, что и в предшествующее столетие, но говорить о расцвете уже нельзя. Основным фактором, влиявшим на развитие монастырской инфраструктуры становится государственная политика. Монастыри лишаются покровительства со стороны государства и, напротив, включаются в систему государственной эксплуатации. В.О. Ключевский не просто так говорил о закреплении всех сословий при Петре Великом.

5. Вторая половина XVIII – первая половина XIX вв. Секуляризация монастырских имуществ 1764 г. нанесла по монастырской инфраструктуре Русской церкви тяжелейший удар. Введение штатов, перевод монахов на казённое жалование, зависевшее от класса обители, привели к сокращению монастырей и монашества в Орловской губернии. На всю епархию не было ни одного даже второклассного монастыря. Уровень содержания орловских монастырей ограничивался третьим классом (Брянский Петропавловский [1, с. 513], Брянский Успенский Свенский [1, с. 513], Трубчевский Спасо-Чолнский [1, с. 513], Севский Троицкий девичий [1, с. 514], Орловский Успенский [1, с. 513, 514], Орловский Введенский девичий [1, с. 514] и Елецкий Троицкий монастыри). Остальные обители либо стали заштатными (Карачевский Одрин Николаевский [1, с. 515-516], Мценский Петропавловский [1, с. 317], Болховский Оптин Троицкий [1, с. 366] монастыри; Брянская Белобережская Предтечевская

[1, с. 515, 521], Севская Площанская [1, с. 515, 522] пустыни), либо совсем ликвидировались (Брянский Спасо-Поликарпов [1, с. 525-528], Брянский Воскресенский девичий [1, с. 531], Брянский Зарецкий Песоцкий Вознесенский [1, с. 531-537], Карачевский Воскресенский (Тихонова пустынь) [1, с. 525, 529], Карачевский Введенский девичий [1, с. 531, 538-542], Севский Спасо-Преображенский [1, с. 525], Севский Столбовский Николаевский [1, с. 525, 528], Трубчевский Ильинский девичий [1, с. 531, 537-538], Мценский Вознесенский [1, с. 324], Болховский Рождественский женский [1, с. 371], Ливенский Николаевский женский [1, с. 421], Ливенский Сергиевский [1, с. 415], Елецкий Рождественский девичий [1, с. 440] монастыри; Полпинская (Полбинская) Предтечева [1, с. 525, 529], Севская Радогожская Спасская [1, с. 526, 530-531], Севская Борщевская Николаевская [1, с. 526, 530], Трубчевская Предтечинская (Яминская) [1, с. 526, 529, 530] пустыни). Перевод монастыря, где братия не превышала десятка престарелых иноков, на содержание от собственных трудов (имущество, до скота включительно, было конфисковано), по сути, представлял собой подготовку к его закрытию.

Некоторые обители, в частности, Елецкий в честь иконы Божией Матери Знамение женский [6, с. 149] монастырь, впоследствии были восстановлены.

6. Последнюю эпоху в истории монастырской инфраструктуры Орловско-Севской епархии я условно именую пореформенной. Со второй половины XIX в. государство занимает по отношению к монашеству, скорее, нейтральную позицию. В итоге те орловские обители, которые пережили санацию екатерининских времён и приспособились к жизни под строгим государственным контролем, укрепились. Вновь увеличилось количество иноков, монастыри обросли имуществом. Те комплексы монастырских строений, которые обошла вниманием советская власть и которые мы можем наблюдать сегодня, были возведены в XIX в. Стали возникать новые монашеские общины, о чём не было слышно с XVIII столетия. В 1875 г. образовался Богородично-Всехсвятский Болховский женский монастырь [6, с. 93]. В 1879 г. в с. Посошкове Кромского уезда появилась Предтеченская женская монашеская община [6, с. 210]. В 1884 г. учреждён Марии-Магдалининский женский Ливенский монастырь [6, с. 179].

Но грозные события 1917 г. прервали поступательное движение Русской Церкви, Орловской епархии и орловских монастырей. Ныне возрождение монастырской жизни на Орловщине происходит по тем контурам, которые были нарисованы ещё в древности.

Библиографический список

1. Пясецкий Г.М. История Орловской епархии // Орловские епархиальные ведомости. 1899-1900. Приложение.
2. Геронтий (Кургановский), иером. Историко-статистическое описание Елецкого Свято-Троицкого мужского третьеклассного монастыря. СПб., 1894.3. Православная энциклопедия. М., 2003. Т.6.
3. Краснощекова С.Д., Красницкий Л.Н. Археология Орловской области // Краеведческие записки, вып. 5 (тематический). Орел: издательство «Вешние воды», 2006.
4. Рапов О.М. Княжеские владения на Руси в X — первой половине XIII в. М.: МГУ, 1977.
5. Зверинский В.В. Материал для историко-топографического исследования о православных монастырях в Российской империи. СПб., 1890.
6. Иерофей, архим. Брянский Свенский Успенский монастырь Орловской епархии. М., 1866.
7. Елецкий во имя Святой Троицы мужской монастырь // Православная энциклопедия. Т.18. М., 2008. С.344-351.
8. Антонов А.В. Дозорная книга Карачевского уезда 1614 года // Русский дипломатарий. Вып.10. М., 2004. С.223-271.

References

1. Piasetsky G. M. History of the Orel diocese // Orel diocesan Gazette. 1899-1900. Application.
2. Gerontius (Kurganovskiy), jer. Historical and statistical description of the eletskiy Holy Trinity monastery and third class men. SPb., 1894. Orthodox encyclopedia. M., 2003. Vol.6.
3. Krasnoshchekova S.D., Krasnitsky L.N. Archeology of Orel region // local Lore notes, vypis. 5 (thematic). Eagle: publishing house "Veshnie vodi", 2006.
4. Rapov O. M. The Prince of possession in Russia in the X — first half of XIII century, Moscow: Moscow state University, 1977.
5. Zverinsky V. V. Material for historical and topographic study of Orthodox monasteries in the Russian Empire. SPb., 1890.
6. Hierotheus, Archimandrite. Bryansk Holy Dormition monastery of Orel diocese. M., 1866.
7. Yelets in the name of the Holy Trinity monastery // Orthodox encyclopedia. Vol. 18. M., 2008. Pp. 344-351.
8. Antonov A.V. Patrol book Karachevsky district 1614 // Russian diplomat. Vol.10. M., 2004. Pp. 223-271.

СВЕЧНИКОВА С.В.

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

SVECHNIKOVA S.V.

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

ДВИЖЕНИЕ ПЕГИДА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО МИГРАЦИОННОГО КРИЗИСА PEGIDA MOVEMENT AS A REFLECTION OF THE CRISIS OF THE EUROPEAN MIGRATION

В статье исследуются характерные черты и особенности деятельности представителя немецких крайне правых сил – движения ПЕГИДА (Патриотические европейцы против исламизации Запада), возникшего как ответ на обострение в Западной Европе и мире в целом миграционной проблемы и на развитие современного миграционного кризиса. Особое внимание уделяется изучению антимиграционных идей движения, причин его возникновения и популярности.

Ключевые слова: крайне правые силы, ПЕГИДА, ФРГ, миграционная проблема, Лутц Бахман.

The article examines the typical features and characteristics of the activity of the representative of the German extreme right forces – the PEGIDA movement (Patriotic Europeans against the Islamization of the West), which arose as a response to the aggravation of the migration problem in Western Europe and the whole world and to the development of the current migration crisis. Particular attention is paid to the study of anti-immigration ideas of the movement, the reasons for its emergence and popularity.

Keywords: extreme right forces, PEGIDA, FRG, migration problem, Lutz Bachman.

С конца XX в. страны Западной Европы переживали параллельное проявление двух новых комплексных факторов: превращение миграционной политики в миграционную проблему в связи с проявлением негативных последствий глобализации и выход на политическую арену новых крайне правых сил, возрождавших европейскую националистическую идею после периода ее дискредитации в поствоенную эпоху. Проблема заключалась в том, что кроме прибылей и роста влияния стран Запада во всем мире глобализация принесла с собой серьезные кризисные явления: от структурной безработицы, во многом вызванной переносом производства в страны третьего мира, до осложнения внутренней политики, связанного с наплывом мигрантов. За довольно короткое время последние стали ассоциироваться не с полезными рабочими руками, нужными для экономического роста, а с конкуренцией за рабочие места и, что еще хуже – социальные пособия; с изменением духовного поля и внешнего облика западной цивилизации под натиском ислама; с ростом угроз внутренней безопасности, начиная от увеличения числа преступлений, беспорядков и заканчивая терроризмом.

Традиционные политические силы (ни крупные партии – консерваторы и социалисты, ни малые – зеленые, либералы и т.д.) не смогли предложить хоть сколько-нибудь успешных вариантов решения проблемы, так что политическим итогом проявления новых кризисных явлений стало появление новых националистических сил, прежде всего первые успехи в середине 80-х Австрийской партии свободы и французского Национального фронта. Однако большая часть общества негативно отреагировала на их появление, заявив об опасности возрождения фашизма и

нацизма и необходимости бороться с этой угрозой. Однако, усугубление проблем не позволило превратить крайне правых в изгоев политического поля. Они продолжали усиливаться параллельно с ростом напряженности, и взрыв их популярности пришелся на период с 2014 г. – начало текущего европейского миграционного кризиса. Причем его характерной чертой стало не только усиление старых крайне правых сил, но и создание новых. Ярким примером тому стала Германия, где возрождение национализма в любой форме ранее воспринималось крайне болезненно. Но кризис вынудил и немцев обратиться к ставшей для них после Второй мировой войны табу национальной идее. Одним из политических крайне правых феноменов стала партия Альтернатива для Германии, а другим, совершенно новым политическим явлением движение ПЕГИДА – Патриотические европейцы против исламизации Запада.

Это движение возникло в Саксонии, но быстро вышло на федеральный уровень и даже получило популярность в Европе в целом своей борьбой за сохранение христианской культуры и против религиозного фанатизма (имея в виду исламский фундаментализм) и демонстрацией новой формы непартийной организации. Первоначально движение возникло как закрытая группа в фейсбуке и название было выбрано «Мирные европейцы против исламизации Западной Европы» [6, с. 20]. В принципе, данная акция не представляла из себя ничего особенного, так как с конца XX в. антиисламистские PRO движения регионального уровня были распространены в различных федеральных землях Германии [5]. Но ПЕГИДА сумела выйти за традиционные рамки.

Первая же демонстрация в столице Саксонии

Дрездене, на которую в конце октября 2014 г. вышла пара сотен активистов привлекла к движению внимание [4]. А ведь из крупных городов Германии именно Дрезден обладает наименьшим количеством мусульман (0,1%) [16], видимо именно поэтому протест традиционалистов зародился именно здесь. Причем зародился протест по вполне конкретной причине – программе властей Дрездена по размещению новых мигрантов [6, с. 20]. В дальнейшем традиционные демонстрации движения по понедельникам стали набирать популярность (очевидно выбор понедельничного формата для зародившегося в Восточной Германии движения, равно как и популярный лозунг «Мы – народ» напоминает о мирном протесте против ГДР). Говорить об идейном наполнении движения можно было по надписям на плакатах: «Остановить мультикульту», «Моя родина останется немецкой», «Мы скучаем по нашей стране» [15, 18].

Лидерами движения практически сразу было выделено 19 довольно размытых идейных пунктов, которые говорили, что движение не выступает против беженцев и считает их прием своим долгом, но борется за сохранение традиционных духовных ценностей. Лидер ПЕГИДА Лутц Брахман оформил свою мысль в интервью так: «Германия – это земля не для иммиграции. Интеграция означает не просто жить рядом друг с другом, а жить вместе на основе наших христианско-иудейских ценностей, нашей конституции и нашей немецкой культуры с её христианско-иудейскими корнями, которые определяют христианство, гуманизм и просвещение» [9]. Поэтому это небольшое движение фактически предлагало крайне правую альтернативу современной миграционной политике, признавая необходимость легальной экономической миграции, поддерживая необходимость приема бегущих от войны беженцев, но настаивая на обязательной ассимиляции и приеме только тех, кто готов уважать и разделить немецкие духовные ценности. Причем выдвигание на первый план не только христианских, но и иудейских ценностей должно было продемонстрировать отсутствие у движения идейных параллелей с неонацистами и антисемитами.

В январе 2015 г. 19 пунктов трансформировались в уточненные 6, но в принципе основы движения не поменялись: качественная миграция вместо количественной, прямая демократия и сотрудничество с Россией – вот ключевые идеи того периода [6, с. 21]. Реально отражающими суть движения были два утверждения: первый пункт «создание иммиграционного закона, который упорядочил бы бесспорно необходимую иммиграцию квалифицированных специалистов и остановил происходящий неконтролируемый приток неквалифицированных масс» и второй «Закрепление в Основном Законе не только права, но и обязанности интегрироваться» [8].

Таким образом, движение высказывается за предварительный отбор мигрантов, используя опыт миграционной политики Швейцарии, Канады, Австралии, и прием только полезных мигрантов (при этом критерии полезности не раскрываются). Также движение выступает против криминализации, которую несут с собой неинтегрированные мигранты (хотя сам его основатель имеет несколько судимостей, в том числе за кражу).

На дальнейшую эволюцию идейного содержания движения ПЕГИДА явно повлияли контакты с другими крайне правыми силами, в том числе с АдГ. Сейчас программа

партии на официальном сайте состоит из 10 пунктов. Причем показателен заголовок, который по-прежнему особо подчеркивает, что ПЕГИДА политическое, но не идеологическое движение, которое нацелено на решение политических и социальных проблем. Причем сразу же в заголовке упоминается о бедственном положении среднего класса и рабочего класса, что указывает нам прямо на массовую базу движения, вполне традиционную для крайне правых. Среди пунктов движения сохраняются вышеперечисленные идеи, хотя несколько меняется их порядок, так на первом месте «защита, сохранение и уважительное отношение к нашей культуре и языку» и требование борьбы с радикализмом, политическим и религиозным фанатизмом, исламизацией и т.д. [3] Среди идей движения важное место занимает идея поддержки немецких семей: «у нас есть 90 миллионов евро на беженцев, то полагаю, что мы можем десятую часть, 9 миллионов, ежегодно направлять на поддержку семей. И через 10 лет мы что-то сможем поменять» [13]. Таким образом, фактически набор антимиграционных идей уходит от чистой критики мигрантов к новым социальным идеям для немецкого общества.

Как мы видим в официальных заявлениях движения ничего праворадикального нет, и хотя отдельные лозунги, что называется, балансируют «на грани», но реально чего-либо угрожающего германскому политическому полю или прямо выходящего за демократические нормы не наблюдается. Наоборот, ПЕГИДА как и все современные крайне правые сознательно дистанцируется от любого радикализма и еще более жестко, чем остальные партии объявляет его своим идейным противником. Так символика и многие плакаты ПЕГИДА демонстрирует популярный вариант схематичного изображения человека, выбрасывающего в урну символику фашизма/нацизма, а также коммунизма, леворадикалов-антифа и черное знамя ислама – символ исламских фундаменталистов-джихадистов [15].

Однако политические противники сразу же объявили движение чуть ли не неонацистским. Проблема, видимо, заключается в том, что идеи ПЕГИДА поддерживают и многие праворадикалы, в том числе представители товариществ неонацистов, которые посещают митинги движения со своей символикой и плакатами, итогом чего становятся разнообразные казусы и провокации, вроде присутствия человека с символической виселицей для А. Меркель на одной из демонстраций движения [7]. В этом плане отсутствие жесткой организационной формы является не только сильной стороной движения, позволяющей участвовать в его акциях людям, далеким от политической активности, но и его главной слабостью.

Видимо, именно с этим, с притоком новых людей и идей, связана и некоторая радикализация движения в течение 2015 г., которую отмечал один из немецких политологов Хайо Функе. Он писал, что «в течение первых трех месяцев существования Pegida количество нападений на приюты для беженцев удвоилось. А после того как от движения откололось его более умеренное крыло, оно стало еще радикальнее. Об этом свидетельствуют не только макеты виселиц Ангелы Меркель и Зигмара Габриеля на демонстрациях, но и то, что движением руководит откровенный расист (Лутц Бахман), сравнивший беженцев с мелким скотом. Хуже быть уже не может – он занимается разжиганием межнациональной розни» [11].

Отчасти стоит согласиться с немецким политологом в том, что раскол и уход умеренных – это показатель праворадикальной трансформации, только стоит согласиться с мнением российского исследователя Антонова, что проводится она не в интересах ПЕГИДА, а скорее в интересах праворадикалов [6, с. 20]. Не случайно на движение сразу же обратили внимание активисты пришедшей в упадок НДПГ и футбольные фанаты. Причем лидеры движения это понимали и заявляли, что проблема в копировании идей и методов движения: «есть и плохие копии, правозкстремистские, с которыми у нас нет ничего общего» [13]. С другой стороны, одновременно движение сразу же в 2014 г. поддержала гораздо более демократическая Альтернатива для Германии. Кроме того, нельзя не признать, что данный пассаж немецкого политолога является типичным примером псевдонаучного рассмотрения крайне правого политического поля, свойственного многим противникам движения, когда эмоции, политические клише (расист, например) и недоказанные совпадения заменяют научный анализ. К сожалению, такой подход у немецких экспертов встречается достаточно часто.

А в плане обвинений в неонацизме показательны слова одного из типичных участников движения 46-летнего шофера Томаса Третца: «Мы не нацисты..... Мы просто мирные граждане, выступающие против исламизации Германии. Мы не против иностранцев, которые приезжают сюда за работой» [2].

Несмотря на подобные слова, как уже упоминалось, все немецкие политики дружно осудили движение ПЕГИДА и попытались заявить, что под официально приличными целями скрывается идея, которые Ангела Меркель озвучила так: «Вам здесь не место – у вас другой цвет кожи, другая религия». Осуждая ПЕГИДА бывший президент Германии К. Вульф и федеральный канцлер дружно заявили, что «Мусульманство – часть Германии» [18]. Хотя часть немецких политиков все же признали, что власти должны внимательно рассмотреть идеи движения как пример страхов коренного населения Германии. Этой же точки зрения придерживается профессор Вернер Шиффауэр, председатель немецкого совета по миграции, который считает, что ПЕГИДА «это признак наличия раскола в обществе по вопросу об иммиграции в страну, который намечался уже давно, имеет предысторию и отнюдь не является спонтанным» [10].

В этом плане показательно, что движение зародилось не просто на Востоке ФРГ, а именно в Саксонии с ее социально-экономическими проблемами. Не менее показательно, что согласно статистическим исследованиям многие немцы действительно сомневаются во многих аспектах приема мигрантов. Так согласно данным института по исследованию конфликтов и насилия университета Билефельда 42 % немцев считают, что большинство политических беженцев вовсе не подвергались репрессиям на родине, при этом 38 % убеждены, что цыгане криминальны по своей сути. 15 % считают, что прием мигрантов-мусульман следует ограничить, а 14 % уверены, что «исламская культура имеет опасное влияние на немецкую молодежь». 18 процентов уверены, что в Германии вообще слишком много опасных иностранцев, 9 % лично сталкивались с угрозой. Стоит отметить, что последняя цифра, вроде бы небольшая, на самом деле слишком велика для

стабильного демократического государства. Хотя при этом 55 % опрошенных «рады, если мигранты чувствуют себя в Германии как дома», а 61 % считает, что ислам должен иметь равные права с христианством [10].

Хотя надо сказать, что после начала нападков и некоторого ухода вправо в фразеологии движения появились типичные термины нацистской уличной пропаганды вроде «лгущая пресса», хотя это стоит считать скорее сигналом разочарования в политике традиционных властей. Причем именно последний фактор может считаться определяющим, о чем и говорил профессор Шиффауэр. Значительная часть немецкого общества разочарована отсутствием действий со стороны властей и игнорированием забот «простого немца». Один из «сочувствующих» ПЕГИДА выразил эту идею так: «политико-медиаальная элита перекладывает проблемы со своей больной головы на здоровые головы пегидистов» [8].

Тем не менее, попытки представить ПЕГИДА неонацистами не прекращаются, но движение по-прежнему утверждает, что оно не против ислама, а просто против любого радикализма, в том числе исламского.

Хотя надо отметить, что ряд спорных моментов в отдельных заявлениях движения присутствует. Например, подразделение ПЕГИДА есть и в России, оно называется Ругида и активно действует в социальных сетях. Его краткая аннотация на страничке «Вк» гласит: «Движение за власть народа и уважение национальных ценностей коренных народов России! За уважение традиций, за здоровую семью!!! За Истинную демократию! За Единство во всех вопросах, во взаимоотношениях между коренными гражданами! За разделение в уголовном кодексе: наказание для коренного/наказание для иммигранта/для нелегалов!!! За восстановление Русского кино, Русской музыки!!! За социальное равноправие всех коренных граждан!!! За укрепление социальной стабильности в новом или перестроенном государстве!!!» [14]. Националистический компонент воззвания очевиден, а вот радикальных или экстремистских элементов в официальных идеях не найти, на грани призыв к разделению видов наказания по уголовному кодексу, но в тоже время детально идея не расшифровывается и придаться к ней тяжело. Аватар движения представляет из себя картинку с богатырем, держащим на руках красную девицу, рядом поверженный мужчина восточного типажа в богатых одеждах (явная отсылка к славянским мифам и былинам), при этом в левом нижнем углу расположен уже упомянутый символ выкидывающего в мусорную корзину радикализм человека, справа внизу немецкоязычный лозунг «Россия, пробудись» («Russland erwache»), вверх в центре флаги ЕС и РФ.

В тоже время на странице движения, прежде всего на «стене», есть явно радикальные призывы и символы, включая фотографии с нацистским приветствием и т.д. Так что и в этом случае опять же однозначно решить, движение ли разделяет неонацистские идеи, или радикальные, в том числе неонацистские группы, активно пытаются стать частью движения и использовать его в своих целях невозможно [14].

Говорить о масштабах движения довольно сложно, но почтить память жертв террора в «Charlie Hebdo» под лозунгами движения вышло не менее 30 тыс. человек (по другим данным 25 тыс.). Хотя вскоре на акцию протеста

против деятельности ПЕГИДА вышло 35 тыс. человек [9]. И это тоже показатель – если Дрезден собирал тысячи человек на марши за немецкую христианско-иудейскую культуру, то более крупные Берлин и Кельн более толерантны и мультикультурны и противников движения здесь больше, чем сторонников [18].

Однако очевидно, что ПЕГИДА встречает некоторое понимание у немцев именно формой мирного протеста и своей озабоченностью духовной судьбой Германии. Вместе с тем, несмотря на панические статьи в демократической прессе и высказывания политиков, ПЕГИДА так и не оформилась как мощная организация. Хотя, в общем-то это и не планировалось, в конце 2016 г. Бахманн вновь подчеркивал: «Мы не партия, а крупнейшее гражданское движение Европы и единственная непарламентская оппозиция, которую мы имеем в Германии». После чего он добавлял: «Мы точно не будем заседать в парламенте, мы наблюдатели и являемся костью в горле у политиков. Мы – катализатор изменений» [13].

В 2017 г. накануне выборов, когда внимание привлекли именно политические партии, интерес к ПЕГИДА снизился. Кроме того, за 2017 г. состоялось только 80 мероприятий против 200 аналогичных в 2016 г. [12]. Есть версия, что это связано не с падением интереса к движению, а с введением федеральными властями цензуры в фейсбуке,

а именно через социальные сети крайне правые активно обращаются к своим избирателям и информируют их об акциях [17]. Также в некотором ослаблении движения свою роль сыграли политические факторы: постепенное преодоление миграционного кризиса в Германии, антимиграционные призывы и политические успехи партий АдГ и ХСС. Но движение в любом случае продолжает свою деятельность, на сайте регулярно появляются приглашения на «ежевечерние прогулки» по Дрездену и более крупные акции в других городах, например Мюнхене, Лондоне и т.д.

В любом случае даже краткосрочный взлет движения ПЕГИДА четко демонстрирует наличие серьезной системной проблемы и ее влияние на политическое поле Германии, прежде всего в виде роста национальных и националистических настроений. И в этом отношении стоит согласиться с А. фон Луке [1], что ПЕГИДА – это именно показатель текущего кризиса Запада, недоверия жителей к политике властей, по защите интересов простых граждан, к сообщениям СМИ и опасениям быть объектом их манипулирования. Миграционный кризис же стал тем катализатором, который накалил ситуацию до предела и заставил многих европейцев, которые не доверяют крупным партиям, но и не имеют больше сил молчать, искать новые формы протеста.

Библиографический список:

1. Lucke A. von Terror und Pegida: Gebt uns ein Feindbild!//Blaetter fuer deutsche und internationale Politik. 2015. № 2. URL: <https://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2015/februar/terror-und-pegida-gebt-uns-ein-feindbild> (дата обращения 30.05.2018)
2. Patriotic Europeans Against the Islamisation of the West quickly gathering support in Germany//The Sydney Morning Herald. 16.12.2014. URL: <https://www.smh.com.au/world/patriotic-europeans-against-the-islamisation-of-the-west-quickly-gathering-support-in-germany-20141216-128105.html> (дата обращения 29.05.2018)
3. Programm. Dresdner Thesen. URL: <https://www.pegida.de/> (дата обращения 28.05.2018)
4. Volker Weiss. Sind sie das Volk? Pegida – Die Patriotischen Europaeer gegen die Islamisierung des Abendlandes//Bundeszentrale fuer politische Bildung. 2015. URL: <http://m.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/199153/sind-sie-das-volk-pegida-die-patriotischen-europaeer-gegen-die-islamisierung-des-abendlandes> (дата обращения 29.05.2018)
5. Антонов А., Корнева Л. Правопопулистские региональные движения в ФРГ//Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 4. С. 5-10.
6. Антонов А.Е. «ПЕГИДА» как движение граждан против исламизации//Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 11-1. С. 19-23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pegida-kak-dvizhenie-grazhdan-protiv-islamizatsii> (дата обращения 29.05.2018)
7. Гончаренко Р. Движение Pegida: с российскими флагами против ислама и Меркель//Deutsche Welle. 20.11.2015. URL: <http://p.dw.com/p/1H9Nb> (дата обращения 28.05.2018)
8. Дауб Г. Тихо сам с собою я веду беседу... URL: <http://schutz-brett.org/3x/ru/khnrn/28-russische-beitraege/czatbn/983-konflikt-mezhdu-narodom-i-elitoy-uglublyayetsya.html> (дата обращения 30.05.2018)
9. Движение ПЕГИДА – кошмар для немецкого правительства. URL: <https://topwar.ru/66789-dvizhenie-pegida-koshmar-dlya-nemeckogo-pravitelstva.html> (дата обращения 29.05.2018)
10. Жолквер Н. Движение Pegida стало объектом внимания ученых ФРГ//Deutsche Welle. 05.01.2015. URL: <http://p.dw.com/p/1EFFH> (дата обращения 29.05.2018)
11. Капустина О. Немецкий политолог: Pegida становится все радикальнее//Deutsche Welle. 20.10.2015. URL: <http://p.dw.com/p/1Gqxa> (дата обращения 28.05.2018)
12. Коваль И. В Германии на две трети уменьшилось число неонацистских демонстраций//Deutsche Welle. 24.02.2018. URL: <http://p.dw.com/p/2tGJn> (дата обращения 28.05.2018)
13. Лутц Бахманн: сотни тысяч немцев покинули ФРГ из-за мигрантов и Меркель//РИА НОВОСТИ. 27.12.2016. URL: <https://ria.ru/interview/20161227/1484695141.html> (дата обращения 29.05.2018)
14. Официальная группа движения Ругида в «Вк». URL: <https://vk.com/rugida> (дата обращения 28.05.2018)
15. Официальный сайт движения ПЕГИДА. URL: <https://www.pegida.de/> (дата обращения 28.05.2018)
16. ПЕГИДА. URL: <http://uchansichan.com/pegida> (дата обращения 29.05.2018)
17. После введения цензуры в фейсбуке в Германии на две трети уменьшилось число участников националистических акций. URL: <http://rusparty.org/hermanii/762-B9.html> (дата обращения 28.05.2018)
18. Тозанова Н.В. О движении ПЕГИДА и проблемах миграционной политики в ФРГ. URL: https://www.imemo.ru/index.php?page_id=502&id=1468 (дата обращения 28.05.2018)

References

1. Lucke A. von Terror und Pegida: Gebt uns ein Feindbild!//Blaetter fuer deutsche und internationale Politik. 2015. № 2. URL: <https://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2015/februar/terror-und-pegida-gebt-uns-ein-feindbild> (date of the application 30.05.2018)
2. Patriotic Europeans Against the Islamisation of the West quickly gathering support in Germany// The Sydney Morning Herald.

- 16.12.2014. URL: <https://www.smh.com.au/world/patriotic-europeans-against-the-islamisation-of-the-west-quickly-gathering-support-in-germany-20141216-128105.html> (date of the application 29.05.2018)
3. Programm. Dresdner Thesen. URL: <https://www.pegida.de/> (date of the application 28.05.2018)
4. Volker Weiss. Sind sie das Volk? Pegida – Die Patriotischen Europaeer gegen die Islamisierung des Abendlandes//Bundeszentrale fuer politische Bildung. 2015. URL: <http://m.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/199153/sind-sie-das-volk-pegida-die-patriotischen-europaeer-gegen-die-islamisierung-des-abendlandes> (date of the application 29.05.2018)
5. *Antonov A., Korneva L.* Pravopupulist regional movements in the Federal Republic of Germany//Bulletin of the Kemerovo State University. 2017. № 4. С. 5-10.
6. *Antonov AE* “PEGIDA” as a movement of citizens against Islamization//Historical, philosophical, political and legal sciences, culturology and art history. Questions of theory and practice. 2016. № 11-1. С. 19-23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pegida-kak-dvizhenie-grazhdan-protiv-islamizatsii> (date of the application 29.05.2018)
7. *Goncharenko R.* Movement Pegida: with Russian flags against Islam and Merkel //Deutsche Welle. 20.11.2015. URL: <http://p.dw.com/p/1H9Nb> (date of the application 28.05.2018)
8. Daub G. Quietly by myself, I conduct a conversation with myself ... URL: <http://schutz-brett.org/3x/ru/khnrn/28-russische-beitraege/czatbn/983-konflikt-mezhdu-narodom-i-elitoj-uglublyaetsya.html> (date of the application 30.05.2018)
9. The PEGIDA movement is a nightmare for the German government. URL: <https://topwar.ru/66789-dvizhenie-pegida-koshmar-dlya-nemeckogo-pravitelstva.html> (date of the application 29.05.2018)
10. *Jolkver N.* Pegida movement became the object of attention of scientists of Germany//Deutsche Welle. 05.01.2015. URL: <http://p.dw.com/p/1EFFH> (date of the application 29.05.2018)
11. *Kapustina O.* German political scientist: Pegida is becoming more radical //Deutsche Welle. 20.10.2015. URL: <http://p.dw.com/p/1Gqxa> (date of the application 28.05.2018)
12. *Koval I.* In Germany, the number of neo-Nazi demonstrations decreased by two-thirds//Deutsche Welle. 24.02.2018. URL: <http://p.dw.com/p/2tGJn> (date of the application 28.05.2018)
13. Lutz Bachmann: hundreds of thousands of Germans left the FRG because of migrants and Merkel//RIA Novosti. 12/27/2016. URL: <https://ria.ru/interview/20161227/1484695141.html> (дата обращения 29.05.2018)
14. Official group of the Rugida movement in the “Vk”. URL: <https://vk.com/rugida> (date of the application 28.05.2018)
15. Official website of the PEGIDA movement. URL: <https://www.pegida.de/> (date of the application 28.05.2018)
16. PEGIDA. URL: <http://uchansichan.com/pegida> (date of the application 29.05.2018)
17. After censorship in facebook in Germany, the number of participants in nationalist actions decreased by two-thirds. URL: <http://rusparty.org/hermanii/762-B9.html> (date of the application 28.05.2018)
18. *Toganova N.V.* About the movement of Pegis and the problems of migration policy in Germany. URL: https://www.imemo.ru/index.php?page_id=502&id=1468 (date of the application 28.05.2018)
-

СТЕПАНОВ В.П.

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой, кафедра социальной антропологии и этнонациональных процессов, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева
E-mail: vpstepanovpochta@gmail.com

STEPANOV V.P.

Doctor of Historical Sciences, Professor, head of the Department of Social Anthropology and Ethnonational Processes, Orel State University
E-mail: vpstepanovpochta@gmail.com

К ВОПРОСУ О КРИЗИСЕ МОЛДАВСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

THE ISSUE OF MOLDOVAN IDENTITY CRISIS

Рассматривается феномен молдавской идентичности, единственной в своем роде на постсоветском пространстве, когда мобилизованная часть этнической элиты после распада СССР отказалась от собственной идентичности и провозгласила главенство румынских этнокультурных ценностей. В ходе этнополитических трансформаций в левобережных районах сформировалась самопровозглашенная Приднестровская молдавская республика, а на юге молдавского государства – гагаузская автономия. Общая этнополитическая неурегулированность усугубляется коррумпированной политической системой, создающей искусственные препоны нормализации общественно-экономической ситуации в государстве и поддерживаемой извне.

Ключевые слова: идентичность, молдавская идентичность, Республика Молдова, Приднестровье, Буджак, Гагаузия, коррупция.

The article examines the phenomenon of Moldovan identity which is the only one of its kind in the former Soviet Union. After the collapse of the Soviet Union the part of mobilized ethnic elites abandoned their own identity and proclaimed the primacy of the Romanian ethno-cultural values. In the course of ethno-political transformation in Transnistria was formed the self-proclaimed Transnistrian Moldovan Republic. In the South of the Moldavian state was formed Gagauz autonomy. General political unsettlement exacerbated by the corrupt political system creating artificial obstacles to the normalization of the socio-economic situation in the state and supported from the outside.

Keywords: identity, the Moldovan identity, Moldova, Transnistria, Budzhak, Gagauzia, corruption.

Основная масса государственных образований в современном мире строится по принципу этноцентризма. Имя титульного этноса распространяется на название страны, а в случае формирования ее по принципу государства-нации все граждане являются, в первую очередь, скажем, румынами, французами и американцами, а лишь потом румынами венгерского происхождения, французами русской и американцами китайской этнической принадлежности.

Немного истории

Отдельным читателям необходимо напомнить, что, согласно Ясскому мирному договору, заключенному между Россией и Османской империей в январе 1792 г. по окончании войны 1787–1791 гг., к России отходили земли между Южным Бугом и Днестром. Увеличению числа населения способствовала переселенческая политика, связанная с западными переселенцами (болгарами, гагаузами). Не будем забывать и о немецких колонистах. Но еще раньше, в середине XVIII столетия, молдаване, которые испытывали симпатию к России, начали переселяться на земли так называемой «Новой Сербии» – северные регионы будущей Херсонской губернии[1].

По результатам следующей военной компании между Османской империей и Россией (1806–1812) в Бухаресте в 1812 г. был подписан мирный договор, согласно которому к России отходили восточные районы Молдавского

княжества в границах Пруто-Днестровского междуречья, названные Бессарабией. Остальная часть Молдавского княжества осталась под османским господством. Позже, в 1859 г., в ходе формирования румынского государства, земли Валахии и Молдавии, за исключением ее восточных регионов, оставшихся под контролем России, были объединены в единое государство – Румынию.

Румынская идея, как и само румынское государство, была основана на ценностях построения независимой страны, использующей в своих преобразованиях опыт, прежде всего, Франции и Бельгии (Конституция). Попытка ориентации на Россию, осуществленная идеологами молдовенизма – Асаки и Росетти-Розновану в 1866 г., ни к чему не привела. Событийным пиком в столице Молдовы, Яссах, в 1866 г. стал молдавский марш 15 апреля, направленный против объединения двух княжеств – Молдавского и Валахского, который был разогнан солдатами из Мунтении (территория Валахии) и послужил причиной множества жертв и арестов. А вот позднее идея Асаки и Росетти-Розновану была заимствована и использована в формировании идеологии в контролируемой Россией Бессарабии, которая вскоре после событий в Румынии в 1873 г. становится одной из российских губерний. Уже в XX в. Россия способствовала сохранению и укреплению молдавской самобытности сначала в 1924 г., в Молдавской автономии в составе Украинской ССР, а позже, после

подписания Пакта Молотова–Риббентропа, – в Молдавской ССР. При этом нужно отдать должное румынской идеологии, которая со времени формирования современного румынского государства упорно рассматривала земли Бессарабии и Северной Буковины (входящие в настоящее время в состав Республики Молдова и Украины) в качестве территорий румынского пространства. Например, в настоящее время, в магазинах современной Румынии продаются карты Великой Румынии, включающие в себя территорию современной Республики Молдова, Буковину и юг Одесской области.

Свобода – это еще и ответственность. После распада Советского Союза на титульное население республики свалилась серьезная ноша – отвечать не только за себя, но и за весь полиэтнический состав населения: украинцев, русских, болгар, гагаузов, евреев, цыган, а также представителей многих других этнических сообществ, которые, проживая в республике, считают ее своей родиной. А опыта молдавскому государству явно не хватало. Отсутствие опыта государственного строительства обусловлено историческими особенностями развития Молдовы: длительный исторический период раздробленности Молдавского княжества, фанариотский режим, периферийное положение Бессарабской губернии и, наконец, условная самостоятельность Молдавской ССР, как и других союзных республик, не могли не сказаться на развитии страны. Проекты 1924 и 1940 гг., Пакт Молотова–Риббентропа, распад СССР и, соответственно, исчезновение с карты МССР были привнесены из Москвы, равно как и идея Великой Румынии – из Бухареста. Иными словами, молдавская идентичность, кириллическая графика и даже этноним «молдаване» и глоттоним «молдавский язык», а также самоуправляемая Молдавская церковь как часть Русской православной церкви в немалой степени оберегались русским влиянием на подконтрольных России территориях на обоих берегах Днестра с конца XVIII в. до распада советской державы.

Важно обратить внимание на еще один феномен. Дореволюционная Россия, затем СССР и Румыния за годы своего существования относились к молдаванам и молдавскости как к региональным ценностям своих культурных окраин.

Подобное отношение к населению пограничья обусловило формирование у него, особенно у региональной интеллигенции, определенного комплекса ущербности и тяги к культуре политически доминирующих центров: в разное время – Санкт-Петербурга, Бухареста и Москвы. В настоящее время снова Бухареста или Москвы.

Трансформация трансформаторов, или чем заменили молдавскую идею. После событий начала 90-х гг., когда из молдовенизма быстро вычленился активный румынизм, резко отрицающий русскокультурные ценности, которые нужно было на период перехода изолировать. По отношению к русскому языку и культуре столь же негативно высказывались сторонники ценностей молдавского государства. Задача была проста: нужно было лишить русскокультурное пространство приоритетности, прежде всего через ограничение использования русского языка. Новая элита осуществила это в первую очередь. Далее организованная система уже румынской идеологии серьезно «придавила» оставшихся молдовенистов. В таком состоянии они, собственно, находятся вплоть до выхода данной работы в свет.

Исходя из сложившихся реалий, возникает риторический вопрос: насколько молдавская этничность, находящаяся под серьезным «перекрестным огнем» русских и румынских ценностей, является жизнеспособной? Сможет ли она продолжить свой, особый этнический путь?

Во время активизации участия национальных меньшинств в этнополитической и общественной жизни развитых сообществ не случайно получила распространение мысль о том, что не имеющее политического влияния этнокультурное сообщество (добавим, даже количественно преобладающее; можно отметить, что оно может быть и титульным, то есть государствообразующим) превращается в национальное меньшинство в политическом плане. Иначе говоря, возможен вариант, когда мажоритарное население может выступать в качестве этнического большинства и одновременно быть национальным меньшинством (в плане реализации себя в этнической политике и в политической жизни в целом), каковым, собственно, и выступают сегодня молдаване, особенно в лице своих политических лидеров, ведущих молдавское сообщество к румынскому будущему.

Молдаване живут по обе стороны Днестра и за Прутом. Если посмотреть исторически, то имя редко какого этнического сообщества находится в основе исторического названия целого ряда территорий: запрутская Молдова как региональная часть Румынии; Республика Молдова и юридически входящая в нее самопровозглашенная приднестровская государственность, использующая в своем названии также термин «Молдавская».

Д. Фурман справедливо подчеркивает, что молдаване проживают по обе стороны реки Прут, которая является еще и границей между Республикой Молдовой и Румынией. При этом, у населения запрутской Молдовы, которая исторически оказалась в составе Румынского государства, сформировалось общерумынское самосознание, а принадлежность к молдавскому сообществу у него формируется как «принадлежность к региональной и субэтнической общности, одной из ряда подобных общностей (мунтянской, олтянской, кришанской и др.), образовавших румынскую нацию. Примерно так, как в России воспринимается принадлежность к “сибирякам”, “волжанам” или даже “петербуржцам”» [2].

Приднестровская элегия. Продолжая мысль Д. Фурмана, можно констатировать, что, помимо исторически расколотой Молдовы, имеется еще одна территория, в названии которой содержится имя молдавского народа. Речь идет об уже названной самопровозглашенной Приднестровской Молдавской республике. На этом витке истории, наверное, так и останется загадкой вопрос о том, что послужило причиной назвать Приднестровскую республику «молдавской»: влияние советской эпохи, на грани которой произошел раскол по Днестру, рекомендации Москвы, историческая память о МАССР или противостояние настроениям правых радикалов, лоббирующих идею Великой Румынии. История еще скажет об этом. Но, тем не менее, факт остается фактом. De jure Приднестровской Республики не существует, de facto она уже отметила свое 25-летие.

Если говорить о Приднестровье, то в настоящее время в регионе эта не подконтрольная Кишиневу и Евросоюзу территория, активно симпатизирующая России,

продолжает оставаться серьезным очагом идеологического распространения русскокультурных ценностей. В их число входят и молдавские как важная составляющая пророссийской идеологии в регионе. В контексте нашего разговора нижеприведенная информация, прежде всего, касается характеристики языковой компетенции молдаван, хотя экс-премьер Молдовы сделал акцент на иной знаковой черте их культурного кода. Выступая на круглом столе «Современные интеграционные процессы: опыт и перспективы», В. Тарлев затронул некоторые особенности молдавского национального характера, подчеркнув, что румынское население, находясь в Италии, скрывает свою национальность, выдавая себя за молдаван. Происходит это потому, что молдавский народ зарекомендовал себя как трудолюбивый и честный. Одновременно В. Тарлев подчеркнул, что для итальянских работодателей не безразлично, кто нанимается к ним на работу – румын или молдаванин. В качестве тестового задания они предлагают сказать несколько слов на русском языке [3]. Пример подтверждается и более свежими источниками из разных регионов Европы [4].

Таким образом, как это ни парадоксально звучит, роль и значение молдавской этнокультурной составляющей должна находиться под неусыпным и бдительным контролем тираспольских властей. В основном они свелись к следующему: еще в период молдавско-приднестровского противостояния, 12 марта 1991 г., Верховный Совет непризнанной ПМР принимает постановление «О первоочередных мерах по сохранению самобытности молдавского народа, его языка и культуры». Позже, в 1992 г., выходит постановление Верховного Совета ПМР «О ходе выполнения постановления Верховного Совета „О первоочередных мерах по сохранению самобытности молдавского народа, его языка и культуры“». 14 августа 2003 г. подписан приказ Министерства просвещения ПМР «Об утверждении и введении в действие I части разработки («Режимул ортографик, ортоепик ал функционэрий лимбий молдовенешть ын Република Молдовеняскэ Нистрянэ»: Орфографические, орфоэпические нормы функционирования молдавского языка в ПМР)» [5]. Эти законодательные шаги, естественно, должны были отразиться на укреплении идентификационных ценностей молдаван Приднестровья. Но при этом данные документы, за исключением контроля над использованием кириллической письменности, работают так же, как «Закон о правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций» и «Закон об утверждении Концепции национальной политики Республики Молдова» в регионах, контролируемых Кишиневом. Республика Молдова как государство с плачевной экономической ситуацией и не менее неустойчивой внутриполитической обстановкой отличается тем, что многие законные и подзаконные акты, принятые другим по политической принадлежности Парламентом, зачастую просто забываются при смене законодательных и исполнительных ветвей власти в государстве. Конкретный пример касается вышеназванных Закона и Концепции, которые были разработаны и приняты в годы нахождения у власти коммунистов. Сменившие их после апрельских событий либерально-демократические силы просто забыли об их существовании. Таковы реалии повседневности.

Включив в свое название слова *Молдавская*

Республика, руководство Приднестровья, кроме нескольких вышеназванных шагов, направленных на сохранение кириллической графики и декларирование сохранения молдавского народа, дальше продвинуться не смогло. В условиях дефицита бюджета было просто не до укрепления молдавской идеологии. Не хватало финансов и на обеспечение исследований в области молдавского языка и литературы, что, естественно, привело к сокращению молдавских групп в Приднестровском университете, к необходимости оптимизации школ на молдавском языке. Напомним уважаемому читателю, что в 2004 г. между Кишиневом и Тирасполем возник новый виток напряженности из-за инициирования властями Приднестровья закрытия шести школ с молдавским языком обучения на латинской графике (которая запрещена законодательством самопровозглашенной ПМР) и не зарегистрированных в структурах непризнанного государства [6]. Об этом прецеденте нужно было сообщить, но сокращение школ и классов с обучением на молдавском языке, а также студенческих групп с молдавским языком обучения на кириллице в Приднестровском университете являются реальностью. К объективному процессу снижения интереса к получению образования на молдавском языке, фактически имеющему лишь бытовое хождение в Приднестровье, следует присовокупить резкий демографический спад, наполовину сокративший число приднестровских учащихся в целом [7].

Молдавская *de facto* самопровозглашенная республика выделяет дозированную идентичность молдавскому и украинскому сообществу, которое, в принципе, довольствуется этим. А кто не доволен, может переехать, куда пожелает (но далеко не все на это решаются, хотя население в Приднестровье, за последние годы особенно, значительно сократилось), в том числе, в бурлящую румыно-молдавскими страстями столицу Молдовы – Кишинев. Так, собственно, и поступила часть мобилизованной в годы конфликта интеллигенции, работавшей в тираспольском педагогическом институте, которая переехала в 1992 г. в Кишинев и организовала тираспольский университет в изгнании.

Приднестровское население всегда отличалось не только добрососедскими отношениями, но и билингвизмом: повсеместное распространение русского языка осталось в его среде привычной схемой. Поэтому, в отличие от регионов, контролируемых Кишиневом, языковая схема, исторически сложившаяся на протяжении нескольких веков в Приднестровье, не нарушилась. Это и послужило одним из факторов, способствующих внутренней стабильности в регионе. Иными словами, люди привыкли так жить...

Молдавский и украинский языки здесь, как и в Советской Молдавии, были сохранены за счет их консервации в местах компактного проживания носителей, но сохранились и используются они больше на бытовом уровне. При этом официальный статус молдавского и украинского языков, наличие учебных заведений с преподаванием на них не меняют общую тенденцию предпочтения русскокультурных ценностей в регионе.

О юге молдавском замолвим хоть слово. Очень показателен в этом отношении Буджак – историческая территория окончательного оформления гагаузской нации. Территория сосуществования двух этнических сообществ

– болгар и гагаузов. В местном понимании – это колоритная, отличающаяся от других молдавских регионов территория. Гагаузская республика была провозглашена народным волеизъявлением 19 августа 1990 года и узаконена Парламентом Республики Молдова 23 декабря 1994 года. Появление на карте Молдовы официальной гагаузской автономии (Гагаузии), пожалуй, стало неожиданностью для самих представителей государствообразующего этноса в республике. В Гагаузии, как в самопровозглашенном Приднестровье, три официальных языка – гагаузский, молдавский и русский. Причем русский продолжает широко использоваться в культурной, образовательной сферах жизни. Бытовая картина мира гагаузов строится на гагаузско-русском и русско-гагаузском билингвизме. А вот владение населением молдавским языком продолжает оставаться на недостаточно высоком уровне, о чем не устают напоминать молдавские власти, часто своими действиями подчеркивая реальное положение гагаузской автономии, которая, по большому счету, даже культурно-образовательную составляющую далеко не всегда получает возможность решать по своему усмотрению...

О тормозящей идентичности силе коррупции. Приднестровье, как и территории, контролируемые официальными кишиневскими властями, серьезно коррумпированные пространства. Разница между двумя берегами заключается лишь в том, что в Приднестровье существует внешний образ врага в лице румынизированной Молдовы, а в кишиневском политическом пространстве наличествует противоречивое столкновение интересов между Западом и Россией, молдавинизмом и румынизмом при однозначном отдалении русскокультурного сообщества, в том числе и регионально очерченной Гагаузии. Такой дремучий политический микс закрепляется еще и серьезной коррумпированностью территорий на двух берегах Днестра.

Россия, на которую обрушилось огромное количество внутренних проблем, локальных конфликтов и противоречий, оказалась не в состоянии способствовать укреплению молдавской идеи, которая в самостоятельном противостоянии с румынской идеологией стала явно уступать последней. Во многом этому содействовала этническая политика, запущенная в России 90-х гг. в немалой степени с подачи Запада и продолжающая давать о себе знать вплоть до настоящего времени через либеральные силы, находящиеся у власти. Аналогичные тенденции либерализма во власти получили свое определенное звучание в Республике Молдова. Поначалу они развивались и поддерживались из российского центра, а позже – из Румынии и стран Запада, не менее заинтересованных в либерализации облика молдавской действительности.

ПМР же, как и ряд других новейших самопровозглашенных государств, стала необычным феноменом. В отличие от Абхазии, Южной Осетии, Нагорного Карабаха, где явно присутствуют этнические противоречия, Приднестровье продемонстрировало новорегиональное межэтническое согласие, чем немало удивило и продолжает удивлять аналитиков.

Приднестровская Молдавская Республика оказалась, по сути, последним оплотом молдавенизма, в отличие от либерального румынизма. А сама его идея, за счет сохранения русскокультурных ценностей, в русле которых молдаванам Приднестровья привычно находиться, без развития

культурной молдавской среды угрожает им региональной консервацией, а со временем, в случае длительного сохранения напряженности с Кишиневом (чего, думается, не произойдет) – русской аккультурацией. Собственно, над их соотниками в районах, контролируемых Кишиневом, которых все настойчивее именуют румынами, также нависла опасность аккультурации, но румынской.

Однако в Приднестровье, в отличие от Молдовы, складывается несколько иная схема. Интеллигенция там отражает интересы правящей элиты, которая, сложившись в ходе распада СССР, сформировала свои узкокорпоративные интересы, выходящие на российские коммерческие структуры.

Идейное содержание в ходе построения приднестровских ценностей колебалось от идей вхождения в состав Украины в 90-е гг. и «плана Козака» по реинтеграции Молдовы до выработки курса на интеграцию с Россией, а с учетом отсутствия прямых границ с ней вектор скоординировался на построении независимости в русле следования евразийской перспективе развития вместе с Россией (причем данное русло, следует отметить, так окончательно и не оформилось).

Общей характеристикой, в немалой степени одинаково характеризующей оба берега Днестра, является коррумпированность властных структур в самопровозглашенном Приднестровье и официальном Кишиневе. Данный фактор, следует отметить, в немалой степени влияет на процесс внутреннего (самими жителями) и тем более внешнего восприятия Республики Молдова, где один берег контролирует клан В.Г. Плахотнюка, а другой – небезызвестная фирма «Шериф». Причем обе стороны, «снимающие пенки» получают серьезные дивиденды от политической и экономической неурегулированности регионов. При этом коррумпированные нити выходят за пределы очерченных регионов.

В заключение следует констатировать, что вообще Республика Молдова представляет собой безусловный феномен на постсоветском пространстве. Это единственное из государств новых демократий, которое в лице наиболее активной части своей ведет упорную деятельность, направленную на отказ от собственной молдавской идентичности с целью интеграции в соседнее Румынское государство.

Кризисность ситуации показательно демонстрируется нескончаемым перетягиванием каната под названием «государственный язык». Причем, всем известно, существует масса государств, в которых государственным языком является язык другой страны. Полмира использует английский язык, в качестве государственного языка, при этом несколько не меняя своей этнической и гражданской идентичности. Взять ту же Индию или Китай. В случае же с Молдовой вопрос стоит более чем сурово, – тут вспоминаются слова из мультфильма «как Вы яхту назовете, так она и поплывет». Иными словами, изменение названия языка угроза не только утратить собственное самоназвание. Это еще и серьезная причина этнической инкультурации в родственное румынское пространство. Выше уже говорилось, что редко какому народу везет иметь три территориальных образования, наделенных именем «Молдова».

На этом многоликом фоне проявился еще один очень болезненный вопрос. Вопрос, из-за которого в республи-

ке, по большому счету, произошел раскол населения на две большие составляющие – сторонников молдавского и румынского языков и приверженцев русскокультурного наследия.

Ситуация усугубляется еще и откровенным проявлением коррумпированных схем, получающих серьезный выход за пределы двух берегов республики, что дополнительно свидетельствует о незаинтересованности части

политической элиты в урегулировании ситуации на молдавской земле.

Обрисованные процессы в немалой степени сказываются на кризисности молдавской идентичности с вытекающими последствиями.

Какой будет судьба молдавскости и населения полиэтнического государства – покажет время...

Библиографический список

1. См.: Кабузан В. М. Народонаселение Бессарабской области и левобережных районов (конец XVIII – первая половина XIX вв.). Кишинев, 1974. С. 11-12.
2. Фурман Д. Молдавские молдаване и молдавские румыны. Влияние особенностей национального сознания молдаванина на политическое развитие Республики Молдова//[Электронный ресурс] URL: <http://www.intelros.ru/pdf/Prognosis/01/Furman.pdf> (дата обращения: 11.02.2016). С. 278.
3. Тарлев В. В Италии румыны выдают себя за молдаван//[Электронный ресурс] URL: <http://novostimoldova.ru/novostipolitika/85-politika/677-rumini-i-moldjvane> (дата обращения: 28.11.2013.).
4. Владимирская Т. О нелюбви румын к молдаванам: Вы просто не умеете их готовить!/[Электронный ресурс] URL: <http://www.kp.md/daily/26506/3375901/> (дата обращения: 29.04.2016).
5. Собрание актов законодательства ПМР – 2003. № 36. С. 4260-4274.
6. Молдавские школы в Приднестровье могут быть закрыты/[Электронный ресурс] URL: <https://news.mail.ru/society/18286973> (дата обращения: 25.05.2014).
7. В Приднестровье возьмутся за оптимизацию системы образования. Из-за плохой демографии школы и классы будут сокращать/[Электронный ресурс] URL: http://relax.bizpmr.com/index.php?options=com_content&view=article&id=27798:2013-01-16-06-55-16&catid=88889087:news-pmr&Itemid=321 (дата обращения: 12.01.2016).

References

1. Sm.: Kabuzan V. M. Narodonaselenie Bessarabskoj oblasti i levoberezhnykh rajonov (konets XVIII – pervaya polovina XIX vv.). Kishinev, 1974. S. 11-12.
2. Furman D. Moldavskie moldavane i moldavskie rumyny. Vliyanie osobennostej natsional'nogo soznaniya moldavanina na politicheskoe razvitie Respubliki Moldova//<http://www.intelros.ru/pdf/Prognosis/01/Furman.pdf> (data obrashheniya: 11.02.2016). S. 278.
3. Tarlev V. V Italii rumyny vydayut sebya za moldavan//<http://novostimoldova.ru/novostipolitika/85-politika/677-rumini-i-moldjvane> (data obrashheniya: 28.11.2013.).
4. Vladimirskaia T. O nelyubvi rumyn k moldavanam: Vy prosto ne umeete ikh gotovit'!//<http://www.kp.md/daily/26506/3375901/> (data obrashheniya: 29.04.2016).
5. Sbranie aktov zakonodatel'stva PMR – 2003. № 36. S. 4260-4274.
6. Moldavskie shkoly v Pridnestrov'e mogut byt' zakryty//<https://news.mail.ru/society/18286973> (data obrashheniya: 25.05.2014).
7. V Pridnestrov'e voz'mutsya za optimizatsiyu sistemy obrazovaniya. Iz-za plokhoj demografii shkoly i klassy budut sokrashhat'//http://relax.bizpmr.com/index.php?options=com_content&view=article&id=27798:2013-01-16-06-55-16&catid=88889087:news-pmr&Itemid=321 (data obrashheniya: 12.01.2016).

ЧУВАРДИН Г.С.

доктор исторических наук, доцент, кафедра истории
России, Орловский государственный университет име-
ни И.С. Тургенева
E-mail: wodantag@mail.ru

CHUVARDIN G.S.

Doctor of historical Sciences, associate Professor, Department
of Russian history, Orel State University
E-mail: wodantag@mail.ru

ИМПЕРАТОРСКАЯ ГВАРДИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ ВОЕННО-СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОГО СОСТАВА РОССИЙСКОЙ АРМИИ НА РУБЕЖЕ XIX- XX ВЕКОВ

THE IMPERIAL GUARD AND THE FORMATION OF MILITARY-ATHLETIC TRAINING OF THE PERSONNEL OF THE RUSSIAN ARMY IN THE LATE XIX - EARLY XX CENTURIES

В статье рассматриваются особенности становления и развития спорта в Российской империи конца XIX – начала XX вв. Анализируются процессы трансформации спорта из «аристократического хобби» и «боевой подготовки» в важную составляющую национальной политики. Определяется решающее место офицерского корпуса и генералитета императорской гвардии в оформлении системы «профессионального спорта» и «олимпийском движении».

Ключевые слова: гвардия, «аристократические хобби», профессиональный спорт, политический престиж, олимпийское движение.

The article discusses the features of the formation and development of sports in the Russian Empire of the late XIX – early XX centuries. The processes of transformation of sport from “aristocratic hobby” and “combat training” into an important component of national policy are analyzed. The decisive place of the officer corps and the General of the Imperial guard in the design of the system of “professional sports” and “Olympic movement” is determined.

Keywords: guard, “aristocratic hobbies”, professional sports, political prestige, Olympic movement.

В начале XX в. российский спорт представлял уже во многом состоявшееся явление. При этом зарождение и становление профессионального спорта в России носило во многом спонтанный характер. Спорт не воспринимался ни как «здоровый образ жизни», ни как профессия и направлялся деятельностью отдельных энтузиастов, для которых он был элементом досуга или своеобразной формой хобби. Понятие «физическая культура», как элемент повседневности, также находилось в стадии формирования.

Примечательно, что в учебных заведениях империи, в том числе и военных, спорт имел место (в военных училищах преподавалось некое подобие «военизированной гимнастики»), но систематически, как элемент образования, не преподавался. Соответственно, не было программы физического развития подрастающего поколения. Таким образом, занятие спортом носило исключительно самодеятельный характер.

Примечательно, что на IV летней Олимпиаде в Лондоне, где российские спортсмены завоевали одну золотую и две серебряные медали, страну представляли «любители»-энтузиасты. На данном отрезке времени спорт не являлся элементом политического престижа и частью национальной политики и, как следствие, не интересовал Престол. На спорт обратили внимание как на элемент идеологии и популяризации России за границей в 1913 г., копируя европейский, в частности британский, опыт. (Поражение Британии на V летних Олимпийских играх в 1913 г. было воспринято в английском обществе крайне

болезненно – в прессе даже появились статьи о «падении престижа» британской короны на международной арене[6; ф.61, оп.1, д.1, л.142, 147]). Как следствие значительная часть сегментов спортивной подготовки была передана различным государственным и, в первую очередь, военным ведомствам.

Следует обратить внимание на то, что даже в конце первого 10-летия XX в. спортом в России увлекались либо «любители» (как правило, представители различных городских сословий), либо «профессионалы» из военной среды. В силу низкого порога «буржуазности», обусловленного незавершенным характером либеральных реформ 60-70 гг. XIX и пробуксовыванием становления капиталистических отношений, «массовая культура» в России находилась в стадии формирования. Даже накануне Первой мировой войны в городах проживало не более 15 % населения страны. Спорт как коммерческая среда и индустрия развлечений находился в начальной стадии развития. Для европейских стран спорт как массовое явление выступал одним из основных маркеров «буржуазности».

Рассуждая о российском спорте как элементе государственной политики, обозначившимся на отрезке от V летней Олимпиады и до начала Первой мировой войны, мы можем говорить преимущественно о его «военизированном сегменте».

Очевидно, что спорт как явление культуры мог развиваться только в среде «праздного класса», преимущественно властной элиты, основной костяк которой по-прежнему составлял дворянский слой

офицерского корпуса. В данном случае, мы должны говорить преимущественно об аристократии (значительная часть дворянства после реформы 1861 г. испытывала переживания серьезные социальные и экономические трудности), основная масса представителей которой служила в императорской гвардии.

Для гвардейского офицерства рубежа XIX-XX вв. спортивные соревнования различного рода были уже состоявшимся явлением. Подражая западной, в первую очередь британской, властной элите, гвардейцы в качестве элемента досуга практиковали «джентельменские состязания», носящие характер «пари». Зачастую «пари» и «дух состязания» возникали фактически на «пустом месте». В этом плане примечательно воспоминание великого князя (далее по тексту в к. – прим.: Г.С.) Гавриила Константиновича: «Когда мы проезжали мимо какой-то изгороди, великий князь Кирилл Владимирович обратился к великому князю Дмитрию Павловичу: «Покажи-ка нам, олимпиец, как нужно прыгать!» (Дмитрий Павлович участвовал тем летом на международных Олимпийских играх, в Стокгольме). Дмитрий тут же перепрыгнул изгородь...» [2, с. 113].

Спорт, как форма досуга и, как различные «джентельменские состязания», был типичен, в первую очередь, для гвардейской кавалерии – наиболее аристократической части русской армии. Именно в данной части гвардии в.к. Николай Николаевич-младший, как генерала-инспектора кавалерии, а с 1905 г. главнокомандующий войсками Гвардии и СПб. военного округа, пытался ввести инновационные методы подготовки личного состава армии. В частности, была предпринята попытка обучения войск гвардии гимнастике, а в 1907 г., во время пребывания войск СПб. гарнизона в Красносельских лагерях, был проведен первый спортивный праздник для нижних чинов 1-ой гвардейской пехотной дивизии. Стремлением к развитию «физической культуры» среди военнослужащих в.к. Николай Николаевич-младший разительно отличался от своего предшественника в. к. Владимира Александровича, тяготевшего к «традиционным методам» подготовки личного состава. Владимир Александрович был заядлым охотником, но к спорту относился безразлично. Примечательно то, что он всегда тяготел к роскоши и комфорту и даже охотился, не выходя «из шарабана» [4, с. 270].

По воспоминанию офицеров гвардейской кавалерии, основными формами полковых состязаний и, в какой-то мере, «развлечений» в офицерской среде были скачки, парфорсная охота («парфорсная езда»), стрельба, фехтование. «Гвардейский спорт» не носил профессионального содержания, а являлся либо частью боевой подготовки (которую можно обозначить как «военизированный спорт»), либо формой развлечений в виде новомодных хобби: лаун-тенниса, гребли на байдарках, хождения под парусом (отдельные гвардейцы были членами СПб. речного Яхт-Клуба), автомобильного спорта, соккера, появившегося в России в начале 1-го десятилетия XX в. (зафиксирован как вид спорта после создания Футбольной ассоциации в Англии в 1863 г.). Следует подчеркнуть, что развитие «военизированных» видов спорта за пределами военного ведомства сознательно сдерживалось и контролировалось МВД. Данные виды могли служить инструментом подготовки представителей революционного движения и криминалитета.

Отдельные дисциплины «военизированного» спорта преподавались уже на стадии обучения в кадетских корпусах и военных училищах: обязательная стрельба из винтовки, обязательное фехтование на эспонтонках, рапирах и шпагах. В Николаевском кавалерийском училище – верховая езда и «рубка лозы». В.С. Трубецкой вспоминал, что в его полку (л.-гв. Кирасирский Его Величества) было много «лихих рубак», вышедших из Николаевского училища [10, с. 36].

В.С. Трубецкой отмечал, что в полку был значительный процент «настоящих спортсменов», среди которых особое место занимали «замечательные мировые спортсмены» штаб-ротмистр Д.Ф. фон Эксе и поручик М.М. Плешков. Последний принимал участие в составе олимпийской команды в V летних Олимпийских играх, а накануне, в 1911 г. (в возрасте 26 лет), завоевал две первых награды на конкурсе в Вене. Михаил Михайлович Плешков происходил из потомственных дворян Могилевской губернии, окончил Николаевское кавалерийское училище по 1-му разряду и в 1912 г. являлся офицером эскадрона Её Величества и начальником учебной команды. Перед войной офицер был награжден орденом Св. Станислава III ст. [6, ф. 3547, оп. 1, д. 139].

В.С. Трубецкой подчеркивал, что «спортивным духом» в полку были пропитаны все основные элементы боевой подготовки: сменная езда, вольтижировка, рубка, стрельба, гимнастика. При этом занятия спортом сближали солдат и офицеров [10, с. 135-136].

Таким образом, российский офицер-гвардеец приобретал условные спортивные навыки по двум причинам. С одной стороны, речь идет о профессиональной боевой подготовке. Для кавалерии обязательно в нее входили верховая езда, в том числе и спортивная, и фехтование, а для пехоты – стрелковая подготовка (пулевая стрельба из револьвера и винтовки; дисциплины получившие значительное развитие в гвардейских стрелковых батальонах (с 1910 г. полках).

С другой стороны, каждый офицер, особенно в гвардейской кавалерии, имел «аристократические спортивные хобби». В первую очередь, это была охота. К началу XX в. к ней добавились новые модные увлечения: лаун-теннис, плавание на байдарке, автомобильный и мотоциклетный спорт. Эти «спортивные пристрастия» практиковались молодым императором Николаем II (примечательно, что его брат в. к. Георгий Александрович увлекался ездой на мотоцикле). Ему, как «первому гвардейцу», подражала наиболее приближенная к Престолу часть гвардии. Речь идет о полках, в которых служил молодой император: л.-гв. Преображенском и л.-гв. Гусарском Его Величества, а также, наиболее «аристократической части кавалерии», л.-гв. Кавалергардском, л.-гв. Конном и, в силу определенных обстоятельств, л.-гв. Кирасирском Её Величества имп. Марии Федоровны полках. Кроме этого, после событий 1905-1907 гг. особым доверием императора стал пользоваться л.-гв. Семеновский полк, офицеры которого также были приближены к престолу. Именно офицеры этих полков поставляли основных спортсменов, в том числе, принимавших участие в летних Олимпийских играх.

Показательны V летние Олимпийские игры 1912 г., в которых костяк российской сборной составили офицеры: 85 чел. (48%) из 178. При этом основную часть данной группы составили офицеры гвардии – 26 чел., то есть 15% (общая численность офицеров Гвардейского корпуса на

превышала 3-4% от всего офицерского корпуса российской армии). Общее количество завоеванных российской сборной на летних олимпиадах наград представлено в табл. 1.

Таблица 1.

Основные показатели российской сборной на Летних Олимпийских играх (1896-1912 гг.)

год	медали			всего	место (по сумме медалей)	место (золотые медали)
	золотые	серебряные	бронзовые			
1896	Россия участия не принимала					
1900	0	0	0	0	0	0
1908	1	2	0	3	11	7
1912	0	2	3	5	12	11

В играх 1896 г. Россия участия не приняла, так как 1-й российский представитель в МОК (с 11.07.1894 г.), чиновник особых поручений V класса при Главном Управлении Военно-Учебных заведений генерал-майор А.Д. Бутовский [9; 1896 г.; с. 725] не смог сформировать «сборную»: профессиональных спортсменов в стране фактически не было, а любителей никто не знал (их необходимо было искать). Всего в играх 1896 г. приняло участие 14 стран. После начала своей деятельности А.Д. Бутовский оказался серьезно разочарован в развитии спорта в России. Хорошо известны его высказывания о «безразличии» власти к «физическому воспитанию» населения страны на рубеже XIX-XX вв., а после отказа императора финансировать развитие профессионального спорта он оставил указанную должность. После него МОК возглавил офицер л.-гв. Конного полка, полковник, адъютант командующего войсками Гвардии и С.-Петербургского военного округа в. к. Владимира Александровича, с 10.03.1910 г. командир л.-гв. Уланского Её Величества полка, князь Сергей Константинович Белосельский-Белозерский (его отец, генерал-адъютант князь К.Э. Белосельский-Белозерский, оказал значительное влияние на развитие гребного и парусного спорта в империи). Полковник сам увлекался спортом, считался человеком прогрессивных взглядов, был женат на «уроженке США» [6, ф.3549, оп.1, д.214, л.4].

Примечательно, что он не только возглавлял МОК до 1908 г., но и являлся председателем Петербургской лиги футбола и хоккея на льду. Именно с его именем можно связать, как начало профессионального спорта, так и развития «военизированного спорта» в императорской гвардии.

Каждый «гвардейский род войск» давал своих «профессионалов» и «чемпионов» в рамках определенного «полкового профиля». Например, «сборная» России по конному спорту образца 1912 г. была представлена рядом офицеров «тяжелой» кирасирской дивизии: л.-гв. Конного полка, в. к. Дмитрием Павловичем; л.-гв. Кавалергардского полка, адъютантом командующего войсками Гвардии ротмистром П.П. Родзянко (обучался в офицерской кавалерийской школе в Италии (1906 г.), входил в десятку лучших конников мира, трижды в составе команды брал переходящий Золотой кубок короля Эдуарда VII) [8], л.-гв. Кирасирского Его В. пока, поручиком М.М. Плешков. В «сборную»

по стрельбе входили офицеры л.-гв. 2-го Стрелкового Царскосельского полка: штабс-капитан Г.А. Шестириков; л.-гв. Семеновского полка, подпоручик Н.Н. Мельницкий (серебряный призер); л.-гв. Московского полка, подпоручик Г.М. Пантелеймонов (серебряный призер).

После относительной неудачи российской сборной на V летней Олимпиаде (несмотря на самую многочисленную команду, Россия так и не смогла взять ни одной золотой медали и ограничилась 2 серебряными и 3 бронзовыми), было принято решение о превращении спорта в часть национальной политики, как в области реализации национальных интересов на международной арене, так и в области общего «оздоровления населения» («физического воспитания»).

Решение имело очевидный «военный контекст»: в данный отрезок времени реализовывалась «малая военная программа», и спорт становился одним из инструментов повышения боеспособности личного состава императорской армии (мир стоял на пороге новой большой войны). Следствием принятого решения стали проведенные в 1913 г. в Киеве российские «малые» Олимпийские игры. По этому поводу княгиня М. Барятинская вспоминала: «После стольпинских церемоний пришла пора самых первых в Киеве Олимпийских игр, проводившихся под патронажем великого князя Дмитрия Павловича, который сам на них присутствовал. Публика являлась очень прилично одетой, но сами игры оказались весьма примитивными, и теннисные корты были чересчур мягкими для игры» [1, с. 214].

Когда спорт стал частью национальной политики, его возглавил представитель военного ведомства и ортодоксальный «гвардеец», командир л.-гв. Гусарского Его Величества полка, а с 1913 г. Дворцовый комендант Владимир Николаевич Воейков, на тот момент в силу ряда причин лицо максимально приближенное к императору.

В.Н. Воейков, как лицо, взявшее на себя «наблюдение» за «физическим развитием народонаселения Российской империи», а по сути управление развитием спорта в стране, соответствовал по меньшей мере четырем основным требованиям. Во-первых, он был «коренным» гвардейцем в нескольких поколениях. Во-вторых, принадлежат к «древнему» аристократическому роду, первое упоминание о котором относится к XIV в. (по преданию, родоначальник рода Терновский владетель Воейко Войтыгович выехал «на службу» к московскому князю Дмитрию Ивановичу в 1384 г.). Предки Воейкова служили в императорской гвардии уже с середины XVIII в. (например, ординарец генерал-фельдмаршала А.В. Суворова, участник антинаполеоновских компаний и Отечественной войны генерал-майор Алексей Васильевич Воейков).

В-третьих, он был максимально приближен к Престолу, на что указывало свитское звание флигель-адъютанта, полученное им еще в 1906 г. «за организацию эвакуации больных и раненных в течение японской войны» [3, с.28], а, затем, Свиты Его И.В. генерал-майора. Как представитель «древнего» аристократического рода, сын обер-камергера, генерал-адъютанта и генерал-лейтенанта, он обучался в наиболее престижном военно-учебном заведении империи, Пажеском корпусе, и был выпущен в один из наиболее престижных полков русской армии – л.-гв. Кавалергардский (присвоено звание корнета 7.08.1887 г. [6; ф.3591, оп.1, д.107]). В полку он командовал эскадроном

5 лет и 27 дней, а также заведовал хозяйством (1 год, 8 месяцев, 4 дня) и «школой восп.» (5 лет и 6 мес.) [9; 1910 г.; с. 823] С 11.08.1907 г. [6, ф.3591, оп.1, д.107] до 24 декабря 1913 г. Владимир Николаевич командовал одним из наиболее престижных полков гвардейской «легкой кавалерии» л.-гв. Гусарским Его Величества.

Следует отметить родство Владимира Николаевича с министром Императорского Двора бароном В.Б. Фредериксом (был женат на его старшей дочери Евгении Валентине Жозефине), которому император Николай II доверял «безраздельно». Как следствие, это же «доверие» было перенесено и на Владимира Николаевича.

Наконец, еще одним важным качеством для указанного периода времени была «деловая жилка» и организаторские способности Владимира Николаевича [5]. Во многом, благодаря этой «жилке» и «особому родству», Воейков 24.12.1913 г. занял должность Дворцового коменданта [9; 1914 г.; с.597]. Капитан II ранга Н.В. Саблин характеризовал его следующим образом: «Я имел удовольствие встречаться с генералом Воейковым у Ниловых – это был очень любезный, чрезвычайно умный человек, и при этом настоящий придворный. Воейков всегда находил тон, как и с кем говорить, и при этом пленял своей любезностью» [7, с. 309]. Владимир Николаевич начал свой путь в «руководство» российским спортом в 1906 г., когда возглавил отдел физического развития в «Комиссии для всестороннего изучения условий казарменной жизни и физического воспитания нижних чинов гвардии». В 1910 г. Воейков

принял участие в составлении «Наставления для обучения войск гимнастике». Примечательно, что он также числился в списках Главной гимнастическо-фехтовальной школы, основанной при его содействии в 1910 г. и находящейся в непосредственном подчинении в. к. Николая Николаевича-младшего [9; 1914 г.; с. 597]. В 1912 г. Владимир Николаевич был назначен «представителем России» (то есть возглавил российскую сборную) на V летних Олимпийских играх в Стокгольме. Наконец, в августе 1913 г. после тщательного изучения путей развития спорта в европейских странах (по результатам олимпийского движения), Воейков становится «главнонаблюдающим за физическим развитием народонаселения Российской империи» [3, с. 30]. Примечательно, что даже накануне войны В.Н. Воейков оценивал уровень развития отечественного спорта, как «любительский», и считал его исключительно «развлечением» [3, с. 31].

Таким образом, к началу Первой мировой войны российский профессиональный спорт только находился в стадии становления. Спорт в России являлся данью моде и составлял элемент досуга «праздного класса» (в том числе, «властной» и «культурной элиты»). Его развитие тесно связывалось с «военизированным спортом», как следствие ряд дисциплин был недоступен даже для энтузиастов-любителей. Главной платформой для развития профессионального спорта выступала российская императорская гвардия, значительная часть офицеров которой была связана с «олимпийским движением» и представляла интересы страны на международной спортивной арене.

Библиографический список

1. Бяратинская М. Моя русская жизнь. Воспоминания великосветской дамы. 1870-1918 / Пер. с англ. А.С. Цыпленковой. М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. 367 с.
2. Великий князь Гавриил Константинович. В Мраморном Дворце. СПб.: «Издательство Logos»; Дюссельдорф: «Голубой всадник», 1993. 282 с.
3. Воейков В.Н. С царем и без царя. Воспоминания последнего Дворцового коменданта Государя Императора Николая II. М.: Военное издательство, 1995. 431 с.: ил.
4. Воспоминания Н.А. Вельяминова об императоре Александре III / Российский Архив (История Отечества в свидетельствах и документах XVIII-XX вв.). Выпуск V. М.: Студия «ТРИТЭ»-Российский Архив, 1994. 671 с.: ил.
5. Подробнее о В.Н. Воейкове см.: Чувардин Г.С. Образы военно-политической элиты Российской империи: кавалергард В.Н. Воейков / Вестник Орловского государственного университета. Серия: «Новые гуманитарные исследования». Январь-март 2009. № 1 (5). С.181-187.
6. Российский Государственный военно-исторический архив (РГВИА).
7. Саблин Н.В. Десять лет на императорской яхте «Штандарт». СПб.: Издательство «Петроний», 2008. 384 с.: ил.
8. Сборник биографий Кавалергардов. 1826-1908. / Составлен под ред. С.А. Панчулидзева. СПб.: Экспедиция заготовления государственных бумаг, 1908. С.47; РГВИА. Ф.3545. Оп.1. Д.408.
9. Список генералам по старшинству. СПб.: Военная типография.
10. Трубецкой В.С. Записки кирасира. М.: «РОССИЯ», 1991. 221 с.

References

1. Baryatinskaya M. My Russian life. Memories of the high society lady. 1870-1918. M.: ZAO Tsentrpoligraf, 2006. 367 p.
2. Grand Duke Gabriel Konstantinovich. In The Marble Palace. Saint-Petersburg: "The publishing house Logos"; Duesseldorf: "The Blue rider", 1993. 282 p.
3. Voeikov V.N. With the king and without a king. Memories of the last Palace commandant of the Emperor Nicholas II. M.: Military publishing house, 1995. 431 p.: Il.
4. Memories N.A. Velyaminova about Emperor Alexander III / Russian Archive (history of the Fatherland in the certificates and documents of the XVIII-XX centuries). Release V. M.: Studio "TRITE"-the Russian Archive, 1994. 671 p.: Il.
5. Read more about V.N. Voeikov: Chuwardin G.S. The Images of the military and political elite of the Russian Empire: the Imperial guards V.N. Voeikov / Vestnik of Orel state University. Series: "New humanitarian studies". January-March 2009. №1 (5). Pp. 181-187.
6. Russian State military historical archive (RGVIA).
7. Sablin N.V. Ten years on the Imperial yacht "Shtandart". Saint-Petersburg: Petronius publishing house, 2008. 384 p.: Il.
8. A collection of biographies of the Horse Guards. 1826-1908. Saint-Petersburg: The expedition of storing state papers, 1908. Pp. 47; RGVIA.F.3545. In.1.C.408.
9. A list of generals by seniority. Saint-Petersburg: Military printing house.
10. Trubetskoy V.S. Notes of a cuirassier. M.: "RUSSIA", 1991. 221 p.

ЩЕКОТИХИН Е.Е.

доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: orelbitva@yandex.ru

SHCHEKOTIKHIN E.E.

Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Russian History, Orel State University
E-mail: orelbitva@yandex.ru

РОДОВЫЕ ГНЁЗДА ОРЛОВСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ, РАЗОРЁННЫЕ НЕОТЕВТОНЦАМИ GENERIC NESTS OF OREL WRITERS, WHICH WERE RUINED BY NEO-TEUTONS

В статье рассматривается деятельность немецких войск, оккупировавших Центральную часть России в декабре 1941 года. Детально, на основе немецких архивных документов, раскрываются подробности уничтожения жителей и населенных пунктов Мценского района Орловской области, в т.ч. родовых мест великого русского писателя Ивана Сергеевича Тургенева.

Ключевые слова: Орловский регион, оккупационный режим, «выжженная земля», социальная катастрофа, демографические последствия.

The article examines the activities of the German troops who occupied the Central Russia in December 1941. Based on German archival documents, it discloses details of the destruction of residents and settlements of the Mtsensk district of the Orel region, including ancestral places of the great Russian writer Ivan Turgenev.

Keywords: Orel region, occupation regime, “scorched earth”, social catastrophe, demographic consequences.

Часть II/I]

1. Сражение в местах, где рождалось волшебство слова и звука

Так уж случилось, что с начала октября 1941 года ключевые в стратегическом отношении сражения прошли на территории, где находились родовые гнёзда величайших писателей и поэтов мира. Первое из них – танковое сражение в треугольнике **Первый Воин, Ильково, Волково** – произошло в местах, связанных с великими именами, где **расположены** усадьбы Новосильцева, Шеншина (А. Фета), Новикова. Хотелось бы напомнить и о музыкально-исторической ноте нашего края. Мелодия «Нимфы» сложилась у Калининкова, когда он гулял по длинным аллеям усадьбы Новосильцевых, расположенной в трех километрах к северу от Первого Воина. Думаю, начальные звуки Первой симфонии Калининкова зарождалась здесь же. Лирическая поэзия, музыкальность слога наших поэтов – это тот фонд, который стал капиталом для русского романса и русской песни. **Стихотворения** А.А. Фета послужили прекрасным материалом для романсов многих русских композиторов: Чайковского, Рахманинова... По свидетельству Салтыкова-Щедрина, романсы Фета «распевает чуть ли не вся Россия». Так, стихи великого русского романса «Сияла ночь. Луной был полон сад» были написаны Фетом под впечатлением пения Татьяны Андреевны Берс, сестры жены Л.Н. Толстого, в Черемошне (ныне Мценский район Орловской области) – имении друзей писателя Дьяковых [2], где спустя семь десятилетий развернулись ожесточённые бои.

В стихотворении Николая Рубцова «Журавли» есть замечательные строки: Меж болотных стволов красовался

рассвет огнеликий... Вот наступит октябрь – и покажутся вдруг журавли! В начале октября 1941 года не журавли появились здесь: по долине реки Оки летели не птицы, а чужеземные самолёты. «Они крестами небо закрестили». А ниже по расквашенной земле ползли танки с паучьими свастиками. Изрыгая огонь и сталь из своих стволов, они достигли «грудинной» части России. Немцы стремились к сердцу нашей Отчизны – Москве. И первой двигалась одна из элитных частей – 4-я танковая дивизия XXIV танкового корпуса 2й танковой армии Гудериана.

И вдруг движение авангарда армии Гудериана с южного направления к Москве застопорилось на несколько суток между Орлом и Мценском. В своих воспоминаниях он писал: «6 октября 4-я танковая дивизия южнее Мценска была атакована русскими танками. И ей пришлось пережить тяжёлый (!) момент. Впервые проявилось в резкой форме превосходство русских танков Т-34. Дивизия понесла значительные потери. Намеченное быстрое наступление на Тулу пришлось пока отложить...» [3].

Мне остаётся добавить, о чём умолчал «хитрый лис» – о мастерстве русских танкистов 4-й танковой бригады полковника М.Е. Катукова, которые определили исход трёхдневного сражения у Первого Воина в свою пользу.

Генерал-полковнику Гейнцу Гудериану, который 7 октября находился в штабе группировки в г. Севске, сообщили, что под Мценском у русских появилась реальная сила, которая остановила у Первого Воина движение танков в направлении Москвы. Особенно неутешительными были сообщения о действиях русских танков, а главное – об их новой тактике. Гудериану пришлось срочно отправиться к месту сражения, чтобы на месте разобраться в обстановке и принять соответствующее решение. 8 октября он выле-

тел из Севска в Орёл на «шторхе». По его воспоминаниям, дорога под крылом представляла собой «сугубо мрачную картину». Далее Гудериан на машине выехал на передовую, чтобы лично, в присутствии командира XXIV танкового корпуса барона фон Гейера и командира 4й танковой дивизии барона фон Лангерманна, ознакомиться с результатами боёв на высотах к северу от речушки Лисицы. Что же он там увидел? «Подбитые с обеих сторон танки ещё оставались на своих местах. Потери русских были значительно меньше наших потерь».

Остановка и потеря танков лучшей 4-й танковой дивизии Вермахта [4] у Первого Воина удручающе действовали не только на рядовых, но и на командиров. «Впервые со времени начала этой напряжённой кампании (операции «Тайфун». – Е. Щ.) у храброго командира танковой бригады полковника Эбербаха был усталый вид, причём чувствовалось, что это не физическая усталость, а душевное потрясение. Приводил в смущение тот факт, что последние бои так действовали на наших лучших офицеров», – пишет Гудериан.

После боёв у Первого Воина танкисты Катукова сумели основательно подготовиться на следующем рубеже обороны – на высотах у деревни Ильково [5], где находилось родовое гнездо русского писателя Ивана Алексеевича Новикова. Мотострелки закопались в землю, затаились перелесках и садах. Были созданы ложные узлы обороны. На флангах возможного развёртывания танковых подразделений противника будущие гвардейцы-танкисты стали в засады для нанесения кинжальных ударов.

К вечеру 8 октября, возвратившись в Орёл, Гудериан провёл совещание с руководством XXIV танкового корпуса. Поставлена задача: 9 октября занять Мценск. Сражение началось в промозглое утро 9 октября. В этот день немецкие части воевали безуспешно. Манёвры противника катковцы разгадывали и, соответственно принимая меры, ударами с опорных пунктов из засад вовремя и результативно отражали все атаки врага.

События этого дня развивались стремительно. Старший лейтенант Лавриненко вовремя обнаружил развернувшуюся роту гитлеровских автоматчиков с приданной ей батареей противотанковых орудий, и советские танкисты из пулемётов расстреляли автоматчиков. Тогда противник перенёс свои усилия на оборонительный узел лейтенанта Самохина. Катукوف принимает решение ввести в бой резерв: три танка Т34 – старшего лейтенанта Александра Бурды, лейтенанта Петра Воробьёва и старшего сержанта Степана Фролова, и ударом во фланг отбросить наступавших немецких танкистов назад. Выскочив из засады, советские танкисты начали двигаться во фланг вражеской колонны, готовой развернуться по фронту. Атака была стремительной и неожиданной для противника. 11 вражеских машин запылали, остальные повернули назад.

После этой неудачи гитлеровцы решили обойти наши обороняющиеся части с правого фланга в районе Думчино. Но там в засаде стоял взвод лейтенанта Александра Кукарина. Приблизившись к селу, немцы напоролись на прямой кинжальный огонь тридцатьчетверок, притаившихся за сараями подворий. Вспыхнули два танка и несколько бронетранспортёров. Затем танкисты перенесли огонь на расчёты противотанковых пушек, пытающиеся их развернуть. Гитлеровцы стали спешиваться с машин, и в

это время от метких попаданий начали взрываться бензобаки. Пылающие немцы начали спасаться, кто как может. Меткий огонь из станковых пулемётов настигал их всюду. Вражеская атака и здесь захлебнулась.

Анализ боевых донесений со всех участков обороны позволил Катукосу сделать вывод, что противник в этот день нанесёт удар на левом фланге – через Шеино на Мценск. Там в засаде находился танковый взвод старшего лейтенанта Дмитрия Лавриненко и рота танков БТ-7 лейтенанта Константина Самохина, часть которых была закопана в землю. Здесь же расположился танковый батальон капитана Анатолия Рафтопулло, который отвечал за этот узел обороны. Из представления к званию Героя Советского Союза: «Участник советско-финляндской войны, кавалер ордена Красного Знамени, капитан Рафтопулло в бою у деревни Ильково (в 40 км северо-восточнее г. Орла) со своим батальоном нанёс противнику большой урон в живой силе и боевой технике. Действуя из засад, танкисты наносили огневые удары по вражеским колоннам и быстро отходили на новые рубежи. Было подбито 43 вражеских танка. Будучи раненным, остался в строю».

Капитан руководил боем, стоя у своего танка. Осколком разорвавшейся мины был ранен. В горячке боя не обратил на это внимание. Затем пуля пробила танкисту левое плечо. Комбат руководил боем, пока не лишился сознания – от большой потери крови. Его срочно отправили в фронтовой госпиталь.

Если, путешествуя на автомобиле, вы окажетесь на объездной трассе вокруг Мценска со стороны Орла, знаете, что именно здесь, на высоте в километре от северной окраины деревни Ильково, пролил свою кровь мастер танковых боёв высшей категории Герой Советского Союза Анатолий Рафтопулло. Это высокое звание ему было присвоено через три месяца – 11 января 1942 года. Об этом он узнал, ещё находясь после тяжелого ранения на лечении в военном госпитале.

2. Трагедия в тургеневских пенатах

Имя Ивана Сергеевича Тургенева знакомо всему просвещённому миру. В ночь с 24 на 25 октября 1941 года его родовое имение Спасское-Лутовиново было оставлено советскими войсками. Не многие знают, как это произошло.

На рубеже обороны Брянского фронта от с. Троицкого (крупного населённого пункта, расположенного у устья реки Снежедь, впадающей здесь в Зушу) до Большого Крицыно (находящегося у устья реки Чернь, также впадающей в Зушу) к 20 октября 1941 года остались 41-я кавалерийская и 6-я гв. стрелковая дивизии общей численностью 15 тысяч человек.

Сюда начали подтягиваться и сосредоточиваться части немецкой группировки, предназначенной для удара на Тулу и Москву. Она состояла из 4-й танковой дивизии и элитного 1-го пехотного полка «Великая Германия», сконцентрированных на Мценском плацдарме, а также подходившей в это время из-под Болхова 3-й танковой дивизии, которая занимала исходные позиции к северу от Тельче – у нп Миново и Марс.

Немецкие разведывательно-ударные группы «прощупывали» оборону наших дивизий, а все виды разведки устанавливали силы и возможности наших частей, занимавших оборону, определяя два участка для прорыва.

Первый не вызывал сомнений – это Мценский плацдарм, хотя взять штурмом высоты, расположенные к северо-востоку от Мценска, было для немцев трудной задачей. Разведка установила, что высоты за Мценском очень хорошо укреплены и подготовлены к длительной обороне. За 15 дней октября наши сапёры их заминировали, были отрыты глубокие траншеи, хорошо оборудованы огневые точки и позиции для орудий полковой и корпусной артиллерии. Нужно было время, чтобы подготовиться к штурму. В случае успешного прорыва обороны левого фланга 6-й гв. сд, немецкая ударная группа полковника Эбербаха, продвигаясь по шоссе Мценск – Чернь, должна была выйти к Медвежке и правой стальной клешней захлопнуть в капкан советских пехотинцев. В этот же капкан попадала и 11-я тбр, её немногочисленные, истощённые боями силы с небольшим количеством танков.

Второй участок прорыва командование XXIV танкового корпуса определило на участке между нп Марс и Кузнецово. Здесь Зуша делает огромную петлю, уходящую своей вершиной к югу, где левый берег высок и покрыт лесами, а северный берег, где занимали оборону наши части, очень пологий. С высот левого берега реки, куда подошли части противника, наша оборона просматривалась на очень большую глубину. В этом месте немцы без особого труда захватили плацдарм и навели понтонные переправы. Кроме того, здесь есть места, где через реку можно было переправиться вброд. Только через два-три километра начинаются пологие подъёмы, ведущие к известным по тургеневским рассказам деревням – Шеламово, Кальна, Живой Ключ. Именно в этом направлении, через цепь холмов, плавно переходящих друг в друга, без глубоких оврагов и речушек, немецкие штабисты наметили путь движения армады, состоящей из трёх танковых, шести пехотных и одного мотоциклетного батальонов, большого количества артиллерии. Танки и мотопехота направлялись вдоль левого берега реки Снежедь к той точке, где сходятся железная и шоссейная дороги – у села Медвежка Тульской области. Таким образом, эта группа своей левой стальной клешней должна была захлопнуть в капкан оборонявшиеся части 6-й гв. сд. Из этого капкана вырваться нашим бойцам не было никакой возможности. А Прудисенский и Бастыевский леса, где можно было зверем притаиться, были далеко и заранее оцеплены мотоциклистами. Нет спасения – только плен. В журнале боевых действий запечатлена трагедия нескольких тысяч ни в чём не повинных русских воинов:

«22.10.41 г. Дивизия оборонялась на рубеже выс. 231,2 – выс. 228,0 – Хальзево. Противник в течение дня вёл артогонь по Бол. Борзёнки, Мал. Борзёнки, выс. 230,7, Звягино, Хальзево и пулемётный огонь в районе Марс, Глинская.

19.30. Под прикрытием артогня противник начал перемещаться в районе Миново, Марс. Боевое охранение под давлением превосходящих сил противника стало отходить восточнее Марс, Миново.

22.00. Пр-к занял Марс силой до батальона, и Миново до 2-х рот. Для уничтожения противника в район Марс, Миново выслана 2 рота 540 сп.

Потери: убитыми – 2, ранеными – 10 человек.

23.10.41 г. Дивизия выполняет прежнюю задачу: 1 рота 240 сп заняла рубеж Зелёный Холм – Меркулово – выс. 246,1, составляла резерв командира дивизии.

7.30. Противник начал артподготовку, ведя огонь по переднему краю, особенно по правому флангу обороны в районе Бол. Борзёнки, Мал. Борзёнки, Бородёнки. Авиация противника до 20–25 самолётов непрерывно бомбила передний край и ОП артиллерии.

9.00. Противник силой до двух батальонов перешёл в наступление на Шеламово. Огнём артиллерии противник был отбит.

19.30. Подтянув до трёх полков мотопехоты, при поддержке 6070 танков, противник перешёл в наступление по всему фронту в направлении Бородёнки, Степурино, Холодково. Противник потеснил правый фланг 540 сп и в 21.00 занял Шеламово. На остальных участках атаки противника были отбиты. В районе Степурино подбито 8 танков. За день сбито 14 самолётов».

Роковой час 6-й гв. сд пробил.

«24.10.41 г. Противник силой до двух полков мотопехоты при поддержке 7080 танков в 14.00 прорвал оборону 540-го сп. Авиация 2530 самолётов непрерывно бомбила передний край и ОП артиллерии. Через Мал. Борзёнки противник вышел в тыл дивизии. 540-й сп начал отход. Танки противника через Меркулово-1, Меркулово-2 вышли на шоссе Мценск – Тула. Дивизия начала отход к востоку от шоссе. Штадив с 17.10 – Шумилино.

В течение 23–24.10.41 г. дивизия удерживала оборонительную полосу и вела ожесточённые бои. К исходу 24.10 противник прорвал участок обороны 540 сп и вышел в район Старухино, Долматово во фланг и тыл 471 и 401 сп. Несмотря на это, части дивизии продолжали отражать атаки противника. 540 сп был отрезан противником от частей дивизии.

25.10.41 г. Дивизия с 2.00 совершает марш в направлении Новосёлки, Пименово.

26–31.10.41 г. Дивизия совершает марш по маршруту Пименово-2, Старые Горы, Ново-Никольское, Архангельское, Троицкое (Медведково).

Дивизия вошла в связь со штабом Юго-Западного направления и сосредоточилась в районе Кадное, Архангельское, где перешла к обороне в полосе фронта Кадное – Архангельское – Овечьи Воды и вошла в состав 3й армии.

2.11.41 г. 540 сп вышел из окружения и присоединился к дивизии»[6].

«Наши потери: убито 575 человек, ранено 990 человек, пропали без вести – 7397 человек»[7].

Из всех сгинувших мы пока знаем только несколько фамилий командного состава гвардейцев-пехотинцев: командир дивизии генерал-майор К.И. Петров, начальник штаба дивизии майор А.В. Богоявленский, военный комиссар дивизии И.Б. Булатов. Командиры полков: 401-го – майор А.И. Набатов, 407-го – майор Н.В. Коркишко, 540-го – подполковник М.В. Шупов, 606-го артиллерийского – подполковник Н.И. Герасименко.

3. Немецкие оккупанты в «тургеневских охотничьих местах»

Из воспоминаний Безгина Николая Ивановича, записанных его внуком Евгением Безгиным, студентом 5-го курса философского факультета ОГУ имени И.С. Тургенева: «У нас в Шеламово была школа, которая располагалась в бывшем барском доме. 1 сентября мы начали учиться

в этой школе, но проучились недолго. В конце сентября – начале октября стали опять приходиться войска к нашей деревне и заняли всю близлежащую территорию: километров десять в ширину и в глубину километра на два. Заняли Борзёнский овраг, Губарево, Денисово, Шеламоново, Безгины. Все деревенские сады, шеламоновский орешник, безгинский лес были заняты нашими солдатами. Начали рыть окопы, строить блиндажи. Располагалась какая-то крупная воинская часть, но техники никакой: люди, лошади и повозки. Каждую семью заставляли рыть у себя на огороде окопчик или небольшой блиндаж.

В домах, которые были получше, разместились штабы, многие офицеры тоже расположились по квартирам. Обстановка на первый взгляд выглядела нормальной, но это было не так. По левому берегу реки Зуши – от г. Мценска до с. Тшлыково и дальше – стояли немецкие войска. Они выжидали удобный момент для наступления. И этот момент настал где-то в середине октября. Наши тоже зашевелились. Гражданскому населению было приказано укрываться, кто как сумеет.

Семей десять у нас в Безгинах укрылись в подвале, который был под одной половиной большого дома. Дом до революции принадлежал Безгину Ивану Ивановичу (по прозвищу Пучок). Сидим тихо-тихо. Сколько времени – неизвестно, только тусклый огонёк коптилки мерцает в темноте. Послышался шум в «рукаве» (вход в подвал. – Авт.), на порогах: *это человек тридцать наших солдат забежали в подвал – место позволяло. Но солдаты всё лезут и лезут. Дверь оказалась приоткрытой, и было слышно, что творилось на улице. Сверлящий душу вой самолетов, свист падающих бомб, страшные взрывы. Всё это вызвало смещение, в подвале поднялся крик: дети орут, женщины причитают. Коптилка потухла, страшный хаос кругом, все ждут смерти.*

Проходит некоторое время, и люди успокаиваются, но начинают ругать солдат за все свои страхи. В приоткрытую дверь, кроме взрывов, слышны и другие звуки. Это гул моторов, скрежет гусениц танков, чужая речь. Солдаты, которые были у нас в «рукаве», стали шептаться и замышлять что-то. Женщины в их шептании уловили что-то страшное. Оказывается, немцы видели, куда убегали русские солдаты, и подогнали к подвалу танк. Ствол его орудия был направлен прямо в наш «рукав». Но выстрела не последовало: нашим солдатам самим пришлось выйти и сдаться. Их разоружили, построили и куда-то увели. Нас же не тронули. Так немцы проявили гуманность к мирным жителям.

Выждав какое-то время, ребята стали вылезать из подвалов и шнырять по садам – искать, где что плохо лежит. Вокруг стояли танки с крестами. По всей видимости, это был передовой отряд немецких танков. Фрицы смотрели, но ребят не трогали»[8].

Из архивных документов Чернского районного
историко-краеведческого музея
им. Н.А. Вознесенского

Акт

1942 года 11 дня февраля месяца представителями РК ВКП(б) Чернского района Тульской области т. Галицким и временным председателем колхоза «Новый строй» Русинского с/с Чернского района т. Киселевым, счетоводом

колхоза т. Евсеевым, колхозником вышеуказанного колхоза т. Звелевым составлен акт на предмет причиненных убытков в результате временной оккупации данной территории немецко-фашистскими войсками.

При этом установлено.

По колхозу сожгли конный двор, амбар. Разграблено и уведено: лошадей – 4, овец – 6, ржи – 5 цнт, саней – 3, сбруи – 2 комплекта.

По хозяйствам колхозников. Сожжено 24 дома из общего количества 47. Надворных и хозяйственных построек – 27, овец 3 головы, кур – 86 шт., хлеба – 2 цнт и грубых кормов, соломы и сена – 206 цнт. Разграблено и уведено: коров – 1, овец – 6, кур – 110, пчелосемей – 2 улья, яиц – 460 шт., масла – 3 кг, валенок и сапог – 5 пар, один костюм.

В результате пожара сгорело по домам все имущество (обувь, одежда и т.д.), в чем и составлен настоящий акт.

Комиссия: (подписи)

Акт

1942 года января 24 дня настоящий акт составлен комиссией в составе представителя от Чернского РК ВКП(б) Новикова Ф.А., председателя Русинского с/с Чернского района Тульской области Евсикова А.В. и председателя колхоза «Кальна» Русинского с/с Чернского района Зайцева Д.К. и колхозников колхоза «Кальна» Русинского с/с Чернского района Цуканова Т.П. и Цуканова И.П. на предмет причиненных грабежей германскими озверелыми бандитами в колхозе «Кальна» Русинского с/с Чернского района Тульской области.

Отобрано колхозного скота: 1 бык племенной, коров у колхозников 8 штук. Ограблена звероферма: 20 шт. серебристо-бурых лис взрослых и годных к забою. Отобрано у колхозников: свиней – 3 шт., овец – 6 шт., 90 шт. кур. Кроме того награблено яиц, масла, соли и керосина, у колхозников, из предметов принадлежностей постельных, столько, сколько находили.

Настоящий акт составлен в 3-х экземплярах.

Комиссия: (подписи)

Акт

1942 года 12 дня февраля месяца представители РК ВКП(б) Чернского района Тульской области Галицкий и Ефремов, председатель колхоза «Большие Борзенки» Русинского с/с Чернского района т. Борзенков и счетовод указанного колхоза составили настоящий акт на предмет причинения убытков в результате временной оккупации немецко-фашистскими войсками территории колхоза «Большие Борзенки» Русинского с/с Чернского района Тульской области.

При этом установлено.

По колхозу сожжено 2 риги, 9 амбаров, один скотный двор, один конный двор, 20 ульев пчелосемей, со всем имеющимся инвентарем кладовая, овса 80 копен. Зерно: яровая пшеница 24 цнт, ржи 8 цнт, овса 3 цнт, конопля 1 цнт, клевера 1,5 цнт, проса 0,5 цнт, гречи 4 цнт. Сбруи – 13 комплектов, молотильных машин – 2, сеялок – 1, бочек – 3 и сотовый опрыскиватель. Разграблено и уведено: коров – 2, лошадей – 6, саней – 3, сбруй – 4 комплекта.

По хозяйствам колхозников: сожжено 13 жилых домов из 19, хозяйственных построек 22. Отобрано: кур – 30 шт., хлеба – 50 цнт, сена – 70 цнт, соломы – 33 цнт. При пожаре

уничтожено много домашнего имущества: одежда, обувь, посуда и т.д. Уведено и разграблено: овец – 19, поросят – 1, кур – 60, яиц – 250, масла – 23 кг, а также 4 пары яловой обуви. В чем и составлен настоящий акт.

Комиссия: (подписи)

«Что творилось при отступлении врага с нашей земли, вспоминают М.И. Батыева, П.И. Шунин, Рожкова, М.Н. Родина: «На территории Чернского района закрепились и немцы, и финны. «Хвинны» – так называли их в воспоминаниях старожилов – рыжие, гордые и очень жестокие. Местных жителей они очень не любили».

«Немец в основном жёг по большаку, – рассказывает о днях оккупации Павел Шунин из Фёдоровского. – Такая, видно, у них была задача: вести политику выжженной земли. Разрушать, взрывать, сжигать».

«В Долматово, страшно вспомнить, осталось два дома, в Хмелинах тоже два. Моя свекровь здесь жила и ещё семь семей. В доме сгорела крыша, но фашисты на этом не успокоились. Если видели, что стены остались целы, то разбирали их, а кирпич на дорогу бросали, чтобы машины их в грязи не увязали», – дополняет воспоминания земляков Рожкова.

Рассказывает М.И. Батыева: «25 декабря, на Спиридония, в Троицкое-Бачурино пришёл карательный отряд. Немцы отступали, поэтому у нас долго не задержались. Сразу же ушли на Сальницы. Но потом появились другие и давай по дворам шарить: кур рубят, овец режут. Мы в чулане спрятались. А они всё какие-то ящички носили до провода протягивали. Мы в чулане тряслись от страха. Хорошо, что где-то через час пришли наши разведчики. А оккупанты подались куда-то по направлению к Тилыково. Отступая, зажигали все деревянные дома, а тушить не позволяли – расстреливали».

4. Бой за Спасское-Лутовиново в январе 1942 года

С конца октября в Спасском-Лутовиново размещалась волостная управа оккупационных властей. Затем, в конце декабря, под напором войск Красной армии немецкие части стали спешно покидать здешние места, по пути уничтожая деревни и сёла. Имеются подробные воспоминания жителей окрестных деревень о том, какому изуверству они подвергались при отступлении немцев в конце декабря 1941 года.

Тотальной эвакуации подверглись граждане населённых пунктов Мценского и Болховского районов, расположенных по берегам р. Оки. Об этом рассказала **Марина Яковлевна Тетерина**: «29 декабря 1941 года примерно в 4 часа вечера всех выгнали из нашей деревни Верхнее Ущерево и погнали на Орёл. Нас было около 300 человек. Мы отстали и укрылись в стогу сена. А мороз в тот день был под 40 градусов. Для многих эта ночь стала последней. У моей сестры был новорождённый мальчик, замёрз сразу... Подошла ещё ночь. Жутко хотелось есть. Решились вернуться в деревню. Было всё равно: убьют или умрёшь от голода...»

В Хуторе Зароща Мценского района до оккупации было 30 дворов с населением 157 человек, в деревнях, расположенных на правом берегу реки Зуши: Нижняя Зароща – 98 дворов с населением 507 человек, Верхняя Зароща – 68 дворов с населением 290 человек. После освобождения в

этих трёх населённых пунктах не сохранилось ни одного дома: все были сожжены или взорваны. В Хуторе Зароща осталось в живых 23, в Нижней Зароще – 143, в Верхней Зароще – 22 человека[9]. В графе «Примечание» указано, что отец или мать, брат или сестра расстреляны, угнаны в Германию, умерли, убиты, подорвались на mine, погибли при бомбардировке или артобстреле[10].

Следует заметить, что через Нижнюю и Верхнюю Зарощу и Висельную гору проходила дорога из Спасского-Лутовинова во Мценск. «Кто мне растолкует то отрадное чувство, которое всякий раз овладевает мною, когда я с высоты Висельной горы открываю Мценск? В этом зрелище нет ничего особенно пленительного – а мне весело. Это и есть чувство родины», – писал И.С. Тургенев И.П. Борису 11 декабря 1861 года.

Музей-усадьба И.С. Тургенева и село Спасское-Лутовиново были освобождены 27 декабря 1941 года частями 356-й стрелковой дивизии 61й армии.

«В первые дни нового 1942 года, – пишет горьковский исследователь В.П. Киселёв, – полки нашей 137-й дивизии были передислоцированы в район села Спасское-Лутовиново. Мог ли думать Иван Сергеевич Тургенев, что поля, где он любил охотиться и обдумывать свои книги, станут могилами для многих тысяч русских людей, а его усадьба будет осквернена, и даже бюст обгажен потомками современников Бетховена, Шиллера и Гёте»[11].

Весь 1942-й и до августа 1943 года село Спасское-Лутовиново и музей-усадьба И.С. Тургенева находились в непосредственной близости от линии фронта, в зоне артобстрелов и бомбёжек.

В архивном документе – акте от 15 января 1942 года, подписанном политруком политотдела 3-й армии П.И. Рожковым, а также жителями села Спасское-Лутовиново Н.Г. Поляковым, М.Н. Фатеевым, А.И. Бизюкиным, говорится: «15 января 1942 года эсэсовская дивизия ворвалась в село Спасское, сожгла Петровское, на деревню немцы бросали бутылки с горючей смесью, на Поповке осталось пять домов, была сожжена и усадьба И.С.Тургенева, уцелели лишь флигель и баня»[12].

Следует отметить, что никаких эсэсовских дивизий в составе 2-й танковой армии не было. Как стало известно из архивных документов, боевые действия разведывательно-диверсионного характера вели пехотинцы 71-го мотопехотного полка 29й моторизованной дивизии из состава XXXXVII танкового корпуса 2-й танковой армии генерал-полковника Гейнца Гудериана. Правда, в это время «хитрый лис» был отправлен в отставку за то, что вопреки приказу Гитлера в конце декабря 1941 года, опасаясь полного окружения, отвёл свои войска из-под Тулы к Мценску.

В начале января 1942 г. линия фронта стабилизировалась. В районе к северу от Мценска она проходила по реке Зуше через населённые пункты, расположенные на её левом берегу: Бутырки, Сомово 2-е, Глинское, Знаменка 1-я, 1-е Бабинково, Нечаево, Кузнецово 1-е, Красный Хутор, Рожанец, Миново.

Документы Центрального архива Министерства обороны РФ, в том числе и трофейные, раскрывают полную картину того, как была спланирована и проведена операция, изначальной целью которой было уничтожение некогда дворянского поместья Спасское-Лутовиново, где

прошли детство и юность великого русского писателя Ивана Сергеевича Тургенева.

Предполагал ли Тургенев, обучаясь в Берлинском университете, а затем ставполпредом русской литературы за рубежом, в том числе и в Германии, что потомки горячо любимых им немецких творцов поэзии и прозы надругаются над его духовной и творческой святыней, и что все, буквально все места, упомянутые в его произведениях, особенно в «Записках охотника», будут сожжены, а многие из них не восстанут из пепла никогда. Конечно, нет. И в дурном сне не могла ему присниться трагедия, постигшая его родину.

Скруплёзный исследователь боевых действий на Мценской земле, автор книги «Орловщина в войне» Станислав Сопов любезно предоставил мне первоисточники, в которых раскрывается авантюра, предпринятая немецкой разведгруппой с целью уничтожения родового гнезда всемирно известного писателя.

В соответствии с приказом командира 71-го пехотного полка 29-й моторизованной дивизии 9-я рота, усиленная двумя взводами второй роты 29-го сапёрного батальона, должна была перейти в наступление с локального участка фронта: Кузнецово 1-е – Кузнецово 2-е, имея конечную цель – Спасское-Лутовиново.

«Начало атаки было намечено на 7.00.

Первой целью наступления было Малое Губарево, второй – Спасское-Лутовиново.

Приказ предусматривал:

а) населённые пункты сровнять с землёй с тем, чтобы противник не смог расположиться здесь;

б) доставить пленных.

<...>

командир роты обер-лейтенант Венигер»[13].

В населённых пунктах (в скобках – количество домо-строений), входящих в состав Спасско-Лутовиновского сельского совета Мценского района, таких как 2-е Бабинково (26), Знаменка 2-я (21), Шаламово (49), Малое Губарево (25), Катушищево (53), Передовик (16), Спасское-Лутовиново СС (76), и на местности вокруг них располагались подразделения 409-го стрелкового полка 137-й стрелковой дивизии 3-й армии Брянского фронта. Ввиду малочисленности полка его оборона представляла собой систему опорных узлов на высотах и у населённых пунктов (см. схему обороны 409-го сп).



Схема обороны 409-го сп на 14 января 1942 года
(ЦАМО РФ. Ф. 1360. Оп. 1. Д. 8. Л. 134)

После разведки, в результате которой были установлены силы и средства обороны 409-го стрелкового полка, 15

января в 7.15 9-я рота 71-го мотопехотного полка перешла в наступление. Её сопровождали наблюдатели – коррективы артиллерии противника.

«В связи с тем, что местность неблагоприятна и лес, расположенный 1 км северо-западнее Шаламово, занят противником, обер-лейтенант Венигер решил обойти высоту 235,2 с юга, примерно в 500 м. В это время группа противника оставила Мал. Губарево и выступила в южном направлении. В ходе непродолжительного ожесточённого боя деревня была занята нашей ротой. Двое русских солдат, продолжавших оказывать сопротивление, были взяты в плен.

Были взорваны два 75-мм орудия, находившиеся на позиции.

В 11.15 9-я рота 71-го пп выступила в направлении северо-западной части Спасское-Лутовиново и после получасового упорного огневого боя заняла деревню. Благодаря отлично проведённой артиллерийской подготовке рота заняла населённый пункт, не понесла никаких потерь. Во время атаки захватили в плен двух русских раненых солдат. В самом населённом пункте было насчитано несколько убитых русских солдат. Найденное ручное огнестрельное оружие и мины были уничтожены» [14].

Более подробно о взятии Спасского пишет в своем отчете командир роты обер-лейтенант Венигер, командовавший операцией:

«<...> взвод 9-й роты 71-го пп продвигался, насколько позволял снег, перекатами, под огнём противника, в направлении западной части деревни. После получасовой перестрелки нам удалось с криками «ура» ворваться в населённый пункт. Противник, силою до взвода с 20 санями, оставил восточную часть деревни и отошёл в северном направлении. Отходя от одного дома к другому и оказывая упорное сопротивление, противник пытался вначале отстоять населённый пункт. В плен удалось взять двух русских раненых солдат. Найденное ручное огнестрельное оружие и мины были уничтожены. На дороге лежало большое число убитых русских солдат. Остальным удалось спастись.

В южном и юго-восточном направлении деревня охранялась двумя пулемётами. Основная масса взвода 9-й роты пробилась через деревню и закрепилась на восточной окраине.

Взвод, приданный 29-му сапёрному батальону, получил задание разрушить все помещения, чтобы лишить противника возможности расквартирования. Однако окончательно разрушить деревню не удалось, так как не хватило подрывных средств.

Деревянные дома были сожжены, каменные взорваны. Размещение в деревне возможно лишь после восстановления каменных зданий, что, однако, займёт слишком много времени. Оставшиеся здесь печи и камины были также подорваны»[15].*

** Примечание. Имеются в виду русские печи*

Обратим внимание на конечную целеустановку операции: «разрушить все помещения, лишив противника возможности расквартирования». С немецкой педантичностью солдаты выполнили задание: сожгли все дома, которые ранее не были уничтожены по случаю бегства на запад в конце декабря, даже «печи и камины были также подорваны».

В донесении штаба 409-го сп отмечается: «в 13.00 противник, обойдя опушку леса с севера, повёл наступление <на> Спасское-Лутовиново. <...> Противник неожиданной атакой достиг окраин села и поджжё 4 дома» [16].

Оперативная сводка 137-й сд за 15 января на 15.00 констатирует события того дня:

«<противник> в 9.30 атакой <в> направлении Шаламово до 200 чел. пехоты при поддержке сильного миномётного огня пытался атаковать 1/409 сп <1-й батальон 409го стрелкового полка>. Бой продолжался в течение 8 часов. Одновременно из района Шаламово силою до 300 чел. пехота в 10.30 повела наступление <в> направлении Спасское-Лутовиново, в 18.30 овладела Спасское-Лутовиново» [17].

Параллельно направлению главного удара взвод 10-й роты 71-го пехотного полка повёл наступление на крупный населённый пункт Катушицево, имевший 53 дома.

«Выступив в 6.45 из Знаменки 2-й, достиг лощины, что 600 м западнее западной окраины Катушицево. Вследствие сильного сопротивления противника и неблагоприятной местности (приходилось продвигаться по груди в снегу) дальнейшее продвижение было исключено» [18].

Вслед за немецкой пехотой, которая пробивалась с боями через Малое Губарево в направлении Спасского-Лутовинова, на саних двигалось сапёрное подразделение, которое выполняло приказ: поджигать и взрывать дома и строения населённых пунктов. **Малое Губарево в 25 домов было разрушено и стёрто с лица земли взводом 2-й роты 29-го сапёрного батальона** и после войны не восстановилось.

Далее это же подразделение «...разрушило Спасское-Лутовиново, насколько позволяли имеющиеся в наличии подрывные средства. Деревянные дома были сожжены.

Во время атаки оставшиеся силы <русских> на 20 саних поспешно оставили деревню и отошли в северо-восточном направлении.

Выполнив задание, 2-я рота в 14.00 оставила Спасское-Лутовиново и в 16.00 вернулась на исходный рубеж по той же самой дороге» [19].

Зададимся вопросом: почему Спасское-Лутовиново не было уничтожено полностью, как это было предусмотрено изуверским приказом?

Об этом с сожалением сообщает обер-лейтенант Венигер: «<...> в бою, происходившем 15.1.42, сапёрам не хватило подрывных средств, чтобы окончательно разрушить Спасское-Лутовиново, которое оказалось более крупным населённым пунктом, чем это было указано на карте» [20].

Возможно (и скорее всего это так), полному уничтожению родового дворянского гнезда Тургенева помешали контр наступательные действия 137-й стрелковой дивизии. 15 января в 14.00 из штаба дивизии в полки поступил приказ:

«409 сп с двумя орудиями 1/17 АП <1-й артдивизион 17 артполка> и 2/17 АП <2-й артдивизион 17 артполка> совместными действиями с одним батальоном 624 сп контратакой <в> направлении Спасское-Лутовиново, Шаламово, 2-е Бабиново уничтожить противника в районе Спасское-Лутовиново, Шаламово, Мал. Губарево, овладеть рубежом Шаламово, Знаменка 2-я» [21].

Данный приказ был выполнен: «<...> в 17.00 взводом 3 б-на <409-го сп> село Спасское-Лутовиново полностью очищено от противника и восстановлено прежнее положение. В результате боя противник понёс убитыми и ранеными до 50 человек, которых, уходя, подобрал» [22].

В донесении в вышестоящие штабные инстанции данные результата контр наступления намного отличаются от первоначальной сводки:

«Контратакой 3/409 сп при поддержке 1/17 АП <в> направлении Спасское-Лутовиново к 23.00 полностью восстановлено <положение>, противник отошёл <на> зап. берег р. Зуша, потеряв убитыми и ранеными 150 солдат и офицеров» [23].

Следует знать, что в донесениях о потерях противной стороны цифры кратно увеличивались. Данные собственных потерь в отчётных документах, подаваемых наверх в конце каждого дня, декады, месяца, были близки к реальным, и в своих работах военные историки, в т.ч. и автор, оперируют именно такими сведениями.

В боях 15 января 1942 года потери 409-го сп 137-й сд составили: «убито 5 человек, ранено 9 человек» [24].

Потери 9-й роты 71-го пехотного полка 29-й моторизованной дивизии в этот день составили: «1 убитый, 1 раненый» [25].

В заключение стоит сказать, что, судя по документам, 9-й роте 29й мпд не удалось достичь восточной окраины Спасского-Лутовинова, и уничтожению подверглась только его западная окраина и центральная часть с домом писателя. Однако сказывалась близость фронта: частые обстрелы и бомбёжки причинили усадьбе катастрофические повреждения. Также следует отметить, что в имеющихся документах Вермахта нет никаких указаний на принадлежность её И.С. Тургеневу или необходимость сохранения усадьбы как культурной ценности.

В своей книге «На тёмной ели звонкая свирель» военный корреспондент Яков Хелемский пишет: «В феврале 1942 года военная дорога привела меня в только что освобождённое Спасское-Лутовиново. Я стоял в старом усадебном парке, и надо мной, словно облака, клубились округлые кроны заснеженных деревьев. Было неправдоподобно тихо и солнечно. И вдруг резкими очередями ударил зенитный пулемёт, где-то поблизости сработала «катюша». И парк, отороченный зимним пухом, превратился в то, чем он был в этот день, – расположением штаба дивизии, которой командовал полковник Нечаев. Отсюда до переднего края было рукой подать. Я обернулся. И передо мной возник белый, словно одна из снежных скульптур, бюст на высоком постаменте. Красивая голова старика. Крупные, но идеально правильные черты. Высокий лоб. Круглая борода, длинные волосы, расчёсанные на пробор. Всё было значительно в этой благородной лепке. Даже сейчас обезображенное лицо с отбитым носом сохраняло выражение спокойствия и мудрого достоинства. Так выглядят античные изваяния, изувеченные временем и всё равно прекрасные.

– Тут что получилось, товарищ командир, – услышал я голос рядом. – Пришли германцы, посмотрели. Ихний обер-лейтенант вдруг закричал тоненьким голосом: «Энгельс! Энгельс!» – и выпалил в Ивана Сергеевича из пистолета. Тогда солдаты стали шомполами, шомполами... Я им говорю: «Это не Энгельс, это русский писатель Тургенев, бывший владелец здешнего имения». Куда там!

Не слушают...

Человек, говоривший это, был высок и тощ, из-под его шапки выбивались взъерошенные волосы. Тонкий нос, большой рот, сероватые глаза. Был одет в облезлый трюх и драный кожанок. Прямо один из прототипов героев «Записок охотника» Тургенева»[26].

После освобождения Спасского во флигеле усадьбы Тургенева располагался медсанбат. Отсюда и захоронения в парке 1942–1943 годов. «Три могилы находились возле лиственницы, напротив давно сгоревшего дома Тургенева, большая братская могила – около бывшей церкви, у стены которой были похоронены лейтенанты Васильев В.П. и Крамской М.Я., а также их солдаты и сержанты»[27].

В 1979 году встал вопрос о переносе братских захоронений и создании мемориала в честь воинов, погибших на спасской земле. На его мраморной плите были высечены 99 имён.

В книге А.Л. Мельникова «Огнём полковых батарей» приведены воспоминания начальника артиллерии 856-го полка 283-й стрелковой дивизии: «30 января 1942 года полк, совершив за ночь 50-километровый маршрут, к утру вышел на юго-западную окраину Спасского-Лутовинова.

Что же оккупанты сделали со всемирно известной усадьбой! Знаменитый тургеньевский парк загадили, вековые деревья вырубали, здание школы, открытой ещё Тургеневым, разрушили, как и другие постройки. Бойцы медико-санитарной роты нашего полка очистили парк от мусора, вывезли убитых животных, ликвидировали котлованы, в которых фашисты укрывали машины»[28].

Один из участников боёв за Мценск, ветеран войны Н.П. Манько запомнил усадьбу И.С. Тургенева в 1942 году, когда там находился штаб полка: «Остались неразрушенными каретный сарай, но в нём ничего не было, два небольших деревянных строения, вероятно флигель и баня. В одном жил наш командир полка Акимов, в другом проводились совещания с участием командиров батальонов и рот. Наши блиндажи были выкопаны прямо в парке, на липовой аллее. В одном блиндаже был штаб полка, в другом жили разведчики, в третьем – связисты. Окопов, воронок от бомб и снарядов, пока мы находились по март 1943 года, в парке не было»[29].

Из воспоминаний Н.И. Безгина: «Когда Красная армия стала приближаться к нам из-под Черни, фашисты начали палить всё вокруг. Утром 26 декабря 1941 года стало видно, что наши соседние деревни горят. Все три деревни: Жерлово-Лукино, Жерлово-Григорьево, Жерлово-Петрово – полыхали. Если бы человек 20–30 конных с оружием да ещё пулемёт – всех немцев-поджигателей можно было перестрелять или же разогнать. Они были похожи на «дохлых» цыплят; не было у нас хорошего руководителя. А так наши деревни мы упустили. Очень жаль!

Но был такой случай. Поджигатели стали приближаться к нашей деревне. *Когда начали поджигать, если не ошибаюсь, дом Коновалова, он пытался тушить огонь, тогда немецкий офицер выстрелил несколько раз и убил защитника. Шеламово** (Русинского с/с, Чернского района; 37 дворов. – Е. Щ.) *сгорело дотла – остался один пепел. Люди всю ночь провели на улице. 26 декабря 1941 года мы приехали к бабушке. Кругом было пепелище, но её небольшой домик уцелел. Отец собрался и уехал в Шеламово: целый день возил на санях сначала всю семью (детей, жену, свою*

мать), потом – сохранившееся имущество, ведь дом сгорел. Хорошо, мать догадалась кое-что спрятать в снег на огороде.

Летом в наших родных местах были сильные бои. Немцы упирались, хотели закрепиться на хорошо оборудованных позициях по Зуше и Оке. В ходе Орловской наступательной операции фашистские войска оставили Мценск, Орёл, Болхов и отошли дальше на запад.

Война от нас ушла на запад, было тихо и спокойно. Летом 1945 года мы вернулись в Шеламово и там занимались строительством дома. Наша родная деревня была почти голая – пустыня. Многие дома сгорели, другие были разрушены» [30].

* Не путать с Шаламово (49 дворов) Мценского района.

Тульские и орловские земли в декабре 1941 года освобождали соединения 61-й армии генерал-лейтенанта М.М. Попова. Тогда Маркиан Михайлович впервые познакомился с Орловщиной. Именно его войска в конце декабря освободили исторические литературные места – от берегов Красивой Мечи до берегов Жиздры, – места, где часто охотился Иван Сергеевич Тургенев. Его родовые гнёзда – сёла Тургенево и Спасское-Лутовиново – освободили части 356-й стрелковой дивизии, входившей в состав армии генерала Попова. Не сомневаюсь в том, что командарм посетил в те декабрьские дни Спасское-Лутовиново: не мог такой воспитанный и образованный человек проехать мимо святыни. Маршал Баграмян заметил: «Попов был известен в академии не только своими острыми выступлениями на семинарах и заседаниях военно-научного общества, но и как душа всех наших вечеров отдыха. Он отлично пел и играл на рояле. Со своей красавицей женой показывал нам не только бальные танцы, но и фокстрот, танго, только что появившиеся тогда в Москве. Хорошо знал английский. Читал наизусть Фета, Тютчева, Пушкина и Лермонтова».

В начале июня 1943 года, как пишет начальник его штаба Сандалов, Попов вместе с начальником Генерального штаба маршалом А.М. Василевским посетил Спасское ещё раз. Забегая вперед, скажу: войска 2-го Прибалтийского фронта под командованием Попова освобождали святыню нашей земли – Пушкинские Горы, где на кладбище Святогорского Успенского православного мужского монастыря похоронен Александр Сергеевич Пушкин.

В январе 1942 года фронт устоялся на линии, проходившей по долинам рек Зуша и Ока, где по правым берегам исстари пролегал Белёвский тракт. По нему когда-то неоднократно на дрожках спешил на охоту в Полесье Тургенев. Он не мог не обратить внимания, когда проезжал мимо, на три кургана, покрытые седым ковылём, полынью и яркомалиновым сочным татарником. Вероятно, насыпанные ещё во времена монгольского ига, они возвышались напротив старинного русского селения Городище, расположенного у места слияния Зуши и Оки. Так вот, эти места стали ареной невероятных сражений огромных масс войск небывалым кровопролитием противоборствующих сторон.

Первая попытка сдвинуть немецкие войска была принята в феврале 1942 года, затем в феврале 1943-го. И только в июле 1943 года немецкие оккупанты под напором Красной армии стали медленно пятиться на запад, к берегам Десны.

Из краткой боевой характеристики 287-й стрелковой

дивизии: «В результате боя 5.2.42 г. части дивизии овладели Миново сев., Марс и сосредоточились для дальнейших действий в районе Снежедь, юго-зап. скаты выс. 175,9, зап. скаты выс. 224,7.

В течение 5.2–6.2 и в ночь на 7.2.42 г. части дивизии вели тяжёлые бои с противником. Понесены большие потери, в ночь на 7.2.42 г. были отведены и сосредоточены в районе Полтево, Мал. Рябая, Бежин Луг, имея задачу быть готовым к действиям» [31].

Эти места намоленные и известны всему миру по «Запискам охотника» И.С. Тургенева. Как резали здесь наших бойцов из пулемётов, как кромсали их из миномётов и как горели наши деревни и сёла, представлено во многих моих изданиях [32]. И один, и с учениками, и с экскурсантами бывал здесь не раз. В результате изучения огромного массива архивных документов и воспоминаний мне открылась одна из сотен трагедийных страниц войны на нашей многострадальной, истари русской и известной всему миру земле. Пути Тургенева, Толстого, Фета перекрещивались здесь не раз – в местах, расположенных вокруг Спасского и нашедших своё отражение в их творчестве.

«Из Губаревки мы (Людмила Николаевна Иванова и Екатерина Андреевна Тарасова-Овсянникова. – Е. Щ.) возвращались в Спасское вечером. Снова шли по тропинке сквозь знакомую уже берёзовую рощицу. Под впечатлением дня, усталые, каждый думал о своём. Мелькнула мысль: «А ведь вот так же однажды вечером шёл или ехал из Губаревки в Спасское Толстой. О чём тогда мог думать он? Что ощущал?»

«...Как я тебе написал письмо на станции, я поехал дальше, в дальние бедные две дер[евни], Губаревки, и там всё идет прекрасно. Назад ехал через лес турген[евского] Спасского вечерней зарёй, – писал 6 мая 1898 года Лев Николаевич Толстой своей жене Софье Андреевне, – свежая зелень в лесу и под ногами, звёзды в небе, запахи цветущей ракиты, вянущего берёзового листа, звуки соловья, гул жуков, кукушка и уединение, и приятное под тобой бодрое движение лошади, и физическое и душевное здоровье» [33].

Вспоминает Екатерина Андреевна Тарасова-Овсянникова:

– Война ещё была... Все ушли в лес с коровами, а у меня корова больная была, и я стояла у пруда с ей: мол, что будет. Но враг не тронул, а деревня вся горела. Это было, всю жизнь помню, 24 декабря. И остался у нас один домик в Губаревке [34], и вся деревня ночевала в одном доме – у Голотиной Анны (а отчество, хоть убей, не помню), кто на лавках, кто на полу вповалку, под столом, на печке – вся деревня. А коровы на улице. 25го утром с улицы постучали. Перепугались мы: думали, немцы, бабы голосить начали, а его – наши. Ну, тут просто вой поднялся. Они спрашивают, когда немцы были, а мы ничего сказать не можем...» [35]

Деревня Кальна имеет давнюю историю. В начале XIX века она принадлежала вместе с крепостными крестьянами и землями предкам Л.Н. Толстого. Затем – И.И. Лутовинову, двоюродному деду И.С. Тургенева по материнской линии, а после кончины последнего стала владением матери писателя В.П. Тургеневой.

1 мая 1838 года мать писателя сообщала Ивану Сергеевичу из Спасского: «Я хочу завести на будущий год сахароводство <...>. Завод будет в Кальне...».

11 июля 1842 года она писала сыну: «Мы ездили в Кальну убирать сено...» [36]

Деревни Кальна и Голоплёки, как и Спасское-Лутовиново, после смерти матери стали принадлежать Ивану Сергеевичу Тургеневу.

В 1858 году, накануне отмены крепостного права, «...в Кальне было 22 крестьянских двора, в которых проживали 189 человек; из них – 90 мужчин и 93 женщины. В Голоплёках было всего 4 крестьянских двора, и в них проживали 17 мужчин и 16 женщин» [37].

В нескольких километрах к западу от Спасского на просторах предчечных долин некогда располагалось огромное старинное село Шаламово. Сейчас это деревня в несколько дворов. А когда-то Иван Сергеевич Тургенев любил ездить сюда на дрожках из Спасского к своему соседу Степану Даниловичу Шаламову, жившему в своём родовом имении.

В рассказе «Бежин луг» Тургенев приводит разговор крестьянских мальчиков, в котором упомянуто Шаламово и идёт речь о подлинных событиях, вероятно, произошедших в этих краях, о чём писатель слышал от местных крестьян:

«– А скажи, пожалуй, Павлуша, что, у вас в Шаламове было видать предвиденье-то небесное? [38] – спрашивает Федя.

– Как солнца-то не стало видно? Как же.

– Чай, напугались и вы?

– Да не мы одни. Барин-то наш, хоша и толковал нам напередки, что, дескать, будет вам предвиденье, а как затемнело, сам, говорят, так перетрусился, что на-поди. А на дворовой избе баба стряпуха, так та, как только затемнело, слышь, взяла да ухватом все горшки перебила в печи: «Кому теперь есть, говорит, наступило светопреставление. Так шти и потекли» [39].

5. Село Тургенево после бегства немецких оккупантов

Повествование о послевоенной жизни Александры Александровны Емельяновской из села Тургенева, родового гнезда отца писателя Сергея Николаевича Тургенева, стоит того, чтобы привести его без сокращения. В нём – военная и послевоенная судьба многострадальной Орловщины, оккупированной немцами, сожжённой дотла, с народом, доведённым до томара (отчаяния). И ещё это один в один судьба моей семьи, когда моя мать Наталья Филипповна, оставшись на пепелище с шестью детьми, получила похоронку на своего мужа и нашего отца. И так же, как Емельяновская, «свиристывая и мучась», вывела всех нас в люди.

«Муж Александры Емельяновской, уходя на фронт в сорок первом, оставил её в селе Тургеневе с пятью малолетними детьми на руках, а вернулся в конце войны израненный и тяжело контуженный.

Но война настигла воина и в родной деревне: он умер от открывшихся ран почти сразу после рождения сына...

И осталась молодая вдова в обнищавшей за годы войны разорённой деревне сама седьмая.

– Вот снесли мужа на погост... Иду обратно, земли под ногами, ничего не вижу с горя... А в голове стучит: «Всё, всё... Уж это всё... Теперь ни за что не выжить, перемрут дети...»

Сами понимаете: то победы ждали, надеялись, что мучья попридут, полегше станет. И вдруг полный провал:

ребёнок грудной, эти дети маленькие тоже, и впереди – только тьма крошечная да жизнь покалеченная и никакой ни на что хорошее надежды...

Вот пришли домой с кладбища... Я так-то вот за этот стол села, сложила руки вот так-то (тётя Шура всю длинную вытянула и уронила на стол свои не по росту крупные руки) – и забылась будто... Как провалилась куда... Закрылись мои глазёнки, как каменная стала какая-то сразу...

Растерялась я тогда совсем... Первый раз в жизни случилось со мной такое горе... Вот уже беда так беда, что делать-то?.. В колхозе-то только на работу гоняли с утра до ночи да палочки за трудодни ставили... Так они на бумаге и оставались... И живи – как знаешь...

Ну вот... Сидела-сидела я так-то, а тут ребенок, грудничок мой, – как закатится криком!.. Я тут-то и проснулась будто... Глаза открыла – а все пятеро моих птенцов сидят напротив меня и потерянно, горестно так глядят, ничего не говорят... А маленький-то вроде как сперва зашёлся, а когда я глаза-то открыла, он сразу же и замолк...

Вот гляжу я на них – и думаю: растопырься я сейчас, как вот эта клуша, и сама погибну, а вместе со мной и все мои детушки... И будто кто силу в меня влил тут-то: решительность, смелость появилась такая, что будто я это уж и не я, а другая ктой-то...

Вот подымаю я глаза на них, на детей-то своих, и гляжу так смело... Они даже испугались: «Мамка, чего, мол, это ты?..» А я ими говорю: «Ну вот что, ребята... Сироты мы все теперь уж настоящие... Обороняться от гибели будем сами, хором... Бог нам поможет... Мне он силы дал, а теперь я вам её передаю: с этого часа я старшая, и ни-ни, не перечь!.. Всякому от меня будет дадена теперь своя работа... Коровы, куры, воды, дров, огород... В доме чтоб порядок...»

Они мне кивают согласно головками, вот эдак вот, а я гляжу на них: маленькие, тощие... И взмолилась я тогда: «Господи, помилуй моих детушек!..»

Вот и выжили... Все в люди вышли, все живут хорошо... Только, бывало, чуть что – я сразу: «По ком это плётка лыковая сегодня голосит?!» – и тяну руку к ремешку, он у меня всю дорогу на крюку висел им для острастки...

И учились хорошо все, жалоб от учителей никогда не было, стыдиться мне за них не приходилось никогда... Теперь разъехались кто куда...» [40]

6. Спасское – место рождения антивоенного рассказа Гаршина

Спасское-Лутовиново – родовое гнездо величайшего из великих русских писателей. Именно здесь Иван Сергеевич напишет вещи слова: «Россия без каждого из нас обойтись может, но никто из нас без неё не может обойтись». Спасское и кругом на сотни вёрст окрест – творческая Мекка писателя, где он впитывал необыкновенную поэзию и мудрость народных сказаний, точность и выразительность исконно русской речи, «плоть и кровь живой души нации». Здесь были созданы шедевры из «Записок охотника», «Стихотворений в прозе». В Спасском Тургенев поставит последнюю точку в конце романа «Дворянское гнездо».

«Меня не только тянет, меня рвёт в Россию!» – однажды заметил Иван Сергеевич. Россия и Родина – однозначно

для писателя – Спасское-Лутовиново. Оно стало тем местом, куда тянуло не только его, но куда рвались русские писатели, поэты, артисты, художники, композиторы, чтобы отдохнуть, насладиться тишиной и покоем, поохотиться на птицу и зверя и просто поговорить, пообщаться, и... написать повесть, рассказ, набросать этюд на холсте, сочинить романс. Здесь побывали Л.Н. Толстой, Н.А. Некрасов, А.А. Фет, И.С. Аксаков, П.В. Киреевский, Д.В. Григорович, А.В. Дружинин, В.П. и С.П. Боткины, И.И. Панаев, П.В. Анненков, Я.П. Полонский, актриса М.Г. Савина, композитор С.И. Танеев и др.

Человек необыкновенной доброты и щедрости, Иван Сергеевич даже в своё отсутствие предоставлял свои скромные барские хоромы друзьям и сотоварищам по перу. Будучи за границей и уже страдая неизлечимой болезнью, писатель рекомендует В.М. Гаршину, ставшему в одночасье знаменитым благодаря сказке «Лягушка-путешественница», уединиться в Спасском, душевно отдохнуть и что-нибудь написать. Всеволод Михайлович внял доводам своего наставника, который всегда внимательно следил за его творчеством, и отправился в тургеневские пенаты. Позже он сообщит поэту Я.П. Полонскому, который только недавно покинул Спасское-Лутовиново: «Возвращался я из Москвы на Кукуевку; поезд пришёл туда в пятом часу утра; чуть светало. Я пешком дошёл до Спасского; когда подошёл домой, взошло солнце. Никогда не забуду я этой зари, снимавшейся росы и всего прочего...» [41]

Через два месяца Гаршин закончит автобиографическую повесть «Из воспоминаний рядового Иванова». Спустя четыре года после своего ранения на Русско-турецкой войне он «расскажет о подвиге русского солдата, вызвавшем у чуткого и наблюдательного юноши пламенное восхищение мужеством, храбростью, нравственной силой, горячей любовью к родине, верностью воинскому долгу» [42]. В конце самого что ни на есть, по моему мнению, антивоенного произведения он укажет: «Вс. Гаршин. Август – сентябрь 1882 года, с. Спасское-Лутовиново».

Всеволод Гаршин, поступив после окончания реального училища в Горный институт, был вынужден прервать учёбу. В 1877 году началась Русско-турецкая война, имевшая своей целью освобождение славянских народов от османского ига. Гаршин отправляется добровольцем в действующую армию. Из Кишинёва в составе Болховского полка пешим походным маршем он отправляется на Балканы и в боях под Аясларом получает тяжёлое ранение.

Находясь на лечении, по горячим следам и свежей памяти, Гаршин пишет первый рассказ «Четыре дня», замеченный писателями, в том числе Иваном Сергеевичем Тургеневым, взявшим под покровительство молодое дарование. После публикации рассказа в «Отечественных записках» Тургенев писал Гаршину из Франции: «Каждый стареющий писатель, искренне любящий своё дело, радуется, когда он открывает себе наследников: Вы из их числа» [43].

«Рассказы Гаршина о войне – это застывшие фрески, запечатлевшие лишь отдельные панорамы. Однако писатель сумел отразить в них почти всё, что несёт в себе война: и ярость штыковой атаки, и бестолковость генералов, и взаимное отчуждение офицеров и солдат, и вечно побеждающую народную правду» [44].

Лев Николаевич Толстой также обратил внимание на молодой талант, который, как и он сам ранее в «Севастопольских рассказах», показал антигуманную сущность войны. Приведу фрагмент рассказа Гаршина «Из воспоминаний рядового Иванова», раскрывающий героическую и вместе с тем трагическую судьбу человека на войне.

«Бой разгорался. Ружейный огонь учащался и перешёл в сплошной грозный вой. На правом фланге загрели пушки. Из кустов начали показываться идущие и ползущие окровавленные люди; сначала их было мало, но с каждой минутой становилось всё больше и больше. Наши помогали им спускаться в овраг, поили водой и укладывали в ожидании санитаров с носилками. Стрелок с раздробленной кистью руки, страшно охая и закатывая глаза, с посиневшим от потери крови и боли лицом, пришёл сам и сел у ручья. Ему затащили руку, уложили на шинель; кровь остановилась. Его била лихорадка; губы дрожали, он всхлипывал, нервно и судорожно рыдая.

– Братцы, братцы... земляки милые!..

– Много побили?

– Так и валяются.

– Ротный цел?

– Цел пока. Кабы не он, отбили бы. Возьмут. С ним возьмут, – слабым голосом говорил раненый. – Три раза во-
дил, отбивали. В четвёртый повёл. В буераке сидят; патронов у них – так и сеют, так и сеют... Да нет! – вдруг злобно закричал раненый, привстав и махая больной рукой. – Шалишь! Шалишь, проклятый!..

И он, вращая иступлёнными глазами, выкрикнул страшное, грубое ругательство и повалился без чувств. На берегу оврага показался Лукин.

– Иван Платоныч!* – закричал он не своим голосом. – Ведите!

Дым, треск, стоны, бешеное «ура!». Запах крови и пороха. Закутанные дымом странные чужие люди с бледными лицами. Дикая, нечеловеческая свалка. Благодарение богу за то, что такие минуты помнятся только как в тумане.

Когда мы подросли, Венцель в пятый раз вёл остаток своей роты на турок, засыпавших его свинцом. На этот раз стрелки ворвались в деревню. Немногие из защищавших её в этом месте турок успели убежать. Вторая стрелковая рота потеряла в два часа боя пятьдесят два человека из ста с небольшим. Наша рота, мало принимавшая участия в деле, – несколько человек.

Мы не остались на отбитой позиции, хотя турки были сбиты повсюду. Когда наш генерал увидел, что из деревни выходят на шоссе батальон за батальоном, двигаются массы кавалерии и тянутся длинные вереницы пушек, он ужаснулся. Очевидно, турки не знали наших сил, скрытых кустами: если бы им было известно, что всего только четырнадцать рот выбили их из глубоких дорог, рывин и плетней, окружавших деревню, они вернулись бы и раздавили нас. Их было втрое больше.

Вечером мы были уже на старом месте. Иван Платоныч позвал меня пить чай.

– Венцеля видели? — спросил он.

– Нет ещё.

– Подите к нему в палатку, позовите к нам. Убивается человек. «Пятьдесят два! Пятьдесят два!» – только и слыши-

но. Подите к нему.

Тонкий огарок слабо освещал палатку Венцеля. Прижавшись в уголку палатки и опустив голову на какой-то ящик, он глухо рыдал»[45].

* Примечание к тексту: Иван Платоныч и Венцель – ротные офицеры полка.

Наш земляк – великий писатель Леонид Андреев как-то заметил: «Человечеству пуля в одно ухо влетает, а из другого вылетает», т.е. антисущное человеку явление не прекращается: одна война сменяется другой, и конца этой череды не видно.

С тех пор, как были написаны рассказы Всеволода Гаршина «Четыре дня», «Трус», «Из воспоминаний рядового Иванова», Россия оказалась втянутой в три кровавые бойни: Русско-японскую, Первую и Вторую мировую. Сражения Великой Отечественной долгое время – два года – проходили на территории глубинной России, в местах, породивших трёх титанов русской и мировой литературы – Толстого, Тургенева и Лескова.

Так случилось, что «водораздел» последней Великой войны прошёл по рекам Неручь, Зуша и Ока, стекающих с высот Среднерусской возвышенности. Руслу этих рек, связанных между собой, после войны были названы народом «Долиной смерти». Начинается она у районного центра Залегощ, проходит через г. Новосиль, Мценск, с. Городище и заканчивается у Белёва (недалеко от с. Мишенское – родового имения Жуковского). В каждой деревне, в каждом селене обоих берегах рек – братские могилы. Сколько в них покоится воинов Красной армии, сказать трудно, а установить точно теперь невозможно. Счёт идет на тысячи и даже десятки тысяч. Ежегодно поисковые отряды десятками, а то и сотнями поднимают останки советских воинов и хоронят их в братских могилах близлежащих мемориалов.

Боевые действия в «Долине смерти» и в местах, прилегающих к ней, мною достаточно хорошо изучены по архивным материалам, воспоминаниям бойцов и командиров. Они представлены в моих научных монографиях «Орловская битва: два года – факты, статистика и анализ», «Моряки-тихоокеанцы в кровавых сражениях Орловской битвы» и др.

Просматривая оперативные документы и читая воспоминания участников боёв зимы 1943 года за село Городище, расположенное в центре «Долины смерти», приходишь к выводу: ничего не изменилось в мире, если иметь ввиду технологию войны, отправным моментом которой является убийство человека. Но перед тем, как и в произведениях Гаршина, его сначала нужно было измучить походами, а потом уже послать исполнять заведомо невыполнимый приказ. Только в последней кровавой мясорубке масштабы гибели людей были в разы больше, чем в прошлых войнах. В доказательство этой истины приведу несколько примеров, подтверждающих убийственные во всех отношениях картины войны, а также жуткую статистику потерь наших соединений, сражавшихся во второй половине февраля 1943 года на маленьком десятикилометровом участке фронта.

«Почти месяц продвигались мы к передовой*, – вспоминает связистка артдивизиона 116-й отдельной морской стрелковой бригады Людмила Дробязгина. – Иногда за ночь проходили 20, а то и 30 километров, отдыхали днём в лесах, балках, оврагах, изредка в оставшихся деревьях.

Помню, что во время однообразной ходьбы сознание отключалось, а потом опять возвращалось. По различным ориентирам я с удивлением отмечала, что совсем недавно мы были в одном месте, потом вдруг оказывались уже в другом. Позднее из разговоров с товарищами поняла, что мы спали на ходу из-за непомерной усталости. За счастье считалось, если падала русская лошадь, а не монгольская жилистая. Пристреливали. Долго, очень долго варившаяся на кострах конина спасала нас»[46].

* Пеший марш по заснеженным дорогам от Калуги до ст. Тёплое и с. Агничное Тульской области, затем через г. Чернь и далее по тургеневским местам – через деревни и сёла по реке Снежедь в район села Троицкого, расположенного устье этой реки.

Шишкин Н.Я., разведчик отдельной разведроты:

«За всем происходящим я наблюдал в бинокль, затаив дыхание. Лукавая тишина. Как будто нет войны, нет фронта, а всё происходящее похоже на тактическое занятие. Вдруг я почувствовал что-то неладное. От реки до передовой противника – не более четырёхсот шагов. Уже была пройдена половина, когда раздалось приглушённое «ура» и наши подбежали к проволочному заграждению в четыре кола – почти всегда непреодолимое препятствие. И вдруг вся вражеская оборона засверкала точками огня. Атакующие падали, вставали, снова падали, бежали, ища какого-нибудь прикрытия от шквала пуль, но их всюду постигала смерть, смерть и смерть. За перелеском наперебой завакали наши ротные миномёты. Да где там... Выпустили по десятку мин, и больше стрелять нечем. Много ли могли подвезти боеприпасов на дохлых лошадей, да ещё по бездорожью? Между тем уцелевшие пытаются ползти обратно, но вражеская миномётная артиллерия поставила плотный заградительный огонь, тем самым отрезав пути отхода. В тот день в трёх стрелковых ротах нашего батальона осталось 3540 человек. До сих пор не могу понять цель и смысл проведения той роковой операции. Что это было? Разведка боем, проба сил? Нет, другое, не вписывающееся в рамки военного разума» [47].

Бергер И.Г., заместитель командира стрелковой роты:

«К раннему утру подошли к Оке. Переправились и залегли на левом берегу у Городище. Несколько раз поднимались мы в атаку на передний край немцев, где высокий берег был напичкан ДЗОТами. Каждый раз он встречал нас мощным перекрёстным огнём из пулемётов, вынуждая отойти и залечь... От берега, где мы залегли, до немецких блиндажей было метров 100/20. Так длилось несколько часов. Мы лежали в снегу на берегу реки, как вкопанные. Пошевелиться было невозможно, ибо снайперы, размещённые на высотах и на колокольне церкви, вели уничтожающий огонь по всем, кто подавал малейший признак жизни. Ко всему часов в 12 прилетели немецкие самолёты и начали нас бомбить. Часа в два с правого фланга по переправе на тот берег прошли три танка и стали подниматься вверх. Мы поднялись и с криками «ура» бегом, хотя этого не получалось из-за глубокого снега, пошли в атаку. В рукопашной выбили немцев из траншей и блиндажей, захватили несколько пленных. В этих боях мы потеряли много солдат и офицеров. Из роты в 130 человек нас осталось человек 20. Из трёх рот пехотинцев-стрелков нельзя было сформировать одну полнокровную стрелковую роту»[48].

Иванов А.Г., красноармеец батальона автоматчиков:

«Прележали весь день на снегу, ночью нас вывели с поля боя в район деревни Бантики (правильно: Бандики Арсеньевского района Тульской области. – Е. Ш.). Но в темноте до неё не дошли, в нескольких километрах повалились прямо в снег. Утром начали будить друг друга, так как ударил мороз и шинели встали на нас колом. Пришли в деревню, но таковой не существовало на земле. Она была под землёй, в погребках и ямах. В них и расположились. Стали завтракать, но пища застревала комом в горле, так как многих товарищей и друзей рядом не оказалось. И только когда принесли фронтные сто граммов, а их досталось нам много больше, чем раньше, только тогда поели кашу, разбавленную слезами. Это были скорее поминки» [49].

Все эти воспоминания касаются первых двух дней боёв 116-й отдельной морской стрелковой бригады, которая вместе с 5-й и 283-й стрелковыми дивизиями вела наступление с целью прорыва обороны врага с дальнейшим продвижением в направлении Болхова и Хотынца.

Помните, как Венцель в рассказе Гаршина, один из его командиров, рыдал и сокрушался о потере 52 солдат в бою одного дня? А здесь при первом неудачном штурме урон трёх соединений за два дня составил 1485 убитыми и 3974 ранеными. Уму непостижимо: ежедневные потери составили почти 500 человек убитыми, 2000 – ранеными[50].

Через неделю боевые действия на этом участке фронта продолжались. И опять неудачно, если иметь в виду конечную цель: прорыв обороны врага на большую глубину с выходом в его глубокие тылы.

Шишкин Н.Я.:

«...Сотни артиллерийских и миномётных стволов накрыли смертоносным металлом теперь уже наши траншеи. Земля под нами вначале как-то приподнялась, вся задрожала, как в предсмертной конвульсии, и начала раскачиваться из стороны в сторону. Снаряды и мины рвались в траншею, на бруствере и за ним. Тщательно пристрелянная передовая была для немцев прекрасной мишенью.

Ураган длился, видимо, полчаса, но нам он казался вечностью. Присыпанный землёй, поднимаюсь, отряхиваюсь, осматриваюсь... и глаза лучше бы не смотрели. Из-под обломков мёрзлой земли то тут, то там торчат руки, ноги, пополам разорванные люди, клочья грязной одежды. Добротные когда-то блиндажи разрушены, их толстые брёвна вывернуты и поставлены на дыбы. Ещё не войдя в разум, слышу: «Братишка, пристрели». Резко поворачиваюсь в сторону и вижу: прислонившись к стене траншеи, сидит боец с оторванными ногами. Секунды стою в растерянности. Не могу сообразить, что делать. Затем быстро и неумело начинаю бинтовать его кроваво-грязные культяшки. Он отталкивает меня: «Брось, браток. Я уже не жилец. Лучшие мои ноги пощи. Взглянуть бы на них в последний раз и амба. Пристрели меня, ну, пожалуйста. Я бы и сам, да нечем». И вдруг другой, спокойный и жёсткий голос: «По местам!»

Оставшиеся в живых увидели наступающего противника...» [51]

Только учтённые потери в непрерывном шестидневном штурме с. Городище (2126 февраля) лишь одной 116-й бригады составили 489 человек убитыми, 79 – про-

павшими без вести и 1850 – ранеными. «Учесть всех убитых и раненых пока не представляется возможным ввиду того, что непрерывно идёт бой с атаками и контратаками» [52], информировал штаб морской бригады вышестоящие инстанции.

Совершая поход по местам боёв краснофлотцев, мы с учениками остановились напиться у дома в деревне Белый Колодезь. Разговорились с хозяйкой, Пелагеей Карповной Сорокиной. Оказалось, она из Городища. Обрадовалась, что не забыты и не напрасны те жертвы, что их помнят, устанавливая имена.

«В войну из Городища нас всех немец угнал. Когда летом наши освободили деревню (освобождал её 1289-й морской стрелковый полк – всё, что осталось от морской бригады. – Е. Щ.), мы опять туда. Пришли, а вместо деревни – ровное место... Хоть бы один кирпич целый найти. А ведь было около сотни дворов. Всё в воронках и траншеях немецких, блиндажи друг на друге. Наших там было побито видимо-невидимо. Своих немец следом убирал да хоронил. А наши оставались где попало: то в воронках, то в окопах. Ну, немножечко вроде подрастачистили. Стали обжигаться в оставшихся удобных немецких блиндажах.

Весной надо сеять, пахать, а там в поле плотняком скелеты лежат. Из района люди приехали. Погнали нас на расчистку. Взяли мы грабли и лопаты... Так подряд гребли косточки, будто сено. Хлеба-то потом рождались на этих полях в рост человека. Знамо, удобрялась земля людской плотью и кровью. А ружей сколько собрали! Целые стога. Их потом военные на машинах увозили. Ходили мы тогда, куда нам нужно было, по тропочкам, боясь подорваться. Ребятишек так дома и держали, да куда там! Многих не уберегли. Ох, натерпелись мы и голоду, и страху»[53].

То же самое нам рассказывали жители селений Будоговищи, Крутогорье, Кривцово, Сивково, Чегодаево, Ущерево, Шашкино, Миново, Марс, Зароща, расположенных по долинам Оки и Зуши, – тех, что остались, а ведь многие исчезли. К примеру, 7 из 12 селений Кривцовского сельсовета не возродились никогда.

Военное лихолетье и послевоенная нищета, которая до сих пор зримо прослеживается в тургеневских местах, вынудили народ сняться с насиженных мест и податься в другой – городской мир, к которому нужно было приспособиваться, изменяя весь уклад веками устоявшейся жизни.

Может, потому и нет у нас сейчас писателей уровня Тургенева, что селения исчезли вместе с народом и их животворными источниками, которыми он подпитывался. Николай Семёнович Лесков заметил: «Лесные родники осиротели бы, если бы от них были отрешены гении, представленные к ним народною фантазией». Какое глубокое провидение нашего земляка, если под его «лесными родниками» понимать жизнь и быт русского народа с его «великим, могучим, правдивым и свободным русским языком».

7. О геноциде русских

Изучая отчётные документы немецких полков, дивизий и армий в Военном архиве Германии, я обнаружил материалы, которые служат прямым свидетельством тотальной войны Вермахта на уничтожение славянского населения. И в нём повинно не только политическое руководство Третьего рейха, но и командование всех уровней, которое являлось инструментом политической воли

нацистской верхушки.

«Для нас, немцев, важно ослабить русский народ в такой степени, чтобы он не был в состоянии помешать нам установить немецкое господство в Европе».

Для нас, русских, в этой войне генеральным был тезис-лозунг: «Наше дело правое. Враг будет разбит. Победа будет за нами!»

Сегодня некоторые политики и историки от политики сам факт проведения нацистами продуманного истребления народов СССР, и особенно русского, ставят под сомнение. Но третейский судья, американский представитель обвинения на Нюрнбергском процессе Телфорд Тейлор заявил: «Зверства, совершённые вооружёнными силами и другими организациями Третьего рейха на Востоке, были такими потрясающе чудовищными, что человеческий разум с трудом может их постичь. Эти зверства имели место в результате тщательно рассчитанных приказов, директив, изданных до или во время нападения на Советский Союз, и представляли собой последовательную логическую систему» [54].

Жестокость нацистского режима была такова, что, согласно подтверждённым статистическим данным ЦСУ Госплана СССР, **каждый четвертый житель** оккупированных территорий (или 25%) **не дожил до Победы, каждый второй дом был уничтожен** [55].

Всё это так или иначе привело также к резкому обострению социальных проблем оккупированных территорий огромного региона, если не сказать больше – к социально-экономической катастрофе, последствия которой сказываются до сих пор. Разве сестра автора Вера Егоровна, его брат Виктор Егорович, а также десятки, если не сотни тысяч «детей войны» жили бы сейчас в такой, можно сказать, нищете? А живут они в бедности потому, что нацисты навязали нам войну, на которой погибли наши отцы, немецкие оккупанты ограбили нас, сожгли наши дома.

Результаты тщательного исследования демографических и социальных последствий оккупационного режима не оставляют никаких сомнений в том, что нацистскими властями осуществлялась заранее спланированная система истребления населения СССР, в первую очередь – **славянских народов**. Такой процесс иначе как **геноцидом** [56] назвать нельзя.

Все факты налицо. И прежде всего, документы, содержащие статистические данные демографических и социальных потерь. Сотни тысяч примеров нацистских преступлений на нашей земле зафиксированы, подтверждены официальными документами и свидетельскими показаниями. Акты комиссий о злодеяниях немецко-фашистских оккупантов подтверждают, что нас убивали, расстреливали, вешали, закапывали в землю и сжигали живьём, загоняли женщин и детей на минные поля, травили немецкими овчарками, морили голодом, отбирали кровь у детей для немецких лётчиков. Это ли не акты геноцида?! Подумать только, население оккупированных территорий сократилось за годы войны с 92 до 61 млн. Программа уничтожения славянских народов была рассчитана на 20 лет. Думаю, германским нацистам хватило бы и 10 лет, чтобы русские, украинцы, белорусы и другие народы, оказавшиеся под немецким сапогом, растворились бы прахом на своей земле или превратились бы в пепел в крематориях Третьего рейха.

Тщательный анализ демографических последствий оккупационного режима (на примере Орловской области) позволяет сделать вывод, что нацисты виновны в национальной трагедии, отправным моментом которой стал регресс и обнищание народов славянских республик.

Исходя из данности неопровержимых фактов действий нацистов, мы вправе заявить всему миру, что во время Второй мировой войны мирное гражданское население славянских республик и более всего – конгломерирующая их русская нация подверглись геноциду.

Но... о холокосте евреев весь мир кричит, о геноциде армян весь мир громко говорит, о геноциде русских

– стыдливое молчание. Хотелось бы получить ответ, прежде всего от юристов, правозащитников: почему сохраняется такая гробовая тишина?

И в заключение. Автор не приемлет постулат «понять – значит простить». Нельзя простить злодеяния нацистского режима, учинённые над великой нацией, имеющей выдающиеся примеры общечеловеческой культуры и представленной всему миру признанными цивилизованным сообществом светочами великого гуманизма, разума и просвещённости, такими как Толстой, Тургенев, Бунин, Фет, Тютчев, Апухтин и др.

Простить – это значит забыть. Не прощать, а напо-

минать постоянно, ежедневно – это долг, прежде всего, нас, историков. Ибо злодеяние, преданное забвению, может повториться вновь.

Библиографический список

1. Часть I см.: Научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета». № 1 (78) 2018. С. 52–57.
2. Фет А.А. Сочинения в 2-х т. М.: Худож. лит., 1982. Т. 1 / Коммент. А.Е. Тархова. С. 510–511.
3. Гудериан Г. Воспоминания солдата. Смоленск: Русич, 1999. С. 315.
4. Из краткой исторической справки 4-й тд врага, составленной разведотделом Брянского фронта: «Год основания – 1938. В боях с 1939 года в составе танковой группы, а затем 2-й элитной танковой армии Гудериана на территории Польши и Франции, участвует в параде гитлеровских войск в Париже и Бресте. Прошла с боями города России: Брест, Пропойск (Славгород), Чернигов, Рославль, Конотоп, Глухов, Севск, Дмитровск-Орловский, Кромы, Орёл. Но национальному составу 75% немцев, 15% австрийцев, остальные французы, чехи и др.».
5. Ильково – родина русского писателя Ивана Алексеевича Новикова, посвятившего Александру Сергеевичу дилогию «Пушкин на юге» и «Пушкин в изгнании».
6. Центральный архив Министерства обороны РФ (ЦАМО РФ). Ф. 1056. Оп. 1. Д. 1. Л. 39–40.
7. ЦАМО РФ. Ф. 1056. Оп. 1. Д. 2. Л. 3–4.
8. Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции «Гейнц Гудериан и крах концепции молниеносной войны на Орловской земле в октябре 1941 года» // Безгин Е. Немецкие оккупанты в «тургеневских охотничьих местах». Орёл: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2017. С. 178–179.
9. См.: Государственный архив Орловской области (далее – ГАОО). Ф. Р-691. Оп. 1. Д. 94. Л. 37–39.
10. См.: ГАОО. Ф. Р-691. Оп. 1. Д. 94. Л. 1–130.
11. Киселёв В.П. Однополчане. Документальное повествование. Нижний Новгород, ФГУИПП «Нижполиграф», 2005. С. 144.
12. Фонд архива музея-заповедника Спасское-Лутовиново. Газета «Мценский край». Среда, 17 июня 2015 г. Спасское-Лутовиново и усадьба И.С. Тургенева в годы войны. Автор Лариса Кондрашова <http://мценскийкрай.pf/iandex.php/item/778-spaskoe-lutovinovo-i-usadba-i-s-turgeneva-v-gody-voyny>.
13. ЦАМО РФ. Ф. 500. Оп. 12480. Д. 88. Л. 66. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
14. ЦАМО РФ. Ф. 500. Оп. 12480. Д. 88. Л. 70. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
15. ЦАМО РФ. Ф. 500. Оп. 12480. Д. 88. Л. 66. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
16. ЦАМО РФ. Ф. 1360. Оп. 1. Д. 8. Л. 145. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
17. ЦАМО РФ. Ф. 1360. Оп. 1. Д. 12. Л. 49. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
18. ЦАМО РФ. Ф. 500. Оп. 12480. Д. 88. Л. 71. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
19. ЦАМО РФ. Ф. 500. Оп. 12480. Д. 88. Л. 70. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
20. ЦАМО РФ. Ф. 500. Оп. 12480. Д. 88. Л. 71. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
21. ЦАМО РФ. Ф. 1360. Оп. 1. Д. 12. Л. 50. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
22. ЦАМО РФ. Ф. 1360. Оп. 1. Д. 8. Л. 146. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
23. ЦАМО РФ. Ф. 1360. Оп. 1. Д. 12. Л. 49. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
24. ЦАМО РФ. Ф. 1360. Оп. 1. Д. 8. Л. 146. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
25. ЦАМО РФ. Ф. 500. Оп. 12480. Д. 88. Л. 71. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
26. Хелемский Я.А. На тёмной ели звонкая свирель. М.: Детская литература, 1971.
27. Отрывок из письма командира 774-го отдельного батальона связи 283-й стрелковой дивизии полковника Н.А. Воронова от 5 ноября 1982 г. Фонд архива музея-заповедника Спасское-Лутовиново.
28. Мельников А.Л. Огнём полковых батарей. Киев: Издательство политической литературы Украины, 1984.
29. Из письма ветерана 866-го полка 287-й Новогород-Волынской стрелковой дивизии Манько Н.П. (Документ 1977 г. из фонда архива музея-заповедника Спасское-Лутовиново.)
30. Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции «Гейнц Гудериан и крах концепции молниеносной войны на Орловской земле в октябре 1941 года» // Безгин Е. Немецкие оккупанты в «тургеневских охотничьих местах». Орёл: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2017. С. 180–181.
31. ЦАМО РФ. Ф. 310. Оп. 4376. Д. 64. Л. 109.
32. «Жестокая память», «Моряки-тихоокеанцы в кровавых сражениях Орловской битвы», «Битва в Орловском Полесье» и др.
33. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений (юбил.) Т. 84. С. 314. Иванова Л.Н. Родине поклонитесь: По следам героев И.С. Тургенева. В 3-х частях. М.: Машиностроение, 1993. С. 62.
34. До войны деревня насчитывала 30 дворов.
35. Иванова Л.Н. Родине поклонитесь: По следам героев И.С. Тургенева. В 3-х частях. М.: Машиностроение, 1993. С. 65–66.
36. Иванова Л.Н. Родине поклонитесь: По следам героев И.С. Тургенева. В 3-х частях. М.: Машиностроение, 1993. С. 84.
37. Иванова Л.Н. Родине поклонитесь: По следам героев И.С. Тургенева. В 3-х частях. М.: Машиностроение, 1993. С. 86. Тульский облгосархив. Ф. 51. Оп. 26. Д. 403. Л. 7.
38. Так мужики называют у нас солнечное затмение. (Прим. И.С. Тургенева.)

39. Отрывок из рассказа «Бежин луг» приводится: Тургенев И.С. Записки охотника. М.: Художественная литература, 1966. С. 120.
40. Иванова Л.Н. Родине поклонитесь: По следам героев И.С. Тургенева. В 3-х частях. М.: Машиностроение, 1993. С. 151.
41. Из письма В.М. Гаршина Я.П. Полонскому. Л.: Academia, 1934. С. 248.
42. Иванова Л.Н. Родине поклонитесь: По следам героев И.С. Тургенева. В 3-х частях. М.: Машиностроение, 1993. С. 223.
43. Цит. по: Владимир Семёнов. Судьба Всеволода Гаршина // Гаршин В.М. Избранное. М.: Современник, 1982. С. 9.
44. Цит. по: Владимир Семёнов. Судьба Всеволода Гаршина // Гаршин В.М. Избранное. М.: Современник, 1982. С. 12.
45. Цит. по: Гаршин В.М. Избранное – М.: Современник, 1982. – С. 196–197.
46. ГАОО. Ф. 3989. Оп. 1. Д. 5.
47. Архив автора.
48. ГАОО. Ф. 3989. Оп. 1. Д. 3.
49. ГАОО. Ф. 3989. Оп. 1. Д. 8.
50. ЦАМО РФ. Ф. 202. Оп. 5. Д. 1214. Л. 12.
51. Архив автора.
52. ЦАМО РФ. Ф. 202. Оп. 5. Д. 1214. Л. 12.
53. Запись сделана автором, цит. по: Щекотихин Е.Е. Жестокая память. Орёл. «Вариант В», 2000. С. 108.
54. Нюрнбергский процесс: Сборник материалов. Т. 7. С. 662.
55. Сведения об экономических потерях даны: Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 1562. Оп. 3. Д. 803. Л. 27–79.
56. Геноцид – от греч. *genos* – род, племя и лат. *caedo* – убиваю, т.е. истребление отдельных групп населения, целых народов по политическим, расовым, национальным, этническим и религиозным мотивам.

References

1. Part I see: Scientific journal “Scientific Notes of Orel State University”. No. 1 (78). 2018. Pp. 52–57.
2. *Fet A.A.* Works in 2 volumes. Moscow: Khudozh. Lit., 1982. Vol. 1. Pp. 510–511.
3. *Guderian G.* Memories of a Soldier. Smolensk: Rusich, 1999. Pp. 315.
4. From the brief historical reference of the 4th enemy tank division, compiled by the Intelligence Department of the Bryansk Front: “Founded in 1938. In battles since 1939, as part of the tank group, and then the 2nd elite tank army of Guderian in Poland and France, it participated in the parade of Hitler’s troops in Paris and Brest. It went through the battles of the cities of Russia: Brest, Propoyk (Slavgorod), Chernigov, Roslavl, Konotop, Glukhov, Sevs, Dmitrovsk-Orel, Kromy, Orel. The national composition is 75% of the Germans, 15% of the Austrians, the rest of the French, Czechs, etc.”.
5. Ilkovo is the birthplace of the Russian writer Ivan Alexeyevich Novikov, who dedicated to Alexander Sergeevich the “Pushkin in the South” and “Pushkin in Exile”.
6. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 1056. R. 1. C. 1. L. 39–40.
7. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 1056. R. 1. C. 2. L. 3–4.
8. Collection of materials of the inter-regional scientific and practical conference “Heinz Guderian and the collapse of the concept of lightning war on Orel land in October 1941” / Bezgin E. German occupiers in “Turgenev hunting places.” Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2017. Pp. 178–179.
9. See: The State Archives of the Oryol Region (hereinafter referred to as the SAOR). F. R-691. Inv. 1. C. 94. L. 37–39.
10. See: SAOR. F. R-691. Inv. 1. C. 94. L. 1–130.
11. *Kiselev V.P.* Brothers. Documentary narrative. – Nizhny Novgorod, FGUIPP «Nizhpoligraf», 2005. – P. 144.
12. The fund of the archive of the Spasskoe-Lutovinovo museum-reserve. The newspaper “Mtsensk region.” Wednesday, June 17, 2015 Spasskoe-Lutovinovo and the manor of I.S. Turgenev during the war. Author Larisa Kondrashova <http://мценскийкрай.рф/iandex.php/item/778-spaskoe-lutovinovo-i-usadba-i-s-turgeneva-v-gody-voyny>.
13. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 500. R. 12480. C. 88. L. 66. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
14. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 500. R. 12480. C. 88. L. 70. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
15. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 500. R. 12480. C. 88. L. 66. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
16. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 1360. R. 1. C. 8. L. 145. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
17. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 1360. R. 1. C. 12. L. 49. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
18. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 500. R. 12480. C. 88. L. 71. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
19. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 500. R. 12480. C. 88. L. 70. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
20. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 500. R. 12480. C. 88. L. 71. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
21. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 1360. R. 1. C. 12. L. 50. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
22. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 1360. R. 1. C. 8. L. 146. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
23. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 1360. R. 1. C. 12. L. 49. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
24. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 1360. R. 1. C. 8. L. 146. <https://pamyatnaroda.mil.ru>.
25. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 500. R. 12480. C. 88. L. 71. <http://wwii.germandocsinrussia.org>.
26. *Helemsky Ya.A.* On the dark spruce bell ring. – Moscow: Children’s Literature, 1971.
27. Excerpt from the letter of the commander of the 774th separate battalion of communications of the 283rd Infantry Division, Colonel N.A. Voronov, November 5, 1982. The archive of the Spasskoe-Lutovinovo Museum-Reserve.
28. *Melnikov A.L.* The fire of regimental batteries. – Kiev: Publisher of the Political Literature of Ukraine, 1984.
29. From the letter of the veteran of the 866th regiment of the 287th Novograd-Volynsk Infantry Division, Manko N.P. (Document of 1977 from the fund of the archive of the Spasskoe-Lutovinovo Museum-Reserve.)
30. Collection of materials of the Interregional scientific and practical conference “Heinz Guderian and the collapse of the concept of lightning war on Orel land in October 1941” / Bezgin E. German occupiers in the “Turgenev hunting places.” Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2017. Pp. 180–181.
31. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 310. R. 4376. C. 64. L. 109.
32. “Cruel memory”, «Sailors-Pacificers in the bloody battles of the Battle of Orel», “The Battle in Orel Polesye,” and others.
33. *Tolstoy L.N.* Complete works (jubilee) Vol. 84. Pp. 314. Ivanova L.N. Bow to Homeland: Following the heroes of I.S. Turgenev. In 3 parts. Moscow: Mechanical Engineering, 1993. Pp. 62.
34. Before the war, the village had 30 households.
35. *Ivanova L.N.* Bow to Homeland: Following the heroes of I.S. Turgenev. In 3 parts. Moscow: Mechanical Engineering, 1993. Pp. 65–66.
36. *Ivanova L.N.* Bow to Homeland: Following the heroes of I.S. Turgenev. In 3 parts. Moscow: Mechanical Engineering, 1993. Pp. 84.
37. *Ivanova L.N.* Bow to Homeland: Following the heroes of I.S. Turgenev. In 3 parts. Moscow: Mechanical Engineering, 1993. Pp. 86. Tula

Region Archive. F. 51. Inv. 26. C. 403. L. 7.

38. So our peasants call a solar eclipse. (Note by I.S. Turgenev.)

39. An excerpt from the story "Bezhin Meadow" is given: Turgenev I.S. The Hunting Sketches. Moscow: Hudozhestvennaya literatura, 1966.

Pp. 120.

40. *Ivanova L.N.* Homeland bow: Following the heroes of I.S. Turgenev. In 3 parts. Moscow: Mechanical Engineering, 1993. Pp. 151.

41. From V.M. Garshin's letter to Ya.P. Polonsky. L.: Akademia, 1934. Pp. 248.

42. *Ivanova L.N.* Bow to Homeland: Following the heroes of I.S. Turgenev. In 3 parts. Moscow: Mechanical Engineering, 1993. Pp. 223.

43. Cited according to: Vladimir Semyonov. The fate of Vsevolod Garshin // Garshin V.M. Selected. Moscow: Sovremennik, 1982. Pp. 9.

44. Cited according to: Vladimir Semyonov. The fate of Vsevolod Garshin // Garshin V.M. Selected. Moscow: Sovremennik, 1982. Pp. 12.

45. Cited according to: Garshin V.M. Selected. Moscow: Sovremennik, 1982. Pp. 196–197.

46. SAOR. F. 3989. Inv. 1. C. 5.

47. Author's archive.

48. SAOR. F. 3989. Inv. 1. C. 3.

49. SAOR. F. 3989. Inv. 1. C. 8.

50. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 202. R. 5. C. 1214. L. 12.

51. Author's archive.

52. RF Central Archive of the Ministry of Defense. F. 202. R. 5. C. 1214. L. 12.

53. The record was made by the author, cited according to: Schekotikhin E.E. A cruel memory. Orel. "Variant B", 2000. P. 108.

54. The Nuremberg Trials: A Collection of Materials. Vol. 7. Pp. 662.

55. Information on economic losses is given: the Russian State Archive of Economics (RSAE). F. 1562. Inv. 3. C. 803. L. 27–79.

56. Genocide – from the Greek. *genos* – genus, tribe and lat. *caedo* – I kill, i.e. extermination of certain groups of the population, whole peoples for political, racial, national, ethnic and religious reasons.

АБАКУМОВА О.Б.

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: abakumova-ob@mail.ru

ABAKUMOVA O.B.

Doctor of Philology, ass. Professor, Professor of Chair of English Philology, Orel State University
E-mail: abakumova-ob@mail.ru

ОЦЕНОЧНОСТЬ И СПОСОБЫ ЕЕ ВЫРАЖЕНИЯ В ПОСЛОВИЦАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ О ПРАВДЕ)

EVALUATION AND WAYS OF ITS EXPRESSION (BASED ON RUSSIAN AND ENGLISH PROVERBS OF TRUTH)

Статья посвящена проблемам оценочности в пословицах, способам выражения оценки и построению сопоставительной референциально-оценочной классификации русских и английских пословиц о правде.

Ключевые слова: оценочность, пословицы, деонтические нормы, культурные коды, референциально-оценочная классификация, сопоставительное изучение.

The paper deals with evaluation, expressed in proverbs. The author describes the ways of expressing evaluation in proverbs and presents reference-evaluation classification of Russian proverbs of truth in comparison with English proverbs of the same thematic group.

Keywords: proverbs, evaluation, deontic norms, cultural codes, reference and evaluative classification, comparative study.

Наиболее типичная единица фольклора, пословица понимается в данной статье как сложный языковой знак, фразеологизм со структурой предложения, культурно-значимое оценочное суждение, тактическое средство реализации коммуникативной стратегии говорящего [1]. Оценочность определяется как один из видов модальности. Модальная рамка оценки включает субъект оценки, объект оценки, аксиологический предикат, шкалу, стереотипы и интенсификаторы. Оценочная модальная рамка относится к прагматическому аспекту высказывания, но она также связана с семантикой оценочной структуры и образует с ней конструкции, где прагматические и семантические факторы трудно разделить. Субъект оценки и предикат мнения могут относиться и к прагматической составляющей, но объект оценки всегда входит в семантическую структуру высказывания (см. [4, с.9]. Мы полагаем, что в пословице могут оцениваться как ситуация в целом, так и ее отдельные составляющие, являющиеся фокусом интереса говорящего.

Выражение оценки обычно рассматривают внутри понятия коннотации, которую исследователи определяют по-разному, но обычно все включают в нее эмоциональный, оценочный, экспрессивный, стилистический компоненты и внутреннюю форму.

Эмоциональный компонент может быть узуальным и окказиональным, имеет место в семантической структуре знака, если выражает какую-то эмоцию (радость, огорчение, удовольствие, тревога, гнев, удивление) или чувство (любовь, ненависть, уважение), входит в коннотацию языкового знака, возникает на базе предметно-логического компонента, но характеризуется тенденцией его вытеснять или значительно его модифицировать [2, с. 105-106]. Слово, по мнению И.В. Арнольд, обладает оценочным

компонентом значения, если оно выражает положительное или отрицательное суждение о том, что оно называет, то есть одобрение или неодобрение. Оценочный компонент неразрывно связан с предметно-логическим, уточняет и дополняет его и поэтому может входить в словарную дефиницию. В отличие от эмоционального компонента, оценочный компонент не способствует факультативности и ослаблению синтаксических связей. Авторы, обращавшие внимание на слова с оценочным компонентом (bias-words), не разграничивают компоненты коннотации, рассматривая их как эмоциональные (см. источники в работе [2, с.108].

В.Н. Телия понимает коннотацию как «сложное семантическое построение, состоящее из гетерогенных компонентов, подготавливающих экспрессивный эффект посредством отсылки к внутренней форме, интерпретируемой в данной лингвокультурной общности как квазистереотип, посредством личностно-прагматической интерпретации обозначаемого – его одобрения или неодобрения (во всей гамме эмотивных оттенков)», которую она и считает смысловой вершиной экспрессивной окраски, а также посредством стилистической маркировки наименования [9]. В целях моделирования В.Н. Телия рассматривает коннотацию как особый макрокомпонент значения, который «свое начало берет в эмпирическом, культурном, историческом или собственно языковом опыте, связанном либо с реалией, названной словом, либо с языковой практикой, с осознанием «духа языка». Исследователь предлагает включить в модель коннотации следующие составляющие: сначала образно-мотивирующее воздействие, острашение обозначаемого, затем оценку некоторого его признака в соответствии с ассоциативно-языковой картиной мира носителей данного языка (или с картиной мира индивидуальной), что вызывает соответствующую эмотив-

ную квалификацию и создает тот иллюкутивный эффект, который отображает отношение говорящего к обозначаемому [9, с. 134]. Развивая эти мысли, М.Л. Ковшова пишет о том, что фразеологизм в полной мере осуществляет возможность человека выразить свое отношение к происходящему в мире. «Как создатель оценки, как выразитель эмоции говорящий/слушающий раскрывает свою культурную позицию – достойно или недостойно человека то, что происходит в мире, подобает человеку что-либо делать или не подобает. В результате культурной интерпретации фразеологизма в процессе его употребления формируется важнейший компонент культурно-языкового значения фразеологизма, содержанием которого является *ценностно-эмоциональное отношение к происходящему*» [7, с. 69].

Нам представляется, что в связи с пословицами нужно различать два типа оценки: культурно-обусловленную, которая проявляется в паремическом дискурсе как совокупности паремий, объединенных общей темой (эта оценка кодируется культурными кодами см. [5, 8 и др.] и индивидуально-обусловленную, связанную с коммуникативной стратегией говорящего в конкретной ситуации общения и фиксируемую фокусом интереса говорящего. В последнем случае индивидуальная оценка накладывается на культурную с опорой на семантический потенциал конкретной пословицы. Однако индивидуальная оценка может быть лишена культурной загруженности в случае отсутствия необходимых «фоновых знаний» у говорящего и/или слушающего. Все зависит от культурной компетентности коммуникантов, а также намерения говорящего и инференции слушающего. В случае недостаточной коммуникативной или культурной компетенции говорящего или слушающего коммуникация может быть неуспешной. Чем обширнее зона пересечения разделяемых пресуппозиций, тем успешнее коммуникация.

Предлагаемая модель дает возможность описать пословицы в действии, проследить причины наращения пословичного смысла в конкретной ситуации использования и выявить таким образом новое семантико-смысловое содержание пословиц в актуализованном режиме. На первый план в данном случае выходит деятельность говорящего, его цели и задачи, оценки и коммуникативные стратегии. Актуализованная пословица рассматривается как косвенный речевой акт, в результате которого говорящий сообщает больше, чем говорит. Но предлагаемая модель коммуникативного типа предполагает наличие обратной связи, то есть учитывает реакцию слушающего на реплику говорящего, использующего пословицу. Эта реакция может быть не выражена вербально, но она коммуникативно значима и опирается на деонтические нормы, чаще имплицитно, чем эксплицитно содержащиеся в семантике пословиц.

Анализируется репрезентативная составляющая когнитивно-дискурсивной модели актуализации смысла пословицы в дискурсе, модель КДМ [1], которая связана с презентацией опыта говорящего, его отношения к ситуации и/или объекту, интенциями, эмоциями и оценками.

1. Эксплицитные способы выражения оценки в пословицах:

1.1 через компаративные термины оценки:

Правда светлее солнца (квалитатив высшей ценности)

Truth is stranger than fiction (квалитатив уникальности)

Заработанный ломоть лучше краденого каравая (пре-скриптив нравствен поведения)

1.2 через некомпаративные термины общей оценки:

Правда хорошо, а счастье лучше (квалит адаптивного поведения)

Truth is mighty and will prevail (квалитатив могущества)

1.3 через негативные модели:

Правда прямо идет, а ни обойти ее, и ни объехать (пре-скриптив нравственного поведения)

Truth needs no colours (квалитатив открытости, прямотойности)

Truth has no answer (квалитатив могущества)

1.4 через мелиоративные квалификаторы

Кто за правду горой, тот истый герой (прескриптив нрав поведения)

Truth is God's daughter (квалитатив принадлежности высшим силам)

Truthfulness becomes the gentleman (квалитатив ценности)

A good heart cannot lie (квалитатив источника)

1.5 через пейоративные квалификаторы

За правду-матку ссылают на Камчатку (квалитатив опасности)

The greater the truth, the greater the libel (квалитатив опасности).

Truth is a spectre that scares many (квалитатив нежелательности).

1.6 через прогнозирование

Неправдой свет пройдешь, назад не воротишься (пре-скриптив нравствен поведения)

He who speaks the truth must have one foot in the stirrup (квалитатив опасности)

1.7 через нумеративы

Ложь на одной ноге стоит, а правда на двух (пре-скриптив нравственного поведения)

Truth is always one (квалитатив единственности)

2. Имплицитные способы выражения оценки в пословицах проявляются через а) коды культуры, б) фокус интереса говорящего, а также в) через деонтические нормы социального поведения, принятые в данной культуре и представленные в семантике паремий эксплицитно или имплицитно. В последнем случае они становятся эксплицитными в контексте употребления. Но в любом случае семантика пословиц представляет собой потенциальный косвенный речевой акт, содержащий совет или рекомендацию о том, как следует вести себя в типовой ситуации, представленной пословицей в данной культуре.

Анализируя имплицитные способы выражения оценки в пословицах, мы будем опираться на классификацию пословиц, предложенную О.Е. Фроловой [9], расширяя ее оценочным компонентом. Было исследовано более 500 русских и более 100 английских пословиц о правде и лжи по данным словарей В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитиной [13], В.И. Даля [12] и Р. Фергюссон, Дж. Лоу [15].

3. Референциально-оценочная типология пословиц

В след за О.Е. Фроловой [10, с.58-59] мы выделяем следующие категории пословиц:

пословицы с занятыми актантными позициями;

пословицы со свободными актантными позициями;

пословицы с формально занятыми и семантически не-проясненными или опустошенными позициями предиката.

3.1. Пословицы с заполненными актантными позициями (по данным русскоязычных словарей – 20%, англоязычных словарей – 6%)

В этом типе пословиц актантные позиции предиката заняты. Средства выражения субъекта различны.

3.1.1. Пословицы с занятыми актантными позициями, где актанты референциально свободны и могут быть выражены названиями животных, растений, предметов, веществ и именами собственными, оценивают ситуацию, используя зооморфный код культуры (*Не прав медведь, что корову съел, не права корова, что в лес зашла. Правда, что цепная собака, на кого спустят, в того и цапнется* – квалитатив справедливости/отсутствия справедливости), растительный код (*И ракитовый куст за правду стоит* – квалитатив справедливости; *truth and roses have thorns about them* – квалитатив опасности), предметный и предметно-денежный код (*Правда дороже золота* – квалитатив высокой ценности; природный (*Неправедно нажитая прибыль – огонь* – квалитатив справедливости; *Fair fall truth and daylight* – квалитатив высшей ценности), гастрономический (*В бочку меду ложка дегтя* – квалитатив справедливости; *There is truth in wine* – квалитатив источника), эстетический (*Песня – правда, сказка (басня) – ложь* – квалитатив ценности; *Truth is stranger than fiction* – квалитатив уникальности) и духовный коды культуры (*За правду Бог и добрые люди* – квалитатив принадлежности высшим силам).

Мы принимаем идею поликодовости культур и универсальности культурных кодов. Коды культуры понимаются нами в этой работе вслед за В.В. Красных как «сетка, которую язык набрасывает на окружающий мир, членит, категоризирует и оценивает его» [8, с. 232]. Пословицы по своей природе антропоцентричны, они описывают человека и социальное поведение, поэтому сравнение и уподобление поведения человека и животных обычно сопровождается отрицательной оценкой. Контраст является одним из главных принципов семантической природы пословиц [3]. Зооморфный код культуры активно используется в русских пословицах о правде и наиболее ярко выявляет национальную специфику концепта (*Правда что цепная собака: на кого ее спустят, в того и цапнется, Не прав медведь, что корову съел, не права корова, что в лес зашла, Правда, что у мизгиря в тенетах: имель пробьется, а муха увязнет*), но совсем не находит своего применения, в английском паремическом дискурсе в связи с данной темой. Образ собаки, как и образ огня, является амбивалентным символом. Данный факт можно интерпретировать как показатель различной оценочной составляющей этих культурных стереотипов, то есть и наличием как положительной, так и отрицательной оценки правды в русской культуре, что подтверждается материалом. Интересно отметить, что зооморфный код культуры появляется в английских пословицах о справедливости, которые составляют отдельную тему в английских словарях пословиц в отличие от русских, где по традиции, идущей с 18 века, ‘справедливость’ подается как одно из значений и включается в понятие *правды* [14, с. 1043]. В русском пословичном фонде положительные оценки образа связываются прежде всего с природным кодом культуры: *Правда светлее солнца. Правда ярче месяца*, а также с предметно-денежным кодом культуры: *Правда дороже золота*. Предметный код

культуры связан с реалиями быта и может указывать на социальный статус или исторически обусловленные способы «добывания» правды: *Кнут не дьявол, а правду сыщет. Письмо не товарищ, а правду скажет*.

3.1.2. Пословицы с актантными позициями, занятыми референциально связанными актантами (личным существительным, этнонимом, существительным с оценочной семантикой, соматизмом) для оценки качеств человека могут использовать соматический код культуры (*Худая харя зеркала не любит. Face to face the truth comes out*), антропоморфный код культуры (*Варвара мне тетка, а правда сестра. Children and fools cannot lie*), эстетический код (*Песня – правда, сказка (басня) – ложь; Truth is stranger than fiction*), духовный и акциональный коды культуры (*Dying men speak true*).

Оценка ситуации или деятельности человека в пословицах может происходить с нормативных позиций, в этом случае показателями являются кванторные слова «каждый», «всякий» (*Все люди ложь, и мы тоже, what everybody says, must be true*). Используется антропный и акциональный коды культуры.

Пословицы данной категории могут давать оценку как человеку, так и ситуации в целом, в их прагматической структуре можно выделить как узкий, так и широкий фокус интереса говорящего. Для передачи оценки используются разные коды культуры, идет опора на социальные стереотипы.

Используя расширенный аппарат *linguamentalis* А. Вежбицкой, можно представить смысл пословицы *Nobody believes a liar when he speaks the truth* следующим образом:

(а) “желая предупредить тебя о неизбежных последствиях лжи,

(б) я говорю, что лжецу никто не поверит, даже если он будет говорить правду;

(в) я полагаю, что ты понимаешь, что это справедливо, т.к. соответствует реальному положению дел и связано с нарушением социальных норм;

(г) сделай вывод, зная социальные нормы своего лингвокультурного сообщества: Если хочешь, чтобы тебе верили, не следует самому обманывать людей.

Пример демонстрирует утилитарные нормы реализации (Следует знать правду, предпочесть наиболее реальное благо и наименьшее зло), которые можно вывести из семантики пословицы (см. классификацию норм в работе [6, с.25–29]. Мы расширяем аппарат А. Вежбицкой [11], чтобы отразить природу пословицы как оценочного суждения, цель которого оказать воздействие на слушающего, пунктами в) (указание на аксиологический/оценочный предикат в пресуппозиции) и г) (указание на деонтические нормы) [1].

3.2. Пословицы с незанятыми актантными позициями в большей степени отражают соответствие норме, чем оценку ситуации (русскоязычные словари – 45% пословиц, англоязычные словари – 9% от общего числа пословиц).

В эту категорию входят следующие структурные типы пословиц.

3.2.1. побудительные предложения:

Хлеб-соль ешь, а правду режь. *Tell the truth and shame the devil*

Особенность императивных конструкций в послови-

цах в том, что они могут относиться и к говорящему;

3.2.2. неопределенно-личные конструкции:

Птицу кормом, а человека словом обманывают

3.3.3. обобщенно-личные конструкции:

Без правды века не изживешь.

3.2.4. пассивные конструкции:

All truths are not to be told. Правда свята на небо взята

3.2.5. неполные предложения:

Вреткаксивый мерин.

3.2.6. инфинитивные конструкции:

Лучшие умереть, чем неправду терпеть.

В русских пословицах используется гастрономический код (*Мясо ешь, да мясника-то не съешь*), зооморфный (*Говори на волка, говори и по волку*), предметный код культуры (*Любишь кататься, люби и саночки возить*). К перечисленным кодам подключаются коды духовный (*Стой за правду горой, и Бог с тобой*) и акциональный (*С правдой не шути*). Все они связаны с деонтическими нормами социального поведения. В английских пословицах часто используется соматический код: (*Follow not truth too near the heels, lest it dash out thy teeth*), антропный или акциональный (*Better speak truth rudely than lie covertly, Hide nothing from thy minister; physician and lawyer*).

Пословицы этой категории имеют предикатный фокус, субъектом оценки является социум + говорящий, объектом оценки является слушающий, третье лицо, реже сам говорящий, который дает рекомендации или совет, как следует вести себя в данной ситуации, аксиологический предикат находится в пресуппозитивной части высказывания.

Используя метаязык, можно представить смысл пословицы *Правду молвишь, правду и чини* следующим образом:

(а) “желая убедить тебя в необходимости соотносить слова с делом;

(б) я говорю, что нужно нести ответственность за свои слова;

(в) я полагаю, ты понимаешь, что это плохо, безнравственно – быть правдивым только на словах;

(г) сделай вывод, исходя из знания этических норм своей культуры: *Следует быть честным не только на словах, но и на деле* (прескриптив нравственного поведения). Пословица указывает на нарушение этических норм контакта (См. [6]).

Эта категория является ведущей в русских пословицах о правде и лжи. Преобладает акциональный код культуры.

3.3. Третью группу составляют пословицы с актантами, выраженными дейктическими или пропозитивными средствами (по данным русскоязычных словарей – 35%, по материалам англоязычных словарей – 85% пословиц).

3.3.1. Оценка моральных качеств человека (духовный и акциональный код культуры) осуществляется в пословицах с актантами, выраженными субстантивированными прилагательными и числительными (*Глупый да малый правду говорят. Честный правды не боится. Правдолюбивые долговечны*).

3.3.2. Ядро группы составляют пословицы с актантами, выраженными существительными, обозначающими действие или абстрактное качество: *Правда не стареет. Truth never grows old. Truth seeks no corners.*

Они характеризуются референциальной непряностью, называют ситуацию, не выделяя в ней актантов.

При интерпретации значения предиката как переносного именная группа мыслится как троп (аллегория, антономасия) и соотносится с личным актантом. Объектом оценки в данном случае будет абстрактное качество, которому приписываются человеческие характеристики, что позволяет выявить специфическую для данной культуры мифологию и аксиологию абстрактного имени. Эти пословицы имеют тенденцию использовать предметный (*Правда глаза колет. Правда рогатиной торчит*), зооморфный (*Правда как оса: лезет в глаза*), пространственный (*Правда далеко, а кривда под боком. Truth may walk through the world unarmed*), временной код культуры (*Правда не стареет. Truth is always green*). Приведенные примеры показывают действие пространственно-ориентационной концептуальной метафоры: далеко-близко, верх-низ, прямо – криво (*Правда прямо идет, а ни обойти ее, ни объехать. Truth will come to light*). В английском языке в основном работает метафора «верх-низ» (*Truth and oil are ever above*).

3.3.3. Актантные места могут быть заняты кванторными местоимениями: *Всяк правду хвалит, да не всяк ее бает. Каждому по делам его*. Сюда же относятся пословицы с актантами, выраженными местоимениями «кто/что», «кто-нибудь», «что-нибудь», «где-нибудь» и т.п.: *Кто в правде тверд, того не обманет и черт. He who speaks the truth, must have one foot in the stirrup.*

Используется духовный и акциональный код культуры, но в русском преобладают этические нормы социального поведения, в английских пословицах чаще фиксируются утилитарные.

Пословицы этой категории имеют сентенциальный фокус интереса говорящего. Субъект оценки – социум, общее мнение, объект оценки – ситуация, аксиологический предикат входит в пресуппозицию.

Пример анализа оценочного суждения пословицы *Truth has a scratched face*:

(а) “желая предупредить об опасности говорить правду,

(б) я говорю, чтоговорящему правду может не поздоровиться;

(в) я полагаю, что ты понимаешь, что это плохо, могут быть неприятные последствия;

(г) *сделай вывод: Следует быть осторожным* (утилитарные нормы безопасности).

Паремии этой категории составляют вторую по численности категорию русских пословиц о правде и лжи и первую по численности категорию английских пословиц. В русском паремическом дискурсе используется природный код культуры (*Правда в огне не горит, в воде не тонет. Fair fall truth and daylight*), соматический код (*Правда глаза колет. Правда уши дерет. Truth has a scratched face*), предметный код (*Правда кус купленный, а неправда – краденый*), пространственный код культуры (*Неправдою как пройдеши, а все к правде вернешься. Truth will out*), антропный (*Truth is mighty and will prevail*) и акциональный (*Truth seeks no corners*) коды культуры. В русском часто используется оппозиция «прямой-кривой» (*Правда прямо идёт, а ни обойти её, ни объехать*), ориентационная метафора «центр-периферия», в английском ведущей является пространственная метафора «верх-низ» (*Truth and oil are ever above*).

Референциальные типы пословиц соотносятся с разными

ми типами фокуса интереса говорящего. Пословицы с занятыми актантными позициями оценивают как человека с его характеристиками, так и положение дел и используют разные культурные коды, отсутствие одного из них может быть значимым при сопоставлении. Пословицы с незанятыми актантными позициями имеют предикатный фокус и оценивают поведение слушающего или третьего лица, давая необходимые рекомендации. Пословицы третьей категории оценивают ситуацию в целом через аллегорические образы абстрактных сущностей, которым приписываются человеческие свойства. Эти пословицы имеют сентенциальный фокус интереса говорящего. Здесь специфика культурных концептов проявилась наиболее ярко. В русских паремиях представлены два аллегорических образа: ПРАВДА-Истина как высшее знание, идеал, общественный порядок, основан-

ный на справедливости, честности, к которому нужно стремиться, но который недостижим на земле, и крестьянская ПРАВДА-Матка как реальное положение дел, далекое от идеала, к которому нужно приспособливаться и рассчитывать только на себя. В английской пословичной картине мира пословица предстает как персонифицированный *Закон существования*, который требует безоговорочного подчинения. Выявляется скорее положительная или нейтральная оценка правды в англоязычной пословичной картине мира, хотя и указывается на ее опасность и нежелательность. В русском пословичном фонде отражается сложная, скорее отрицательная оценка правды, продуценты сомневаются в самом ее существовании на грешной земле, но в то же время указывают на ее высокую ценность, могущество и принадлежность высшим силам.

Библиографический список

1. Абакумова О.Б. Английский паремический дискурс о правде и пословичный концепт-стереотип Truth // Вестник Орловского государственного университета, №2(13). Орел, 2013. С.128-133.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Л.: Просвещение, 1973.
3. Бочина Т.Г. Количественная оценка в русских пословицах (оппозиции единиц измерения) // Вестник Омского государственного университета. 2003 №2. С. 4-8.
4. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. Введение. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. С. 5–10.
5. Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. Телесный код культуры: материалы к словарю. Ч.1. М.: «Гнозис», 2007. С. 5–107.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: «Гнозис», 2004. 530 с.
7. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 456 с.
8. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: «Гнозис», 2002. 283 с.
9. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 143 с.
10. Фролова О.Е. Мир, стоящий за текстом: референциальные механизмы пословицы, анекдота, сказки и авторского повествовательного художественного текста. М.: Издательство «ЛКИ», 2007. 320 с.
11. Wierzbicka A. *Lingua Mentalis*. Sydney: Academic Press, 1980.

Словари

1. Даль В.И. Пословицы русского народа. СПб: «Авалон, Азбука-классика», 2006.
2. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Народная мудрость. Русские пословицы. М: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2011.
3. САР – Словарь Академии Российской. – Ч.4. СПб, 1793.
4. The Penguin Dictionary of Proverbs. 2nd Edition. Editors R. Fergusson, J. Law. London: MarketHouseBooksLtd, 2000.

References

1. Abakumova O.B. Anglijskij paremicheskij diskurs o pravde i poslovichnyj concept-stereotip Truth (English paremic discourse and proverbial concept-stereotype Truth) // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta, №2 (13). Orel, 2013. P. 128-133.
2. Arnold I.V. Stilistika sovremennogo anglijskogo jazyka (Stylistics of Modern English). Leningrad: Prosveshenije, 1973.
3. Bochina T.G. Kolichestvennaya otsenka v russkikh posloviitsah (oppozitsii edinit izmerenija) // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo universiteta, №2, Omsk, 2003. P. 4-8.
4. Volf E.M. Funktsionalnaya semantika otsenki (Functional semantics of evaluation). Vvedeniye. Moskva: LIBROKOM, 2009. P.5-10.
5. Gudkov D.B., Kovshova M.L. Telesnyj kod kultury: materialy k slovaru (Body code of culture: materials for the dictionary). Ch.1, Moskva: Gnozis, 2007. P.5-107.
6. Karasik V.I. Jazykovoj krug: lichnost, concepty, diskurs (Language circle: personality, concepts, discourse). Moskva: Gnozis, 2004. 530 p.
7. Kovshova M.L. Lingvokulturologicheskij metod vo frazeologii. Kody kultury (Linguistic and cultural method in fraseology. Codes of culture). Moskva: LIBROKOM, 2013. 456 p.
8. Krasnyh V.V. Etnopsiholingvistika i lingvokulturologiya (Ethnopsycholinguistics and linguoculturology). Moskva: Gnozis, 2002. 283 p.
9. Telija V.N. Konnotativnyj aspekt semantiki nimirativnykh edinit (Connotative aspect of semantics of nominative units). Moskva: Nauka, 1986. 143 p.
10. Frolova O.E. Mir, stojashij za tekstom: referentsialnye mehanizmy poslovitsy, anekdota, skazki i avtorskogo povestvovatel'nogo hudozhestvennogo teksta (World behind the text: referential mechanisms of proverb, anecdote, fairy-tale and the individual text of fiction). Moskva: LKI, 2007. 320 p.
11. Wierzbicka A. *Lingua Mentalis*. Sydney: Academic Press, 1980.

Dictionaries

1. Dahl V.I. Poslovitsy russkogo naroda (Proverbs of Russian People). Moskva: "Avalon, Azbuka-klassika, 2006.
2. Mokienko V.M., Nikitina T.G. Narodnaya mudrost. Russkije poslovitsy (People's Wisdom. Russian Proverbs). Moskva: ZAO "OLMA Media Grupp", 2011.
3. Slovar Akademii Rossijskoj (Dictionary of Academy of Russia). Ch.4. Sanct-Peterburg, 1793.
4. The Penguin Dictionary of Proverbs. 2nd Edition. Editors R. Fergusson, J. Law. London: MarketHouseBooksLtd, 2000.

УДК УДК 821.111 МОЭМ.08:398.91:81'37

UDC УДК 821.111 МОЭМ.08:398.91:81'37

АБАКУМОВА О.Б.

доктор филологических наук, профессор кафедры ан-
глийской филологии, Орловский государственный уни-
верситет имени И.С. Тургенева
E-mail: abakumova-ob@mail.ru

СЕМЕНЕНКО Л.П.

доктор филологических наук, профессор кафедры ан-
глийской филологии Орловский государственный уни-
верситет имени И.С. Тургенева
E-mail: leonid-ogu@mail.ru

ABAKUMOVA O.B.

Doctor of Philology, ass. Professor, Professor of Chair of
English Philology, Orel State University
E-mail: abakumova-ob@mail.ru

SEMENENKO L.P.

Doctor of Philology, Professor, Department of English
Philology, Orel State University
E-mail: leonid-ogu@mail.ru

СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ПОСЛОВИЦ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ МОЭМА «ПИРОГИ И ПИВО»)

SEMANTICS AND PRAGMATICS OF PROVERBS IN THE TEXT OF FICTION (BASED ON THE W.S. MAUGHAM'S NOVEL «CAKES AND ALE»)

*Статья посвящена проблемам выявления семантических и прагматических характеристик пословичных высказы-
ваний, употребленных в художественных текстах. Исследование выполнено на материале английского языка,
произведения В. Соммерсета Моэма «Пирог и пиво». Показано, что применение когнитивно-дискурсивной модели ак-
туализации смысла пословицы в дискурсе помогает решить многие проблемы паремологии и прагмалингвистики, в
частности реализации семантики и прагматики пословичного высказывания в контексте.*

Ключевые слова: семантика, прагматика, пословица, художественный текст, когнитивно-дискурсивное
моделирование.

*The paper deals with problems of bringing out semantic and pragmatic characteristics of proverbs, used in the texts of
fiction. The study is based on the English data, the abstract from works by W. Somerset Maugham "Cakes and Ale". It is shown
that the use of cognition-discourse model of proverb's sense actualization helps to solve many problems of paremiology and
pragmalinguistics, in particular, proverb's semantics and pragmatic realization in context.*

Keywords: semantics, pragmatics, proverb, text of fiction, cognition-discourse modelling.

Внимательно изучая теоретические труды своих кол-
лег по прагматике, В.И. Карасик наблюдает большое раз-
нообразие подходов к ее определению: исследователи,
принимая приоритет семантики, связывают праг-
матику с оценочными значениями, ассоциациями и кон-
нотациями, вытекающими из контекста; исследователи
стилистики и риторики считают прагматику коммуни-
кативной семантикой, а также и использованием языка с
целью воздействия; для изучающих речевую деятельность
прагматика есть теория пресуппозиций, коммуникатив-
ных постулатов, речевых актов; а для лингвистов син-
таксического направления прагматика – есть остаток при
синтаксическом и семантическом анализе [5]. В работе
Хорна выделяются три направления в понимании прагма-
тики – конверсационное (речеактовое), функциональное
(риторико-стилистическое) и психолингвистическое (по-
рождение и восприятие речи) [18].

Позднее появляется термин прагмалингвистика, ста-
тус которого трудно определить по сей день. Вопрос о со-
отношении прагматики и прагмалингвистики в настоящее
время не имеет однозначного решения. Одни ученые на-
зывают ее лингвистической ветвью прагматики, задачей
которой является описание функционирования знаков и их

комбинаций в коммуникации [14]. Другие рассматривают
ее как «прагматический компонент теории языка», наряду
с фонетикой, семантикой, синтаксисом [15]. Третья груп-
па ученых говорит о возможности рассмотрения прагма-
тики как части такого раздела лингвистики, как семантика
и лингвистика текста. Дж. Лайонс [8, с. 9], подчёркивает,
что для него важным является не ограничивать сферу зна-
чения лишь тем, что можно проанализировать с условно-
истинной точки зрения, необходимо также учитывать
контекстообусловленные и субъективные аспекты смысла.
Другой подход в рамках этого направления включает ком-
муникативный (прагматический) компонент в круг задач
лингвистики текста. Авторы такой концепции (см., напр.
[17; 9]) придерживаются мнения, что задачей лингвистики
текста является изучение не только структур, но и комму-
никативных функций текстов.

Сформированная в советской и российской праг-
матической школе методология включает круг вопро-
сов, относящихся к сфере интересов прагмалингвистики.
Отечественные исследователи под языком понимают дея-
тельность в широком коммуникативном контексте и под
предметом прагмалингвистики подразумевают условия и
правила использования языка участниками коммуникации

в актах речевого общения [4].

Дальнейшее развитие лингвистической прагматики, во многом определенное расхождением исследовательских траекторий российской и зарубежной прагматической школ, идет в сторону антропологических принципов. Дальнейшие исследования лингвистической прагматики, в которых «анализируется человек в языке и язык в человеке» [10], переключаются с объекта на субъект познания.

Дж. Лич занимает позицию комплементаризма в вопросе соотношения семантики и прагматики. В общей прагматике он выделяет прагмалингвистику, близкую к грамматике, и социопрагматику, близкую к социологии [19]. Он отмечает, что семантика традиционно работает со значением, исходя из отношения «знак – объект», а прагматика рассматривает соотношение трех сущностей «знак – объект – говорящий» и изучает значение с учетом речевых ситуаций.

Н.Д. Арутюнова [2] включает в круг проблем прагматики вопросы, связанные с говорящим, с его адресатом, с взаимодействием говорящего и слушающего и с ситуацией общения. Все эти вопросы и явления объединяются деятельностным подходом к языку и сближают прагматику с теорией деятельности, психолингвистикой, логикой оценок, теорией дискурса, риторикой и стилистикой.

На данный момент прагмалингвистика (лингвистическая прагматика/ лингвопрагматика) определяется как «область лингвистических исследований, имеющих своим объектом отношение между языковыми единицами и условиями их употребления в определенном коммуникативно-прагматическом пространстве, в котором взаимодействуют говорящий / пишущий и слушающий / читающий и для характеристики которого важны конкретные указания на место и время их речевого взаимодействия, связанные с актом общения, целью и ожиданиями» [12, с. 269]. Центральное понятие прагмалингвистики – речевой акт. Важнейшими чертами речевого акта являются намеренность (интенциональность), целеустремленность, конвенциональность (традиционность употребления) (см. работы [20] и др.).

Широкое понимание предмета лингвистики представляется наиболее адекватным современному положению дел в науке о языке, где складывается когнитивно-дискурсивная парадигма, а прагмалингвистика в широком понимании призвана объединить современные исследования в области теории речевых актов, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и теории коммуникации.

Одним из авторов статьи [1] была предложена когнитивно-дискурсивная модель реализации смысла пословицы в дискурсе (модель КДМ), которая показывает, как разворачивается смысл пословичного высказывания в тексте, дискурсе, как реализуется и проявляется в контексте семантика и прагматика пословичного высказывания. Эта модель дает возможность описать соотношение семантики и прагматики в содержательном плане актуализованных пословиц. Она позволяет решить следующие проблемы в исследовании пословиц: значение пословицы (семантика) и смысл (прагматика), референция и инференция пословицы, пресуппозиция и логический вывод при использовании пословицы, понимание пословицы как косвенного речевого акта, как наложение трех видов фреймов и разворачивание пословичного сценария, проблемы модальности, оценки и кодов культуры в семанти-

ке пословиц, актуализации смысла пословицы в дискурсе, функционирование пословиц как средств достижения коммуникативной стратегии говорящего и некоторые другие.

Пословица определяется нами как сложный языковой знак с текстовыми характеристиками и структурой предложения, значение которого в большей степени, чем значение какого-либо другого знака зависит от условий его использования, от горизонтального и вертикального контекста. Актуализованная пословица представляет собой практическое оценочное суждение, тактическое средство, используемое для реализации определенной коммуникативной стратегии говорящего, потенциальный или актуальный косвенный речевой акт.

Целью нашей статьи является описание функционирования пословицы в художественном тексте. Художественный текст мы определяем как возникающее из специфического (эгоцентрического) внутреннего состояния художника душевное чувственно-понятийное постижение мира в форме речевого высказывания (см. [3]), которое осуществляется средствами национального языка, отражающего как универсально-человеческий, так и национально-культурный опыт народа.

Рассмотрим пример использования пословицы в коммуникативном эпизоде на материале произведения В.С. Моэма «Пирог и пиво» посредством модели КДМ [1], которая учитывает прагмалингвистический подход и опыт исследования коммуникативных неудач в диалоге (см. [12] и др.).

W.S. Maugham “Cakes and ale”.

Коммуникативная ситуация

Вилли (на момент повествования мужчина средних лет, писатель) рассказывает читателям о том, что провел детство и юность в доме своих тети и дяди на окраине маленького приморского городка в Кенте. Тетя происходила из очень знатной, но обедневшей немецкой семьи и, будучи замужем за простым приходским священником, никогда не забывала о своем происхождении. Однажды соседний дом снял на лето богатый банкир из Лондона. Вилли подружился с сыном банкира, своим ровесником, и хотел получить разрешение у родственников пригласить своего нового друга в гости. Тетя и дядя неохотно дали согласие, так как банкир и его 12-летний сын хоть и богаты, но не были дворянами. Когда же соседи пригласили Вилли к себе, дядя и тетя не позволили мальчику появиться в доме соседей недворянского происхождения.

My aunt said I'd be wanting to go to the coal merchant's next, and my uncle said: “*Evil communications corrupt good manners.*”

Букв. “Дурные знакомства портят хорошие манеры”.

Русский эквивалент: *С кем поведёшься, от того и наберёшься*, (дословно: Плохое окружение портит хорошие манеры)

Данное выражение употреблено в Библии в первом послании Коринфянам: “*Be not deceived: evil communications corrupt good manners*” (1 Corinthians, 15:33). В настоящее время данная пословица употребляется в английском языке в контекстах, имеющих целью кого-либо предупредить от пагубного влияния окружения [7].

Позиция дяди.

Коммуникативная составляющая. Претензия на понятность. Дядя использует пословицу в качестве аргу-

ментации своего отказа в просьбе племянника побывать в гостях у новых соседей. Он считает соседей не очень подходящими людьми, с которыми Вилли было бы полезно иметь контакты. Говорящий использует инструментальное асоциальное стратегическое действие (см. теорию коммуникативного действия Ю. Хабермаса [16]). Этот тип коммуникативного действия не учитывает интересы говорящего, а использует его как объект достижения своей цели. Дядя запрещает Вилли общаться с соседями, потому что у них нет дворянского происхождения, и это неприятно его жене, получившей аристократическое воспитание. Чувства мальчика дядю не интересуют.

Konstativa. Претензия на правильность. Дядя очень кратко высказывает свою позицию и ограничивается в своем суждении только пословицей, как бы давая понять племяннику, что он безусловно прав и его мнение на этот счет не должно подвергаться каким-либо обсуждениям. Без объяснений он причисляет семью банкира к категории «неблагополучных» друзей, чье влияние может отрицательно сказаться на поведении Вилли в будущем. При помощи пословицы, функционирующей в качестве суждения говорящего, моделируется ситуация, когда общение с плохим человеком приводит к печальным последствиям.

Пропозиция представлена двухместным предикатом *corrupts* главным аргументом *communications* и аргументом *manners*.

Логическая структура. Что? портит/растлевает/разлагает что?

Классглаголов. *Corrupt* – портить, гноить, искажать, развращать (*accomplishment*).

Макророль: *evil communications* – актер, *good manners* – пациент [21].

Время. Форма настоящего времени глагола использовано для выражения постоянно повторяющегося действия, общеизвестной истины.

Наложение фреймов.

Окказиональный фрейм. Дядя запрещает племяннику общаться с новыми соседями под предлогом того, что они могут отрицательным образом повлиять на него, научить плохому.

Обобщенный фрейм. Нужно остерегаться зла и недобрых людей, так как влияние такого окружения пагубно. Можно не только оказаться жертвой злых людей, но и самому стать таковым, перенять отрицательные качества, причиняющие вред другим. Третья инвариантная логико-семиотическая модель в классификации Г.Л. Пермякова «Если одна вещь связана с другой вещью и при этом обладает каким-то свойством, то и другая вещь обладает таким же свойством» [11].

Representativa. Претензия на искренность. Говорящий не до конца искренен, так как в романе было указано, что сам дядя неоднократно бывал в доме состоятельных соседей, обсуждая возможность пожертвований для церкви, в которой он служил. Однако мальчику было строго запре-

щено ходить к ним в гости, вероятнее всего потому, что больше этого не хотела тётя Вилли, чем сам говорящий. Он, находясь под огромным влиянием жены, всего лишь хотел пойти на встречу ее желанию. Поэтому он и дает банкиру и его семье нелестную оценку и выражает мнение (очевидно, навязанное женой), что дружить с ними – плохо (оценочная функция).

Иллокутивная сила. Эксплицитный ассертив, утверждение о вреде общения со злыми людьми, и косвенный директив (запрет поддерживать дружеские отношения с соседским мальчиком из-за недостаточно высокого статуса происхождения его родителей).

Модальность. Аксиологическая (отрицательная оценка ситуации общения с людьми, не принадлежащими к высшему классу общества) и деонтическая (нормативная), так как говорящий в имплицитной форме осуществляет запрет ребенку вступать в дружеский контакт с людьми более низкого происхождения.

Regulativa. Претензия на правильность. Опираясь на снобистские нормы поведения в высших кругах английского общества, которое славится своим особым отношением к дифференциации общества на классы, родственники мальчика решили для себя, что следует оградить его от общения с состоятельными соседями, которые не принадлежали ни к какому сословию, и тем самым могли навредить ребенку, испортить его нарождающиеся благородные манеры (нормы безопасности по Карасику [6] – «следует быть осторожным» в выборе окружения). Перлокутивный эффект использования пословицы – воспринятый мальчиком косвенный директив (запрет), имплицитно выраженный пословицей. Вилли нуждается в дружбе, не видит в ней ничего предосудительного, но получает строгий выговор. Регулятивная функция – запрет. Мальчик в душе не соглашается с мнением дяди, но не решается идти против его воли. Он решает воздержаться от визита.

Мы показали, как работает модель КДМ для описания развертывания смысла пословицы в дискурсе, учитывая семантику обобщенного значения пословицы и ее конкретную референцию за счет прагматических составляющих в контексте ее употребления, который кроме лингвистического окружения включает когнитивные, коммуникативные и культурные составляющие.

Прагматически ориентированная модель КДМ дает возможность решить многие проблемы паремиологии и прагмалингвистики, в частности выявления и описания реализации семантических и прагматических составляющих смысла пословицы в дискурсе. Кроме того, неоднократно проведенный анализ художественных текстов, а также текстов других жанров посредством прагматически ориентированной модели подтверждает обоснованность выделения третьего направления определения прагмалингвистики как одной из составляющих лингвистики текста.

Библиографический список:

1. Абакумова О.Б. Пословица в художественном тексте и когнитивно-дискурсивная модель ее актуализации // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. №1 (39). Орел, 2011. С.122-129.
2. Арутюнова Н.Д. Прагматика // Большой энциклопедический словарь: Языкознание. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С.389-390.
3. Адмони В.Г. Система форм речевого высказывания. СПб.: РПГУ, 1994.
4. Богданов В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. Л.: Изд-во ЛГУ, 1990.

5. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: «Гнозис», 2002.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.
7. Кулешова Е., Афанасьева О. Фразеологические обороты библийского происхождения как одно из средств репрезентации концептосферы SOCIETY в английском языке, / О.Афанасьева, Е.Кулешова (Алексеевка, Россия) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2126-2014>;
8. Лайонз Д. Лингвистическая семантика. Введение. М.: Языки славянской культуры, 2003.
9. Левицкий Ю.А. Лингвистика текста. М.: Высшая школа, 2006. [Levitskiy, Yu.A. (2006). *Lingvistikateksta* (Textlinguistics). Moskva: Vysshayashkola.]
10. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001.
11. Пермьяков Г.Л. О смысловой структуре и соответствующей классификации пословичных изречений // Паремнолингвистический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст). М.: Наука, 1978. С.105-135.
12. Семененко Л.П. Диалог с постулатом значения // Бахтинские чтения. Орёл: Администрация Орловской области, 1994. С. 236- 244.
13. Сусов И.П. История языкознания. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. М.: АСТ, Восток – Запад, 2007. 269 с.
14. Althaus N.P., Henne H. Sozialkompetenz und Sozialperformanz: Thesen zur Sozialkompetenz – Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 1970. Bd. 38. S. 1-15;
15. Bartsch R., Vennemann Th. Sprachtheorie // Lexikon der Germ. Linguistik / Hrsg. von H. P. Althaus, H.Henne, 1973. S. 34-55, С. 34-35;
16. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Boston: Beacon Press, 1987. – Vol.1 Reason and the Rationalisation of Society. 1080 p.
17. Heinemann, W. und D. Viehweger. Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1991.
18. Horn L. Pragmatic Theory // Linguistics: Cambridge Survey. F.J. Newmeyer (Ed.). Vol.1. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. Pp.113-145.
19. Leech G. Principles of Pragmatics [Text]/ G.N. Leech. – London & New York: Longman, 1986.
20. Searle J.R. Speech acts: An essay in the philosophy of language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
21. Van Valin R.Jr. A Synopsis in Role and Reference Grammar // Advances in Role and Reference Grammar / Ed by R. D. Jr. Van Valin. – Amsterdam: Benjamins, 1993. Pp. 1-164.

References

1. Abakumova O.B. Poslovitsa v hudozhestvennom tekste I kognitivno-diskursivnaya model jejeaktualizatsii (Proverb in the text of fiction and cognition-discourse model of its actualization) // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta (Scientific papers of Orel State University). Seriya: Gumanitarnye i socialnyenauki (Series: Humanitarian and social sciences). №1(39). Orel, 2011. Pp. 122-129.
2. Arutjunova N.D. Pragmatika (Pragmatics) // Bolshoj enciklopedicheskiy slovar: Jazykoznanije (Big Encyclopedic Dictionary: Linguistics). Moskva: Bolshaja Rossijskaya Enciklopedija, 1998. Pp. 389-390.
3. Admoni V.G. Sistema form rechevogovyskazyvaniya (System of forms of speech utterances). Saint- Petersburg: RPSU, 1994. 247 p.
4. Bogdanov V.V. Rechevojeobshenie: pragmaticheskiye i semanticheskiye aspekty (Speech communication: pragmatic and semantic aspects). Leningrad: LSU, 1990.
5. Karasik V.I. Jazyksocialnogostatusa (Language of social status). Moskva: Gnozis, 2002.
6. Karasik V.I. Jazykovoykrug: lichnost, koncepty, diskurs (Language circle: personality, concepts, discourse). Moskva: Gnozis, 2004.
7. Kuleshova E., Afanasjeva O. Frazеологические обороты biblejskogo proishozhdenija kak odno iz sredstv representatsii konceptosfery SOCIETY v anglijskom jazyke (Phraseological units of Bible origin as a means of representation of conceptosphere SOCIETY in English) (Alekseevka, Russia) [Electronic resource] – Regime of access: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2126-2014>;
8. Lyons J. Lingvisticheskaya semantika. Vvedeniye (Linguistic semantics. Introduction). Moskva: Yazykislavyanskoykul'tury, 2003.
9. Levitskiy Yu.A. Lingvistikateksta (Text linguistics). Moskva: Vysshayashkola, 2006.
10. Maslova V.A. Lingvokulturologiya (Language and culture study). Moskva: Akademiya, 2001.
11. Permyakov G.L. O smyslovoj structure i sootvetstvujushej klassifikatsii poslovichnykh izrechenij (On sense structure and corresponding classification of proverbial utterances) // Paremiologicheskij sbornik. Poslovitsa. Zagadka. (Struktura, smysl, tekst) (Proverbial collection of papers. Proverb. Riddle. (Structure, sense, text)). Moskva: Nauka, 1978. Pp. 105-135.
12. Semenenko L.P. Dialog s postulatom znachenija (Dialogue with Postulate of Meaning) // Bakhtinskije chtenija (Bakhtin Reading). Orel: Orel Region Administration, 1994. P.236-244.
13. Susov I.P. Istoriya jazykoznanija (History of Linguistics). Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya. Moskva: AST, Vostok-Zapad, 2007.
14. Althaus N.P., Henne H. Sozialkompetenz und Sozialperformanz: Thesen zur Sozialkompetenz – Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 1970. Bd. 38. S. 1-15;
15. Bartsch R., Vennemann Th. Sprachtheorie // Lexikon der Germ. Linguistik / Hrsg. von H. P. Althaus, H.Henne, 1973. S. 34-55.
16. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Boston: Beacon Press, 1987. – Vol.1 Reason and the Rationalisation of Society.
17. Heinemann, W. und D. Viehweger. Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1991.
18. Horn L. Pragmatic Theory // Linguistics: the Cambridge Survey. F.J. Newmeyer (Ed.). Vol.1. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. Pp.113-145.
19. Leech G. Principles of Pragmatics [Text]/ G.N. Leech. – London & New York: Longman, 1986.
20. Searle J.R. Speech acts: An essay in the philosophy of language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
21. Van Valin R.D.Jr. A Synopsis in Role and Reference Grammar // Advances in Role and Reference Grammar / Ed by R. D. Jr. Van Valin. – Amsterdam: Benjamins, 1993. Pp. 1-164.

УДК 821.161.1 + И.С. ТУРГЕНЕВ

UDC821.161 + И.С. ТУРГЕНЕВ

АЛЕШИНА Л.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра книжного дела, русского языка и методики его преподавания, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

ALEOSHINA L.V.

Doctor of philological Sciences, professor, the chair of the book industry, the russian language and its teaching methods, Orel State University
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

СРАВНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ДЕТАЛИЗАЦИИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В «ЗАПИСКАХ ОХОТНИКА» И.С. ТУРГЕНЕВА

COMPARISON AS A MEANS OF DETAILING COLORS IN THE "NOTES OF THE HUNTER" I.S. TURGENEV

В статье рассматривается сравнение как средство художественной изобразительности при передаче тонких оттенков цвета и выражении авторской интенции в цикле рассказов «Записки охотника» И.С. Тургенева. Анализ сравнительных конструкций показывает, что художественное мышление писателя характеризуется, с одной стороны, традиционностью, близостью к национальной картине мира, с другой стороны, отличается оригинальностью и самобытностью.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, «Записки охотника», цветообозначения, сравнение.

The article considers the comparison as a means of artistic representativeness in the transfer of subtle shades of color and the expression of the author's intention in the cycle of short stories «Notes of the Hunter» I.S. Turgenev. The analysis of comparative designs shows that the writer's artistic thinking is characterized, on the one hand, by the traditionality, the closeness to the national picture of the world, on the other hand, is distinguished by originality and originality.

Keywords: I.S. Turgenev, «Notes of a Hunter», color-coding, comparison.

Сравнение, являясь базовой мыслительной операцией, одним из универсальных инструментов познания, выполняет и ряд других важных функций, в частности, «актуализирует смысл высказывания и добавляет ему личностный, субъективный компонент», «используется для привлечения внимания, оказания воздействия на участников коммуникации» [2, с. 3], а также выступает в качестве оценочного средства, способствующего выражению авторской интенции.

Вопрос о лингвистической природе сравнений имеет обширную литературу, много работ посвящено изучению функционирования сравнений в идиостиле ряда писателей, в художественной ткани отдельных произведений.

Анализ колоративов в языке цикла рассказов И.С. Тургенева «Записки охотника» ожидаемо показал, что писатель мастерски использует сравнение.

Сравнения, которые базируются на реальном сходстве явлений действительности, дают возможность наиболее точно передать трудно уловимые оттенки цвета: «лежал Чертопханов, уже не бледный, а изжелта-зеленый, как бывают мертвецы»; «на самом дне, сухом и желтом, как медь, лежат огромные пласты глинистого камня»; «петух с черной грудью, похожей на атласный жилет, и красным хвостом».

Созданию ярких зарисовок, выражению впечатлений от красок окружающего мира помогают ирреальные (образные) сравнения: «водная гладь как будто вдруг понизилась», «вздымая сильные и крупные брызги, алмазными, нет, не алмазными – сапфирными снопами разлетающиеся в матовом блеске луны»; «береза, словно сказочное дере-

во, вся золотая, красиво рисуется на бледно-голубом небе»; «две здоровые девки, с крепкими сизыми щеками, вроде антоновских яблок».

Некоторые из образных сравнений представляют собой развернутые художественные описания: «березы стояли все белые, без блеску, белые, как только что выпавший снег, до которого еще не коснулся холодно играющий луч зимнего солнца; С самого раннего утра небо ясно; утренняя заря не пылает пожаром: она разливается кротким румянцем».

Образные сравнения в ряде случаев выступают не только средством максимально точной номинации оттенков цвета, но и способствуют выражению авторских оценок. Так, сравнения играют не последнюю роль в создании поэтически-агиографического образа Лукерьи («Живые мощи»): «Голова совершенно высохшая, одноцветная, бронзовая – ни дать ни взять икона старинного письма»; «ее темные веки, опущенные золотистыми ресницами, как у древних статуй». Неприязнь, близкую к отвращению, которую вызывает у рассказчика г. Зверков («Ермолай и мельничиха»), передает его портретная характеристика, в частности, такая деталь, как мышинные глазки (происходит контаминация сем – маленький – и –серый, цвета мыши – одно из значений прилагательного мышинный): «Наружность самого г. Зверкова мало располагала в его пользу: из широкого, почти четвероугольного лица лукаво выглядывали мышинные глазки».

Единой точки зрения на структуру сравнительных конструкций нет, однако все исследователи сходятся в том, что их компонентами является, во-первых, то, что сравнивает-

ся, т.е. предмет сравнения; во-вторых, то, с чем производится сравнение, – ассоциат (в других терминах образ, объект, эталон сравнения); в-третьих, признак, по которому сравнение осуществляется, – основание (модуль) сравнения. Факультативным компонентом является формальный показатель сравнения (оператор), в роли которого могут выступать союзы, частицы, компаративы – формы сравнительной степени качественных имён прилагательных и наречий.

Предметом сравнения в проанализированном материале чаще всего выступает человек. Репрезентантами предмета сравнения выступают лексемы голова, лицо, глаза, зубы, щёки, руки, веки, волосы, коса, лоб, *фигура*. С одной стороны, это обусловлено живым интересом автора к людям, с другой стороны, это типично для художественного текста в целом. Так, Л.В. Разуваева, посвятившая своё исследование установлению роли сравнений в художественной картине мира конца XX – начала XXI вв., приходит к выводу: «почти половина лексем, номинирующих предмет сравнения в художественном дискурсе, репрезентирует концепт «человек», что объясняется особым вниманием писателей к личности, внутреннему миру человека, его чувствам и переживаниям. Полученные данные подтверждают постулат об абсолютной антропоцентричности художественного текста» [1, с. 13-14].

Предметом сравнения становятся также растения (берёзы, дубы, ясени, кусты, трава, рожь, *куриная слепота*) и их части (листья, стебли); животные (птицы, петух, жеребец, лиса, рыба, мошки); элементы ландшафта (овраг, пруд, река, дорога, *земля*); атмосферные явления (туман, лучи, заря, облака, роса); астрономические объекты (солнце, звёзды, небо).

Поскольку мы ограничились в пределах данной статьи выявлением роли сравнений в детализации цветообозначений, основанием сравнения является в большинстве рассмотренных случаев внешний вид предмета сравнения и производимое им впечатление.

В роли ассоциатов выступают атмосферные явления (снег, тучи); растения (конопля, мак, антоновские яблоки), в том числе сказочное дерево; представители животного мира (мышь, жук, рак, рыба, сокол); металлы, минералы, драгоценные камни (металл, золото, серебро, медь, бронза, сталь, изумруд, алмаз, сапфир), к этой группе лексики примыкают номинации слоновая кость, *уголь*; артефакты, т.е. предметы, созданные человеком (зеркало, свечка, жилет, статуя, икона, *шёлк*); географические объекты (острова), вещества (молоко, пепел), астрономические объекты (небо), мифическое существо (русалка) и др.

В «Записках охотника» при детализации цветообозначений используется широкий спектр способов выражения сравнения:

– сравнительные обороты с союзом как, что в значении как, вроде, предложениями вроде, подобно (---тихо мигая, как бережно несомая свечка, *затеплится на нем <небе> вечерняя звезда*; ---из-за раздвинутых туч показывалась лазурь, ясная и ласковая, как прекрасный глаз; ---а волосы у нее зеленые, что твои конопля; ---две здоровые девки, с крепкими сизыми щеками, вроде антоновских яблок; **Подобно островам, разбросанным по бесконечно разлившейся реке, обтекающей их глубоко прозрачными рукавами ровной синевы, они почти не трогаются с места**);

– словоформы лексемпохожий, подобный, словно, в семантике которых содержится идея сравнения, в составе определительных оборотов: ---петух с черной грудью, похожей на атласный жилет, *и красным хвостом*---; *<Маша> стояла спиной к свету – и казалась вся черная, словно из темного дерева вырезанная*---; ---молодые листья раки блестят, словно вымытые---; красивые стебли высоких кудрявых папоротников, уже окрашенных в свой осенний цвет, подобные цвету переспелого винограда---. Интересно, что в последнем случае сравнению подлежит не прямая, а метафорическая номинация цвета (осенний);

– устойчивые (фразеологизированные) сравнения: Аннушка загорелась, как маков цвет---; ---Моргач, *весь красный*, как рак---; ---кругом такая стояла тьма, что хоть глаз выколи---; ---белое, как снег, *белее*---. Следует отметить, что метафоричность, утраченная устойчивыми оборотами, возрождается в сравнениях, включающих уточняющие определения, придаточные определительные (---облака, *изжелта-белые*, как весенний запоздалый снег---; ---березы стояли все белые, без блеску, белые, как только что выпавший снег, до которого еще не коснулся холодно играющий луч зимнего солнца---);

– прилагательные с компаративным значением (---черный, словно раскаленный пруд, с каймой из полусохшей *грязи и сбитой набок плотиной, возле которой, на мелко истоптанной, пепеловидной земле овцы... печально теснятся друг к дружке*---; ---шурил свои и без того крошечные молочно-серые *глазки*---);

– несогласованные определения, содержащие колоратив (---тонкие стволы не слишком частых берез *внезапно принимали нежный отблеск белого шелка*---);

– придаточные сравнительные, как неполные, занимающие промежуточное положение между придаточной сравнительной частью сложноподчинённого предложения и сравнительным оборотом в составе простого предложения, так и полные (Солнце – не огнистое, не раскаленное, как во время знойной засухи, *не тускло-багровое*, как перед бурей, *но светлое и приветно лучезарное – мирно всплывает под узкой и длинной тучкой*---; ---лежал Чертопанов, уже не бледный, а *изжелта-зеленый*, как бывают мертвецы---).

– существительное в форме «творительного сравнения» (Всюду лучистыми алмазами *зарделись крупные капли росы*; ---листья на деревьях то сквозят изумрудами, *то сгущаются в золотистую, почти черную зелень*---);

– компаратив (---низкое солнце уж не греет, но *блестит ярче летнего*);

– сравнение может передаваться существительными, имплицитно выражающими цветовое значение (---чахоточный маркер с темным лицом и свинцом *под глазами*---, ---мог даже заметить тонкий румянец, проступивший сквозь бронзу *ее лица*).

В одном случае само цветообозначение выступает в роли сравнения: ...а кругом рожь, такая высокая, спелая, как золотая!

В пейзажных зарисовках, насыщенных колоративами, Тургенев использует не один способ выражения сравнения, что позволяет нарисовать поразительно живописную картину. Так, в описании осенней березовой рощи («Свидание») в одном предложении встречаются несогласованное определение (нежный отблеск белого шёлка),

«творительный сравнения» (мелкие листья вдруг пестрели и загорались червонным золотом), определение с прилагательным подобный (стебли <---> *папоротников, уже окрашенных в свой осенний цвет*, подобный цвету переспелого винограда), сравнительный оборот (березы стояли все белые, без блеску, белые, как только что выпавший снег, до которого еще не коснулся холодно играющий луч зимнего солнца).

Наши наблюдения показывают, что цветопись явля-

ется одним из важнейших элементов идиостиля писателя, при этом значительную роль в передаче тонких оттенков цвета и выражении авторской интенции в цикле рассказов «Записки охотника» играют сравнения. Художественное мышление писателя характеризуется, с одной стороны, традиционностью, близостью к национальной картине мира, что проявляется в использовании типичных для общего языка сравнений, с другой стороны, отличается оригинальностью, свежестью, самобытностью.

Библиографический список

1. *Разуваева Л.В.* Сравнение как средство репрезентации художественной картины мира (на материале русской прозы конца XX - начала XXI веков) : автореф. дис. ... кандидата филол. наук. Воронеж, 2009. 23 с.
2. *Трегубчак А.В.* Семантика сравнения и способы ее выражения: автореф. дис. ... кандидата филол. наук. Москва, 2008. 23 с.

References

1. *Razuvaeva L.V.* Comparison as a means of representation of the artistic picture of the world (on the basis of Russian prose of the late twentieth and early twenty-first centuries): author's abstract. dis. ... candidate filol. sciences. Voronezh, 2009. 23 p.
2. *Tregubchak A.V.* Semantics of comparison and ways of its expression: the author's abstract. dis. ... candidate filol. sciences. Moscow, 2008. 23 p.

АНДРЕЕВА Е.А.

соискатель кафедры русской и зарубежной литературы
Омского государственного университета им. Ф.М.
Достоевского
E-mail: gross-mark@mail.ru

ANDREEVA E.A.

Applicant of Department of Russian and foreign literature of
Omsk State University of F.M. Dostoyevsky
E-mail: gross-mark@mail.ru

МИФОПОЭТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ И СИМВОЛЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОЧЕРКОВОЙ ПРОЗЕ О ДЕРЕВНЕ

THE MYTHOPOETIC IMAGES AND SYMBOLS IN MODERN ESSAY PROSE ABOUT THE VILLAGE

В статье на примере малой прозы А. Байбородина, Д. Новикова и М. Тарковского рассматриваются мифопоэтические образы и символы, составляющие концептосферу современной очерковой прозы. Отмечается, что объединяющим началом для всех авторов является образ природы как некоего метафизического пространства, включающего в себя духовное пространство героя.

Ключевые слова: современная очерковая проза, нравственно-этический аспект, природа.

In the article on the example by A. Bayborodin, D. Novikov and M. Tarkovsky's small prose the mythopoetic images and symbols making sphere of concepts of modern essay prose are considered. It is noted that the uniting beginning for all authors is the image of the nature as the certain metaphysical space including spiritual space of the hero.

Keywords: modern essay prose, moral and ethical aspect, nature.

Говоря о современной прозе, исследователь И.С. Грацианова отмечает «смену научной парадигмы с позитивистской, антропоцентрической по сути, на метафизическую, основанную на переосмыслении пространственно-временного континуума и учете моментов сакрализации утраченных смыслов и происходящих в современном сознании ментальных сдвигов» [4, с. 1]. Это относится и к современной очерковой прозе о деревне, которая приобретает явные признаки почвеннической направленности: появляются произведения, отмеченные глубоким нравственно-философским подтекстом и онтологическим содержанием (Р. Сенчин, М. Тарковский, А. Байбородин, Г. Шульпяков, Д. Новиков и др.).

Естественно предположить, что образ деревни претерпел определенные эволюционные изменения, связанные с новыми социально-политическими и нравственно-философскими реалиями. О месте писателя в процессе нравственно-эстетического осмысления времени иркутский писатель А. Байбородин пишет: «В русской традиционной народной литературе писатели замышлены родовой судьбой, писателя рождает в некоем колене его рода, как выразителя рода, – суть народа. В идеале ... может, недостижимом... русский народный писатель, словно приходской поп, посредник меж Богом и народом, меж небом и землей» [6].

Для обозначения нового подхода к пониманию своеобразия современных авторов через взаимодействие мифопоэтической и условно-бытовой стилистических тенденций следует выявить категорию исконного «нравственного идеала» / народной морали/ нормы в соотношении с последующими модификациями / аномалиями, наиболее активно используемыми в очерковых текстах современных авторов. Это необходимо для исследования мифопоэтиче-

ского начала в современных очерках деревни.

А.Ю. Большакова обращает внимание на то, что этический аспект стал ведущим в изучении деревенской прозы с постоянным нарастанием интереса и глубины исследований начиная с 1970-х гг. «Деревенская проза» как явление русской классики XX века осмысливается в контексте общих этических установок национального сознания – крестьянского в своих основах – и их тревожных модификаций в современный период» [2, с. 345]. Вот почему преждевременно говорить о гибели русской деревни. Безусловно, прежней формации русской деревни как национальной формы жизни уже не существует. Однако на ее смену приходит новая реальность – «стоическая форма сопротивления Времени» [16, с.49], по-своему протестующая уничтожению «крестьянской Атлантиды».

К поиску этой «стоической» формы современные писатели подходят в контексте традиций русской классической литературы, наследуя основные архетипы, свойственные деревенской прозе (дом, земля, окружающая природа и др.), наполняя их современным содержанием.

Так, персонажи очерков М. Тарковского, Д. Новикова, А. Байбородина представляют читателю героя, вписанного в природный мир, задумавшегося над вопросами о смысле человеческого существования, жизни и смерти. Изображение бесконечного круговорота жизни приводит современных авторов к идее антропокосмизма, исходящего из «понимания человека как органической и активной части космоса и Вселенной» [13, с. 335]. Эта идея проявляется многообразно: здесь и долготерпение, и примирение с жизнью, понимание ее как бесконечной категории.

К примеру, старик из очерка М. Тарковского «Дед» (2004) – человек, на первый взгляд, «бичеватый» и «гулящий»: «У Деда был всего один зуб, гнилой, блестящий».

Но когда Дед умирает, все окружение сожалеет о том, «какой он был хороший, безобидный и как без него теперь скучно» [10, с. 355]. Или взять сцену прощания с бабушкой из очерка «Бабушкин спирт» (2004): «Кольке казалось, что Бабушкина смерть – нелепый переплет, из которого только он ее может вызволить, расколдовать, и что ей обязательно надо поскорее вернуться» [10, с. 268]. Или, как в рассказе Д.Новикова «Смерть старухи», надпись на могиле заброшенного погоста «Здесь похоронена старушка, – было написано кривыми, масляной краской буквами на серой доске. – Ее звали Любовь» [7, с.107].

Традиционная для «деревенской прозы» В. Распутина, В. Астафьева, В. Белова и др., линия, связанная с «вековечной» мудростью старшего поколения становится центральным мотивом всего творчества М. Тарковского, который подчеркивал, что идея гармонии человека и природы, ощущение таинства бытия была заложена в нем еще в детстве, его бабушкой. «Осознанно или нет, она целила меня на таежную жизнь. Много рассказывала про Енисей, куда в свое время отправила в экспедицию своего сына, а моего дядьку, знаменитого режиссера...» [10, с. 323]. В размышлениях о том, «почему она так стремилась сплавить внука в леса», подальше от московского кинематографического бомонда, М. Тарковский подходит к главной мысли: «Бабушка заложила во мне основы, открыв три двери: в русскую природу, в русскую литературу и в православный храм» [10, с.322].

Особенностью художественной картины мира современных писателей-«деревенщиков» является оживление признаков сакрального, в том числе мифологического, мышления. Ключевые понятия натурфилософского порядка (лес, реки и водоемы, растения, животные, рыбы, птицы и др.) составляют часть определенного мифопоэтического кода авторов. Особый символический смысл природа приобретает в прозе карельского писателя Д. Новикова. Строгая красота Русского Севера в его прочтении наделена древней магической силой: «Север правдив и жесток. Если внутри у тебя покой, если не волочится следом кровавый след беды, то не тронет тебя ни один зверь, холодное море даст пищу, а дикие леса – кров» [7, с. 81].

В художественной системе писателя природа, имеющая универсальное значение, отождествлена с основами мироздания. Именно природе отведена роль главной системы координат, задающей параметры духовной системы героев и событий. «Не знаю, что за странная прихоть ведет меня на север. Она неодолима. И часто, опять собираясь, укладывая вещи в рюкзак, думаешь со страхом и упованием – бесы ли манят, промысел ли божий. Так и мучаешься в сомнениях, пока не дойдешь до края, где открывается все. Там узнаешь – благодарить или бежать» [7, с. 9].

Человек в мире природы не существует как изолированная личность, отчужденная от реальных форм: он подчинен порядку вещей в мире. Модель натурфилософского мироздания включает в себя не только онтологические, социально-нравственные координаты, но и прямые указания на язычество, связанные с природными циклами, поклонением стихиям воды, земли, огня и т.д.

В прозе иркутского писателя А. Байбородина частотным мифопоэтическим образом является образ земли. Автор в традициях русской ментальности одушевляет землю, подчеркивая, что с этим связаны многие земледельческие обряды, например, сеять до праздника Троицы,

убирать до Великого Покрова и т.д. «И в земледельческом таланте крестьян, кроме вселенского природознания, трудолюбия и терпения, кроме береженных многовековых земледельческих навыков, таилась неизбывная, всепоглощающая, обрядово-поклонная, жертвенная любовь к матери-сырой-земле – любовь, увы, порой впадающая в духовную прелесть – языческое одухотворение земли» [1].

Вот как о «силе земли» в связи с очерками А.Байбородина пишет уральский автор С.Чепров: «...русский человек, он – «земляной». Таким сотворил его Бог. Есть народы – воины, есть – кочевники, есть народы – торгаши, для которых вся жизнь – сплошной базар. Русский же мужик – пахарь. Но пахарь, не снимающий с пояса меча. Ведь ратник от слова ратай – пахарь – способный в любую минуту встать на защиту своей семьи, своей земли и своей родины» [13].

В соответствии с мифологической традицией концепт земли объединен с традицией природного пространства. В пространстве природного мира для М. Тарковского особенно значим топос тайги. Но не пышность таежных пейзажей, а духовная наполненность приоритетна для писателя. Исследователь Н. Вальянов пишет: «Тайга воссоздается художником как пространство, в котором персонаж обретает смысл собственного бытия, определяет жизненное предназначение, имеет возможность очистить душу от повседневной суеты» [3, с. 80].

Природа, покори́вшая писателя до глубины души, по справедливому замечанию Р.Сенчина, предстает аскетичной и строгой. «Каменистая вершина уже белела от снега, и ее опоясывали худосочные пихты, абсолютно вертикальные, игольно голые и лишь на концах оперенные густыми ершиками хвои» [10, с. 311]. В рецензии на книгу М. Тарковского «Замороженное время» Р. Сенчин, на наш взгляд, справедливо связывает эту авторскую особенность с суровым нравом охотника, больше привыкшего к «ориентирам на местности и сводкам погоды» [8], чем к заигрыванию с читателем.

Следующий по значимости космологический образ – это образ воды. Мифопоэтический комплекс воды в произведениях очеркистов (Д. Новиков, М. Тарковский) многозначен: это может, река, озеро, ручей, даже дождь.

Образ реки, являясь опорным в художественном мире натурфилософской прозы, наполнен конкретно-бытовым и философским смыслом. В этом случае речь идет о реке как об объекте изображения, о ее свойствах объективного характера – спокойная, величественная, свободная и т. д. Рассматривая образ реки, следует отметить, что его символика изначально двойственна. В «Словаре символов» Х. Керлота о реке пишется, что это амбивалентный символ, т.к. он соответствует как созидательной силе, так и разрушительной силе природы. С одной стороны, он означает плодородие и прогрессивное орошение почвы, а с другой – необратимое течение времени и, как следствие, потерю или забвение [5, с. 437]. Символика реки (воды) находится на службе суровой северной природы: в отдельных очерках («Глаза леса») сутками может идти дождь.

Другое значение, соединенное с восприятием речного потока, восходит к представлению о необратимом течении времени. Вот почему один из основных мотивов – река-дорога. «Эта нечеловечья мощь (природы) ярче всего проявляется в сибирских реках, не только могучих на вид, но

и важнейших по сути, поскольку от них напрямую зависит жизнь в этих суровых краях: это реки-дороги, реки-кормилицы, реки-учителя... И чтобы до конца понять двух русских писателей Астафьева и Распутина, надо хорошенько представлять, что такое для Сибири реки Енисей и Ангара» [11].

Общий знаменатель реки-дороги – безбрежность, образ, вызывающий к размышлению о смысле жизни и человеческого бытия. «Поначалу река была спокойной, неторопливой, и мы легко выгребали против течения. Настолько, что было время, чтобы смотреть окрест и думать про путь. ∞ Ведь только в дороге ты по-настоящему свободен и честен перед Богом и собой. В любых других обстоятельствах зависимость от людских схем гнет тебя к земле. ∞ И помочь тебе может лишь нателный крест, а помешать – лишь былые неправды» [7, с. 17-18].

Для язычников (народы Севера по большей части язычники) река (море) является объектом сакрального порядка, местом почитания и совершения многих обрядов. Так, персонажи Д. Новикова («Куйпога»), приехавшие к Белому морю, почти на физическом уровне ощущают, «как с тела, с души словно отваливается пластами чешуя накопившейся за долгие годы грязи, и слезы наворачиваются на глаза от ощущения пусть временной, пусть предсказуемой, но чистоты и ясности» [7, с. 41]. Это ощущение, происходящее на метафизическом уровне, автор называет «очищение духом Внутреннего моря».

В онтологическом смысле река (море) ощущаются как граница между мирами, некоей «гранью между жизнью и смертью, добром и злом, та, которую постоянно ищешь, иногда натыкаешься, но никогда не можешь устоять, удержаться на ней» [7, с. 43]. В финале очерка «Куйпога» главная героиня по имени Вера вознаграждена за свою веру в силы природы – вода (после отлива) возвращается к берегу, «в разрыве туч вдруг блеснуло яростное солнце» [7, с. 48].

Нередко образ реки связан с мотивами судьбы, смерти, страха перед неведомым, с физиологическим ощущением холода и темноты, эмоциональными переживаниями утраты, разлуки, ожидания.

Связь земли и воды в художественном мире Д. Новикова выявляется путем моделирования вертикальной составляющей мироздания, созданной при помощи зооморфных образов. Об этой особенности мифологического сознания в свое время писал В.Н. Топоров: «Эти ассоциации были настолько устойчивыми, что периферийные элементы вертикальной структуры стали символами неба (птицы) и подземного царства (змеи-рыбы), сохранившими свое значение независимо от места их изображения в живописном пространстве» [12, с. 93]. Соотнесенность персонажей Новикова преимущественно с земноводными (образы рыб, змей, лягушек и др.) свидетельствует о приоритете образов земли и воды в творчестве автора.

Одинаково сильное отвращение испытывают персонажи в очерках «Жабы мести и совести» (2012) и «Змей» (2011) при первой встрече с пресмыкающимися. Однако со временем герои проникаются искренним интересом и даже любовью к природным тварям. Страх уходит вместе с тем, как в сознании героев метафорический образ змеи приобретает глубокий философский подтекст. За змеями, кишачами на участке главного героя, скрыта метафорическая параллель с духовными «гадами», которые источают душу

человека в современном цивилизованном мире.

«Кто же знал, что на земле моей, которую местные называют «квивакайне», или «каменное место», окажется полным-полно змей, царство просто змеиное, а не рай земной» [7, с. 225]. Природа ставит героя перед нравственным выбором: сдаться на милость судьбы или стать Хозяином своей жизни (в данном случае своей земли). «Извини, – говорю, – но вы должны понять –здесь теперь мое место. Здесь я теперь живу. Ступайте в леса, в болота, вдоль по берегу – места много везде. Но теперь здесь – мое» [7, с. 226]. Похожую символику несут жабы, приходившие по вечерам к костру в очерке «Жабы мести и совести». Известно, что жаба не имеет однозначного толкования: на Востоке – это признанный символ богатства и достатка, у православных жаба часто символизирует возрождение греха с добавлением жадности и зависти. С такими чувствами относятся друг к другу братья Жолобовы. Но в их истории жаба с «нечеловечески мудрыми глазами» нужна автору, чтобы «донести до них какую-то молчаливую, важную правду» [7, с.71-72].

Новикова особенно привлекает семиотика рыбы: палтус, сельдь, треска, зубатка, камбала, семга и др. В христианстве символ Рыбы (Ихтус) относят к Создателю, а последователей в первые века христианства часто называли рыбами. В прозе Новикова семантика ихтиологических образов связана с (развернутой метафорой) Высшим разумом, с такими понятиями, как «любовь к ближнему», «родство», «сила созидания». История братьев отсылает к библейскому сюжету из жизни Каина и Авеля, завершаясь словами: «Рука сама легла на топорнице. Вдруг, совсем рядом, гулко и безнадежно скакнула сёмга именем Его». [7, с. 88].

В Новом Завете упоминается, что некоторые из первых учеников Иисуса были рыбаками и приводится его утверждение: «Я сделаю вас ловцами людей». Перечисленные образы в художественном мире очерков несут значение «встроенности» человека в мир природы, гармонии мироздания, при которой природа щедро одаривает человека. «Рыбы было столько, что первоначальный восторг быстро сменился сначала сосредоточенностью, а потом и усталостью» [7, с.77]. Для того, чтобы рыба ловилась, нужно уметь договариваться с рекой и озером, но прежде всего нужно быть в гармонии с самим собой.

Идеи антропоморфизма, укорененные в «деревенской прозе» начиная с великой притчи о «Царь-рыбе» (1976) В. Астафьева, как сказ о грехе и возмездии природы, получают в современной деревенской прозе онтологическое звучание. «И писатель В. Астафьев – под стать Енисею: такой же кряжистый, крепкий, мужицкий и в своих книгах насквозь речной – пароходский, лодочный, рыбный. Описанию различных рыб и рыбалок посвящены многие строки его произведений. Сами названия за себя говорят: «Карасиная погибель», «Уха на Боганиде» да и «Царь-Рыба» ... Детство писателя прошло на берегах Енисея: от Овсянки на юге до приполярной Игарки — неплохим «плечом» длиной 1700 верст пролегла человеческая судьба! Крепко, пуповинно перевязана она с великой рекой. Так крепко, что крепче не бывает...» [11].

Характер взаимоотношений человека с природой отражает его положение в мироздании, позволяя в максимальном крупном масштабе увидеть его назначение как человека

(родовое) в системе земного существования. Д. Новиков противопоставляет мир социума естественному, органичному миру природы. «Несколько лет назад меня неудержимо потянуло на природу. Не так, чтобы бессмысленно наскоком ворваться на какой-нибудь общий пляж, развести костер среди куч чужого мусора. < Нет, захотелось своего, чистого, чтобы поменьше людей и побольше воздуха. Тогда я стал искать место, где будет мой дом» [7, с.155].

Дом и подворье – один из ключевых архетипов, составляющих единую концептосферу «русского мира», о чем неоднократно писали исследователи. В патриархальной традиции изба (дом) – узнаваемая модель крестьянского мира в миниатюре. Для старухи Дарьи из «Прощания с Матерой» (1976) В. Распутина, Агафьи из его же рассказа «Изба» (1989), солженицинской Матрены («Матренин двор», 1956) – это не просто жилище или отчий дом, а особый способ выражения национального характера и главный символ Родины, образчик крестьянской души.

В очерках писателя Г. Шулпякова обращается особое внимание на семантику «избы», а не «дома». «Вы будете в Москве в это время? – на том конце женский голос. Я прикидываю в уме, считаю «Нет, я буду в деревне. Давайте через». «О, у вас дом в деревне!» – трещит трубка. «Изба...» – «Как это хорошо – дом, природа. Я хотела бы...» – «Изба!» – кричу. – Изба!» [15, с. 214].

С изменением современной картины мира понятие «изба» у Г. Шулпякова тоже приобретает новый смысловой оттенок, выраженный в словах автора: «Изба есть механизм, усваивающий, впитывающий время» [15, с. 217]. Жизнь избы приобретает особое онтологическое значение. Изба, как и человек, стареет: оседают ее венцы, уходит в землю валун, поддерживающий крыльцо, остывает печка. Наблюдение за бытовыми вещами позволяет автору прийти к выводу, что «современный человек не успевает за временем – декорации меняются быстрее, чем он привыкает к ним, вещи исчезают из обихода, так и не состарившись. Прошлое пусто. Между тем человек живет памятью, а значит, поиск прошлого – единственное, что может объединить людей» [15, с.214].

В связи с этой диалектикой особое значение имеет образ прохудившейся на избе крыши. Стремление срочно «залатать протекающую крышу» приобретает философский подтекст. «Прохудилась» ментальность писателя, его прежние представления о мире не выдерживают проверки жизнью. Вспомним ту же героиню «Матрениного двора», которой нужно было перестилать кровлю. «Но жутко ей было ломать ту крышу, под которой прожила сорок лет. Даже мне, постояльцу было больно, что начнут отрывать доски и выворачивать бревна дома. А для Матрены было это – конец жизни» [9, с. 133].

Характерно, что сюжет строительства дома в очерковой повести «Строить!» оборачивается авторской установкой на реконструкцию основ (модели) крестьянского мира целиком. «Хватит уже плакать – мне кажется очень важным строить. Строить именно сейчас, именно здесь, на нашей земле, много пережившей и много разрух пережившей. Строить несмотря на неясность, на зыбкость, на непонятное будущее – оно всегда останется непонятным. Нужно брать эту землю и строить на ней. Строить для себя как отдельного представителя народа, желающего выжить, но не прозябая, а в поступательном движении» [7, с.220]. В связи с чем у Д.Новикова появляется категория людей – «делателей», двигающих «безнадежную массу вещества, заблудшей души, прошлой неправильности и несправедности – все-таки к свету». Герои новой деревенской реальности отходят от принципа коллективной ответственности за происходящее (привитого в период социализма) в пользу индивидуалистического начала.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что основу современной деревенской прозы составляет принцип тождества микро- и макрокосмоса, сменившего на рубеже веков установку «микромир в макромире». Человек в заданной точке координат становится самодостаточной категорией. Смена философской парадигмы создает феномен «духовного» отшельничества, сознательного отказа от цивилизационных благ в пользу поиска истинного смысла жизни в единстве с природой.

Библиографический список

1. Байбородин А. Мать-сыра-земля // Наш современник, 2013, №11 [Электронный ресурс]. URL: <http://nash-sovremennik.ru/archive/2013/n11/1311-17.pdf> (дата обращения 08.06.2018).
2. Большакова А.Ю. Феномен деревенской прозы (вторая половина XX века): Дисс. ... д-ра филол. наук: 10.01.01. / Большакова Алла Юрьевна. М., 2002. 403 с.
3. Вальнов Н.А. Художественный мир М.А. Тарковского: пространство, время, герой: Дисс... канд. филол. наук. 10.01.01 / Вальнов Никита Александрович. Красноярск, 2017. 234 с.
4. Грацианова И.С. Концептосфера и архетипическое пространство онтологической прозы последней четверти XX столетия: Дисс... канд. филол. наук. 10.01.01 / Грацианова Ирина Сергеевна. Краснодар, 2004. 236 с.
5. Керлот Х.Э. Словарь символов. М.: RELF-book, 1994. 608 с.
6. Кокшенина К. Слово от рода и народа // Москва, 2011. №6 [Электронный ресурс]. URL: http://www.moskvam.ru/publications/publication_704.html (дата обращения 10.06.2018).
7. Новиков Д.Г. В сетях твоих. М.: Эксмо, 2014. 384 с.
8. Сенчин Р. Острова на земле // Интернет-журнал «Пролог» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ijp.ru/text/949> (дата обращения 29.05.2018).
9. Солженицын А. Рассказы. М.: ИНКОМ НВ, 1991. 288с.
10. Тарковский М. Избранное. Новосибирск: ИД «Историческое наследие Сибири», 2014. 496 с.
11. Тарковский М. Речные писатели // Наш современник. 2015. №3. [Электронный ресурс]. URL: <http://nash-sovremennik.ru/archive/2015/n3/1503-29.pdf> (дата обращения 29.05.2018).
12. Топоров В. Н. К происхождению некоторых поэтических символов // Ранние формы искусства. М.: Искусство, 1972. С. 77–103.
13. Фролов И.Г. Перспективы человека. М.: Политиздат, 1983. 350 с.
14. Чепров С. Матушка-земля // Огни Кузбасса, 2015, №1 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ognikuzbassa.ru/category-publicism/1061-sergej-cheprov-matushka-zemlya-razmyshleniya-po-prochtenii-o-cherkov-anatolij-bajborodina> (дата обращения 08.06.2018).
15. Шулпяков Г. Моя счастливая деревня // Новая Юность (Избранное). 2010. С.214-228.
16. Шулпяков Г. Робинзон по понедельникам // Огонек. 2014. №2. С.48-49.

References

1. *Bayborodin A.* Mother-cheese-earth // The our contemporary, 2013, No. 11 Available at: URL:<http://nash-sovremennik.ru/archive/2013/n11/1311-17.pdf>(Accessed 08.06.2018).
 2. *Bolshakova A.Yu.* The phenomenon of rural prose (the second half of the 20th century). PhD thesis Moscow, 2002. 403 p.
 3. *Valyanov N.A.* The art world of M.A. Tarkovsky: space, time, hero. Candidatethesis. Krasnoyarsk, 2017. 234 p.
 4. *Gratsianova I.S.* The sphere of concepts and archetypic space of ontologic prose of the last quarter of the XX century. –Candidatethesis. Krasnodar, 2004. 236 p.
 5. *Kerlot H. E.* Dictionary of symbols. M.: RELF-book, 1994. 608 p.
 6. *Koksheneva K.* A word from thekin and the people//Moscow, 2011. No. 6. Available at: URL: http://www.moskvam.ru/publications/publication_704.html (Accessed 10.06.2018).
 7. *Novikov D.G.* In your seines. M.: Eksmo, 2014. 384 p.
 8. *Senchin R.* Islands on the earth // The online magazine “Prolog”. Available at: <http://www.ijp.ru/text/949>. (Accessed 29.05.2018).
 9. *Solzhenitsyn A.* Stories. M.: To INCA of NV, 1991. 288 p.
 10. *Tarkovsky M.* The Favorites. Novosibirsk: “Historical heritage of Siberia”, 2014. 496 p. (In Russ.).
 11. *Tarkovsky M.* The river writers // The Nash Sovremennik. 2015. No. 3. Available at: <http://nash-sovremennik.ru/archive/2015/n3/1503-29.pdf> (Accessed 29.05.2018).
 12. *Toporov V. N.* To origin of some poetic symbols / V.N. Toporov//The early forms of art. M.: Art, 1972. Pp. 77-103.
 13. *Frolov I.G.* Prospects of the person. M.: Politizdat, 1983. 350 p.
 14. *Cheprov S.* The Mother earth// The Fires of Kuzbass, 2015, No. 1 Available at: URL:<http://www.ognikuzbassa.ru/category-publicism/1061-sergej-cheprov-matushka-zemlya-razmyshleniya-po-prochtenii-ocherkov-anatolij-bajborodina> (Accessed 08.06.2018).
 15. *Shulpyakov G.* My happy village//New Youth (Favorites). 2010. Pp. 214-228.
 16. *Shulpyakov G.* Robinzon on Mondays//The Spark. 2014. No. 2. Pp. 48-49.
-

УДК 82.02

UDC 82.02

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой истории русской литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavril05@yandex.ru

ПУЗАНКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, директор Департамента научно-методической и издательской деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: 79058562607@yandex.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, head of Department of history of Russian literature, Orel State University
E-mail: gavril05@yandex.ru

PUZANKOVA E.N.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director, Department of methodological and publishing activities of Orel State University
E-mail: 79058562607@yandex.ru

МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОЭМЫ А.С. ПУШКИНА «РУСЛАН И ЛЮДМИЛА»

MYTHOPOETIC SYSTEM OF PUSHKIN'S POEM "RUSLAN AND LYUDMILA"

В работе анализируются целостный мифопоэтический мир поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», основанный на архетипических образах и традиционных сюжетных ситуациях русского фольклора.

Ключевые слова: А.С. Пушкин, «Руслан и Людмила», романтизм, народная сказка, мифопоэтика, архетипический образ.

The paper analyzes the mythological world of Pushkin's poem «Ruslan and Lyudmila», which is based on archetypal images and traditional plot situations of Russian folklore.

Keywords: Pushkin, "Ruslan and Lyudmila", romanticism, folk tale, myth-poetics, archetypal image.

Жанр ирои-комической поэмы, пережив свой расцвет во второй половине XVIII в., в первой четверти XIX в. угасает, поскольку с упадком классицизма у писателей исчезает интерес к жанру героической комедии, который был главным элементом пародии в бурлеске. К ирои-комической поэме примыкает и «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина, где «богатырская поэма с сюжетом о рыцарских подвигах героя во славу возлюбленной, превратилась в шутивную поэму сказку с волшебной фабулой» [2, с. 135].

Время, когда Пушкин обратился к написанию «Руслана и Людмилы», то есть первая четверть XIX в., отличается большим разнообразием методов и стилей в литературе. Продолжают творить и весьма агрессивно защищать свои литературные позиции классицисты, уже заявил о своих правах сентиментализм и пришел к упадку. Развивается предромантизм, а затем и романтизм. «Множественность» литературных течений и направлений в жизни, в реальной действительности, естественно, нашла свое отражение в творчестве молодого Пушкина, которого, по выражению Тынянова, можно было бы назвать и «архаистом», и «новатором» одновременно.

Обращение к жанру ирои-комической поэмы не противоречило направлению идейных и художественных поисков предромантизма и романтизма. Дело в том, что, по наблюдениям исследователей, романтики весьма интересовались античным материалом и использовали его в своих литературных целях. Достаточно сослаться на стихотворную драму Кюхельбекера и его поэзию. В то же время именно романтики серьезно поставили вопрос о национальном своеобразии литературы, народности и связи литературы

с народно-поэтической традицией [См.: 5, с. 98-117.]. Не случайно среди лицейских замыслов Пушкина мы находим, с одной стороны, поэму «Бова», использующую популярный сказочный сюжет, а с другой – поэму «Монах», хотя и основанную на русской религиозной легенде, но ориентированную на античную образность. Можно упомянуть также план поэмы «Актин» 1822 г., в сюжете которой предполагалось объединение нескольких античных мифов.

Задача данной работы состоит в анализе мифопоэтического мира поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», создание которой отражает не тенденции развития жанра ирои-комической поэмы на русской почве, а также основное направления творческой эволюции русских романтиков в целом и А.С. Пушкина, частности. Используются сравнительно-исторический, сравнительно-типологический методы анализа.

Если основой для переработки И.Ф. Богдановича в поэме «Душенька» послужил один конкретный источник, основанный к тому же на античной мифологии, то по поводу источников поэмы Пушкина «Руслан и Людмила» до сих пор не умолкают споры. Во-первых, следует подчеркнуть наличие в произведении явных литературных заимствований. А во-вторых, в «Руслане и Людмиле», несомненно, есть черты национального фольклора. В рамках данной работы мы остановимся именно на фольклорной составляющей источников пушкинской поэмы.

В «Руслане и Людмиле» легко угадываются приемы и мотивы, характерные для русского сказочного эпоса. Пир у князя Владимира заставляет нас вспомнить былинные описания пиров у Владимира Красно Солнышко. Конкретного

сюжета, который бы был избран Пушкиным для переработки, назвать нельзя, его нет. Но построение поэмы соотносится с фольклорной традицией. Т.В. Зуева отмечает, что «Пушкин сохраняет однолинейное и последовательное построение сюжета, развитие его вокруг конфликта» [1, с. 61]. Исследователь полагает, что поэме применяется контаминация как фольклорный прием (вставные эпизоды о любви Финна к Наине и о Голове). Но, как нам представляется, это, скорее, следствие знакомства Пушкина с сочинениями Чулкова и Левшина, чем использование фольклорного приема: контаминация в фольклоре предполагает механическое последовательное соединение сюжетов, как правило, объединенных одними и теми же традиционными персонажами (например, волк и лиса в сказках о животных, мужик и черт в бытовых сказках).

Тем не менее, следует подчеркнуть, что сюжет строится по законам сказочного жанра. Начинается поэма с мотива похищения невесты, что ставит героя перед необходимостью отправиться в путь – мотив добывания невесты. Причем, как и положено в сказке, добывать невесту – спасти Людмилу отправляются три героя. Троичность, столь характерная для русской сказки присутствует и в поэме Пушкина: три витязя, три попытки Финна покорить Наину, три деви прислуживают Людмиле и пр.

Персонажи в поэме строго распределяются по принципу истинный/ложный герой, даритель/вредитель, настоящий герой/антагонист (по В.Я. Проппу). Если Руслан, несомненно, герой настоящий, которому уготована победа, то Фарлаф – ложный герой, ведомый злыми силами. Дарителем можно считать Финна, а в качестве вредителя выступает Наина. Антагонист, от которого исходит главное зло и который побежден настоящим героем, – волшебник Черномор.

Заключительные эпизоды, связанные с возвращением Руслана в Киев, также заставляют вспомнить народную волшебную сказку: герой во сне оказывается подло убит ложным героем и только вмешательство дарителя или волшебного помощника спасает положение.

Обычно в волшебной сказке исследователи отмечают элемент чудесного, который проявляется в разного рода превращениях, чудесных помощниках и чудесных предметах. В поэме Пушкина мы также находим многочисленные традиционные для национального фольклора чудеса. Это и меч-кладенец, и шапка-невидимка, и борода Черномора (волосы и связанная с ними магия), и живая и мертвая вода, и превращение Наины в «чешуйчатого змея» и пр.

Обращаясь к вопросу о связях поэмы Пушкина с фольклором, обратим внимание на следующий момент. В.И. Кулешов особо указывал на соотношение «Руслана и Людмилы» с неосуществленным замыслом Жуковского – поэмой о Владимире. С его точки зрения, молодой поэт сумел сделать то, что не смог Жуковский – создать русскую национальную поэму [3, с. 75].

Сличение планов «Владимира» и «Руслана и Людмилы» показывает, что в обоих случаях действие начинается и оканчивается в Киеве. В центре – князь Владимир и его богатыри, среди которых находится и Рогдай (имя взято из «Истории...» Карамзина). Жуковский предполагал развернуть сцену осады Киева печенегами – подобная картина есть у Пушкина. В обеих поэмах понадобился Боян, упомянутый в «Слове о полку Игореве». Имена

Черномора, Финна, Наины также встречаются в плане поэмы Жуковского.

Но воплощение замысла произошло у Пушкина по-своему. Он смело менял ход вещей и конструировал сюжет из фантастических мотивов и былинных реалий. «Из устного народного творчества, – отмечает Т.В. Зуева, – Пушкин выявил наиболее развитые формы эпоса – былинку и волшебную сказку – и ввел их элементы в свою первую поэму. Волшебная сказка повлияла на систему образов и сюжетные контуры, помогла выразить перспективу «идеального» бытия. Былина как жанр с национально-исторической основой гибко соединила сказочную фантастику с русской историей» [1, с.51]. Например, Черномор – бесовская, стихийная, слепая сила – в ночном мраке похищает Людмилу, уносит в свое царство за тридевять земель. Но отныне он враг Руслану, герою былинному. У Руслана появляются свои друзья, добрые помощники. Живая вода воскрешает Руслана, меч-кладенец под отрубленной головой Черноморова брата добывается в честном поединке и т.п. Все это образует сюжетные сцепления, подобные сказочным. Руслан – это, конечно, Еруслан Лазаревич, о котором Пушкин мог слышать еще от няни. Людмила – из баллады Жуковского. У исторического Владимира Святого не было дочери с таким именем. Фарлаф – то ли летописный герой, упоминаемый в рассказе о призвании варягов, – Фарлов, Фрелав, то ли шекспировский обжора и пьяница Фальстаф.

Вместе с тем Пушкин старается в самой общей форме соблюдать исторический колорит. Действие начинается в «гриднице». Это помещение при княжеском дворе, где жили дружинники, игрались свадьбы, проходили пиры. Молодых, как и положено по русским народным обычаям, величают «князем» и «княгиней». А Руслан обрушивается на врагов, осадивших Киев, и враги эти не условно-эпические былинные татары, а печенеги, которые на самом деле были противниками Руси во времена Владимира Святого [3, с. 76-77].

А.С. Пушкин в своей поэме создал удивительный мифопоэтический мир. Не случайно в начале первой песни и перед эпилогом мы читаем строки:

Дела давно минувших дней,
Преданья старины глубокой... (8)

Действительно, в тексте едва ли 2-3 раза упоминаются античные боги [примечание 1], но на художественную структуру и образную систему произведения это не накладывает никакого отпечатка. «Дорида», «Лиды», «Дельфиры», а с ними и античные небожители воспринимаются как незначительная дань общим местам, принятым в поэзии той поры.

Однако и образы, заимствованные из славянской мифологии, в «Руслане и Людмиле» столь же чрезвычайно редки. Дважды упоминается Лель – божество влюбленных:

Все смолкли, слушают Баяна:
И славит радостный певец
Людмилу-прелесть и Руслана,
И Лелем свитый им венец (9).

И вот невесту молодую
Ведут на брачную постель;
Огни погасли... и ночную
Лампаду зажигает Лель (10).
Рогдая увлекает на дно реки русалка:

И слышно было, что Рогдая
Тех вод русалка молодая
На хладны перси приняла
И, жадно витязя лобзая,
На дно со смехом увлекла... (34)
Руслану мерещатся русалки в его долгих скитаниях:
...То лунной ночью видит он,
Как будто сквозь волшебный сон,
Окружены седым туманом,
Русалки, тихо на ветвях
Качаясь, витязя младого
С улыбкой хитрой на устах
Манят, не говоря ни слова... (51).

Фарлаф придумывает лешего, из лап которого он якобы вырвал Людмилу:

«Людмила спит, – сказал Фарлаф, –
Я так нашел ее недавно
В пустынных муромских лесах
У злого лешего в руках...» (70).

Этими примерами «славянская мифология» в поэме практически исчерпывается. Предисловие «У лукоморья дуб зеленый...», как известно, написано позднее, зрелым поэтом, который смог, очевидно, посмотреть на свое юношеское создания глазами мастера и придать ему окончательный блеск и завершенность.

В поэме Пушкина создается особое мифопоэтическое пространство, которое включает в себя Киев (не исторический, а архетипический – центр единого сильного русского государства, во главе которого стоит мудрый правитель Владимир Красно Солнышко), чудесную страну Черномора с явными признаками восточного колорита, пещеру «природного финна» (возможно, в северной стране), хазарский каганат, представленный молодым ханом Ратмиром, поле, усеянное костями и увенчанное гигантской головой, замок двенадцати прекрасных дев и скромную лачугу рыбака.

Один из мифологических архетипов – путешествия, дорога. Путь по пространству поэмы проходит Руслан «туда и обратно», что также характерно для мифологической системы – надо не только пойти, но и вернуться. Причем, как и положено, в структуре данного мифопоэтического образа присутствует симметрия. Руслан встречает по пути обратно всех тех, кого он терял, с кем расставался, но в обратном порядке. Так, он встречает богатырскую голову, затем Ратмира, сраженный в бою Рогдай видится Руслану во сне и, наконец, героя настигает ведомый Наиной Фарлаф.

Руслан проводит в путешествии значительное время – проходит лето, наступает осень. Заявлено, что приближается зима:

И дни бегут; желтеют нивы;
С дерев спадает дряхлый лист;
В лесах осенний ветра свист
Певец пернатых заглушает;
Тяжелый, пасмурный туман
Нагие холмы обвивает;
Зима приблизилась – Руслан
Свой путь отважно продолжает
На дальний север... (51)

Если рассуждать логически, то возвращение Руслана с Людмилой в Киев должно происходить зимой и весной. Однако никаких признаков этих времен года мы не находим. Зима так и не наступила. С Ратмиром он встречается

в некое приятное время года, когда можно до утра просидеть, беседуя, на берегу реки. Время года в поэме неуловимо, неопределенно. Это замкнутое, остановившееся в какой-то фазе время мифа.

В рамках мифопоэтического хронотопа совершенно естественными оказываются хтонические создания – Черномор, коварный карлик, обладающий способностью к передвижению по воздуху, «безвестная сила» (11), похищающая красавиц, подобно мифологическому змею; его брат-великан, простак непомерной силы, чья голова продолжает чудесную жизнь вне тела:

И прежде, чем я оглянулся,
Уж голова слетела с плеч –
И сверхъестественная сила
В ней жизни дух остановила. (45).

Голова становится чудесным хранителем меча, от которого суждено карле потерять свою магическую силу. Эти персонажи представляют собой традиционную мифопоэтическую пару, воплощающую извечную борьбу добра и зла, великодушия и коварства. Качества такой же традиционной пары присущи и Финну и Наине. Однако они получают свои необыкновенные качества путем изучения колдовства, чародейства. При этом Финн остается человеческим созданием, стремящимся к торжеству добра и справедливости. Он осознает ошибки своего жизненного пути; умудренный опытом и знаниями, этот герой может прозревать будущее, выступает в качестве своеобразного чудесного помощника или прорицателя-оракула при встрече с Русланом:

Узнай, Руслан: твой оскорбитель
Волшебник страшный Черномор,
Красавиц давний похититель,
Полнощных обладатель гор.
Еще ничей в его обитель
Не проникал доныне взор;
Но ты, злых козней истребитель,
В нее ты вступишь, и злодей
Погибнет от руки твоей... (14).

Наина преобразается в зооморфное существо. То она предстает перед Рогдаем «старушкой чуть-чуть живой» (23), то является перед Черномором в образе змея:

Как вдруг, откуда ни возьмись,
В окно влетает змий крылатый;
Гремя железной чешуей,
Он в кольца быстрые согнулся
И вдруг Наиной обернулся
Пред изумленную толпой...

Потом три раза прошипела,
Три раза топнула ногой
И черным змием улетела. (36).

Архетипическими по своей сути оказываются и образы Руслана, Фарлафа, Людмилы и Владимира. В рамках предромантической поэмы нельзя говорить о создании типических образов персонажей. Но следует признать, что они несут в себе черты мифического традиционного поведения: герой, предатель, возлюбленная и безутешный отец встречаются практически со всех мифологических системах народов мира и, включенные в мифопоэтический мир поэмы, образы этих героев мифологизируются, приобретают качества типичных моделей человеческих характеров и

поведения в определенных ситуациях (по М. Элиаде [См: 6, с. 237]).

Конечно, нельзя сводить поэму «Руслан и Людмила» ни к заимствованиям и пародированию, ни к мифопоэтической образности. Ее стиль, ее художественная структура гораздо сложнее, иначе не начинали бы историки литературы отсчет русской национальной поэмы именно с этого произведения. В нем есть и мотивированная обоснованность действия, и яркие характеристики героев, и свобод-

ная повествовательная манера. Однако мифопоэтическое начало времени и пространства поэмы и персонажей, ее населяющих, Пушкин осознавал прекрасно. Именно поэтому, как нам представляется, для второго издания «Руслана и Людмилы» и было написано прекрасное вступление, как бы обобщающее образ мира, созданного в поэме: «Там чудеса... Там лес и дол видений полны... Там русский дух... там Русью пахнет!» (7-8).

Примечания

1.«...Фидий сам, // Питомец Феба и Паллады...» (30); «Ты, жертва скучного Гимена...» (35); «Амур с Досадой своенравной // Вступили в смелый заговор...» (35); «Плохой питомец Мельпомены...» (42); «Прости мне, северный Орфей...» (46) и пр. Самый пространственный эпизод такого рода связан с характеристикой Черномора как неудачливого любовника:

Так Лемноса хромой кузнец,
Прияв супружеский венец
Из рук прелестнойЦитереи,
Раскинул сеть ее красам,
Открыв насмешливым богам
Киприды нежные затеи... (53)

Библиографический список

1. Зуева Т.В. Народная волшебная сказка в творческом развитии А.С. Пушкина // Фольклорные традиции в русской и советской литературе: Межвузовский сборник научных трудов. М., 1987. С. 98-117.
2. Коровин В.И. Богданович Ипполит Федорович // Русская литература XVIII века. Словарь-справочник. М., 1997.
3. Кулешов В.И. Жизнь и творчество А.С. Пушкина. М., 1987.
4. Пушкин А.С. Руслан и Людмила // Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 тт. Т.3. М., 1975. С. 7-78. Поэма цитируется по данному изданию с указанием страницы в тексте в круглых скобках.
5. Тынянов Ю.Н. «Аргивяне», неизданная трагедия Кюхельбекера // Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. М., 1977.
6. Элиаде М. Мифы. Сновидения мистерий. М., 1996.

References

1. Zueva T. V. Folk fairy tale in the creative development of Pushkin // Folklore traditions in Russian and Soviet literature: interuniversity collection of scientific works. Moscow, 1987. P. 98-117.
2. Korovin V. I. Bogdanovich, IppolitFedorovich // Russian literature of the XVIII century. Dictionary-reference.Moscow, 1997.
3. Kuleshov V. I. Pushkin's life and work. Moscow, 1987.
4. Pushkin A.S.Ruslan and Ludmila // Pushkin A.S. Collected works in 10 vols. Vol.3. Moscow, 1975. P. 7-78. The poem is quoted in this edition with the page in the text in parentheses.
5. Tynyanov Yu. N. "Argives", unpublished tragedy Kuchelbecker // Tynyanov Yu. N. Poetics. History of literature.Cinema.M., 1977.
6. Eliade M. Myths. Dreams of mysteries.M., 1996.

УДК 82.091 – 4 ТУРГЕНЕВ И.С.

UDC 82.091 – 4 TURGENEV I.S.

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

«МУЗЫКАЛЬНЫЙ КОД» РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»

“MUSIC CODE” OF I.S. TURGENEV’S NOVEL “HOME OF THE GENTRY”

В статье уточняются содержание, функции, смыслы музыкальных образов «Дворянского гнезда», выявляются их принадлежность разным уровням художественного мира романа (персональный, авторский, сюжетно-композиционный, проблемно-тематический), осмысливается семантический код вдохновенной мелодии Лемма и значение музыкального экфрасиса в раскрытии мировоззрения героев и автора.

Ключевые слова: «Дворянское гнездо», музыкальный код, музыкальный экфрасис, функции, смысл, семантика, уровни художественного мира.

The article clarifies the content, functions, meanings of the musical images of “Home of the Gentry”, reveals their belonging to different levels of the artistic world of the novel (personal, authors, subject-compositional, problem-thematic), comprehends the semantic code of the inspired by Lemm’s melody and the importance of musical ecphrasis in revealing the worldview of heroes and the author.

Keywords: “Home of the Gentry”, music code, musical ecphrasis, functions, meaning, semantics, levels of the artistic world.

«Дворянское гнездо» – самое музыкальное произведение И.С. Тургенева. В романе «звучит» музыка Бетховена, Шопена, Штрауса и многих других композиторов, которая органично вплетается в ткань произведения. Тургеневские герои музицируют, поют, слушают музыку, высказывают свои суждения о ней и музыкальных способностях друг друга. Кроме того, художественный мир романа наполнен разнообразными звуками, которые образуют его значительный семантический пласт. Особая музыкальность тургеневской прозы обусловлена своеобразием мировоззрения писателя, который тонко чувствует и различает многообразие звуков мира: «шум дыхания и крови в ушах», «шорох, неустанный шепот листьев», «треск кузнечиков», «легкий шум» рыб на поверхности воды, который походит «на звук поцелуя», «тихий, серебристый звук» падающих капель, «тончайшее сопрано комара» [17, I, с. 429]. Впрочем, Тургеневу присуще умение не только слышать естественные звуки жизни, но и глубоко воспринимать музыку: «... для меня – музыкальные наслаждения выше всех других» [17, II, с. 260]. По словам писателя, он не просто «любит» музыку («Музыку я люблю...»), особенно классическую музыку (Бетховен, Моцарт, Мейербер, Гуно и др.), но и «знает» её.

Проблема «Тургенев и музыка» поставлена в науке давно – в докладе М.П. Алексева на торжественном заседании в день столетней годовщины со дня рождения писателя [1]. В дальнейшем исследователи не раз обращались к музыкальным страницам в жизни и творчестве Тургенева, отмечали биографические истоки его интереса к музыке и редкое её понимание [3, 5, 7, 10]. Наиболее подробно в тургеневедении рассмотрен вопрос о роли эпизода вдохновенного творческого взлёта музыканта Лемма в

«Дворянском гнезде» [15]. Правда, одни учёные считают, что музыка Лемма является «кульминацией темы счастья в романе – темы, вокруг которой организована вся идейная проблематика произведения» [8, с. 485–486]. Другие отмечают традиции немецкой романтической литературы 1820-х – 1830-х годов, сказавшиеся как в тональности повествования о Лемме и его игре, так и в широком привлечении образной музыкальной стихии для психологической характеристики героев [2, с. 529]. Третьи указывают на черты, которые роднят одарённого неудачника Лемма (внешний облик, судьба) с Бетховеном, музыкой которого неизменно восхищался Тургенев [7]. Четвёртые настаивают на исключительно «романтическом» характере леммовской импровизации [6, с. 110] и считают, что Лемм – «знак связи “Дворянского гнезда” с культурной атмосферой немецкого романтизма» [14, с. 92]. Пятые подчёркивают «сочувственное, даже благоговейное восприятие реалистом Тургеневым романтических переживаний Лемма и Лаврецкого» и полагают, что «нравственно-эстетический контакт» между героями-романтиками и писателем-реалистом свидетельствует о том, что «романтическое начало не противопоставлено мировоззрению Тургенева в пору расцвета его реализма» [4, с. 770].

Исследователи проявляют редкое единодушие, заявляя, что созданная Леммом музыка имеет важное идейно-художественное значение в романе, но по-разному интерпретируют её значение в тексте. По мнению Л.М. Лотман, музыкант Лемм – это последнее воплощение мечты Тургенева об искусстве, возвышающемся над прозой жизни. Звуками сочиненной героем музыки писатель «приносит приговор не только дикой, неразумной жизни, гнетущей человека, пошлости и самодовольству сре-

ды, удовлетворенной этой жизнью, но и понятию долга, аскетической морали, которую исповедует» Лиза, и провозглашает музыкой «идеал цельного, здорового и счастливого человека, стоящего на уровне высших духовных ценностей, созданных человечеством» [12, с. 68]. Отчасти это так. Музыка для Тургенева, действительно, является духовной ценностью: через мелодию Лемма писатель утверждает неповторимость мгновений эстетических возвышений в жизни человека; благодаря музыке раскрывает глубину «сильного, страстного чувства» Лаврецкого; посредством музыки передаёт гармоническое отношение героя к миру. Между тем музыкант Лемм не просто сочиняет мелодию любви и счастья, он создаёт музыку, в которой заключена «некая бесконечность» – «бесконечная грусть» и «бесконечная красота».

Думается, прав В.М. Маркович, утверждая, что музыка оказывается у Тургенева «выражением высшей полноты бытия, но полноты, не удовлетворенной собою, томящейся по мирам иным», это «выражение поэзии земного, достигающей грани неземного, но не пересекающей эту грань», «выражение преходящего, устремленного к вечности, к абсолюту». «Такова, согласно представлениям романтиков, субстанция любого возвышенного чувства, и, в частности, субстанция любви, субстанция, выражаемая музыкой и только в музыке открывающая свой подлинный лик», – заключает учёный [13, с. 141]. Стоит согласиться также с Г.Б. Курляндской, что Лемм, «музыкант с гениальными задатками», представлен в романе создателем музыкальной композиции, которая отражает поэзию естественного чувства любви, обогащенного «духовным горением человека», «любви, которая теряет характер естественной чувственности и приобретает символическое значение слияния человека со „всеобщим“». Тогда как «совершенство музыкальной композиции Лемма» проверяется чувствами Лаврецкого, любовь которого, найдя выражение в «чудной» мелодии, «становится не только бесплотной и возвышенной, но и таинственной, почти мистической» [11, с. 38-39]. Сегодня стало общепринятым мнение, что музыка в романе является средством характеристики героев, их чувств, настроений и побуждает к философским размышлениям о смысле жизни [9]. Столь многочисленные точки зрения и разные подходы учёных к трактовке характера Лемма и сочинённой им музыки подтверждают значительность образа музыканта и его вдохновенной мелодии в романе.

Наша цель – уточнить содержание, функции фиктивной музыки (Лемма), выявить её выражение на персонажном, авторском, сюжетно-композиционном, проблемно-тематическом уровнях художественного мира романа и уяснить семантический код «дивной» музыки, значение музыкального экфрасиса (от *phrazô* [φράζω] – «объяснять, делать понятным» и *ek* [ἐκ] – «из, от») в раскрытии мировидения героев и автора.

«Дворянское гнездо» насыщено разнообразной музыкой – исторически достоверной и вымышленной (фиктивной). В романе не только упоминаются названия тех или иных музыкальных произведений (нулевой экфрасис), но и содержится краткое словесное воспроизведение некоторых из них и описание впечатлений от их звучания (свернутый экфрасис). Лиза Калитина просит Паншина найти увертюру Оберона из последней оперы К.-М. Вебера [16, VI, с. 16].

Любимым композитором героини является Людвиг ван Бетховен, в сонате которого Паншин не может «две ноты сразу взять верно» [16, VI, с. 23]. Но «своё и заученное» он играет «очень мило». Паншин «мило» поёт, «бойко» рисует, сам «сочиняет премило», пишет стихи и «весьма недурно» играет на сцене [16, VI, с. 22; 15]. Эпитеты мило, премило не оставляют сомнений в ироническом отношении автора к способностям петербургского чиновника, который «даровит», но не одарён художественно. Паншин с лёгкостью исполняет романсы, но «фальшивит», когда поёт партию «*Mira la bianca luna...*» («Смотри, вот бледная луна...») в дуэте-ноктюрне Д.-А. Россини, и Варваре Павловне приходится его поправлять [16, VI, с. 131]. Помимо «Серенады», герои исполняют дуэты Амины и Эльвино из оперы В.-С. Беллини «Сомнамбула», Дон Жуана и Церлины из «Дон Жуан» В.-А. Моцарта и многие другие, но чаще поют, по словам Марфы Тимофеевны, «по-итальянски: чичи да ча-ча, настоящие сороки»: «Начнут ноты выводить, просто так за душу и тянут» [16, VI, с. 138].

Точно так же, как Паншину, Варваре Павловне присущи художественные наклонности, её отличают музыкальность («считалась лучшей музыкантшей») и артистизм. Но музыка для Варвары Павловны – это не более чем жажда развлечений и лёгких наслаждений. На самом деле, она не обладает ни развитым эстетическим вкусом, ни способностью глубоко чувствовать музыку и приходит «в восторг» в основном от «итальянской музыки» [16, VI, с. 51]. Варвара Павловна, как правило, салонно-виртуозно – «отчетливо», «проворно», «мастерски» – играет то, что популярно в светском обществе: «... села за фортепьяно и отчетливо сыграла несколько шопеновских мазурок, тогда только что входивших в моду»; «...мастерски сыграла блестящий и трудный этюд Герца. У ней было очень много силы и проворства»; «...сыграла две-три тальберговские вещицы и кокетливо „сказала“ французскую ариетку» [16, VI, с. 47; 127; 131].

Заметим, что сам Тургенев предпочитал «несовершенный голос, способный выразить великую музыкальную силу, голосу красивому, но глупому, такому голосу, красота которого только материальна» [17, II, с. 356]. Писатель обожал, когда играют, пусть даже «довольно плохо, но с чувством», чем «ловко и проворно», но бесчувственно, «сухо, холодно и с треском» [17, II, 260], т.е. мало ценил виртуозную технику игры на рояле. Недаром то, что «удивительная виртуозка» Варвара Павловна преимущественно исполняет музыкальные произведения таких всемирно известных виртуозов-музыкантов, как Ф. Шопен, А. Герц, С. Тальберг, и то, что сам Ф. Лист, к которому Тургенев относился весьма критично, «у ней играл два раза и так был мил, так прост – прелесть!» [16, VI, с. 51], негативно характеризуют героиню. Наиболее полно её психологический портрет предоставлен в сцене, когда «смирненная» Варвара Павловна, только что просившая о прощении, «внезапно заиграла шумный штраусовский вальс, начинавшийся... сильной и быстрой трелью»: «... в самой середине вальса она вдруг перешла в грустный мотив и кончила ариетю из „Лучи“: *Fra rose...**. Она сообразила, что веселая музыка нейдет к ее положению» [16, VI, с. 128]. Поражает не только манера игры Варвары Павловны, но и её исполненное

* Вскоре затем (итал.).

преднамеренности поведение (тоже игра), которые обнаруживают фальшь и неестественность героини. Характерна реакция Лаврецкого, знающего о том, что поступки его бывшей жены всегда продиктованы расчётом и эгоизмом: «Варвара Павловна у вас пела; во время своего раскаяния она пела – или как?» [16, VI, с. 143].

Не удивительно, что ни Паншин, ни Варвара Павловна не могут подняться до высот эстетического созерцания, не понимают классической музыки, которой отдают предпочтение Лиза и Лаврецкий. Фёдор Иванович, хотя никогда не учился музыке, но «страстно» любит «музыку, дельную, классическую» [16, VI, с. 67], Лиза – Бетховена. Она хорошо играет на фортепьяно; но «один Лемм знал, чего ей это стоило» [16, VI, с. 113]. Вне сомнения, авторские указания на то, какие произведения музыкального искусства любят или не любят герои, как исполняют и воспринимают музыку (*прямой частичный* экфрасис), становятся важным средством их характеристики, раскрывают эстетические вкусы, особенности внутреннего мира. Не менее, если не более, писателя интересуют моменты духовного озарения самих творцов музыки.

Недаром в системе образов «Дворянского гнезда» особое место занимает образ учителя музыки и композитора Христофора Теодора Готлиба Лемма. В романе писатель отводит главу, в которой рассказывает о происхождении музыканта, его сиротстве, бродячем существовании в Саксонии, с десяти лет зарабатывании куска хлеба искусством, когда он «играл везде – и в трактирах, и на ярмарках, и на крестьянских свадьбах, и на балах», наконец, достиг дирижёрского места, а потом в течение двадцати лет «пытал свое счастье» в России и мечтал лишь об одном – вернуться на родину: «Судьбе, однако, не было угодно порадовать его этим последним и первым счастьем: пятидесяти лет, больной, до времени одряхлевший, застрял он в городе О... и остался в нём навсегда, потеряв всякую надежду покинуть ненавистную ему Россию и кое-как подерживая уроками свое скудное существование» [16, VI, с. 19].

Тургенев оказывается первым в русской литературе, кто в жанре романа обращается к теме художника. Она намечена писателем ещё в «Рудине», но не является самостоятельной. Эстетическая восприимчивость, художественные влечения Дмитрия Рудина («Рудин был весь погружен в германскую поэзию, в германский романтический и философский мир и увлекал... за собой в те заповедные страны») составляют одну из граней «гениальной» личности героя, которому свойственно чувство прекрасного. Только в «Дворянском гнезде» образ музыканта Лемма, затем в «Накануне» образ скульптора Шубина, который пытается обрести себя в искусстве, – одухотворены мыслями писателя о сущности и природе творческой личности. Индивидуальность Тургенева проявляется в том, что в своих произведениях он редко показывает процесс творчества, но не проходит мимо тех «возвышений» и того «беспокойства» – «приближения Бога», которые возникают в момент творческого воодушевления художников. Гагин из «Аси» в «божественную минуту» вдохновения находится в каком-то «особенном состоянии художественного жара и ярости» [16, V, с. 178]. Музыкант Лемм из «Дворянского гнезда», когда «казалось, небывалая сладкая мелодия собирается посетить его, горит и волнуется, чувствует «истому

и сладость ее приближения» [16, VI, с. 70]. И в «Асе», и в «Дворянском гнезде», обращаясь к теме и образу художника, знакомя с его эстетическим отношением к действительности, Тургенев изображает душевно-духовной мир творческой личности и прибегает при этом преимущественно к романтической поэтике как наиболее художественно выразительной.

В то время, когда Тургенев приступает к созданию образа Лемма, в отечественной литературе музыкант становится самостоятельным литературным типом (В.А. Жуковский «Марьяна роша», И.И. Лажечников «Малиновка» и «Последний Новак», Н.Ф. Павлов «Именины», В.А. Соллогуб «История двух калош», В.Ф. Одоевский «Русские ночи», новеллы «Последний квартет Бетховена», «Себастьян Бах», А.С. Пушкин «Моцарт и Сальери», Л.Н. Толстой «Альберт» и др.). В тургеневском романе частная жизнь героя-музыканта не развёрнута подробно, а только слегка очерчена. Между тем писатель постоянно акцентирует конкретное и закономерное в его судьбе. Писатель не проходит мимо круга чтения Лемма (читает Библию, протестантские Псалмы и одновременно увлечён «самым человеческим, самым антихристианским поэтом» Шекспиром, причём читает его в шлегелевском переводе), его музыкальных пристрастий («поклонник» композитов эпохи барокко: полифониста И.-С. Баха; мастера монументальных ораторий, по преимуществу на библейские сюжеты Г.-Ф. Генделя), что дополнительно положительно характеризует героя. Тогда как ретроспективный план повествования о музыканте нужен автору для того, чтобы подчеркнуть музыкальные способности и житейский опыт Лемма.

Тургенева всегда занимали проблемы художественного дарования и творческого дара. Отсюда противопоставление в романе профессионального музыканта Лемма и дилетанта Паншина («всё второй номер, легкий товар, спешная работа»), которым присущи разное отношение и восприятие музыки. Показательно, как музыкант Лемм оценивает **«премиленный романс Паншина – не доставил удовольствия»**. Напротив, Лаврецкий изначально положительно относится к сочинениям Лемма – **«похвалил его»** [16, VI, с. 17; 68]. В отличие от Паншина, Лемм является приверженцем «серьёзной» музыки, что сказывается в его обращении в собственном творчестве к жанру духовной кантаты, слова которой музыкант заимствует из собрания Псалмов и отдельные придумывает сам. Леммовскую кантату поют «два хора счастливых и хор несчастливцев; оба они к концу примиряются» и вместе заключают словами: «Боже милостивый, помилуй нас грешных, и отжени от нас всякие лукавые мысли и земные надежды» [16, VI, с. 20]. Впрочем, Лемм предстаёт в романе не только создателем музыкального произведения, связанного с религиозной тематикой и пронизанного идеей призрачности земных надежд и счастья, т.е. произведения, **ориентированного на выражение духовного космоса**, но и сторонником такого музыкального стиля, как романтизм. Лемм сочиняет музыку на балладу Шиллера «Фридолин» о чудесном спасении, мечтает о создании романса, жанр которого получает наибольшую популярность в эпоху романтизма. Но важнее другое: сами эстетические взгляды Лемма близки романтическим. Он, как это свойственно романтикам, считает, что музыка – это «дар богов» и предметом искусства

может быть только высокое, абсолютно чистое и прекрасное: «– Например, <...> что-нибудь в таком роде: вы, звезды, о вы, чистые звезды!.. <...> вы взираете одинаково на правых и на виновных ... но одни невинные сердцем <...> вас понимают, то есть нет, – вас любят <...> что-нибудь в этом роде, что-нибудь высокое» [16, VI, с. 69].

Тургенев изображает Лемма художником, которому присущи и эстетическое чутьё, и жизненный опыт, и развитое нравственное сознание («что-то доброе, честное, что-то необыкновенное виднелось в этом полуразрушенном существе»), которые позволяют музыканту высоко оценить «чистоту» души, доброту, высоту нравственных помыслов Лизы и распознать поверхностность, безнравственность Паншина. Лемма пронзительно точно характеризует свою любимую ученицу как «девицу справедливую, серьезную, с возвышенными чувствами», способную любить одно прекрасное, а петербургского чиновника – как дилетанта, который «ничего не может понимать» и душа которого не прекрасна [16, VI, с. 24]. Герою-музыканту автор доверяет высказать и принципиальную для себя мысль, что жизнь человека без любви подобна смерти: «– Что я скажу? <...> Ничего я не скажу. Всё умерло, и мы умерли (Alles ist todt, und wir sind todt)...» [16, VI, с. 148]. Но самое главное то, что Лемму вечно прекрасной форме музыки удаётся передать всю полноту и сложность жизни человека, просветлённой чувством любви. Через творчество музыкант приближается к пониманию того, что в мире есть нечто большее, чем он сам, и что, несмотря на весь драматизм и трагизм бытия, на земле живут красота и любовь. Недаром образ Лемма занимает особое место в художественно-эстетической системе Тургенева.

Важное идейно-композиционное значение образа Лемма в романе обусловлено тем, что сочинённые им музыкальные произведения выполняют значительную смысловую и структурную функции. С музыкой Лемма связаны зарождение, развитие, кульминация чувств Лизы Калитиной и Лаврецкого, и она (музыка) обрамляет историю любви героев. Сначала бедный немец играет Лаврецкому свои музыкальные произведения, поёт «некоторые отрывки из своих сочинений», среди которых положенная на музыку баллада Шиллера «Фридолин» («*Прекрасную* <...> написали музыку на “*Фридолина*”»), затем мечтает о романсе для Лизы. Правда, созданный Леммом романс на старомодные немецкие слова, в которых упоминается о звёздах, не удаётся: «...музыка оказалась запутанной, напряженной; видно было, что композитор силился выразить что-то страстное, глубокое, но ничего не вышло» [16, VI, с. 80]. В структуре «Дворянского гнезда» духовная кантата со словами «только праведные правы» и неудавшийся романс занимают одну из ведущих позиций в воплощении художественной концепции романа: они определяют перспективу развития событий и, неся в себе дополнительные кодирующие значения, обогащают семантическое поле произведения. Духовная кантата содержит намёк на уход Лизы в монастырь, романс – на «что-то страстное, глубокое», только зарождающееся в её «невинном сердце» и потому пока «запутанное, напряжённое». По сути дела, два музыкальных сочинения каждое по-своему отражают те обстоятельства, в которых оказываются тургеневские герои, – их устремлённость к живой жизни, сомнения («Счастье ко мне не шло; даже когда у

меня были надежды на счастье, сердце у меня всё щемило») и «сошествие» с «земного поприща».

Расширяет функции музыки в романе вдохновенная мелодия Лемма, которая «звучит» сразу после ночного свидания Лизы Калитиной и Лаврецкого в саду. Продлевая состояние «неожиданной, великой радости», писатель через музыку передаёт те настроения и чувства, которые гармонично владеют героем: «Вдруг ему почудилось, что в воздухе над его головою разлились какие-то дивные, торжествующие звуки; он остановился: звуки загрелись еще великолепней; певучим, сильным потоком струились они, – и в них, казалось, говорило и пело все его счастье <...> Давно Лаврецкий не слышал ничего подобного: сладкая, страстная мелодия с первого звука охватывала сердце; она вся сияла, вся томила вдохновением, счастьем, красотой, она росла и таяла; она касалась всего, что есть на земле дорогого, тайного, святого; она дышала бессмертной грустью и уходила умирать в небеса. Лаврецкий выпрямился и стоял, похолодевший и бледный от восторга. Эти звуки так и впились в его душу, только что потрясенную счастьем любви; они сами пылали любовью» [16, VI, с. 106].

Как видим, в «Дворянском гнезде» в нарративную структуру художественного текста писатель органично включает подробное словесное описание вымышленной музыки, т.е. прямой музыкальный экфрасис. Сама организация словесного текста у Тургенева напоминает структуру музыкального текста. Сначала «дивные, торжествующие» звуки разливаются, затем гремят «великолепней» и достигают наивысшего напряжения – струятся «певучим, сильным потоком». Мелодия постоянно переходит из одной тональности в другую (модуляция). «Страстная, сладкая» мелодия то «растёт», то «таяет». Она «сияет» и «томится», но томится «вдохновением, счастьем, красотой»; дышит «бессмертным» чувством, но чувство это – грусть. Наконец, наступает развязка – мелодия уходит «умирать в небеса». Благодаря использованию тщательно подобранной лексики, которая создаёт зрительные образы, передающие динамичность мелодии, игру эмоциональных тонов, сочетание могучей чувственной радости, сладости, волнения, печали, Тургенев представляет в романе «вербальную имитацию» музыки.

Не менее существенно впечатление, которое производит «звучащая» музыка на Лаврецкого. На протяжении всего творчества Тургенев придаёт большое значение способности «тонких, изящных и чистых натур» [17, III, с. 135] «чувствовать истинное прекрасное» в жизни и искусстве, испытывать тот «священный пламень», «над которым смеются только те, в чьих сердцах оно либо погасло, либо никогда не вспыхивало» [17, II, с. 227]. Недаром в своих произведениях писатель часто изображает эстетические переживания героев и даёт их преимущественно в романтическом ключе. Герою одноимённой повести Якову Пасынкову кажется, что со звуками «Созвездия» Шуберта «какие-то голубые длинные лучи» льются «с вершины ему прямо в грудь» [16, V, с. 65]. У господина N из «Аси» все струны сердца дрожат в ответ на «заискивающие напевы» «старинного ланнеровского вальса» [16, V, с. 156]. Герой «Несчастной», слушая «Аппассионату» Бетховена, ощущает «оцепенение», «холод и сладкий ужас восторга» [16, VIII, с. 79]. Лицо Дмитрия Рудина с первых звуков «Лесного царя» Шуберта принимает «прекрасное выраже-

ние», его темно-синие глаза медленно блуждают [16, V, с. 228]. У Берсенёва, сидящего за фортепьяно и повторяющего одни и те же аккорды, неловко отыскивающего новые и замирающего на уменьшенных септимах, «ноет» сердце, и глаза наполняются «слезами» [16, VI, с. 181].

В «Дворянском гнезде» Тургенев, показывая сильное влияние мелодии Лемма на Лаврецкого, не ограничивается «одним высказыванием» того очарования, которое музыка производит на человека (17, III, с. 292). В изображении писателя сенсорные ощущения героя («Вдруг ему **почудилось...**») взаимодействуют с «поднимающими» его душу **эстетическими переживаниями** (Давно Лаврецкий не слышал ничего подобного...); «эмоциональное» («торжествующие звуки», «сладкая, страстная мелодия», «дышала», «охватывала», «томила») – с «эстетическим» («дивные звуки», «певучий» поток, «вдохновение», «восторг»). Эмоционально-эстетические впечатления Лаврецкого, которые доставляют радость и наслаждение, оказываются настолько сильными, что происходит слияние его души с музыкой («Эти звуки так и впились в его душу, только что потрясенную счастьем любви»).

Достигая с помощью лексических средств эффекта музыкального звучания, Тургенев языком музыки выражает интимные движения души любящего человека (что присуще романтическому сознанию): *природную* и торжествующую мощь его чувства, нашедшую выражение в «чувственной» силе сладких, страстных, певучих звуков, струящихся «сильным потоком». Мелодия, касающаяся всего, что есть на земле «дорогого, *тайного, святого*», в своём нарастании углубляет и одухотворяет земную любовь Лаврецкого и открывает её *идеальную* сущность, проявившуюся в красоте и гармоничности мелодии (томится «вдохновением» и «красотою»). Но уходящая «умирать в небеса» мелодия обращает, в том числе, к *трагическому* началу любви, её быстротечности и исчезновению, что сказывается в структурной контрастности музыкальных мотивов («страстная мелодия <...> дышала бессмертной грустью») и противоречивости интонационного строя музыкальной композиции. Так, музыка создаёт в романе впечатление «конечности» и «бесконечности» и вершит поистине мистическое действие: возвышает душу героя и, отвечая его духовным устремлениям, приближает к сокровищу и тайному в мире, к тому пределу, когда сознание человека выходит за границы обыденности и устремляется к неведомым далям и таинственным горизонтам.

Тургеневские герои часто воспринимают *прекрасное* сквозь призму пространственных и временных противопоставлений. Сказывается увлечение писателя философией идеализма и романтическим идеализмом 1830-х годов, связь с которыми особенно ярко проявляется при изображении внутреннего, эмоционального мира духовно богатого человека, в заострении эстетического начала в его личности, в идеализации «высоких» и «чистых» движений его души. Своеобразие Тургенева сказывается в том, что при описании мелодии Лемма возникает традиционная для романтизма оппозиция земля/небо. В отличие от романтиков, у которых земля всегда полна утрат и разочарований, а небо – чистоты и вечности, Тургенев дорогое, святое и тайное соотносит с землёй, а смерть – с небом. В своих письмах он неоднократно заявляет о приверженности ко всему земному, а не к тому, что «херувимы (эти прославленные

парящие лики) могут увидеть в небесах». Признавая, что за обычным видимым миром существует и другой – невидимый – мир, писатель воспринимает последний как «таинственный и недобрый». «Я не выношу неба, – пишет Тургенев Полине Виардо 1 мая 1848 года, – но жизнь, действительность, ее капризы, ее случайности, ее привычки, ее мимолетную красоту... всё это я обожаю» [17, I, с. 391–392]. «Вечной и пустой беспредельности», бесконечному и бездушному «небу», которое «только благодаря земле синее и лучезарно», писатель противопоставляет живую, прекрасную природную жизнь. Но, высоко ценя непосредственность «плоти» Земли («Я без волнения не могу видеть, как ветка, покрытая молодыми зеленеющими листьями, отчетливо вырисовывается на голубом небе – почему? Да, почему? По причине ли контраста между этой маленькой живой веточкой, колеблющейся от малейшего дуновения, ... и этой вечной и пустой беспредельностью, этим небом...»), Тургенев признаёт, что в человеке есть тяга к запредельному и в опыте его духовной жизни ключевое место занимает Любовь.

В «Дворянском гнезде» с помощью музыкальных образов «сильное, страстное» чувство Лаврецкого, возникшее из естественных порывов сердца и связанное с восхищением красотой «чистой женской души», теряет характер только природной чувственности и приобретает «космический» смысл. Используя экфрасис музыки, Тургенев, с одной стороны, акцентирует личностные качества героя, глубину эмоционально-эстетических переживаний, с другой – раскрывает его мировидение. Музыкальные образы, приближающие друг к другу земной, физический, и иной, метафизический, миры, выступают метафорой мирообраза героя, становятся кодом выражения его представлений о мире. Соответственно, помимо характерологической и психологической функций, мелодия Лемма предстаёт в тексте эстетически значимой единицей и определяет «музыкальный код» романа, служит выражению скрытой рефлексии и героя, и автора, их представлений об окружающей действительности и сущности бытия. Объективируя эстетическими средствами человеческие идеалы, мечты, надежды, томление, упоение счастьем, поэтизируя любовь, Тургенев посредством звуков и образов музыки создаёт параллельное словесному плану семантическое поле универсального содержания жизни. На уровне авторской семантики музыка обращает к тайному смыслу бытия – быстротечности любви, счастья и «бессмертности» любви и красоты.

Во многих высказываниях Тургенева о *«бессмертной красоте»* *отчётливо проступает склонность* писателя понять её «дух» в сущностно-метафизическом аспекте. *Согласно Тургеневу*, человек, *соприкасаясь с красотой, неизменно приближается к* высшей форме бытия. Недаром красота часто вызывает в нём (человеке) чувство «ничтожности всего земного», но в самой этой «ничтожности» заключено «величие – что-то глубоко грустное, и примиряющее, и поднимающее душу», дарующее ощущение и переживание полной и всецелой причастности к жизни, которые редко поддаются вербальному описанию. «Этого словом передать нельзя, – пишет Тургенев. – <...> Впечатления эти музыкальные и лучше всего могли бы передаваться музыкой» (17, III, с. 284). Возможно, поэтому в своём романе писатель обращается к музыке как одной из универсалий взаимоотношений Человека и Мира.

В «Дворянском гнезде» отчётливо проступают чисто тургеневские особенности. Экфрасис позволяет писателю передать одухотворенное восприятие Лаврецким «звучащей» музыки и служит психологической характеристикой глубоко чувствующего и эстетически чуткого героя. Являясь языком и аналогом чувств Лаврецкого, музыка выражает внутреннюю музыку его счастья, музыку души, «потрясенную счастьем любви». Экфрасис участвует также в характеристике композитора. Избрав для «вдохновенного песнопения» «предмет» возвышенный – любовь, он сочиняет мелодию, которая точно выражает саму суть «высокого предмета» и, оказывая огромное влияние на Лаврецкого, увенчивает наивысший взлёт его чувств, глубину которых трудно выразить словом. Любовь и музыка сближены у Тургенева: музыкальные образы наиболее адекватно репрезентируют любовь, а она, в свою очередь, представлена через «эстетизированные переживания» (по В.М. Марковичу) любящего человека, эстетическое воодушевление которого раскрывает глубину и красоту музыкальной композиции. Помимо характерологической и психологической функций, экфрасис выполняет в романе сюжетобразующую – пояснительную и предсказательную – и эмоционально-экспрессивную функцию – выступает средством художественной выразительности и создаёт лирическую тональность повествования. Наконец, включённые в художественную ткань романа музыкальные образы выражают, наряду с поэзией естественного чувства, «космос» любви и одновременно её трагическое начало и обращают к пониманию автором законов мироустройства. Сквозь призму музыкального кода открывается глубинный смысл тургеневского произведения о преображении и возвышении под влиянием любви души человека и трагической предопределённости его жизни, конечности счастья и бренности существования.

Поясняет музыкальный экфрасис также эстетическую концепцию писателя. К рассмотрению эстетических проблем Тургенев обращается, как правило, в письмах и критико-публицистических статьях и, хотя редко разбирает эти проблемы подробно, высказывает целый ряд концептуальных мыслей, которые помогают уяснить специфику эстетических взглядов писателя. Так, в статье «Современные заметки» Тургенев называет «нелепыми» рассуждения, что «из человека можно все сделать – и музыканта, и фокусника, и поэта, – если вовремя и с умением за него приняться» [16, I, с. 290]. Являясь сторонником идеи врожденного таланта, писатель оценивает художественное «призвание» как необычный дар – «божественный огонь» [17, I, с. 369], а вдохновение – как «священный огонь» [17, II, с. 359]. Тургенев не только разграничивает такие понятия, как «талант» и «гений», «природные задатки» («избранные натуры») и «творческие способности», но и выделяет несколько типов таланта, в частности, музыкального таланта: «великая музыкальная натура» и «даровитая и многосторонняя организация», с присущими ей настойчивым упорством» и напористой разработкой «своего музыкального капитала» [16, IV, с. 456]. Не случайно в творческом процессе Тургенев большое значение придаёт **несознательному компоненту** и «дороже всякого таланта» ценит в художнике «отсутствие сознательного» [16, IV, с. 461]. Только в подлинном «гении» писатель находит «инстинкт высшего рода» – «бессознательное природное творчество» [16, IV, с. 461] – и счи-

тает, что настоящих гениев, подобных Пушкину и Гоголю, «надо ожидать со смирением как дара» [16, XII, с. 337]. Что касается «таланта», то он проявляется в полёте воображения, интуиции, фантазии, но талант, по Тургеневу, «тоже есть нечто вроде божией благодати» [17, I, с. 378]. Тогда как творческие способности и мастерство можно и нужно развивать, ибо «талант» должен «созреть в человеке, как плод на дереве» [17, II, с. 213]. Размышляя, например, о творчестве Теккерея, Тургенев пишет «... это замечательный ум, он многое увидел и предвидел; у него прекрасные данные для писателя. Но если талант его велик, то приемы мелки и порой немощны. Ему надо от них освободиться, чтобы занять то положение, к которому призывают его столь редкие и столь гармоничные качества, дарованные ему Природой» [17, I, 442].

Ещё один эстетический вопрос, который волнует Тургенева, – это вопрос о воплощении идеалов в творчестве истинных художников. Вот оно, согласно писателю, происходит вне зависимости от субъективной воли, и «прекрасные вещи создаются только талантом в соединении с инстинктом: головою вместе с сердцем» (17, I, с. 366). При этом Тургенев настаивает, что «инстинкт высшего рода» неизменно сочетается с активным, творческим отношением к действительности. Даже так называемые «независимые» таланты не могут быть «лишены постоянной внутренней связи с жизнью вообще – этого вечного источника всякого искусства, – и с личностью» художника, в особенности [16, IV, с. 473]. Основополагающим для понимания эстетической позиции Тургенева является вывод, сделанный в финале Предисловия к собранию своих романов в издании 1880 года: «Поверьте: талант настоящий – никогда не служит посторонним целям и в самом себе находит удовлетворение; окружающая жизнь дает ему содержание – он является ее *сосредоточенным отражением*» [16, IX, с. 396]. Стойкое убеждение, что «талант» нельзя отделять от «жизни той личности, которой он дан в дар», приводит писателя к мысли о сочетании объективных и субъективных начал творчества: «Подобное отделение таланта может иметь свои выгоды: оно может способствовать к легчайшей его обработке, к развитию в нем виртуозности; но это развитие всегда совершается на счет его жизненности. Из отрубленного, высохшего куста дерева можно выточить какую угодно фигурку; но уже не вырасти на том суке свежему листу, не раскрыться на нем пахучему цветку, как ни согревай его весеннее солнце. Горе писателю, который захочет сделать из своего живого дарования мертвую игрушку, которого соблазняет дешевый триумф виртуоза, дешевая власть его над своим опошленным вдохновением» [16, IV, с. 525].

В «Дворянском гнезде» в образе Лемма Тургенев представляет «свободного художника», который «не извне служит музыке», а она органично живёт в нём, или он – в ней, и «в самом себе находит удовлетворение». Изображая Лемма заурядным и трогательно беззащитным человеком в повседневном быту, писатель показывает его «великим» в эстетических прозрениях, недостижимо высоким в творчестве. Тургенев отходит от романтиков, заявляющих об абсолютной несовместимости двух сфер человеческого бытия – высшей (художественной) и низшей (обыденной). Музыкант Лемм, будучи самым обычным человеком, неудачником, «довольно плохим исполнителем», предстаёт в

романе художником, в котором «музыкальная натура» сочетается с удивительной остротой видения мира и предвидением. Тургеневу удаётся приоткрыть «тайну тайн» истинного творчества, настоящего искусства, подлинного музыканта, сочетающего в себе созерцательную способность и художественный талант.

С образом Лемма, «знающего» музыку «основательно», глубоко чувствующего силу гармонии, связана в романе ещё одна проблема – проблема художественного самосознания творца. Примечательна сцена повторной игры музыкантом своей «дивной» мелодии. После просьбы Лаврецкого исполнить ещё раз музыкальную композицию Лемм произносит, не спеша, на родном языке: «Это я сделал, ибо я великий музыкант, – снова сыграл свою чудную композицию. В комнате не было свечей; свет поднявшейся луны косо падал в окно <...> маленькая, бедная комнатка казалась святилищем, и высоко и вдохновенно поднималась в серебристой полутьме голова старика <...> и он, в ответ на горячие поздравления Лаврецкого, сперва улыбнулся немного, потом заплакал, слабо всхлипывая, как дитя.

– Это удивительно, – сказал он, – что вы именно теперь пришли: но я знаю, все знаю.

– Вы все знаете? – произнес с смущением Лаврецкий.

– Вы меня слышали, – возразил Лемм, – разве вы не поняли, что я все знаю?» [16, VI, с. 106–107].

Само описание жилища музыканта имеет глубокий смысл: бедная комнатка кажется «святилищем», полутьма в ней серебрится от «света» поднявшейся луны, который в данном случае является не обманым, а связанным с творчеством и открывающим истинную сущность композитора, поэтому всхлипывающий, как дитя, старик – великий музыкант. Полагаем, что слова: «я великий музыкант» – выражают авторские представления о художнике, который свободно отдаётся «собственному вдохновению», сочиняет «живую» музыку, и она раскрывает тот потенциал, которым природа награждает Лемма. Тургенев смог приоткрыть завесу природы таланта художника, который не лишён по отношению к себе иронии (Лемм не раз взыскательно оценивает себя – «не поэт и не музыкант»), но способен уловить созвучные движения души другого человека и вдохновенно выразить их в своём творчестве. Лемму удаётся соединить в сочинённой им мелодии мир земного и мир вечного, и в своём творчестве музыкант возвышается над самим собою, проявляет «величие» и «широту» своего дарования. Поскольку в *эстетической системе Тургенева большое значение имеет мысль о конгенитальности творческого человека* Высшему, не удивительно, что неотъемлемую составляющую музыкальной одарённости писатель видит в уникальном «слышании» музыки разных сфер. В образе Лемма Тургенев запечатлевает тип музыканта, которому дано ощутить, пережить и отразить в созданном им произведении саму жизнь и соприкоснуться с реальным – предметным, но и иным – беспредметным – мирами. В тургеневском романе творческое «преображение» (Лемм) и эстетическое воодушевление (Лаврецкий) раздвигают перспективу мировидения человека и даруют не просто эстетический восторг, но и почти мистический трепет. При этом «поэтическая мистика» у писателя, как справедливо замечено В.М. Марковичем, – «мистика земного, тайна “здешнего бытия”» [13, с. 142].

Интересно, что чудесная мелодия Лемма остаётся неизвестной Лизе Калитиной. Это, конечно, не означает, что героиня не может понять и оценить музыку старика. Но она вряд ли выражает всё то, что происходит в душе полюбившей и глубоко верующей Лизы, и больше отвечает строю души поэтически настроенного и эстетически отзывчивого Лаврецкого. Вместе с тем музыка Лемма предвещает судьбу и героя, и героини, как и судьбу каждого человека в мире с его «бессмертной красотой» и «бессмертной грустью».

Симптоматично, что после нравственного «перелома» Лаврецкий по-иному воспринимает «сладкую», «страстную» мелодию Лемма. Когда Лаврецкий впервые слышит её, то это песнь торжествующей любви, в финале романа – элегия воспоминаний: «Лаврецкий <...> приблизился к фортепьяно и коснулся одной из клавиш; раздался слабый, но чистый звук и тайно задрожал у него в сердце: этой нотой начиналась та вдохновенная мелодия, которой, давно тому назад, в ту же самую счастливую ночь, Лемм, покойный Лемм, привел его в такой восторг...» [16, VI, с. 157]. В данном случае «чистый звук», тайно задрожавший в душе Лаврецкого, вновь приподнимает его душу и одновременно усиливает мотив потерь героя, оказывается принадлежностью сферы не его надежд и мечтаний, а внутренней памяти и воспоминаний о далёких днях молодости, любви, счастья. Хотя элегические переживания Лаврецкого свидетельствуют об его одиночестве и бездомности, но жизнь «одинокого, бездомного странника» представлена в романе не как бесцельное странничество.

Для понимания авторской позиции принципиальное значение имеет сцена прощания Лаврецкого с Леммом, который произносит слова о бессмысленности существования человека без любви: «Всё умерло, и мы умерли...» [16, VI, с. 148]. После расставания с Лизой Лаврецкий, действительно, умирает «душевно» («постарел не одним лицом и телом, постарел душою»). Но, несмотря на утраты («напрасно простирал свои руки к заветному кубку, в котором кипит и играет золотое вино наслаждения») и сожаления, Лаврецкий сохраняет в себе «живую любовь к Добру и Красоте». Только в этой любви, по словам Тургенева, «уже нет ничего личного...» [17, IV, с. 282]. На протяжении всего своего творчества писатель отстаивает равновесие этической и эстетической сфер жизни человека и считает, что «счастлив» бывает лишь тот, кто обладает и «нравственным чувством», и «чувством прекрасного», правда, называет их «двумя шишками, которые ничего не имеют общего между собой» [17, I, с. 392]. Возможно, поэтому в «Дворянском гнезде» после прощания музыкант Лемм идёт «налево», а Лаврецкий, в жизни которого произойдёт «переворот», «без которого нельзя остаться порядочным человеком до конца» [16, VI, с. 157], – «направо». Крайне важно, что после Лемма «едва ли» остаётся музыка [16, VI, с. 155], напротив, Лаврецкий оставляет свой след на земле. Расставшись с Лизой, перестав «думать о собственном счастье, о своекорыстных целях» и начав трудиться «не для одного себя», выучившись «пахать землю», Лаврецкий внутренним опытом открывает нечто большее, чем наслаждение и эгоистическое, «тревожное», скоропреходящее счастье. Как считал Тургенев, «возможность пережить в самом себе смерть самого себя – есть, может быть, одно из самых несомненных доказательств бессмертия души»: «Вот – я умер – и все-таки жив – и даже, быть

может, лучше стал и чище» [17, IV, с. 282]. Таким образом, хотя в «Дворянском гнезде» акцентирована эстетическая ценность музыки, но она уже не предстаёт былой (для романтического литературного мышления) абсолютной ценностью, которой в романе обладают Добро и Любовь. В то же время Красота, сфера «эстетического» оценивается автором очень высоко и осмысливается как пространство, приближающее человека к познанию мира.

Итак, в «Дворянском гнезде» необычайно значимо эстетическое пространство такого вида искусства, как музыка, благодаря которой герои и автор воспринимают окружающую действительность и переживают/не переживают внутренний подъём и воодушевление. Музыкальные образы обогащают язык произведения, создают эмоциональный фон повествования, расширяют и углубляют

основную тему, раскрывают душевно-духовный потенциал личности персонажей, определяют состояние их внутреннего мира. Существенную смысловую нагрузку в романе несёт обладающая большой выразительной силой и психологической достоверностью мелодия Лемма. Семиотика её полисемантична в тексте. Будучи структурно-смысловым компонентом романа, фиктивная музыка является значительной эстетической единицей текста, важным характерологическим средством, одним из звеньев постижения эстетической концепции автора, его модели мира и философии любви – соединения в ней природного и духовного, прекрасного и трагического, «бессмертной красоты» и «бессмертной грусти», шире – вечного противоречия бытия человека, а значит, способствует пониманию глубинного смысла произведения Тургенева.

Библиографический список

1. Алексеев М.П. Тургенев и музыка. Киев: Общество исследования искусств, 1918. 22 с.
2. Алексеев М.П. Примечания // Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 9-ти т. Т.7. Москва: Издательство АН СССР, 1935.
3. Асафьев Б.В. Тургенев и музыка // Асафьев Б.В. Избранные труды. Москва: Издательство АН СССР, 1955. Т. 4. С. 157–158.
4. Батюто А.И. Творчество И.С. Тургенева и критико-эстетическая мысль его времени // Батюто А.И. Избранные труды. С.-Петербург: Нестор-История, 2004. 960 с.
5. Бернштейн Н.Д. Тургенев и музыка. Ленинград: Московско-Нарвский дом культуры им. М. Горького: ГИМП, 1933. 16 с.
6. Бялый Г. Тургенев и русский реализм. Москва; Ленинград: Советский писатель, 1962. 246 с.
7. Гозенпуд А.А. И.С. Тургенев: исследование. (Серия «Musica et literatura»). С.-Петербург: Композитор, 1994. 200 с.
8. Голованова Т.П. Примечания // Тургенев И.С. Полн. собр. соч.: В 28-ми т. С. Т.7. Москва; Ленинград: Наука, 1964.
9. Доманский В.А. Художественные функции музыки в романах И.С. Тургенева // Проблемы литературных жанров: Материалы 9-й международной научной конференции. Томск, 1999. С. 241–247; его же: Музыкальные темы и функции музыки в романах Тургенева «Рудин» и «Дворянское гнездо» // Спасский Вестник. Вып. 21: Издательство Федеральное государственное бюджетное учреждение культуры «Государственный мемориальный и природный музей-заповедник И.С. Тургенева “Спасское-Лутовиново”», 2013. С.82–89.
10. Крюков А.Н. Тургенев и музыка: музыкальные страницы жизни и творчества писателя. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1963. 136 с.
11. Курляндская Г.Б. И.С. Тургенев и русская литература. Москва: Просвещение, 1980. 191 с.
12. Лотман Л.М. Реализм русской литературы 60-х годов XIX века. Ленинград: Наука, 1974. 352 с.
13. Маркович В.М. Тургенев и русский реалистический роман XIX века. Ленинград. Издательство Ленинградского университета, 1982. 208 с.
14. Пумпянский Л.В. Тургенев и Запад // И.С. Тургенев. Материалы и исследования. Орел, 1940. С.90–107.
15. См. об этом: Бельская А.А. «Эстетические ситуации» в творчестве И.С. Тургенева и И.А. Гончарова («Дворянское гнездо» и «Обломов») // Творчество И.С. Тургенева. Проблемы метода и стиля. Межвуз. сб. науч. трудов. Орел: ОГПИ, 1991. С. 35–53; Галустьян А.Х. Герои и искусство в романах И.С. Тургенева: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ленинград: Ленинградский государственный университет им. А.А. Жданова, 1988. 16 с.; Доценко В.И. Музыка в творческом мире И.С. Тургенева // Наукові записки ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. Літературознавство. 2012. Вип. 1(69). Частина друга. Харків, 2012. С. 40–49; Маевская О., Бабанова А. Музыка в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» // Литература: приложение к газете «Первое сентября». 2009. №9 (1/15 мая). С. 8–11; Мензорова А.Н. О роли пейзажа и музыки в романе Тургенева «Дворянское гнездо» // Труды IV научной конференции Новосибирского государственного педагогического института, 1957. С. 275–287; Недзвецкий В.А. Герой Тургенева и искусство // И.С. Тургенев: логика творчества и менталитет героя: курс лекций для магистратов. Москва: МГУ, 2011. С. 165–179. Пустовойт П.Г. Эстетическая роль музыки в произведениях И.С. Тургенева // Филологические науки. 1999. № 5. С. 51–54; Spengler Katalin. Музыкальные пьесы как композиционные элементы в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» // Dolce Filologia. Irodalomtörténeti, kultúratörténeti és nyelvészeti tanulmányok Zöldhelyi Zsuzsa c. egyetemi tanár, az MTA doktora 70. születésnapja tiszteletére. (Szerk.) Hetényi Zsuzsa. – Budapest: ELTE BTK, 1998. Pp. 150–156.
16. Тургенев И.С. Сочинения: В 12-ти т. // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30-и тт. Москва: Наука, 1981–1986.
17. Тургенев И. С. Письма: В 18-ти т. // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30-и тт. Москва: Наука, 1982, издание продолжается.

References

1. Alekseev M.P. Turgenev and music. Kiev: Society for the Study of Arts, 1918. 22 p.
2. Alekseev M.P. Notes // Pushkin A.S. Complete collection of notes. In 9 volumes Vol. 7. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1935.
3. Asafiev B.V. Turgenev and music // Asafiev B.V. Selected works. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1955. Vol. 4. Pp. 157–158.
4. Batyuto A.I. Creativity I.S. Turgenev and the critical-aesthetic idea of his time // Batyuto A.I. Selected works. St. Petersburg: Nestor-History, 2004. 960 p.
5. Bernstein N.D. Turgenev and music. – Leningrad, Moscow, Narva House of Culture named after M. Gorky, 1933. 16 p.
6. Bialy G. Turgenev and Russian realism. Moscow; Leningrad: Soviet writer, 1962. 246 p.
7. Gosenpud A.A. I.S. Turgenev. St. Petersburg: Composer, 1994. 200 p.
8. Golovanova T.P. Notes // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in 28 volumes Vol. VIII. Moscow: Nauka, 1964.
9. Domansky V.A. Artistic functions of music in the novels of I.S. Turgenev // Problems of literary genres: Proceedings of the 9th international scientific conference. Tomsk, 1999. Pp. 241–247; Domansky V.A. The musical themes and functions of music in the novels of Turgenev «Rudin» and «The Noble Nest» // Spassky Herald. Issue. 21: Publishing house Federal State Budgetary Institution of Culture «State Memorial and Natural Museum-Reserve I.S. Turgenev «Spasskoe-Lutovinovo» », 2013. Pp.82–89.
10. Kryukov A.N. Turgenev and music: musical pages of the life and work of the writer. Moscow: State Musical Publishing House, 1963. 136 p.

11. *Kurlyandskaya G.B.* I.S. Turgenev and Russian literature. Moscow: Education, 1980. 191 p.
 12. *Lotman L.M.* Realism of Russian literature of the 60-s of the XIX century. Leningrad: Nauka, 1974. 352 p.
 13. *Markovich V.M.* Turgenev and the realistic novel of the XIX century. Leningrad: The publishing house of the Leningrad University, 1982. 208 p.
 14. *Pumpyanskiy L.V.* Turgenev and the West / I.S. Turgenev. Materials and research. Orel, 1940. Pp. 90-107.
 15. See this: *Belskaya A.A.* «Aesthetic situations» in the work of I.S. Turgenev and I.A. Goncharova («The Noble Nest» and «Oblomov») // Creativity I.S. Turgenev. Problems of method and style. Interuniversity. Orel, 1991. Pp. 35-53; *Galustian A.A.* Heroes and art in the novels of I.S. Turgenev: Author's abstract. dis. ... cand. philol. sciences. Leningrad: Leningrad State University. A.A. Zhdanova, 1988. 16 p.; *Dotsenko V.I.* Music in the creative world of I.S. Turgenev // Scientific notes of Kharkiv University named after G.S. Skovoroda. Literary studies. Aug. 1 (69). Part of the second. Pp. 40-49; *Maevskaya O., Babanova A.* Music in the novel by I.S. Turgenev «The Noble Nest» // Literature. 2009. №9 (1/15 of May). P. 8-11; *Menzorova A.N.* On the role of landscape and music in Turgenev's novel «The Noble Nest» // Proceedings of the IV Scientific Conference of the Novosibirsk State Pedagogical Institute, 1957. P. 275-287; *Nedzvetsky V.A.* The hero of the Turgenev and art // I.S. Turgenev: the logic of creativity and mentality of the hero: a course of lectures for magistrates. Moscow: Moscow State University, 2011. P. 165-179. *Pustovoi P.G.* The aesthetic role of music in the works of I.S. Turgenev // Philological Sciences. 1999. No. 5. P. 51-54; *Spengler Katalin.* Musical plays as compositional elements in the roman. Turgenev «The Noble Nest» // Sweet Philology. Literary history, cultural history and linguistic studies Zöldus Zsuzsa c. professor at the 70th birthday of Doctor of the Hungarian Academy of Sciences. (Ed.) Zsuzsa Hetényi. Budapest: ELTE BTK, 1998. Pp. 150-156.
 16. *Turgenev I.S.* Works: In 12 volumes // *Turgenev I.S.* Complete works and letters: In 30-vols. Moscow: Nauka, 1981-1986.
 17. *Turgenev I.S.* Letters: In 18 volumes // *Turgenev I.S.* Complete works and letters: In 30-vols. Moscow: Nauka, 1982, the publication continues.
-

УДК 7.036 «189»:82-1/-9

UDC 7.036 «189»:82-1/-9

БОНДАРЕВА Н.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет экономики и торговли

E-mail: ilin26@yandex.ru

ЗАМУРУЕВА Н.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет экономики и торговли

E-mail: nat3011@yandex.ru

ЩЕРБАКОВА С.П.

старший преподаватель, кафедра истории, философии, рекламы и связей с общественностью, Орловский государственный университет экономики и торговли

E-mail: svetik1262@yandex.ru

BONDAREVA N.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, The Orel State University of Economics and Trade

E-mail: ilin26@yandex.ru

ZAMURUEVA N.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, The Orel State University of Economics and Trade

E-mail: nat3011@yandex.ru

SHCHERBAKOVA S.P.

Senior Teacher of Foreign Languages Department, The Orel State University of Economics and Trade

E-mail: svetik1262@yandex.ru

ЗАРОЖДЕНИЕ ЭКСПРЕССИОНИЗМА В РОССИИ В КАЧЕСТВЕ ЕДИНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕТОДА НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ

THE BEGINNING OF EXPRESSIONISM IN RUSSIA AS A SINGLE ARTISTIC METHOD AT THE TURN OF THE CENTURIES

Разработке теории экспрессионизма, эстетических принципов одного из мощно заявивших о себе модернистских направлений посвящены труды экспрессионистов, научные исследования немецких и русских литературоведов. Постулаты метода разнообразно «преломлялись», проходя через художественное сознание творческой личности, и принимали соответствующие этому сознанию формы. Многие ученые считают, что следует говорить об экспрессионизме как едином художественном методе.

Ключевые слова: модернистское направление, эстетика, личность, литературный экспрессионизм, художественный метод.

The theory of expressionism and the aesthetic principles of one of the most powerfully declared modernist trends are developed in the works of expressionists, scientific studies of German and Russian literary critics. The postulates of the method were «refracted» in various ways, passing through the artistic consciousness of the creative personality, and took forms corresponding to this consciousness. Many scientists believe that we should talk about expressionism as a single artistic method.

Keywords: modernist direction, aesthetics, personality, literary expressionism, artistic method.

Рубеж веков – время зачастую беспокойное и мятежное, однако благоприятное для появления новых течений в искусстве. Экспрессионизм – одно из модернистских направлений литературы первой трети XX века – своим появлением обязан ряду объективных обстоятельств: «катастрофической» эпохе (эпохе войн и социальных революций), которая спровоцировала поиск идеала вне реальности, ощущению близости исторических переломов, чувству зависимости от социального, которое пыталась перебороть в себе творческая личность; философским теориям, в частности философии субъективного идеализма, согласно которой объектом познания является не действительность, а сознание человека, его личные ощущения и чувства – нечто «предельно субъективное», что выводит, однако, на связь с космическим, к «трансцендентальному сознанию» (Ф. Ницше, В. Соловьев, Г. Риккерт); тенденцией к обновлению «повествовательной нормы», к «изменению языка», к усилению экспрессивности произведений искусства, что вызвало интенсивный поиск в области ху-

дожественных форм. В экспрессионизме современники видели и «протест против внешних летучих впечатлений импрессионизма... против духовного тупика и застоя довоенной и военной Европы... против механизации жизни во имя человека» [7]. Один из теоретиков экспрессионизма разницу между направлениями видел в следующем: «Импрессионизм давал иллюзию действительности. Экспрессионизм преобразует действительность, разрушает видимый чувственный мир» [3].

Наиболее благоприятные условия для развития экспрессионизма существовали в Германии 10-х годов. Именно эта страна и эта эпоха считаются временем рождения экспрессионизма как метода. Экспрессионизму отдали дань все виды немецкого искусства первой четверти XX века. Выработанные экспрессионистами художественные приемы получили впоследствии широкое распространение за пределами Германии, оказали влияние на творчество многих крупных художников Европы и Америки.

В России черты новой поэтики обнаружились в на-

чале XX столетия у символистов, в творчестве которых появляются мотивы, формы, краски, свидетельствующие о поиске особых средств экспрессии для усиления выразительности художественного текста. Сдвиг к «эстетике боли» произошел в России в пору русско-японской войны и первой революции. Остро ощутимой стала потребность «выплеска творческого самовыражения» [9]. «Болезненную нервность», «взвинченный лиризм», «резкость акцентов», крикливую риторику, изменившуюся эмоциональную окраску исследователи отмечают в творчестве А. Белого, К. Бальмонта, В. Брюсова. Наиболее полно эти тенденции реализовались в творчестве Л.Н. Андреева и В. Маяковского.

Судьба русского литературного экспрессионизма – одна из малоизученных проблем в нашем литературоведении. Своей теории русский литературный экспрессионизм, в отличие, например, от немецкого, не создал. Реализовавшись сполна в художественной практике, он уже в начале века опередил подобные искания на Западе: в 1901 году рассказ Л. Андреева «Стена» явил возможности нового творческого зрения, когда контуры видимого драматически смещены, ибо воссозданы страдающим и бунтующим субъектом. К середине 1910-х гг. такого рода искусство обостренной выразительности, впечатляюще проявившись в русской прозе и драматургии, громко заявило о себе и в поэзии: у молодого Маяковского, В. Хлебникова. Между этими временными точками феномены экспрессионистского типа возникали то в чистом виде, то в сочетании с другими стилистическими средствами.

Черты новой поэтики обнаруживались в начале столетия и у русских символистов. Наряду с импрессионизмом, как исходным стилевым ресурсом символистского творчества, у А. Белого, И. Анненского, В. Брюсова, К. Бальмонта появляются мотивы, формы, эмоциональные краски, свидетельствующие о поиске особых средств экспрессии. Фонари, «как горящие головы тёмных повешенных» в стихах Брюсова 1905 года, «флейты из человеческих костей» в прозе Бальмонта год спустя, рыдающие интонации Белого в его лирике 1904-1908 гг., где мир отражен в сознании смятенном, – таковы лишь некоторые симптомы новой стилистической тенденции.

«В столкновении современного «экспрессионизма» с отживающим свой век «импрессионизмом» О. Вальцель видел суть переоценки эстетических ценностей в первые десятилетия века [7, с. 4]. Ее отразит впоследствии, повествуя о художественных исканиях времени, Т. Манн; его Адриан Леверкюн («Доктор Фаустус»), начинавший с воплощений утонченной впечатлительности, с изысков музыкального импрессионизма, создал в конце пути характерно экспрессионистскую, прозвучавшую как вскрик трагического отчаяния, ораторию «Плач доктора Фаустуса». Аналитики искусства связывали значительные перемены в методе с потрясениями мировой бойни. «Экспрессионизм есть жизнеощущение, сообщающееся человеку теперь, когда мир превращен в ужасающие развалины», – говорилось в одной из работ конца 1910-х гг. [5, с. 54].

В русском художественном творчестве сдвиг к «эстетике боли» сказался раньше – в пору дальневосточной войны и первой революции. Россия, по словам Терехиной В., привила экспрессионизму «недостающую силу – мистицизм вольной веры» [10]. Так, рассказ Андреева «Красный

смех», запечатлевший военный кошмар кистью экспрессиониста, появился в 1904 г. Ужасы «кровавого разлива» насилия в охваченной смутой России начала века отразились не только в содержательной сфере демократической беллетристики, но и изменили ее эмоциональный тон (у А. Серафимовича, Д. Айзмана, С. Юшкевича), внесли струю крикливой риторики, аффектации, «болезненной нервности» [4, с. 7].

Одна из версий относит возникновение термина «экспрессионизм» к 1901 году: он был введен в обиход после появления серии картин Ж.А. Херве «Экспрессионизмы» [2, с. 544]. Если принять эту версию, то бытование термина начинается одновременно с возникновением экспрессионистских тенденций в творчестве Леонида Андреева – «Стена», «Ложь» (1901), хотя относительно литературных явлений термин входит в употребление гораздо позже: как уже выяснено ранее, в 10-е годы в Германии.

Известный критик начала века Д.Н. Овсянников-Куликовский видел воздействие модернистов на Андреева в двух основных тенденциях: «в пессимизме содержания и настроения и схематизме» [8, с. 102]. В отличие от реалистического искусства, в котором картины бедствий, страданий нейтрализуются противодействием добра, надежд, иллюзий, в пессимистическом искусстве негативные явления даны абстрагированными от живой действительности. В итоге исчезают «противоядия и все краски жизни», смерть и страдания также предстают в отвлеченном виде, и мы восчувствуем «весь ужас оголенного зла» [8, с. 197-198]. Эти качества Андреева-художника сближают его с экспрессионистами в первую очередь. Ими диктуются и частные экспрессионистские приемы, характерные для творчества Андреева в целом: деформация образов от переполняющего их внутреннего напряжения, «сгущенная образность», широкое использование гротеска, аллегории, контраста, олицетворения и др.

С точки зрения выраженности экспрессионистских тенденций произведения Андреева можно разделить на два типа: рассказы и пьесы, в которых экспрессионистское миропонимание и приемы преобладают – «Стена», «Ложь», «Красный смех», «Проклятие зверя», «Жизнь Человека», «Царь Голод»; рассказы и пьесы реалистические по содержанию, в которых, однако, используются экспрессионистские элементы стиля – «Жизнь Василия Фивейского», «Рассказ о семи повешенных», «Иуда Искариот и другие» и т. д.

Художественные приемы экспрессионистского характера, которые Андреев охотно использует в разных по тематике и стилю произведениях, – это гротесково представленный образ, имеющий ирреальное значение, олицетворение – «оживление» предмета, вещи, детали обстановки, смысловая значимость цвета, портрет и пейзаж, воплощающие «основные начала и основные инстинкты», наличие «ключевого» слова и др. Скажем, портрет Иуды («Иуда Искариот и другие», 1907) сводится к воплощению в нем основного качества личности – двойственности натуры. Двоилось лицо Иуды: одна половина – живая, подвижная, другая – мертвенно-гладкая, плоская и застывшая. Раздвоение лица соответствует раздвоению души.

Портрет о. Игнатия («Молчание», 1900) «разбросан» по страницам рассказа (достаточно распространенный у Андреева прием), автор с помощью портрета фиксирует

отдельные моменты душевного состояния героя: вот он «высокий, грузный... брезгливо морщась» поднимается в комнату дочери, его «большая черная борода, перевитая серебряными нитями, красивым изгибом» ложится на грудь; вот он «твердый и прямой», думая только о том, чтобы «не уронить себя», хоронит дочь и, наконец, «высокий и необыкновенный в развевающейся рясе и с плывущими по воздуху волосами», «с перекосившимся безумным лицом» [1; с. 196, с. 205] бежит с кладбища.

Трагедийное начало скрыто у Андреева за пейзажной зарисовкой. Пейзаж созвучен и в то же время контрастен происходящему. Объяснение отца с дочерью в «Молчании» происходит «лунною майскою ночью, когда пели соловьи», и с мертвой Верой о. Игнатий беседует «июльской лунной ночью, тихой, теплой и беззвучной». Ступающаяся тьма становится подтверждением непоправимости свершившегося, в то время как лунный свет, свежий воздух, пахнувший недалекой рекой и цветущей липой, говорят о бесконечности жизни.

Солнце в произведениях Андреева не просто явление природы, а активный свидетель и участник человеческих деяний. «Раскаленный солнечный диск» символизирует трагедию и смерть. Результат действия его беспощадных лучей – «омертвевшая листва», «пожелтевшие коротенькие стебли травы», «безоблачное пустынное небо». Солнце, как и молчание, символизирует рок, судьбу, неизбежность.

Жаркий солнечный июльский день становится временем трагических событий в рассказе «Жизнь Василия Фивейского». В «знойный июльский полдень» тонет «черненький и тихонький» мальчик Вася, сын о. Василия, в это же время года сгорает попадья, погибает под завалом песка Семен Мосягин, падает замертво на дороге сам Василий Фивейский. «Бледное солнце», с ужасом вззирающее на землю после казни Иисуса («Иуда Искариот»), улыбка героини рассказа «Смех», похожая на «жгучее, беспощадное, жестокое солнце» [9, с. 491], наконец гигантски разросшееся лицо идиота, закрывшее небо и землю, в неизданном отрывке из «Жизни Василия Фивейского» [1, с. 635].

Еще одним вариантом сочетания конкретного с абстрактным, способом через единичное выразить общее является звук. Чаще всего звук призван состояние конкретной личности «перевести» в общечеловеческую плоскость. Таков, например, звук колокола. «Радостный, переливчатый трезвон» слышен в рассказах «Баргамот и Гараська», «Праздник», «На реке» – и он выражает ликование человеческой души в дни светлых христианских праздников. Совсем иной – «безумно-печальный, полный страданием, как море водой, огненный и страшный, как правда», тревожный, предупреждающий об опасности – «воплъ» колокола раздается в рассказах «Весенние обещания», «Набат», «Молчание», «Жизнь Василия Фивейского», «Так было», и с его помощью автор передает всеобщее настроение отчаяния, страха, безысходности.

Писателем часто используется прием антропоморфизма: предмету, вещи придаются функции живого организма, они начинают существовать во времени и пространстве. Причем за определенным предметом эта «живая» функция сохраняется и переходит из произведения в произведение. Например, часы везде и всегда олицетворяли бег времени, у Андреева же они символизируют статику – остановку времени, повторяемость свершившегося. И эта статич-

ность времени подтверждает роковую предначертанность человеческой судьбы. В «Мысли» стрелки «вверх – вниз» в часах на вокзале во время неудачного для Керженцева признания в любви остановили для героя время – вплоть до момента убийства им соперника. В «Рассказе о семи повешенных» «выскочивший из циферблата час» – час несостоявшегося, но возможного покушения – превратил жизнь министра в кошмар. В рассказе «Так было» «огромные старые часы» на башне движением своего маятника утверждают незыблемость законов земных и вечных: «Так было – так будет».

Важную роль у Андреева может играть «ключевое слово», опять же придавая конкретному предмету или явлению обобщающий смысл. В «Жизни Василия Фивейского» глобальное значение приобретает слово «идиот». К концу произведения оно перестает обозначать конкретного человека, а становится символом жизни вообще, характеристикой бессмысленного человеческого существования, беспомощности человека перед роком. В «Рассказе о семи повешенных», в главе о министре («В час дня, Ваше превосходительство!») семантическую емкость приобретает слово «чужой». Пережившему страшное потрясение министру «чужим» кажется все ранее привычное: чужой дом, чужое лицо, чужое тело, чужая спальня; министр становится «чужим» в отношении к самому себе прежнему.

Иногда «страсти и сущности» начинают превращаться в субъекты действия, что часто отражается в заглавиях андреевских рассказов: «Молчание» (1900), «Ложь» (1901), «Смех» (1901), «Стена» (1901), «Мысль» (1902), «Красный смех» (1904), «Тьма» (1907). Поскольку речь идет о гротесково представленных образах, являющих собой действительно сущностные понятия, автор приведенной цитаты [13, с. 292] видит в них выражение «художественной демонологии», явившейся одним из следствий «метафизики неверия», которой отличается XX век. Нам представляется, что у Андреева аналог сущностного начала, а именно таковыми являются понятия «стена», «молчание», «бездна», «тьма», гораздо шире и значительнее одного «края» метафизики – демонологии; в нем воплощено общее представление об ирреальном, заключающее в себе противоположные начала – и бога, и дьявола.

Уже по первому сборнику рассказов Андреева можно судить о том, что он ищет свой стиль и находит его ко времени написания «Бездны» (1902), «Жизни Василия Фивейского» (1903), «Красного смеха» (1904), «Так было» (1906). Это экспрессионизм в его зрелом проявлении, хотя в каждом из этих произведений «доля» экспрессионизма неодинакова: «Красный смех», «Так было» можно отнести к экспрессионистским произведениям, в то время как в «Бездне», «Жизни Василия Фивейского» есть лишь элементы экспрессионистского стиля. Вслед за этим Андреев обращается к драме, и тогда появляются «Жизнь Человека», «Царь Голод», «Черные маски» – произведения, ставшие примером русского экспрессионизма.

Но и тут Андреев не останавливается на достигнутом. Возвратившись к прозе, он избавляется от крайностей, создает «Губернатора», «Рассказ о семи повешенных». Теперь это писатель, знающий, что он хочет сказать читателю и нашедший свой путь в литературе. И именно в прозе он открывает новый этап своего творчества. «Цветок под ногою», «Полет» – экспрессия выявляется через обыденное, с

помощью минимума выразительных средств. Задача автора – вывести литературу за границы бытового правдоподобия, но при этом не расплыться в мистических абстракциях и символах. Это приводит его к теории панпсихической драмы («Екатерина Ивановна», «Самсон в оковах», «Тот, кто получает пощечины»).

Многие ученые считают, что следует говорить об экспрессионизме как едином художественном методе. В пользу этого свидетельствуют общие черты и свойства, характерные для художников этого направления: отрицание действительности, бунт против нее, обращенность внутрь человека, к «ландшафту» души, выдвижение на первый план интеллекта и эмоций, игнорирование частного – пропаганда «общего и целого», в поэтике – приемы, с помощью которых достигается необычайная выразительность: вместо единого сюжета – чередование «набросков и отдельных частей», отсутствие полутонов, пренебрежение мотивировками, сочетание разнородных ритмов, схематизм образов, вместо «живого» языка – абстрактно-эмоциональная риторика, широкое использование гиперболы, аллегории, контраста, олицетворения – «сгущенной образности», «заострение» предельно важного в объекте,

в результате чего достигался эффект экспрессионистской деформации образа или предмета.

Невольно возникает вопрос – был ли экспрессионизм в России заимствованным явлением или существовал автономно. Ответ на него не однозначен. Исследователь Т.Л. Никольская предполагает, что наибольшее право на самостоятельное существование имела экспрессионистская драматургия, опиравшаяся как на новейшую западную, так и на отечественную традицию, у истоков которой стоял Л. Андреев [10, с. 90].

Налицо историко-культурный парадокс: экспрессионизм как эстетическое направление сформировался в 10-е годы в Германии, в России его последователи заявили о себе в 20-е годы, а предтечей экспрессионизма, и русского, и германского, был русский писатель Леонид Андреев.

Основываясь на вышесказанном, можно сформулировать основные принципы экспрессионизма, оговорив при этом, что совместное воплощение их в творчестве того или иного художника вряд ли возможно. Но в той или иной степени они находят место в творчестве писателей, близких к экспрессионизму.

Библиографический список

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений: В 6т., М., 1990. Т. 1. С. 196.
2. Борева Ю. Эстетика. Теория литературы. Энциклопедический словарь терминов. М.: Артель Аст, 2003. С. 544.
3. Борисовский Е. Философия экспрессионизма / Русский экспрессионизм: Теория. Практика. Критика / Сост. В. Н. Терехина М.: ИМЛИ РАН, 2005. Электронная версия.
4. Горький М. Письмо Д. Айзмана 17/30 января 1907 г. о его пьесе «Кровавый разлив»/ Горький М. Собр. соч. в 30 тт. Т.29. М., 1955. С. 7.
5. Гюбнер Ф.-М. Экспрессионизм в Германии. Сб. статей под ред. Е. Браудо и Н. Радлова. М.. 1923. - С. 54.
6. Жирмунский В. Предисловие к изданию: Вальцель О. Импрессионизм и экспрессионизм в современной Германии (1890-1920). СПб., 1922. С. 4.
7. Кузмин М. Пафос экспрессионизма / Русский экспрессионизм: Теория. Практика. Критика / Сост. В. Н. Терехина М.: ИМЛИ РАН, 2005. Электронная версия.
8. Овсянко-Куликовский Д.Н. Заметки о творчестве Леонида Андреева / Зарницы, СПб., 1909. №2. С. 102, 197-198.
9. Попов С. Фридрих Ницше в русской художественной культуре/ Русский экспрессионизм: Теория. Практика. Критика /Сост. В.Н. Терехина. М.: ИМЛИ РАН, 2005. Электронная версия.
10. Терехина В. Пути русского экспрессионизма / Русский экспрессионизм: Теория. Практика. Критика / Сост. В.Н. Терехина. М.: ИМЛИ РАН, 2005. Электронная версия.

References

1. Andreev L.N. Collected Works: In the 6th., M., 1990. T. 1. P. 196.
2. Boreva Yu. Aesthetics. Literature theory. Encyclopaedic dictionary of terms. Moscow: ArtelAst, 2003. Pp. 544.
3. Borisovskiy E. Philosophy of Expressionism / Russian Expressionism: Theory. Practice. Criticism / Comp. VN Terekhina Moscow: IMLI RAN, 2005. Electronic version.
4. Gorky M. Letter to D. Aizmanu / January 30, 1907 about his play "The Bloody Spill" / Gorky M. Sobr. op. in 30 vols. T.29. M., 1955. Pp. 7.
5. Gubner F.-M. Expressionism in Germany. Sat. articles ed. E. Braudo and N. Radlov. M. . 1923. Pp. 54.
6. Zhirmunsky V. Preface to the publication: Walzel O. Impressionism and expressionism in modern Germany (1890-1920). St. Petersburg, 1922. Pp. 4.
7. Kuzmin M. Paphos Expressionism / Russian Expressionism: Theory. Practice. Criticism / Comp. VN Terekhina. Moscow: IMLI RAN, 2005. Electronic version.
8. Ovsyaniko-Kulikovskiy D.N. Notes on the work of Leonid Andreev / Zarnitsy, St. Petersburg., 1909. №2. Pp. 102, 197-198.
9. Popov S. Friedrich Nietzsche in Russian art culture / Russian Expressionism: Theory. Practice. Criticism / Comp. VN Terekhina - Moscow: IMLI RAN, 2005. Electronic version.
10. 10. Terekhina V. Ways of Russian Expressionism / Russian Expressionism: Theory. Practice. Criticism / Comp. VN Terekhina. Moscow: IMLI RAN, 2005. Electronic version.

БУБНОВ С.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bubnows@yandex.ru

БЕДНАРСКАЯ Л.Д.

доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bednarskaya.l.d@mail.ru

BUBNOV S.A.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Theory and methodology of Russian Language and Literature Education, Orel State University

E-mail: bubnows@yandex.ru

BEDNARSKAYA L.D.

Doctor of Philology, Professor, Department of Theory and methodology of Russian Language and Literature Education, Orel State University

E-mail: bednarskaya.l.d@mail.ru

ПОЭМА «АННА СНЕГИНА» С.А. ЕСЕНИНА В КУЛЬТУРНОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОК ПОЭТА

**THE POEM «ANNA SNEGINA» S.A. ESENIN IN THE CULTURAL CONSCIOUSNESS
OF THE POET'S CONTEMPORARIES**

В статье исследован литературно-критический материал 1924-1925 годов, касающийся восприятия поэмы «Анна Снегина» С.А. Есенина современниками поэта.

Ключевые слова: С.А. Есенин, поэма «Анна Снегина», поэтизация советской России, идеологизация литературной критики.

The article investigates the literary-critical material of 1924-1925, concerning the perception of the poem «Anna Snegina» S.A. Yesenin by the poet's contemporaries.

Keywords: S.A. Yesenin, poem «Anna Snegina», poetization of Soviet Russia, ideologization of literary criticism.

Замысел поэмы возник у С.А. Есенина после его очередных поездок летом 1924 года в Константиново. По словам А.К. Воронского, поэт вернулся в Москву в начале июня притихшим и по-иному говорившим о родном крае: «Всё новое и непохожее. Всё очень странно [1, с. 645]. К работе над поэмой Есенин приступил в конце 1924 года на Кавказе. 14 декабря 1924 года он сообщал П.И. Чагину: «Теперь сижу в Батуме. Работаю и скоро пришлю Вам поэму, по-моему, лучше всего, что я написал» [2, с. 187-188]. «Анна Снегина» была создана поэтом за очень короткий срок. Уже 20 января 1925 года С.А. Есенин обращался к Г.А. Бениславской: «Скажите Вардину, может ли он купить у меня поэму. 1000 строк. Лиро-эпическая. Оч<ень> хорошая» [2, с. 198].

Первого марта Есенин возвратился в Москву. По воспоминаниям В.Ф. Наседкина, из Баку поэт привёз «целый ворох новых произведений: поэму «Анна Снегина», «Мой путь», «Персидские мотивы» и несколько других стихотворений» [3, с. 304]. Поэму «Анна Снегина» поэт переписывал набело уже в Москве, продолжая работать над её окончательной отделкой. В то время С.А. Есенин охотно читал новую поэму своим литературным друзьям: Л.И. Повицкому, Н.К. Вержбицкому и др. У «друзей» поэта «прекрасная поэма» вызвала «иронические замечания»: «Ещё нянюшку туда – и совсем Пушкин», – вспоминала А.Л. Миклашевская.

После завершения работы над поэмой С.А. Есенин по предложению В.Ф. Наседкина 14 марта впервые высту-

пил с её публичным чтением в литературном объединении «Передел». Комната Союза писателей была переполнена литераторами. «Кроме перевальцев «на Есенина» зашло много «мапповцев», «кузнецов» и других. Но случилось так, что прекрасная поэма не имела большого успеха» [3, с. 304], потому что пролетарских писателей преимущественно интересовало не творчество, а насаждение пролетарской идеологии. В немногочисленных печатных отзывах о произведении оценки были крайне противоречивыми.

В рецензии на журнал «Красная новь», где в 3-6 номерах была напечатана поэма, сообщалось, что «Анна Снегина» – это «история о двух, друг в друга невпопад влюбляющихся существах. Социальной значительностью выведенные герои не обладают. Любовная канитель эта тянется на фоне бунтующей деревни: захватываются помещичьи усадьбы, происходит величайшая аграрная революция. Есенин совсем не видит важности происходящего. В его поэме революция – нечто скучное, приводящее. Если б её не было, ни психология героев, ни самый сюжет несколько бы не изменились. Формально Есенин уже находится под значительным влиянием Некрасова. Но, к сожалению, некрасовские строки в меньшинстве. □□□ Упадок словесного мастерства – очевидный» [4, с. 293]. Так характеризовали поэму «вапповцы» со страниц журнала «Звезда».

Хотя тогда же в газете сибирского краевого комитета РКП(б) «Анна Снегина» получила совсем иную оценку. Автор «Литературных заметок» писал, что в автобиографической поэме С.А. Есенин, «чувствующий раздвоен-

ность своей личности одной стороной примыкающей к революции людей «железной когорты», а другой – людям разбитого недавно прошлого, □□□ сложными путями следит за развитием своих мироощущений» [5, с. 9], пытается дать им объяснения. По мнению автора заметки, поэт идеологически преодолевает себя. В «Анне Снегиной», отмечал критик, он приблизился «к проблеме поэмы-романа». В этом критик обнаруживал наступление поры поэтической зрелости Есенина.

Интересные впечатления от чтения автором «Анны Снегиной» оставил в своём дневнике Д. Фурманов: «он читал нам последнюю свою предсмертную поэму. Мы жадно глотали ароматическую, свежую, крепкую прелесть есенинского стиха, мы сжимали руки один другому, переталкиваясь в местах, где уже не было силы радость удерживать внутри» [6, с. 275].

Наиболее точно и достоверно, на наш взгляд, о том, как воспринималась поэма современниками, высказалась С.А. Толстая-Есенина, которая в комментариях к произведениям С.А. Есенина писала: «Анна Снегина» имела большой успех у рядового читателя, но литературной средой и критикой поэма была встречена равнодушно и даже отрицательно» [7, с. 274]. Это можно объяснить тем, что в

целом литературная критика 1920-х годов стала «главным двигателем литературного процесса и одновременно – выразителем интересов власти» (Е.Г. Елина). Она оказалась предельно идеологизированной, ей зачастую было «не до литературы». А воззрения поэта и партийных вождей в области проводимой ими в стране политики, как известно, были полярными. Это приводило С.А. Есенина в недоумение и отчаяние. Ему приходилось расчётливо вступать в литературную борьбу, проводить линию «крестьянской купницы» в литературной жизни советской России.

Итак, 1924-1925 годы оказались в жизни и творчестве С.А. Есенина одними из самых плодотворных. За это время он выпустил 9 новых поэтических книг, создал около сотни первоклассных стихотворений, не считая крупных поэм. Поэт явно набирал поэтическую мощь и достигал творческой зрелости. Советская тема, очень важная в то время для каждого русского писателя, в последние годы жизни становилась органичной для творчества С.А. Есенина. Однако литературная критика той поры открыто выражала недоверие тем его произведениям, в которых он говорит о своей любви к советской России, убеждая автора «Страны Советской» в несостоятельности и неубедительности его внутренней перестройки.

Библиографический список

1. Есенин С.А. Полн. собр. соч.: В 7 т. Т. 3. Поэмы. Составление и подготовка текстов Н.И. Шубниковой-Гусевой, комментарии Е.А. Самодоловой, Н.И. Шубниковой-Гусевой М.: «Наука»–«Голос», 1998. 720 с.
2. Есенин С.А. Полн. собр. соч.: В 7 т. Т. 6. Письма. Составление и общая редакция С.И. Субботина. М.: «Наука» – «Голос», 1999. 816 с.
3. Наседкин В.Ф. Последний год Есенина // С.А. Есенин в воспоминаниях современников: В 2 т. Т.2 / Сост. и коммент. А. Козловского. М.: Худож. лит., 1986. 446 с.
4. [Рецензия] / Звезда. Л., 1925 № 4. – рец. на журнал «Красная новь» (№ 3-6). М., 1925.
5. Новус. Литературные заметки. // Советская Сибирь. Новониколаевск, 1925. № 145
6. Есенин С.А. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. Письма. / Под общ. ред. В. Г. Базанова и др.; сост., подготовка текста и коммент. В.А. Вдовина М.: Худож. лит., 1980. 509 с.
7. Есенин С.А. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3: Поэмы / Под общ. ред. В. Г. Базанова и др.; послесл. и коммент. Ю.Л. Прокушева; подгот. текста Г.В. Бажановой. М.: Худож. лит., 1978. 286 с.

References

1. Yesenin S.A. Poln. Coll. Op.: in 7 vol. 3. Poems. Drafting and preparation of Texts N. So. Shubnikova-Guseva, comments E.A. Samodelova, N. So. Shubnikova-Guseva-M.: "Science" - "Voice", 1998. 720 p.
2. Yesenin S.A. Poln. Coll. Op.: in 7 vol. 6. Letters. Drafting and under the General editorship of S. I. Subbotin. M.: "Science" – "Voice", 1999. 816 p.
3. Nasedkin V.F. Last year Esenina // S. A. Yesenin in the memoirs of contemporaries: In 2 t. T. 2 / Ed. and comments. A. Kozlovsky. M.: Artist. lit., 1986. 446 p.
4. [Review] / Star. L., 1925 № 4. – retz. on magazine "Red Nov" (#3-6). M., 1925.
5. NOVUS. Literary notes. // Soviet Siberia. Novonikolaevsk, 1925. No. 145
6. Yesenin S.A. SOBR. works: In 6 T. T. 6. Letters. / Ed. by V. G. Bazanov and others; comp., preparation of text and comments. V.A. Vdovin Moscow: Khudozh. lit, 1980. 509 p.
7. Yesenin S.A. Sob. works: In 6 T. T. 3: Poems / ed. by V. G. Bazanov and others; afterword. and comments. Y. L. Prokasheva; podgot. text G. V. Bazhanov. M.: Artist. lit, 1978. 286 p.

ИВАШИНА В.В.

старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail:wiva15@mail.ru

IVASHINA V.V.

Senior Lecturer, department of Russian language as a foreign and cross-cultural communication Orel State University

E-mail:wiva15@mail.ru

ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА БАЛЛАДЫ К.М. ФОФАНОВА «ДОФИН»

FIGURATIVE SYSTEM OF K.M. FOFANOV'S BALLAD «DOPHIN»

В статье рассматривается историческая основа баллады К.М. Фофанова «Дофин», устанавливаются основные признаки жанра, выявляются способы создания образов Луи-Шарля и Марии-Антуанетты, дается характеристика основных пространственных образов.

Ключевые слова: образ, баллада, К. Фофанов, Луи-Шарль, вторичная номинация, пространство персонажа, балладный прием, традиция.

In the article the historical basics of K. M. Fofanov's ballad "Dophin" and the main signs of the genre are examined, the ways of images creation of Louis-Charles and Marie Antoinette and the characteristic of the main spatial images are given.

Keywords: image, ballad, K. Fofanov, Louis-Charles, secondary nomination, space of the character, ballad reception, tradition.

Баллада – специфический жанр русской литературы, признаками которого принято считать сюжетно-повествовательную организацию текста, динамический характер разворачивающегося события, соединение реального и метафизического. Однако не менее значимым в балладе является и художественный образ, потому что именно он заключает в себе «собственно художественное содержание» [3, с. 75], «отражает и осмысливает существующую действительность и творит новый, небывалый, вымышленный мир» [1, с. 25].

Уникальность образного мира баллады обусловлена «одновременной причастностью личности двум мирам: светлomu и темному, живому и мертвому, повседневно покойному "миру сему" и тревожно загадочному, пугающему миру "потустороннего" бытия» [10, с. 23].

При всей заданности сюжета баллады сверхъестественным в русской поэзии есть произведения, образная система которых восходит к реальным событиям. Одним из таких произведений является баллада К.М. Фофанова «Дофин», сюжет которой основан на событиях Великой Французской революции 1789-1794 гг. и повествовании о трагической судьбе дофина Франции – Луи-Шарля (1785-1795 гг.).

Через сто лет после кровавых событий 16 октября 1793 года поэта эпохи русского «безвременья» привлекла судьба Луи-Шарля, второго сына Людовика XVI и Марии-Антуанетты, заключенного в крепость Тампле.

После казни родителей Конвент поручил «революционное воспитание» дофина сапожнику Антуану Симону и его жене Марии-Жанне. Цель воспитания заключалась в том, чтобы привить наследнику короля революционные идеалы, приучить его к физическому труду и простой жизни. Жестокость наставников Луи-Шарля была безгранич-

ной: врач, проводивший вскрытие после смерти мальчика, был поражен количеством шрамов на его теле.

После свержения Робеспьера (июль 1794 г.) руководители Конвента задумались о возможности реставрации конституционной монархии образца 1792 года для установления гражданского согласия и прекращения войн. С Луи-Шарлем начали время от времени заниматься и уже неофициально называли «королем». Но он к этому времени был уже безнадежно болен, крайне истощен и почти все время молчал. 8 июня 1795 года в возрасте десяти лет и двух месяцев он скончался от туберкулеза и был тайно погребен в общей могиле.

Реальные события последних дней жизни и смерти наследника французского короля подтолкнули поэта к размышлениям о последствиях Французской революции, которые привели к «великому террору», беззаконию, уничтожению «врагов народа», бесконечным кровопролитным столкновениям бывших единомышленников, казням (не случайно Ж.-Ж. Дантоном была произнесена фраза, ставшая афоризмом: «Революция пожирает своих детей»). Судьба дофина стала для К.М. Фофанова одним из важнейших доказательств недопустимости смены государственного строя путем кровопролития. Он понял, что идеи народовольцев чудовищны, что любая революция влечет смерти ни в чем не повинных людей, отсюда и «трагическая злободневность <...> содержания» [7, с. 516].

К.М. Фофанов умышленно использует в балладе вторичные номинации, вместо номинаций именных, так как «отсутствие имени – знак обобщенности образа-персонажа» [6, с. 92]. Так, дофин в балладе становится символом невинных жертв революций совершенных и грядущих.

При этом даже данная вторичная номинация, указывающая на социальный статус персонажа, используется поэтом только в абсолютном начале текста баллады («Бледный, ласковый дофин») и при переходе от первой части ко второй, от исторически-реального к условно-фантастическому («Страшно сердцу и уму!.. / Снится юному дофину...») [11, с. 197].

При характеристике образа дофина в балладе используется личное местоимение 3-го лица единственного числа; «Он задумчив, он один/ Он поник – и умирает... / Он сокрыт от всех друзей» [11, с. 197]. Это достаточно пространственный прием в поэзии: местоимение «не просто заменяет имя (его обычная функция), а указывает на человека, имя которого должно быть всем известно» [6, с. 94].

Подобный прием выполняет и еще одну важную функцию: он позволяет автору разграничить ауториальный тип нарратива и акториальный, в котором представлен «фиктивный мир», создание персонажа. Причем введение акториального нарратива выделено на синтаксическом уровне многоточием: «Он сокрыт от всех друзей/ За решетчатые рамы... / Где блестящий сони пажей? / Где вы, герцоги и дамы?» [11, с. 197].

В ауториальном нарративе характеристика героя построена на глаголах («встречает», «поник», «умирает») и эмоционально-оценочных прилагательных («бледный», «ласковый»). Однако целостный образ страдающего мальчика создается не только за счет портретных характеристик, но и посредством расширения пространственной панорамы.

Утро, время пробуждения всего живого, полностью изменяет свое значение и становится символом предсмертных мучений, неслучайно использован эпитет «тусклое», ломая общепринятое восприятие утра, как очищающего, обновляющего начала.

Определяющую роль в пейзаже выполняют символы. Плесень – символ запустения и гниения. Кипарис над окнами тюрьмы – «мистический символ смерти и траура, олицетворение печали и скорби» [5, с. 107]. В странах Средиземноморья кипарис до настоящего времени считается «кладбищенским деревом». Объясняется это многими причинами: например, темной листвой, или тем, что срубленный кипарис не дает побегов. Кроме того смолу кипариса использовали в смеси с ладаном при бальзамировании, потому что считали смолу неумирающей душой дерева, способной сохранить жизнь после смерти [5, с. 107].

Не менее значимым для понимания произведения является образ тюрьмы. Неслучайно в тексте произведения используются эпитеты, традиционные для романтиков начала XIX века: «тяжкие затворы», «юный блеск ума», «пламенные взоры». Дофин – романтизированный герой, для которого потеря свободы равносильно смерти.

Переход героя от жизни к смерти, погружение в небытие соотносены с видениями прошлого. К.М. Фофанов использует синекдоху для воссоздания королевского быта: «Блеск расписанных плафонов/ Гладь серебряных зеркал, Шум нарядных легионов...» [11, с. 197]. Особый эмоциональный эффект этого описания заключается в противопоставлении прошлого и настоящего, которое выражается стилистическими фигурами: анафорой с местоимением «Где» («Где блестящий... / Где вы, герцоги... / Где ты, пышный...») и риторическими вопросами, показывающими от-

чаяние и беспомощность юного заключенного.

Особую роль выполняют образы рока и символический образ зеркала. Для усиления эмоционального воздействия автор вводит оксюморон: рок – трагическая предопределенность, неподвластная воле человека, назван «счастливым». Эта же мысль раскрывается и в сравнении: «Как на пире зеркала...» Зеркало – многозначный символ связи реального мира с потусторонним. «Первобытная магия предостерегала человека от вглядывания в свое отображение. Считалось, что призрак двойник способен его погубить. Существовало утверждение, что в глубине зеркал можно увидеть будущее. С другой стороны, зеркало являлось символом памяти, запечатлевшим все, что когда-либо в нем отражалось» [8, с. 184].

Для поэта важным было подчеркнуть, что страдания наследника престола – это трагическое последствие совершенных революционных преобразований. Он не является единственной жертвой кровавого режима: «Где блестящий сонм пажей? / Где вы, герцоги и дамы?... / Повлекут, быть может, их – / Кончить сладкую дремоту – / От подушек кружевных/ К роковому эшафоту» [11, с. 197].

Однако центральный и самый трагичный образ в произведении – ребенок, не совершивший никакого зла, не причинивший вреда ни повстанцам, ни Франции.

Одним из самых ярких фрагментов баллады является детализированное описание призрака матери. К.М. Фофанов изображает ее сильной, несломленной женщиной. Поэт не принимает во внимание многочисленные воспоминания о легкомысленном поведении французской королевы, ее расточительности, любви к роскоши, страсти к картежной игре, бесконечных нарушениях этикета и т.д. Он рисует образ той Марии-Антуанетты, которой она стала в последние два года своей жизни: решительной, исполненной чувства собственного достоинства.

Известно, что с начала революции королева стала ожесточенным врагом режима. Она старалась побудить мужа к решительным действиям, была организатором бегства семьи, вела переговоры по введению во Францию австрийско-прусских войск. Даже во время ареста она сохраняла спокойствие.

Внутреннее состояние королевы описано в книге французской исследовательницы Эвелин Левер: «Мария-Антуанетта сильно изменилась. Художник Кухарский, которому она согласилась позировать несколько сеансов, оставил весьма лестный портрет, однако современники говорили о разительных переменах в ее внешнем виде. Она похудела, побледнела, волосы стали седыми. Постоянная тревога за будущее, груз невероятной ответственности, постоянные писания посланий – все это сказалось на ее внешности» [4, с. 394].

Решительностью королевы поэт наделяет и ее призрака: «...Он узнал/ Поступь твердую в печали...» При этом К.М. Фофанов изменяет исторической правде. Он изображает Марию-Антуанетту истиной христианкой: «И в руке ее дрожит/ Золоченое распятие...» ее слова, обращенные к сыну, являются переложением основной христианской идеи о бессмертии души, а страдания собственного сына королева уподобляет страданиям Христа: «Верь терпению Христа! / Не ропщи, дитя, уныло!» [11, с. 198]. Но известно, что французская королева даже на пороге смерти не стала демонстрировать религиозность: «Высоко подняв голову, бледная,

белокурые локоны грубо острижены, Мария-Антуанетта ничего не видела и не слышала. Она не стала говорить со священником, который сопровождал ее, отказалась исповедоваться. <...> Заметила эшафот, побледнела. По-прежнему не замечая присутствия священника, не выслушав ни одного его слова, с легкостью спрыгнула с телеги и пошла к гильотине. Резким движением она сбросила с головы чепец и предалась в руки палача» [4, с. 410].

В балладе К.М. Фофанова именно мать становится проводником дофина в иной мир, переход этот связан с объятиями матери и распятым:

Все забвенно...Кончен путь.

Я приму тебя в объятия!...

И кладет ему на грудь

Озаренное распятие...[11. с. 198].

Следует отметить, что появление призрака как вестника смерти – традиционный балладный прием. В «Людмиле» В.А. Жуковского перед смертью героини появляется ее мертвый жених, в балладе «Вадим» перед смертью героя ему чудится венчание с любимой. Даже в «Светлане» с ее необычным счастливым концом большую часть текста занимает сон, в котором героиня встречается с мертвым женихом.

Призраку королевы К.М. Фофанов придает и черты живой женщины. За решительностью призрака матери, пришедшего забрать ребенка в мир мертвых, проступает ее любовь к нему: деталь («И в руке ее дрожит/ Золоченое распятие...») передает волнение королевы, вступающее в противоречие с внешней «твердой поступью».

Появление призрака королевы-матери прекращает

жизнь дофина, наполненную физическими страданиями, и приносит смерть, освобождающую дух. Мать дофина – символ победы духа и верности своим убеждениям. Наделяя её образ именно таким смыслом, К.М. Фофанов утверждал идею неизбежности монархической власти и отрицал революцию как разрушающее начало, уничтожающее естественное и неизбежное устройство мира.

Важно и то, что автор избегает слова «умер». Вместо этого он использует балладное «уснул», только теперь это сон без пробуждения и без сновидений.

Последняя смысловая часть открывается антитезой: утро и первый солнечный луч не являются знаками пробуждения: луч, румяный и полный жизни, становится олицетворением смерти. что ещё больше усиливает контраст. В то же время луч – пленник земли, а дофин свободен, и эту свободу принесла ему смерть.

Неслучайно автор называет ребёнка «побеждённым героем», но он побежден Вечностью, а не людьми. Враги, казнившие мать, заточившие в тюрьму ее сына, считающие себя вершителями судеб и преобразователями страны, оказываются бессильными перед смертью и «величием покоя». И в конечном итоге ребенок одерживает моральную победу над якобинцами.

Значимым представляется и то, что в балладе образ матери играет определяющую роль. Это подтверждает то, что в балладном творчестве К.М. Фофанова проявились тенденции к обожествлению Женщины, что можно считать начальным этапом формирования в русской литературе культа Прекрасной дамы.

Библиографический список

1. Биктуганова М.Ю. Художественная культура как один из признаков искусства // Сумма философии. Вып. 5. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. С. 25-34.
2. Бовыкин Д.Ю. Людовик XVII: жизнь и легенда // Новая и новейшая история, 1995. №. 4. С. 168-178.
3. Волков И.Ф. Теория литературы. Учеб. пособие для студентов и преподавателей. М.: Просвещение; Владос, 1995. 256 с.
4. Лавер Э. Мария-Антуанетта/ Перевод с французского Е.В. Коваленко. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 416 с.
5. Рошаль В.М. Энциклопедия символов. М.-СПб: АСТ, 2008. 202 с.
6. Савельева В.В. Художественная антропология. Алматы, АГУ им. Абая, 1999. 281 с.
7. Сапожков С.В. Примечания// Фофанов К.М. Стихотворения и поэмы. СПб.: Изд. Пушкинского Дома, 2010. С. 449-591.
8. Символы, знаки, эмблемы: Энциклопедия/ Авт.-сост. В.Э. Багдасарян, И.Б. Орлов, В.Л. Телицын; под общ. ред. В.Л. Телицына. 2-е изд. М.: ЛОКИД-ПРЕСС, 2005. 494 с.
9. Тахо-Годи А.А. Кипарис// Мифы народов мира. Энциклопедия. В двух томах. Том 2. К–Я/ Под ред. С.А. Токарева. М.: Сов. Энциклопедия, 1988. С. 651.
10. Тупа В.И. Генеалогия лирических жанров// Известия Южного федерального университета. Филологические науки, 2012. № 4. С. 8-31.
11. Фофанов К.М. Стихотворения и поэмы/ Вступ. статья, составление, подготовка текста и примечания С.В. Сапожкова. СПб.: Изд. Пушкинского Дома, 2010. 591.

References

1. Biktuganova M.Y. Art culture as one of the art signs/ Sum of philosophy. Issue 5, Yekaterinburg: Publ. house of Ural Federal University, 2006. pp. 25-34.
2. Bovykin D.Y. Ludwig XVII: life and legend//Modern and contemporary history, 1995. No. 4. pp. 168-178.
3. Volkov I. Theory of literature. Book for lectures and students. M.: Prosveshheniye; Vlad, 1995. 256 p.
4. Lever E. Marie Antoinette/Translation from the French by E.V. Kovalenko. Rostov-on-Don: Phoenix, 1997. 416 p.
5. Roshal V.M. Encyclopedia of symbols. M - SPb: ACT, 2008. 202 p.
6. Savelyeva V.V. Art anthropology. Almaty, NPU named after Abai 1999. 281 p.
7. Sapozhkov S.V. Notes// K.M. Fofanov. verses and poems. SPb.:Pushkin Dom , 2010. pp. 449-591.
8. Symbols, signs, emblems: An encyclopedia / ed. by V.E. Bagdasarian, I.B. Orlov, V.L. Telitsyn; under a general edition of V.L. Telitsyn. 2nd ed. M.: LOKID-PRESS, 2005. 494 p.
9. Taho-Godi A.A. Cypress//Myths of people of the world. Encyclopedia. In two volumes. V. 2./ Under the editorship of S.A. Tokarev. M.: Sov. Encyclopedia, 1988. p. 651.
10. Tyupa V.I. Genealogy of lyric genres//News of Southern Federal University. Philological sciences, 2012. No. 4. pp. 8-31.
11. Fofanov K.M. Verses and poem / Introduction by S.V. Sapozhkov. SPb: Pushkin Dom, 2010. p. 591.

УДК 821.161.1(091)6

UDC 821.161.1(091)6

ИЗОТОВ В.П.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vpizotov@yandex.ru

IZOTOV V.P.

Doctor of Philology, professor, head of the department of journalism and public relations of regional public institution Orel State University
E-mail: vpizotov@yandex.ru

«ХРОМАЯ СУДЬБА» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ: ПРЕТЕКСТЫ, ПОСЛЕТЕКСТЫ И ДРУГОЕ

«THE LAME FATE» OF BROTHERS STRUGATSKY: PRETEXTS, POSTTEXTS AND ANOTHER

В статье рассматриваются тексты, в которых есть формально-содержательные переключки тем и идей романа «Хромая судьба» как с произведениями других писателей, так и с произведениями самих Стругацких.

Ключевые слова: претекст, послетекст, авторефлексия.

In article texts in which there are formal and substantial musters of subjects and the ideas of the novel «The lame fate» both with works by other writers, and with works by Strugatsky are considered.

Keywords: Pretext, posttext, formal and substantial musters, autoreflexion.

В творчестве А.Н. и Б.Н.Стругацких есть несколько произведений, которые можно определить как роман в романе. Сюда относятся «Улитка на склоне» (параллельные истории двух героев), «Отягощённые злом, или Сорок лет спустя» (истории из настоящего и будущего; собственно говоря, в этом произведении есть и третья составляющая, но это не является предметом данного исследования).

В эту группу входит и роман «Хромая судьба», в котором практически независимо существуют две сюжетные линии: несколько дней из жизни пожилого писателя Феликса Сорокина, с которым происходят какие-то странные события, и повесть о писателе Викторе Баневе, которую пишет Сорокин. И эта повесть является сокровенным произведением Сорокина, содержимым его Синей Папки, о которой не знает никто. (Здесь следует отметить такое обстоятельство: первоначально содержимым Синей Папки был роман «Град обреченный», но его объём оказался существенно больше основного текста, и тогда братья Стругацкие сделали сокровенной книгой Феликса Сорокина повесть «Гадкие лебеди», к тому времени опубликованную за рубежом и широко расходившуюся в самиздате).

О объединении в одно произведение собственно «Хромой Судьбы» и «гадких лебедей» существуют разные мнения. Например, В.Дьяконов пишет: «От объединения ХС и ГЛ пострадали оба романа. ХС написана усталым, измученным писателем, а ГЛ – писателем относительно молодым, активным, верящим, что «всё перемелется». И дух времени совсем другой. Это чувствуется по тексту, и достоверность Синей Папки резко падает. Сорокин мог бы написать такое в 1966-м» [4, с.100]; О.Шестопалов указывает: «Роман делится на две взаимопроникающие части: Феликс Сорокин, немолодой московский «писатель военно-патриотической темы», копаются в своих замыслах, набросках, рукописях, одна из которых - неоконченная - лежит в Синей Папке. Герой неоконченной рукописи писа-

тель Виктор Банев проживает в неизвестном исторически и территориально государстве и становится в нем свидетелем и участником окончания целой исторической эпохи. Два героя отличаются друг от друга тем же, чем отличаются Стругацкие начала 80-х от Стругацких середины 60-х годов. Стругацкие же 80-х отличаются от Стругацких 60-х не только возрастом, то есть увеличением опыта и уменьшением сил, но собственно отличием этих двух эпох» [7, с. 482].

Творчество братьев Стругацких вообще нечасто становится объектом монографических исследований, а о «Хромой судьбе», кроме статей [1; 2; 3], отдельных публикаций практически нет.

Не часто бывает, чтобы авторы сами указывали, что послужило определённым источником произведения. В случае романа братьев Стругацких «Хромая судьба» сами писатели называли рассказ Акутагавы Рюноске «Мензурка Зоили»: «Роман этот возник из довольно частного замысла: в некоем институте всю идёт разработка фантастического прибора под названием Menzura Zoili, способного измерить ОБЪЕКТИВНУЮ ценность художественного произведения. Сам этот термин мы взяли из малоизвестного рассказа Акутагавы, и означает он в переводе что-то вроде «Измеритель Зоила», где Зоил – это древнегреческий философ, прославившийся в веках особенно злобной критикой Гомера, так что имя его стало нарицательным для обозначения ядовитого, беспощадного и недоброжелательного критика вообще. Первое в нашем рабочем дневнике упоминание о произведении с таким названием относится аж к ноябрю 1971 года!» [6, с.266].

Идея измерения писательского таланта служит канвой обыденных приключений главного героя, и одна из глав романа так и называется «Испытал» – она и посвящена описанию того, как это происходило (или могло происходить). В самом же романе речь идёт о НКЧТ – наивероятнейшем количестве читателей текста, и только соответствующее

волнение в писательской среде окружает рутинное исследование Института Лингвистических Исследований, где и измеряется НКЧТ, ореолом таинственности.

В «Хромой судьбе» первое упоминание об измерении писательских текстов следующее: «Дело же было в том, что ещё прошлой осенью наш секретариат решил удовлетворить просьбу некоего Института лингвистических, кажется, исследований, чтобы все московские писатели представили в Институт этот по несколько страничек своих рукописей на предмет специальных изысканий, что-то там насчёт теории информации, языковой какой-то энтропии...»¹ [5, с.200].

Кроме «Мензурки Зоили» удалось найти ещё несколько произведений, в которых так или иначе поднимается проблема оценки творчества машиной.

У Р.Дала есть рассказ «Месть злейшим врагам», суть которого заключается в следующем: изобретена суперЭВМ, которая, после закладки в неё определённых лингвистических и литературоведческих параметров, начинает писать рассказы, а затем и романы на вполне среднем уровне. Вот как описывается методика изготовления произведений: «Сначала, нажав одну из основных кнопок, «писатель» принимал первоначальное решение, какой роман писать: исторический, сатирический, философский, политический, романтический, эротический, юмористический или обыкновенный. Затем из второго ряда основных кнопок он выбирал тему: армейская жизнь, жизнь первых переселенцев, мировая война, расовая проблема, покорение Дикого Запада, сельская жизнь, мемуары о детстве, мореплавание, жизнь на дне моря и многие, многие другие. Третий ряд кнопок давал возможность выбрать стиль: классический, причудливый, пикантный, хэмингуэвский, фолкнеровский, джойсовский, женский и так далее. Четвёртый ряд предназначался для действующих лиц, пятый – для объёма и так далее и тому подобное – десять длинных рядов кнопок для предварительного выбора.

Но это было ещё не всё. Направлялся и сам процесс творчества (который занимал около пятнадцати минут на роман), для чего автор должен был тянуть на себя или нажимать целую батарею отмеченных регистров, как на органе. Таким образом был он в состоянии непрерывно модулировать или смешивать пятьдесят разных переменных качеств, таких, скажем, как волнение, удивление, юмор, пафос и таинственность. Многочисленные циферблаты и датчики на щитке точно показывали ему, сколь далеко он ушёл в своей работе.

Наконец, был ещё вопрос страсти. Тщательно изучив книги, которые последний год были в верхней части списка бестселлеров, Адольф Найп пришёл к выводу, что имена она служит наиболее важным ингредиентом, магическим катализатором, благодаря которому скучнейший роман каким-то образом имел шумный успех, во всяком случае финансовый. Но Найп знал и то, что страсть – штука сильная, способная вскружить голову, и распределять её надо с умом, в соответствующих пропорциях в нужных местах. А чтобы достичь этого, он придумал один независимый регулятор, состоявший из двух чувствительных скользящих юстирующих устройств, приводимых в движение ножными педалями вроде газа и тормоза в автомобиле. Одной педалью регулировалась концентрация страсти, которую надо было ввести, другой – её напряжённость»².

Идея рассказа несколько отличается от идеи «Мензурки Зоили», «Хромой судьбы», поскольку здесь речь идёт о машинном рецепте создания гениального произведения.

Собственно говоря, если «Мензурка Зоили» является несомненным претекстом «Хромой судьбы», то рассказ «Месть злейшим врагам» следует считать параллельным текстом (это можно было бы назвать паратекстом, если бы за этим термином не закрепилось уже другое значение).

Несомненных после текстов «Хромой судьбы» имеется, по меньшей мере, два. Речь идёт о повести А.Скаландиса «Вторая попытка», опубликованном в серии претекстов-сиквелов к произведениям Стругацких «Время учеников». В этой повести представлена зеркально вывернутая ситуация «Гадких лебедей».

Другим произведением является повесть В.Николаева «Якорь спасения», в которой речь идёт о приборе, измеряющем гениальность литературных произведений: « – У прибора на лицевой стороне пять шкал с разными подсветками. Видишь? Они окрашены каждая в свой цвет. На самом верху с фиолетовой подсветкой – предупреждаю, а ты хорошенько это запомни – фиолетовая шкала может никогда не вспыхнуть. Н-и-к-о-г-д-а! – раздельно отчеканил Кузин и продолжал: – А если вспыхнет, то ты обязан хорошенько запомнить тот день и час, ибо это будет означать важнейшее событие – появился гений! Понимаешь г-е-н-и-й – опять растянул Никодим Сергеевич, желая особо подчеркнуть значение сказанного. <...>

– Дале, продолжал Кузин ровным, деловым тоном, – шкала с зелёной подсветкой, – он указал на эту шкалу, – вспыхнет в том случае, когда в рукописи обнаружатся серьёзные признаки одарённости или, как у вас принято говорить, таланта. Талант, как известно, тоже редкость. Так что не рассчитывай, что твоё лицо будет часто озаряться спокойным и радостным зелёным светом. Возможно, раз в десять лет, а то и реже. Под ней шкала с оранжевым подсветом, машина высветит её в том случае, когда соприкоснётся с произведением вполне профессиональным, мастеровитым, что ли, в общем не знаю, как это принято у вас называть, мы такие вещи называем просто и коротко – дело. Оранжевые вспышки тоже не каждый день будут загораться, ты не огорчайся – всё так и должно быть. Есть ещё шкала с жёлтым подсветом. Это, если так позволено выразиться, потуги. Задатки кое-какие намечаются, а дела ещё нет. Тут тебе самому придётся решать, как поступить с такой рукописью и её автором.

– Таким не грех и помочь.

– Верно, верно, помогать надо, – согласился Никодим Сергеевич и продолжал: – А в самом низу последняя шкала с красным подсветом, она, уверяю тебя, чаще всего будет вспыхивать. Её надо бы в целях техники безопасности помянуть с зелёной шкалой, чтобы не портила глаза, как видишь, и мы не до всего дотумкались, что делать, придётся терпеть...»³.

Вся повесть В. Николаева как раз и представляет собой описание того, как машина работает и как она однажды ошиблась, выдав за гениальное обыкновенное произведение (произошёл некоторый технический сбой), и какие последствия имела эта ошибка. Конечно, нельзя однозначно утверждать, что «Якорь спасения» – осознанный послетекст «Хромой судьбы», но совпадение слишком уж явное. (Можно заметить в скобках, что «Якорь спасения»

опубликован раньше «Хромой судьбы», хотя последняя и написана раньше. Но это, как говорится, совсем уже другая история).

Нельзя обойти вниманием и следующее свойство (качество) романа: «Хромая судьба» представляет собой в определённой мере калейдоскоп сюжетов, которые обрываются или каким-либо образом реализуются в других произведениях братьев Стругацких. Так, например, упоминаемые в романе «Современные сказки», написанные Феликсом Сорокиным, топологически и типологически содержат переключки с повестью «Понедельник начинается

в субботу», а одна из историй (с каплями бессмертия) являлась основой сценария «Пять ложек эликсира» (это можно определить как автопаратекст по аналогии с термином Ю.В. Доманского «автометапаратекст», а можно обозначить как авторскую рефлексии собственных произведений, авторефлексию).

Таким образом, «Хромая судьба» братьев Стругацких уникально ещё и в том отношении, что у этого романа есть чётко обозначенный претекст, явный и неявный послетексты, а также своего рода паратекст и автопаратексты (авторефлексивность произведений)..

Примечания

1 Ему предшествует следующий фрагмент: «И стоило мне вспомнить об этом моём неизбежном окаянстве, как тут же зазвонил телефон, и председатель наш Фёдор Михеич с легко различимым раздражением в голо-се осведомился у меня, когда я, наконец, намерен съездить на Банную».

Что за разгильдяйство, Феликс Александрович, говорил он мне. В четвёртый раз я тебе звоню, говорил он, а тебе всё как об стену горох. Ведь не гоняют же тебя, бумагомараку, говорил он, на овощехранилище свёклу гнилую перебирать. Учёных, докторов наук гоняют, говорил он, а тебя всего-то навсего просят, что съездить на Банную, отвезти десять страничек на машинке, которые рук тебе не оторвут. И не для развлечения это делается, говорил он мне, не по чьей-то глупой воле, сам же ты голосовал за то, чтобы помочь учёным, лингвистам этим, кибернетикам-математикам... не исполнил... подвёл... разрушил... вообразил се-бя...» (199-200).

2 Дал Р. Месть злейшим врагам (перевод: В.Постников, А.Шаров) // Заговор губернатора: С. Зарубеж. фантастики. М.: Профиздат, 1991. С.180-181. Рассказ впервые был напечатан в СССР в 1987 году в № 27 альманаха «На суше и на море».

Когда был написан рассказ, выяснить не удалось.

3 Николаев В.Н. Якорь спасения. Повести и рассказы. М.: «Молодая гвардия», 1986. С.32-34.

Библиографический список

1. Изотов В.П. Творчество В.С.Высоцкого и «Хромая судьба» братьев Стругацких: элементы взаимного отражения // Владимир Высоцкий: исследования и материалы 2011-2012 гг.: сб. науч. тр. Воронеж, 2012. С.232-239.

2. Изотов В.П. «Хромая судьба» братьев Стругацких: лингвистическая проблематика // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. № 2 (31), 2013. С. 142-145.

3. Изотов В.П. «Хромая судьба» братьев Стругацких: снег и дождь // РРостранство текста. Коллективная монография. Орёл, 2014. С.55-60.

4. Неизвестные Стругацкие. От «Града обреченного» до «Бессильных мира сего»: черновики, рукописи, варианты / сост. С.Бондаренко. Донецк: Сталкер, 2008.

5. Стругацкий А., Стругацкий Б. Волны гасят ветер: Повести. Л.: Советский писатель, 1990.

6. Стругацкий А.Н. Интервью длиною в годы: по материалам онлайн-интервью / Сост. С.П.Бондаренко. М.: АСТ, 2009.

7. Шестопалов О. Тридцать лет спустя // Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Хромая судьба. Хищные вещи века. Фантастические повести. М.: Книга, 1990. С.469-487.

References

1. Izotov V.P. V.S. Vysotsky's creativity and "The lame fate" of brothers Strugatsky: elements of mutual reflection//Vladimir Vysotsky: researches and materials of 2011-2012: coll. of sc. works— Voronezh, 2012. Pp. 232-239.

2. Izotov V.P. «The lame fate» of brothers Strugatsky: linguistic perspective//Messenger of the Orel state university. Series: New humanitarian researches. No. 2 (31), 2013. Pp. 142-145.

3. Izotov V. P. «The lame fate» of brothers Strugatsky: snow and rain//text space. Collective monograph. Orel, 2014. Pp. 55-60.

4. Unknown Strugatsky. From «A fateful hail» to «Powerless this world»: draft copies, manuscripts, options / author S. Bondarenko. Donetsk: Stalker, 2008.

5. Strugatsky A., Strugatsky B. Waves extinguish wind: Stories. L.: Soviet writer, 1990.

6. Strugatsky A.N. An interview of years: on online interview materials / author S.P. Bondarenko. M.: AST, 2009.

7. Shestopalov O. Thirty years later//Strugatsky A.N., Strugatsky B.N. The lame fate. Predatory things of a century. Fantastic stories. M.: Kniga, 1990. Pp. 469-487.

УДК 82.02/.09

UDC 82.02/.09

КОВАЛЕВА Т.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: tatko1986@mail.ru

ПУЗАНКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, директор департамента научно-методической и издательской деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: 79058562607@yandex.ru

KOVALEVA T.V.

Doctor of Philology, professor, Department of the History of the Russian Literature of the XI-XIX centuries, Orel State University

E-mail: tatko1986@mail.ru

PUZANKOVA E.N.

Doctor of Pedagogy, professor, Director of scientific and methodical and publishing activity department, Orel State University

E-mail: 79058562607@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ «КУЛЬТУРНЫХ ГНЕЗД» Н.К. ПИКСАНОВА В СВЕТЕ ГЕОПОЭТИКИ

N.K. PIKSANOV'S CONCEPT OF «CULTURAL NESTS» IN THE LIGHT OF GEOPOEITICS

В статье анализируется первая в российском литературоведении научная концепция, основные идеи которой активно используются в одном из современных направлений краеведческих исследований – геопоэтике. Установлено, что наиболее продуктивным положением теории «культурных гнезд» является доказательство влияния на литературу географического фактора и особенностей регионального хозяйствования.

Ключевые слова: литературное краеведение, Н.К. Пиксанов, геопоэтика, «культурное гнездо», культурно-исторический и субъектно-социокультурный принципы.

In the article the first scientific concept of russian literary criticism which main ideas are actively used in one of the modern directions of local history researches – geopoetics is analyzed. It is established that the most productive provision of the theory of «cultural nests» is the proof of influence of a geographical factor and features of regional managing on literature.

Keywords: literary study of local lore, N.K. Pksanov, geopoetics, “a cultural nest”, culture-historical and subjective socio-cultural principles.

Литературное краеведение – одна из интенсивно развивающихся отраслей современной науки. Интерес к этой отрасли современной науки связан с насущной необходимостью выработки механизмов самоидентификации человека по отношению к конкретной культурной среде, в которой происходит взросление человека, или возникает потребность перехода к принципиально новому уровню мироощущения, когда личность начинает ощущать свои внутренние связи с местом рождения не на эмпирическом, а на культурном и духовном уровне.

Интерес к литературному краеведению как разделу литературоведческой науки активизируется в исторические периоды, которые принято называть переломными. Первый всплеск приезного научного интереса к «областной» литературе, приходится на середину 20-х годов XX века, когда разрушенная революцией страна искала новые духовные ориентиры. Именно тогда литературоведы впервые серьезно задумались над тем, какими должны быть формы и методы изучения взаимосвязей текста художественного произведения и места его создания, творчества писателя и отражения в нем конкретных географических объектов, произведения и культурной среды, запечатленной в нем.

Активизация краеведческой работы в 20-е годы XX века была связана с тем, что научная и культурная элита страны стремилась, с одной стороны, сохранить памятники материальной культуры, которые безжалостно уничтожались не только властью, но и народом, в силу своей

малой образованности не понимавшим ценности того, что его окружает, с другой стороны, краеведческая работа выполняла просветительскую функцию.

На протяжении длительного времени краеведение было сферой деятельности энтузиастов, таких, как О.М. Андреева, З.Н. Васильева, И.Н. Кашкарова, П.В. Куприяновский, Л.П. Прессман, М.Г. Рахманкулов.

Только после кардинальных преобразований 80-х годов XX века в сфере образования отношение краеведению в целом и к литературному краеведению, как одной из его частей, принципиально изменилось.

В настоящее время учебная литература по вопросам краеведения исчисляется сотнями авторских книг (среди выдающихся следует назвать книги, Н.В. Ганущака, Г.Е. Горланова, А.И. Жиленкова, Л.С. Косовой, Г.И. Кусова, Н.К. Капитоновой, Н.Г. Корниенко, В.Я. Ляшук, Н.А. Милонова, К.В. Стародуб, Н.А. Соболева, З.Х. Тедтовой, Л.В. Храмова, М.Д. Янко, и др.) и сборников («Филологическое краеведение XX века» (Ульяновск, 2002 г.), «Краеведение в контексте духовной культуры» (Рязань, 1998), «Литературное краеведение Поволжья» (Саратов, 1997 г.), «Русская литература: национальное развитие и региональные особенности» (Екатеринбург, 1998); «Русская провинциальная культура: текст-миф-реальность» (Елец, 1999); «Геопанорама русской культуры: провинциальные локусы и локальные тексты» (Пермь, 2000); «Провинция как реальность и объект осмысления»

(Тверь, 2001); «Вятский провинциальный текст в русском контексте» (Киров, 2001); «Жизнь провинции как феномен духовности» (Н. Новгород, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009); «Русская провинция: миф-текст-реальность» (М.; СПб, 2000); «Геопанорма русской культуры: провинция и ее локальные тексты» (Пермь, 2004 г.), ««Поэтика» литературных гнезд: филология, история, краеведение (Тула, 2005 г.), «Провинциальное культурное гнездо» (Рязань, 2005 г.), «Литературное краеведение. Челябинская область» (Челябинск, 2006), «Литературное краеведение Прикамья (Пермь, 2006), «Провинциальный текст русской культуры» (Н. Новгород, 2008); «Коды русской классики: «провинциальное» как смысл, ценность и код» (Самара, 2008); «Трефелевские чтения: историческое и литературное краеведение русского города XVIII – начала XXI века» (Ярославль, 2012), «Орловский текст российской словесности (2013, 2015, 2017, 2018 гг.), «Пермский текст XXI века (поэзия)» (2014 г.) и др.

Начало изучения литературного краеведения было положено работой Н.К. Пиксанова «Воронежское культурное гнездо» (глава в приложении ко 2-му изданию книги «Три эпохи» (1913 г.)), разделом «Областные и культурные гнезда» в книге «Два века русской литературы» (1923 г.) и книгой «Областные культурные гнезда (историко-краеведный семинар)» (1928 г.). Введенное Н.К. Пиксановым понятие «культурного гнезда» С.В. Тарасова называет «одним из наиболее удобных способов описания провинциальной духовной культуры» [7, с. 108], а Е.Н. Суворкина считает выделенные им факторы географического положения, истории местности, культурной среды, выдающихся личностей основой, формирующей «механизм рассмотрения местности, формирования его модели» [6, с. 103].

Показательна история формирования концепции Н.К. Пиксанова. Первоначально в книге «Два века русской литературы» материал был разграничен по географическому, культурно-историческому и субъектно-социокультурному принципам: «Областные культурные гнезда в допетровской Руси», «Северно-русский культурный центр и Ломоносов», «Ярославское культурное гнездо во второй половине XVIII века», «Харьковское культурное гнездо Александровской эпохи», «Казанское культурное гнездо в начале XIX века», «Воронежское культурное гнездо. Кольцов и народная поэзия», «Нижегородское культурное гнездо времен В.Г. Короленко и Н.Ф. Анненского», «Саратовское культурное гнездо в половине XIX века», «Самарское культурное гнездо в 90-х годах XIX в.» [4, с. 177-189].

Подобный подход ограничивал материал временными и пространственными рамками и творчеством только выдающихся писателей, что сужало объект изучения, хотя и позволяло более детально рассмотреть конкретные литературно-художественные явления.

В книге «Областные культурные гнезда (историко-краеведный семинар)» теория Н.К. Пиксанова получает знаменательное развитие за счет конструктивной идеи о том, что национальные литературы бывают двух видов: локализованные (локальные) и централизованные. Локализованные литературы имеют несколько центров, характеризующихся наличием ярко выраженных, специфических черт; в централизованных – культура сосредоточена в городе «монополисте», как это наблюдается во французской литературе с центром в Париже.

Русская культура, как отмечал исследователь, долгое время изучалась и воспринималась именно как централизованная: «В общих курсах древней русской литературы <...> выделяются литературы: новгородская, псковская, владимирская, тверская, муромо-рязанская <...> С того же момента, как названные области теряют последнюю самостоятельность под ударами московского царства, а потому устанавливается империя, – всякое расчленение исчезает из литературной схемы» [3, с. 14-15]. Центрами («столичными гнездами») становятся Москва и Петербург, которые, в силу исторических причин, последовательно отвоёвывают друг у друга культурное первенство («явление, свойственное только России и не повторяемое в Западной Европе» [3, с.17]), но, по мысли Н.К. Пиксанова, не уничтожают «областных культурных центров».

Выделение двух разнонаправленных тенденций в развитии русской культуры и литературы, с одной стороны, позволило основоположнику отечественного литературного краеведения сделать вывод об уникальности литературного процесса в России, а с другой, подтолкнуло к необходимости изучения историко-культурного ландшафта провинции.

Факторами, формирующими провинциальные культурные центры, по мысли Н.К. Пиксанова, являются географические особенности и «своеобразие в организации народного хозяйства» [3, с. 19]. Причем именно способы хозяйствования являются основой для обособления культуры. «...У нас не только и не столько независимость, сколько хозяйственная жизнь создавала культурные гнезда или их разоряла» [3, с. 19].

Обусловленность жизни человека географическими факторами и особенностями хозяйствования была отмечена еще в художественной литературе XIX столетия. В «Записках охотника» И.С. Тургенева калужская губерния выгодно противопоставляется орловской: «Орловская деревня <...> обыкновенно расположена среди распаханых полей, близ оврага, кое-как превращенного в грязный пруд. Кроме немногих ракушек, <...> да двух-трех тощих берез, деревца на версту кругом не увидишь; изба лепится к избе, крыши закиданы гнилой соломой... Калужская деревня, напротив, большею частью окружена лесом; избы стоят вольней и прямей, крыты тесом; ворота плотно запираются, плетень на задворке не разметан и не вывалился наружу» [9, с. 7].

Основной чертой пространства Калужской губернии являются леса, Орловской – поля и овраги как результат деятельности человека: «Одни липы по-прежнему росли себе на славу и теперь, окруженные распаханной полями» [9, с. 50], «Узкие тропинки тянулись по полям» [9, с. 106], «Уныло раздавался среди пустых полей этот переливчатый, однообразный, безнадежно-скорбный напев» [9, с. 106], «Уже несколько часов бродил я с ружьем по полям» [9, с. 138], «...глазам моим внезапно представился низкий шалаш возле поля» [9, с.138], «...съездит в поле на хлеба посмотреть да васильков нарвать» [9, с.167]; «...помчал его под гору к оврагу» [9, с.59]; «...и через мгновение полетел в овраг вместе с беговыми дрожками» [31: 59]; «К счастью, на дне оврага груды лежал песок» [9, с. 60]; «Я ударил вожжей по лошади, спустился в овраг» [9, с. 155] и т.д.

Так, насыщая произведение пространственными характеристиками, И.С. Тургенев подводит читателей к мысли, что окружающий человека мир является одним из факторов

формирования психотипа и влияет на антропологические признаки: «Орловский мужик невелик ростом, сутуловат, угрюм, глядит исподлобья, <...> калужский оброчный мужик обитает в просторных сосновых избах, высок ростом, глядит смело и весело, лицом чист и бел» [9, с. 7].

Самая же важная черта, отличающая орловского мужика от калужского – это «хозяйственная жизнь». Орловский мужик «живет в дрянных осиновых избенках, ходит на барщину, торговлей не занимается, ест плохо, носит лапти», калужский – отпущен на «оброк».

Противопоставляя Орловскую и Калужскую губернии по доминирующему типу хозяйствования, И.С. Тургенев создает художественную модель влияния геоэтики на внутреннюю природу человека. Характеризуя ландшафт, особенности жизни, бытовую культуру, психотип, антропологические признаки, великий орловский писатель представил конкретные локусы не как «механическую совокупность культурных явлений и деятелей», а как «некоторое органическое слияние» [3, с. 60].

По мнению Н.К. Пиксанова, И.С. Тургенев пришел к пониманию общности и взаимообусловленности элементов мироздания на уровне художественного произведения. И это позволило ученому создать модель культурно-географического пространства («областного культурного гнезда») и предложить продуктивную методологию его анализа, которая включала рассмотрение творческих личностей, городской духовной культуры («местной культуры») во всех ее проявлениях (гимназия, театр, публичная библиотека, музыкальный кружок, коллективная деятельность, журналистика, наука), географических особенностей и «социально-экономических явлений».

На основе наследия Н.К. Пиксанова в современной науке установлен принцип анализа культурно-географического пространства, построенный на объединении (синтезе) различных отраслей знания и явлений культуры в единый комплекс, имеющий внеситуативную ценность.

Так, Г.М. Дробжева констатирует, что предложенный

Н.К. Пиксановым и его последователями «способ описания культуры посредством концепта “культурных гнезд” создает возможности для синтетического способа описания культуры, дающего цельное представление о специфике культурного процесса, локализованного в провинции» [1, с. 50]. Особо выделяет исследователь в пиксановской концепции роль «человеческого фактора» как «носителя провинциальной культуры как её создателя и хранителя». К этой оценке присоединяется и А.Ю. Тихонова, которая считает, что одним из основных достижений теории Н.К. Пиксанова была идея о роли «конкретного деятеля региональной культуры» в формировании «культурных традиций территории» [8, с.14]. Соглашаясь в целом с ее общими положениями, она уточняет, что «культурные традиции территории невозможно оценивать только выдающимися деятелями культуры. Большое значение имеют рядовые жители, изучающие и хранящие культурные ценности» [8, с. 14].

Современная геоэтика активно использует саму идею синтезированного (многокомпонентного) подхода к исследованиям региональной литературы. Это направление литературоведения обосновало необходимость расширения «традиционного подхода к анализу особенностей локуса, отраженного в художественном произведении» и «предполагает рассмотрение системы художественных средств (поэтики), формирующих образы культурно-географического пространства (геопространства)» [2, с. 5].

В современной геоэтике, основанной на предложенном Н.К. Пиксановым синтетическом подходе, позволяющем представить разнородные элементы геокультурного пространства как единое целое, пространственный локус, становится понятием семиотическим, сверхтекстовым, выходящим за рамки только художественной реальности: он расширяется за счет внетекстовых связей, обогащается новыми культурными смыслами, мифологизируется, что делает его актуальным для понимания региональной литературы и культуры.

Библиографический список

1. Дробжева Г.М. О методологическом потенциале концепта «культурное гнездо» // Грамота, 2012 № 12 (67): В 2 ч. Ч. I. С. 48-51.
2. Ковалева Т.В. Геоэтика цикла «Записки охотника» И.С. Тургенева: «Орловский локус» // Текст: грани и границы. «Записки охотника» И.С. Тургенева. Орел: ОГУ, 2017. С. 3-26.
3. Пиксанов Н.К. Областные культурные гнезда: Историко-краеведный семинар. М.; Л.: Гос. изд-во, 1928. 148 с
4. Пиксанов Н.К. Два века русской литературы. М.; П.: Гос. изд-во, 1923. 208 с.
5. Пиксанов Н.К. Три эпохи: Екатерининская, Александровская, Николаевская. Пособие для высш. школы и самообразования. 2-е изд., совещ. перераб. СПб: тип. М. Стасюлевича, 1913. 83 с.
6. Суворкина Е.Н. Мир детства в проекции концепции областных культурных гнезд Н.К. Пиксанова и идей И.И. Срезневского // Обсерватория культуры. 2014. №1. С. 101-107.
7. Тарасова С.В. «Культурные гнезда» как ценностные ориентиры краеведческой парадигмы информационной культуры // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2014. № 12 (1). С. 106-109.
8. Тихонова А.Ю. Региональная культура: опыт исследования: монография / 2-е изд. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2010. 209 с.
9. Тургенев И.С. Записки охотника // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Т. III. М.: Наука, 1979. 526 с.

References

1. Drobzheva G.M. About the methodological potential of «a cultural nest» concept // Gramota, 2012 No. 12 (67): In 2 P. Pp. 48-51.
2. Kovaleva T.V. Geopoetics in I.S. Turgenev's «A Sportsman's Sketches» 2 stories: «Orel locus» // Text: sides and borders. I.S. Turgenev's «A Sportsman's Sketches». Orel: Orel State University, 2017. Pp. 3-26.
3. Piksanov N.K. Regional cultural nests: Local lore seminar. M: State. Pub. House, 1928. 148 p.
4. Pkisanov N.K. Two centuries of the Russian literature. M: State. Publ. House, 1923. 208 p.
5. Pkisanov N.K. Three eras: Catherine's, Alexander's, Nicholas's: Hier school training aid / 2nd ed., redone. SPb; M.: Stasyulevich's print. house, 1913. 83 p.
6. Suvorkina E.N. The world of the childhood in N.K. Pkisanov's projection of regional cultural nests concept and I.I. Sreznevsky's ideas // Observatory of culture. 2014. No. 1. Pp. 101-107.
7. Tarasova S.V. «Cultural nests» as valuable reference point of a local history paradigm of information culture // Humanitarian, social and economic and social sciences. 2014. No. 12 (1). Pp. 106-109.
8. Tihonova A.Y. Regional culture: research experience: monograph. 2nd ed. M.; Berlin: Direkt-media, 2010. 209 p.
9. Turgenev I.S. A Sportsman's Sketches // Turgenev I.S. Full set of works and letters: In 30 V. Vol. III. M.: Science, 1979. 526 p.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

КОРЖОВА И.Н.

кандидат филологических наук, преподаватель, отдел
общеобразовательных, гуманитарных и социально-
экономических дисциплин, Орский колледж искусств
E-mail: clean24@yandex.ru

KORZHOVA I.N.

Candidate of philology, lecturer, Department of General
education, humanitarian and socio-economic disciplines,
Orsk College of arts
E-mail: clean24@yandex.ru

**ДЕСЯТЬ ЗАДАЧ НА СЛОЖЕНИЕ: ТВОРЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ ЦИКЛА К. СИМОНОВА
«С ТОБОЙ И БЕЗ ТЕБЯ» (СТАТЬЯ ВТОРАЯ)**

**TEN TASKS FOR THE COMPLETION: THE CREATIVE HISTORY OF K. SIMONOV'S CYCLE
«WITH YOU AND WITHOUT YOU (ARTICLE TWO)**

В данной части статьи рассмотрены второй и третий этапы работы над циклом К. Симонова «С тобой и без тебя». Выявлено, что на втором этапе стираются такие признаки ранних вариантов, как сюжетность и конфликтность, время становится циклическим. На третьем этапе происходит возвращение к ранним версиям, произведение ориентируется на жанровую модель романа и обретает металитературную рамку.

Ключевые слова: лирический цикл, вариации, роман в стихах, рамка, время, любовная лирика.

This part of the article considers the second and third stages of work. The paper reveals that such features of early variants as plot and conflict disappear in the second stage (the fifth – the seventh edition), time becomes cyclical. At the third stage (the eighth – the tenth edition) there is a return to the early versions, the work is guided by the genre model of the novel and acquires a metaliterary frame.

Keywords: lyric cycle, variations, novel in verse, frame, time, love lyrics.

Работа К. Симонова над циклом «С тобой и без тебя» словно бы иллюстрирует диалектическую триаду: десять вариантов ансамбля образуют три группы. Вслед за стадией формирования цикла в диалоге с большим историческим временем (этому этапу посвящена первая часть статьи), следует период отступлений от хронологического принципа расположения стихотворений, жертвования сюжетной организованностью и, наконец, отказа от самого названия цикла. Эта тенденция наблюдается в пятом – седьмом вариантах цикла, но с восьмой редакцией происходит второе снятие и возвращение ко многим, хотя и трансформированным, принципам первого этапа. Далее, продолжая сквозную нумерацию первой статьи, рассмотрим варианты второго и третьего этапов работы над циклом «С тобой и без тебя».

В изданиях 1948, 1949 и 1952 годов стихотворения, прежде входившие в цикл и дополненные новыми, также посвященными любви, группируются под заглавием «Лирика». Подобное название для Симонова связано, очевидно, не просто с родовой отнесенностью (поскольку раздел выделен среди других стихотворений), а с указанием на любовную и, шире, личностную ноту поэзии.

5. «Избранные стихотворения» 1948 года [4] далеки от исчерпывающего представления поэзии Симонова, что подчеркнуто самим названием сборника. Однако, составляя раздел «Лирика», автор демонстрирует принципы, которые оказались важными для последующей истории цикла. Происходит отказ от довоенных любовных стихотворений. Подборка «Лирика» долгие годы будет открываться зна-

менитым «Жди меня», которое из лирической кульминации цикла превратится в элемент рамки. Функцией этого текста станет не столько установление ключевых мотивов, сколько роль камертона, воссоздание некоего идеала, которым будут проверяться и освещаться последующие стихотворения. Важнейшее нововведение связано с отказом, хотя и не тотальным, от хронологического принципа расположения текстов.

Новым композиционным принципом стало незримое разделение цикла на две части. Л.И. Лазарев писал: «История трудной любви, которая стала содержанием всего цикла, потому нашла такой горячий отклик у читателей, что для них, “третьим”, вставшим между героями, был не “он” и не “она”, а кровавое время, война» [2, с. 27]. Думается, своеобразие цикла заключалось все же в наличии четырех точек конфликта: любовь была трудная именно потому, что в сложную геометрию грозил вторгнуться некий “он”. Но в этой редакции нетривиальная композиция была разбита на два треугольника. В первую группу вошли стихотворения, построенные на конфликте «герой – она – война», в них источником драматизма служит раздельность расстоянием и неизвестность будущего. А вторая часть стала камерным исследованием любовных неурядиц и отражала другое взаимодействие: «герой – она – (он?)». Незримой границей между группами во всех редакциях второго этапа будет стихотворение «Встреча на чужбине», замыкающее военную часть цикла, и «Если бог нас своим могуществом...», служащее своего рода межевым столбом. Внутри незримых групп сохранен хронологический прин-

цип расположения. В итоге перед читателем выстроены два параллельных сюжета, взаимодействующих по принципу дополнительности. В первой части оставлены произведения, в предыдущем варианте бывшие «стихотворениями-звездами» и задававшие мотив мысленного пребывания героини рядом с героем. Но теперь в первой части цикла тема любви уравнивается темой дружбы, а итоговый текст этой группы, «Встреча на чужбине», обходит стороной любовную проблематику и реализует мысль о духовном родстве людей, прошедших войну.

Своего рода барьером, который сложно отнести к одной из двух частей, становится «Если бог нас своим могуществом...». Шутливое благословение должному миру с его несовершенством и даже злом сообщает о стремлении в раю повторить прежнюю жизнь, за что бог сталкивает героя на землю. В этой связи расположение текста между двумя хронологически совпадающими линиями выглядит как сознательное подчеркивание принципов композиции, основанной на двух кругах.

Во второй части собраны стихотворения, в которых острые углы личных отношений представлены сглажено. Это тексты о расставании, тоске, в них косвенно отражаются непростые отношения героев, война же либо не упоминается вовсе, либо становится фоном. Грозная роль смерти-ревизора, которая в ином контексте ощущалась и в них, теперь оказалась дезавуированной. Образ героини далек от идеализации, о чем говорят фразы: «злую, ветреную, колючую» [4, с. 116], «злом на зло привыкал отвечать» [4, с. 121], но тема нелюбви, безответности чувства героя вычеркнута из этого варианта цикла. Наиболее откровенным текстом становится стихотворение «Летаргия»: построенное на развернутом сравнении, оно предупреждает от преждевременных похорон любви, но не может замалчивать глубокий кризис отношений. Произведение становится своеобразной перипетией, после него внутренние сомнения героя уходят и отношения воссоздаются как бесконфликтные, хотя и испытываемые разлукой. Важно, что «Летаргия» вновь поднимает тему жизни после смерти, таким образом, вторая часть уже внутри делится на два круга. Благодаря варьированию этого мотива изменяется концепция времени в текстовом ансамбле: необратимое и открытое в ранних редакциях, оно теперь приближается к циклическому.

В этом же сборнике цикл начинает прирастать новыми стихотворениями, рассредоточенным по двум линиям в явной зависимости от меры представленности в них военной темы. Вторая линия дополняется и текстами о разлуке послевоенной. Под заголовком «Три примечания к путешествию» помещены три впоследствии самостоятельных стихотворения о поездке в Японию.

Завершает цикл «Трубка после обеда...», с одной стороны, оно служит разрешением любовного конфликта, в нем впервые прямо говорится о любви героини к герою, с другой, стихотворение соединяет обе части воедино. В нем получает неожиданное продолжение столь актуальный для первой части цикла мотив пребывания в двух пространствах. В отличие от прочих текстов в финале перемещение совершает не героиня, а герой, мысленно остающийся в прошлом и видящий в мирном огне камина пламя пожаров и военных костров. Стихотворение трансформирует и мотив временного перемещения: если в ряде

текстов герой рисовал картины будущего, то теперь путь его мыслей устремлен в противоположном направлении – в прошлое. Таким образом, последнее стихотворение инвертирует сквозные мотивы цикла, это переворачивание резко обрывает цепочку нанизываний и возможность повторений и создает эффект завершенности. Интересно, что инверсия трактуется исследователями Н. В. Беляком и М. Н. Виролайнен как прием, соединяющий идею статики и развития: «Фигура инверсии позволяет совмещать диалектическое и антиномическое построение. В отличие от диалектического движения гегелевского типа процесс перехода, осуществляемый в пределах инверсии, не снимает исходного качества, а фиксирует его в паре с его противоположностью. В отличие же от антиномической формулы инверсия, не снижая напряженности противостояния полюсов, не разделяет их бездной, а указывает на закон их взаимоувязанности. Можно сказать, что инверсия – это совмещение диалектики с метафизикой» [1, с. 109]. Таким образом, в новом варианте цикла композиционно разведены противоречия любовного чувства. И если раньше историческое время было фактором, преобразующим эти противоречия, то в данном случае мышление поэта более метафизично, что сказывается в ослаблении сюжета и некоем раздвигании его, отсюда и «компромиссный» вариант завершения через инверсию.

6. В следующем, 1949 году Симонов выпускает книгу «Стихи – Пьесы – Рассказы» [8], в первый раздел которой включен цикл «Лирика». Он больше по составу стихотворений, а поэтому рельефнее и ярче, чем предыдущий сборник, выявляет новые тенденции в построении цикла. Ансамбль также условно разбит на две части, причем состав первой, любовно-военно-группы остается количественно тем же (13 стихотворений), хотя и за счет нескольких изъятий и добавлений, а вот вторая часть существенно увеличивается (31 стихотворение вместо 10 в цикле предыдущего года).

При практически идентичном составе первой части, меняется принцип расположения стихотворений, теперь они собираются в микрогруппы на основе общих мотивов, причем стихотворения могут как развивать общую мысль, так и быть противопоставлены. Цикл вновь открывается программным «Жди меня», а далее уже без перебивов следуют стихотворения о тяжелом опыте отступления – «Майор привез мальчишку на лафете...» и «Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины...». Затем двойчатка стихотворений, скрепленных мотивом ритуального *возлияния*, обеспечивающего связь с возлюбленной, – «Я не помню, сутки или десять...» и «Я пил за тебя под Одессой в землянке...». Следующая группа объединена мотивом виртуального перемещения женщины на поле боя – «Я, перебрав весь год, не вижу...», «Не раз видав, как умирали...», «Когда на выжженном плато...». В последнем тексте поднимается проблема понимания женщиной военного опыта мужчины, выстраивается своеобразное соперничество любви и фронтового братства. Этот мотив подхвачен в «Был у меня хороший друг...», с ним же скреплено «Мы не увидимся с тобой...» – оба о потере друга на войне. «Хозяйка дома», «Далекому другу» и «Встреча на чужбине», как и в подборке 1948 года, завершают первый круг стихотворений, еще раз проговаривая перечисленные выше мотивы, но не примиряя и не соединяя их, для чего

и понадобился тройной аккорд. Когда-то рамочное и сводящее два мотива воедино стихотворение «Хозяйка дома» все более отодвинуто от сильной позиции.

Во второй, условно любовной части цикла тексты также собраны в группы по преобладающему мотиву. Первый блок объединен мотивом сомнений в верности героини. Попытки защитить свою любовь от нападков ревности соседствуют с провозглашением преданности героине, даже несмотря на ее измену. Это тексты «Над черным носом нашей субмарины...», «Не сердитесь – к лучшему...», «Карточка», «Я помню двух девочек, город ночной...».

Вторым блоком следуют стихотворения с большими временными «заплывами», включающие в цепь размышлений далекое прошлое и будущее и в целом воссоздающие мотив вечной любви. Таковы «Серебряная свадьба», где герой заглядывает на двадцатилетие вперед, и «Каретный переулочек» с возвращением на десять лет назад. К этим текстам примыкают довоенные стихотворения, в которых затрагивается тема детства: «Плюшевые волки...», «Тринадцать лет. Кино в Рязани...». В данном контексте они читаются не как сложное соотнесение надежды на любовь с детской верой в чудо, а как расширение перспектив, придающее любви героя временную протяженность и судьбоносность.

Следующая микрогруппа включает довоенное «Когда со мной страданием...» и впервые опубликованные «Чтобы никогда не думала...», «Барашек родился хмурым осенним днем...», «Нет, я не прошу пощады...», «Бывает иногда мужчина...», «Сойдись под трудною звездой...», «Мы оба из честного племени...». Все они, кроме «Барашек родился...», развивают мотив *любви-поединка*, в них присутствует мотив опасной, губительной страсти: «Чтоб с тобой, сдержав дыхание, // Шла, как со свечой рискованной, // Чтобы было это зданье // От огня не застраховано» [8, с. 205], «Не спутай. Я не круг. Я камень. // Со мною можно потонуть» [8, с. 209]. Большинство стихотворений прямо строится на военной метафорике: «Как выжить мне полдня, // Пока хоть раз пощады запросишь у меня...» [8, с. 204], «Прошу пощады» [8, с. 208], «Мы уже скрестили взгляды» [8, с. 208], «Лучше я сорву повязки со своих сердечных ран» [8, с. 208], «Вчерашнего убийцу взять в домашние врачи» [8, с. 208], «Пора бы помириться» [8, с. 210], «Мой старый враг» [8, с. 210], «Зачем нам снова воевать» [8, с. 210], «Устав в войне со мною» [8, с. 210], «Когда еще дальше предместия // Не занял я сердце твое» [8, с. 211]. Опасность здесь исходит от обоих героев, хотя чаще является атрибутом женщины. Тема смерти подчеркивает максималистичность переживаний, готовность любить бескомпромиссно, рискуя собой. Эти качества выступают как признаки истинного чувства. И вновь в группы объединяются тексты скорее с общими мотивами, чем с общностью их решений. После «Нет, я не прошу пощады...» через одно следует стихотворение «Сойдись под трудною звездой...» – самое «мирное» в этой ячейке, выражающее надежду на согласие и вместе с тем объясняющее телеологию вражды: «Зачем нам снова воевать, // Чтоб снова породниться?» [8, с. 210]. В парадоксе формулировок, в самом вопросе чувствуется усталость героя от отношений, в которых только боль напоминает о близости.

Следующая группа стихотворений объединена мотивом *конца любви*, собственно, границами группы можно

числить уже «Мы оба из честного племени...», связанное метафорой любви-борьбы с предыдущей группой. Сюда относятся «Стекло тысячеверстной толщины...», «Пусть прокляну впоследствии...», «Первый снег в окно твоей квартиры...», «Не странно ль, веря в то, что есть рассвет...», «Летаргия», «В чужой земле и в городе чужом...». Бытовые зарисовки в этой части цикла чередуются с текстами-аллегориями. В целом же группа дает внушительный список уподоблений любви. Она – стихия, южный день с вечным полднем и внезапным закатом, ребенок, нуждающийся в заботе родителей. А утрата любви представляется непроницаемым стеклом или летаргией. Рядом с максималистичными «Пусть прокляну впоследствии...» и «Не странно ль, веря в то, что есть рассвет...», одинаково предвещающими конец любви и зовущими именно поэтому отдаться чувству сейчас и исчерпать его, есть и другие тексты, склоняющие к бережному отношению к тому, что связывает героев.

Последняя группа – «День рождения», «Пью за твое здоровье...» и «Трубка после обеда...» – отличается редким для этого варианта цикла умиротворением, погруженностью в быт и уверенностью во взаимопонимании. Заканчивается раздел «японской» группой стихотворений, которая позже будет перенесена в цикл «Друзья и враги». Ряд текстов, особенно «Военно-морская база», выпадает из общего тона цикла, теряется даже характерная для абсолютного большинства стихотворений раздела обращенность к возлюбленной.

Заканчивает подборку «Лирика» поэма «Несколько дней», которая воссоздает все тот же период времени, что и два круга стихотворений (вернее, чуть более широкий, за счет включения рассказа о довоенном знакомстве героев). Поэма становится третьим вариантом сюжета отношений героев, несколько реабилитирующим хронологический принцип, но в контексте целого не делающим его ключевым. В отношении дополнительности в этом варианте вступает не только несколько оценочных точек зрения на связь героев, но и линейная и циклическая концепции времени и даже сами жанры. Причем лирикоэпическая поэма базируется на хронологическом принципе, а цикл в целом строится на повторении периодов. Внутри первой и второй части идея времени уничтожена и заменяется принципом мотивных сот. Л. Е. Ляпина выделяет в литературе нового времени две разновидности цикла: «романные» и «музыкальные», «ассоциативные», «в них сюжетная динамика определяется не столько изначальной коллизией – противоречием, разрешающимся через цепочку последовательных «операций», сколько ассоциативным мышлением» [3, с. 95]. Такие «свободные монтажные цикловые композиции» [3, с. 98], по мнению исследователя, наиболее характерны для XX века. Мы можем заключить, что подборка 1949 года знаменует наибольшее углубление Симонова в область ассоциативных форм.

7. Публикацию в «Сочинениях» 1952 года [7], хотя такое издание всегда является вехой в творчестве писателя, проблематично рассматривать как веху на пути становления цикла. Количество стихотворений в указанном издании невелико – 18, хотя к тому времени было создано еще более 40 стихотворений, ранее включавшихся в цикл. Это издание продолжало тенденцию деления «Лирики» на два раздела. Цикл снова открывался любовно-военным бло-

ком примерно с тем же составом, что и в сборниках 1948 и 1949 годов, хотя поэт опять внес изменения в порядок и число текстов, рассыпав прежние микрогруппы. Рубежом вновь служат «Встреча на чужбине» и «Если бог нас своим могуществом...». А далее следуют исключительно любовные стихотворения, при расположении которых полностью разрушена хронологическая последовательность. Для этого варианта характерно наибольшее сглаживание внутренней конфликтности отношений, полностью исключены произведения, акцентирующие мотивы нелюбви и ветрености героини. Цикл заканчивается стихотворениями «Серебряная свадьба» и «День рождения» – текстами с широким временным горизонтом, текстами, утверждающими неизбежность любви. Оба произведения связаны с некими рубежами жизни. В данном случае, при асинхронии цикла, они уже не кажутся поиском некой точки остановки на бесконечной ленте времени. Более того, сами тексты сводят разные временные планы воедино: «Ты и есть та женщина <...> // Какой вперед на двадцать лет // Тебя сейчас я выдумал» [7, с. 133], «Поздравляю тебя с днем рождения, – // Говорю, как с ребенком <...> Говорю, как с большой...» [7, с. 134]. Позиция завершения знаменует полную пронизываемость времени, а потому уничтожением его.

8. Сборник 1955 года «Стихи и поэмы» [9] является поворотным в истории цикла и открывает третий этап работы над ним. Во-первых, Симонов вновь использует название «С тобой и без тебя», и оно, очевидно, обязывает его вернуться к прежней логике расположения текстов. Однако происходит это не сразу. Цикл снова начинается со знаменитого «Жди меня». А значит, сюжет о трудной любви, которую изменила война, принцип временной антитезы и мотив войны как обретения были отвергнуты самим выбором первого произведения. Закономерно поэтому, что при практически полном восстановлении состава цикла 1945 года в него не включено «Ты говорила мне “люблю”...», в котором война является поворотной точкой любовной истории. Восстановленными блоками, хотя и с рокировками внутри, следовали тексты, когда-то составлявшие разделы «Запад», «Юг», «Север», воссоздающие сложную атмосферу тоски по любимой в первый военный год, год, когда сомнения личные отступали перед неизвестностью, порожденной постоянной угрозой смерти. Важнейшей уступкой эпохе «Лирики» является помещение довоенных стихотворений в середину цикла. Однако далее цикл вновь продолжен военными текстами, разделение на две линии: любовно-военную и чисто любовную – снято.

В целом логика выстраивания цикла подчинена трем принципам: это история публикации, хронология описываемых событий, художественная логика развития мотивов. Последовательно соединяются стихотворения «Нового мира» 1941 года, «Знамени» 1942, «Нового мира» 1942, «Знамени» 1945, сборника 1949, а потом 1948 года (именно так). При этом некоторые опубликованные лишь после войны, но созданные или хотя бы начатые в ходе ее произведения, например «Дожди», встают рядом с военными текстами, а послевоенные идут особой группой вместе с другими стихотворениями 1948 года. Объединение нескольких принципов создает композицию, которую можно уподобить роману в повестях, где начинает выстраиваться общий сюжет, но и отдельные группы оказываются достаточно сильны. В целом мы выделяем пять блоков – «повестей».

Открывает цикл блок, посвященный первому году войны, в нем снова сплетены исторически обусловленные размышления о возможности собственной смерти и вызванные особенностями личной ситуации уколы ревности. Но из цикла все же изъята дружеская линия: с этого момента и навсегда уходят стихотворения «Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины...», «Встреча на чужбине». Завершается эта часть стихотворением «Мне хочется назвать тебя женой», резюмирующим личные итоги первого года войны.

Далее в цикле следуют доиюньские стихотворения, обрамленные переставленными текстами из военной поэзии. Многие из них, «Не сердитесь к лучшему...», «Я много жил в гостиницах...», «Я очень тоскую...», характеризуются легкой иронией над собой и своей безысходной любовью – другая часть, «Плюшевые волки...», «Тринадцать лет. Кино в Рязани...», отмечена пафосом романтики. В композиции цикла это выглядит как временное ослабление трагического накала.

Новое возвращение к военной теме и изменение пафоса начинается со стихотворения «Хозяйка дома». В данном варианте цикла тексты, когда-то образовывавшие рамку, теперь становятся буферными стихотворениями. Заканчивается раздел посланием «Далекому другу» («И этот год ты встретишь без меня...»). Эта часть сохраняет проблематику цикла 1945 года, в котором война, как недоступный женщине опыт, все время испытывает и без того непростые отношения пары. Фразы «А верно б, меня полюбила, // Когда бы там рядом была» [9, с. 221] и «Что эта женщина тебе?» [9, с. 223] создают проблемное поле этой части цикла – части о разъединении не расстоянием, а опытом.

В следующем, четвертом блоке доминантным мотивом вновь становится пространственная разлука. В него входят стихотворения последнего этапа войны, в которых тема смерти уже отходит на второй план. В этой и следующей части композиция основана на принципе контраста: рядом ставятся стихотворения с совершенно противоположным развитием мотива. «Когда б ей что б ни подарить...», произведение о единении героев до стирания личностных граней, соседствует с «Летаргией» – страшным образом мнимой умершей любви. Эти тексты открывают блок. Завершается он также дублетом. Сначала помещено «Мы оба из честного племени...» – горькое признание в гибели прежних отношений и просьба о возможности новых. Закономерным финалом выглядит стихотворение «Серебряная свадьба» – пророчество долгого счастливого будущего.

Уже следующий текст возвращает тему разлуки и становится перипетией в личных отношениях: «Стекло тысячеверстной толщины...» вновь говорит об охлаждении. Но от этой точки до самого финала следуют все более легкие и безоблачные стихотворения, конфликт теряет напряженность. В последнюю группу входят тексты о новом разъединении пары (пребывании героя в Японии), но эта разделенность не драматизирована. Казалось бы, поэт развивает прежние мотивы разлуки и неких испытаний вдали от дома. Но тоска по любимой теперь не тяжкие сомнения в верности и крепости ее чувства, а вздохи желающего тепла мужчины. Жалобы на отсутствие комфорта при сопоставлении с немногочисленными, но емкими деталями военного быта самим автором подаются с некоторой изви-

няющейся иронией.

Уверенное звучание обретает новый мотив – герой предстает в образе человека, в чьих прихотливых чувствах не может быть уверена героиня. В наиболее концентрированном виде эта тема звучит в «Бывает иногда мужчина...» и «Чтоб никогда не думала...». А также в предфинальной двойчатке «Барашек родился хмурым осенним днем...» и «Трубка после обеда...». Все эти тексты уже публиковались в сборнике 1949 года, но тогда они были смешаны с довоенными произведениями, не шли подряд и уравновешивались стихотворениями о прихотливом нраве героини. Теперь они конденсируются в конце, после заявления в «Мы оба...» о перерождении героя. Персонажи словно меняются местами, даже прием сравнения, который раньше приоткрывал загадку женского характера, здесь применяется к герою: «Я не круг <спасательный>. Я камень» [9, с. 250]. Теперь уже герой демонстрирует некоторое внутреннее отдаление, и, наконец, чувство любви становится прерогативой женщины.

Заканчивается цикл практически так же, как и предыдущая редакция, стихотворениями «Трубка после обеда...» и «День рождения». Оба текста с широкой временной перспективой создают устойчивую рамку, завершая сюжет своеобразным вневременным счастьем. Таким образом, в плане композиции, поэт пытается соединить две разнородные тенденции – разрушение сюжета в начале и скрупулезное выстраивание финальных текстов, которые при сохранении адресата и даже формальном развитии мотивов теряют драматизм, ибо лишены обоих компонентов двойного конфликта, обусловленного нелюбовью и войной. Думается, именно поэтому семь финальных текстов будут перенесены в другой цикл, а пять изъяты.

9. Книга «Лирика» 1956 года [5] представляет урезанный по сравнению с предыдущим годом вариант цикла. Симонов вновь демонстрирует присущее его работе с первыми вариантами «блоковое» мышление и складывает новый ансамбль из первой, третьей и четвертой частей предшествующей редакции. Былое завершение третьего блока, стихотворение «Мы оба из честного племени...», переставлено в конец и венчает цикл в целом. Таким образом, Симонов в очередной раз отказывается от довоенных стихотворений, а также почти исключает «японский» подцикл, заметно облегчавший трактовку темы разлуки. В центре остается любовная лирика военного времени с ее двойным конфликтом, анахронизмы устраниваются, завершает же цикл дублет «Мы оба из честного племени...» и «Корреспондентский клуб». Текст послевоенный, но воссоздающий враждебный герою мир вчерашних союзников, мир, в котором историческое время по-прежнему втягивает героя в конфликт, разъединяя его с возлюбленной. Не случайно любовь сливается с неизживаемым опытом войны: женщина и Родина – осколок, притаившийся возле сердца. Но завершает цикл не этот аккумулирующий мотивы текст.

Финал, «Мы оба из честного племени...», парадоксально сочетает стремление к завершенности и открытости. Итоговое стихотворение лишает цикл однозначно благополучного финала. Интересно, что Симонов вновь выбирает текст, построенный на метафоре смерти-воскресения. Поэт дает идеальный вариант завершения – смерть («вчерашний я умер» [5, с. 72]), но тут же расшатывает рамку, предлагая «заново» [5, с. 72] поговорить. Однако возрождается все же

другой человек, не «тогдашний» – «нынешний» [5, с. 72]. Этот тип воскресения наиболее близок тому варианту из классификации типов воскресения Юнга, который философ назвал «возрождение (renovatio)» и описал так: «Вся его атмосфера подразумевает идею renovatio – обновления, возобновления, даже улучшения, усовершенствования, вызванного магическими средствами. Возрождение возможно без изменения существа, так как личность, переживающая обновление, не изменяется по своей природе, а заживление, укрепление или улучшение происходит только с ее отдельными функциями или частями» [10, с. 252]. Притом стихотворение становится рамкой текста с линейной композицией, что тоже актуализирует семантику развития, а не повторения. Ведь самого разговора теперь в цикле нет, он еще впереди, во внетекстовой реальности. Сборник 1956 года важен как окончательный выбор установки на воссоздание конфликтных, противоречивых отношений и осмысление времени как линейного и судьбоносного.

10. Вариант цикла 1966 года [6] является финальным и самым объемным по составу стихотворений. Его жанровое своеобразие можно обозначить как роман в форме дневника, но уже не сам «лирический дневник». Поэт окончательно выбирает хронологический принцип расположения стихотворений. Первая часть ансамбля восстанавливает логику лирического дневника 1942 и 1945 года, однако с небольшими изменениями, которые позволяют говорить, что автор лишь имитирует дневниковость, в ряде случаев больше сообразуясь с художественными требованиями, чем с реальным порядком создания записей-стихотворений. Так, военное произведение «Я очень тоскую...» поставлено в ряд с доиюньскими, очевидно в силу ослабленности конфликта и актуального для начала цикла мотива поиска замены героине. Ироничное «Не сердитесь, к лучшему», напротив, продвинуто вперед и отделено от написанных в один день с ним эмоционально высоких «Жди меня» и «Майор привез малышку на лафете...». Также в цикл не возвращаются стихотворения о дружбе. Внутри массива стихотворений 1942-1945 годов растворен ряд произведений, опубликованных позже, но занявших место в соответствии с хронологией изображаемых событий. Таким образом, в цикле окончательно в очищенном виде утверждаются драматически звучащие темы любви и войны.

Тема любви все же главенствует, чувство начинается до и заканчивается после войны, хотя и трансформируется ею. Симонов не возвращает в сборник «японский» подцикл, вероятно важный для восстановления реальных этапов отношений любящих, но создающий ощущение провала действия. Так закрепляется понимание цикла как произведения о любви конфликтной, трагической, роковой. Военную часть отчерчивает стихотворение, уже ставившееся вехой, – «Мы оба с тобой из племени...». Поэт как бы повторяет ход, сделанный в сборнике 1955 года, вводя тему второй попытки и ее реализации в последующих текстах. Но отбор продолжения произведен иначе. Разлука лишь маскирует существующий конфликт, о чем с печальной откровенностью сказано в «Стекло тысячеверстной толщины...». Финал этой части, «Я в эмигрантский дом попал...», снова воссоздает блоковский мотив женщины-родины, что интимизирует восприятие большого исторического времени. Завершает сюжетную часть цикла «Трубка после обеда...» с инверсированием основ-

ных мотивов – отдалением мужчины, его виртуальным перемещением в прошлое, на войну, с прямой декларацией женской, а не мужской любви. Кажется, любовная история закончена счастливо и без длиннот.

Но далее своеобразным эпилогом следуют три текста, включенных в цикл впервые – «Как говорят, тебя я разлюбил...», «Я схоронил любовь и сам себя обрек...», «Я не могу писать тебе стихов...». Они резко, неожиданно и безапелляционно не разрешают, но разрубают конфликт. Никак не подготовленные психологически, они выглядят именно эпилогом. Конфликт теперь исчерпан, и источником разрыва оказывается сам герой. Но весь строй этих текстов основан на повторении мотивов первых, военных стихотворений, поэтому кажется, что любовь встает во всей своей роковой мощи перед тем, как погибнуть на наших глазах, что нелюбовь – столь же неподвластное герою чувство, как когда-то страстная одержимость.

Стихотворение «Как говорят, тебя я разлюбил...», с одной стороны, вводит тему иссякания чувства, с другой – передоверяет это утверждение другим, осуждаемым за непонимание и черствость. Фраза «Я у тебя пощады не просил, // Не буду и у них просить пощады» [6, с. 200] напоминает о былой жестокости возлюбленной к герою («Как выжить мне полдня, // Пока хоть раз пощады // Запросишь у меня» [6, с. 128]). Герой и теперь не хочет отказываться от прежней роли, нелюбовь так же, как любовь, приходит извне в виде испытания, которое он готов стоически перенести. Особую остроту добавляет выбор местоимения, по-прежнему связывающего героя с героиней: «пусть судят наши грешные сердца» [6, с. 200]. Общность подчеркнута не только местоимением, но и наличием сердца, в то время как их критики имеют «только так – предсердия» [6, с. 200]. Удивительная форма стихотворения, как бы доверяющая вынести приговор любви другим, позволяет Симонову не противопоставить новую ситуацию прежней, а максимально сблизить их, благодаря чему конфликт не замирает, а разрастается с новой силой.

Следующий текст, «Я схоронил любовь...», подтверждает крах любви, но отказ от чувства стоит герою жизни – он «посмертно» [6, с. 201] пишет эти строки на себе окаменевшем, превратившемся в памятник страсти. Финал алогичен – после многократного сравнения себя с могильным камнем, герой произносит: «Я все-таки не камень» [6, с. 201]. Стихотворение исполнено трагизма, так как утрата любви фактически равна смерти героя. Симонов находит наиболее надежный вариант завершения, после которого уже невозможно движение. Это замирание, но замирание с вечной болью.

Последний текст переводит тему в металитературный план. Поэт еще раз подводит черту, укрепляя рамку. Впервые он создает подобие послесловия, где обозначает

переход через эстетическую черту. Впервые называет свои «записи» стихами: «Я не могу писать тебе стихов // Ни той, что ты была, ни той, что стала» [6, с. 202], «Я просто разлюбил тебя. И это // Мне не дает стихов тебе писать» [6, с. 202]. Впервые герой открыто ищет завершения. Но важно, что стихи все же являются частью жизни, они соприродны любви, поэтому этот последний текст также повторяет важную особенность всего сборника. Хотя два предыдущих стихотворения уже не адресовались героине, здесь герой снова, как и во всем цикле, обращается к ней. Этот прощальный жест напоминает об изначальном жанре дневника в письмах, который более не возможен без адресата.

Художественная история цикла Симонова «С тобой и без тебя» – это действительно история, переводимая в нарратив, сюжет которого составляет осмысление поэтом времени и других внеположенных человеку факторов, того, что вместе можно именовать судьбой. Поражает, что на протяжении работы Симонов воплотил в цикле все основные типы временной организации. Цикл рождался как уникальное произведение, открытое времени, его диктовали война и непостижимая женская душа. Именно эту подвластность линейному времени отражал подзаголовок, а позже название – «лирический дневник». Далее Победа и благополучие в любви словно перенесли автора в какое-то иное устойчивое время. Но контраста прошлого и настоящего не возникло, напротив, поэт переосмыслил их с позиции нового, более свободного ощущения себя во времени. Эта переориентация с внешнего на внутренний организующий фактор связана с гармонизацией любовных отношений, проявившейся и в исключении стихотворений о нелюбви и неверности героини. Отказ от конфликта отразился и в смене названия (наступил период «Лирики»), и в предпочтении циклического времени или вовсе атемпоральности. Элементами структуры становятся различные тематические и мотивные группировки. А затем происходит возвращение к старому названию, возможно, именно тогда у него появляется своеобразное семантическое приращение: акцент на внутренний драматизм отношений позволяет читать фразу «без тебя» как указание на духовную разобщенность героев. Возвращение названия означало и возвращение фабулы. Поэт снова отдает полномочия автору времени, но обретает сюжет и концепцию собственной жизни. Завершается цикл с окончанием реальных жизненных отношений. Финальный вариант цикла при гораздо более смелом вторжении автора-художника в структуру текста все же сохраняет свойственное всему творчеству Симонова признание первенства жизни и приоритет линейного времени. Завершающие стихотворения цикла знаменуют, может быть, последний взлет интимной лирики поэта.

Библиографический список

1. Беляк Н.В., Виролайнен М.Н. «Моцарт и Сальери»: структура и сюжет // Пушкин: Исследования и материалы. СПб.: Наука, 1995. Т. 15. С. 109 – 121.
2. Лазарев Л.И. Поэзия Константина Симонова // Стихотворения и поэмы. Л.: Советский писатель, 1982. С. 5 – 68.
3. Ляпина Л.Е. Феномен любовного лирического цикла в историко-литературной перспективе // Европейский лирический цикл. Материалы международной научной конференции. М.: РГГУ, 2003. С. 83 – 98.
4. Симонов К. Избранные стихотворения. М.: Советский писатель, 1948. 243 с.
5. Симонов К. Лирика. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. 143 с.
6. Симонов К. Собрание сочинений в 6 т. М.: Художественная литература, 1966. Т. 1. 639 с.
7. Симонов К. Сочинения в 3-х т. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1952. Т. 1. 319 с.

8. Симонов К. Стихи – Пьесы – Рассказы. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1949. 747 с.
9. Симонов К. Стихи и поэмы. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1955. 579 с.
10. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. Пер. с англ. К.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. 384 с.

References

1. Belyak N.V., Virolajnen M.N. "Mozart and Salieri": structure and plot // Pushkin: Research and materials. St. Petersburg, Nauka Publ., 1995. vol. 15. Pp. 109 – 121.
 2. Lazarev L.I. Constantine Simonov's poetry // Verses and poems. Leningrad, Sovetskij pisatel' Publ., 1982. Pp. 5–68.
 3. Lyapina L.E. Phenomenon of the love lyrical cycle in the historical and literary perspective // *European lyrical cycle*. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii. Moscow, RSGU, 2003. Pp. 83-98.
 4. Simonov K. Selected works. Moscow, Sovetskij pisatel' Publ., 1948. 243 p.
 5. Simonov K. Lyrics. Moscow, Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoj literatury, 1956. 143 p.
 6. Simonov K. Collected works. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1966. vol. 1. 639 p.
 7. Simonov K. Works. Moscow, Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoj literatury, 1952. vol. 1. 319 p.
 8. Simonov K. Poems – Plays – Shot stories. Moscow, Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoj literatury, 1949. 747 p.
 9. Simonov K. Verses and poems. Moscow, Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoj literatury, 1955. 579 p.
 10. Jung K.G. Soul and myth: Six archetypes. Kiev, Ukraine state library for youth Publ., 1996. 384 p.
-

КРИВОЛАПОВ В.Н.

Доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы, Курский государственный университет
E-mail: vladnik57@rambler.ru

KRIVOLAPOV V.N.

Doctor of Philology, Professor, Department of Literature, Kursk State University
E-mail: vladnik57@rambler.ru

ОБРАЗ «ИДЕАЛИСТА» В МИФОПОЭТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ РОМАНА И.А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ»

THE IMAGE OF THE «IDEALIST» IN THE MYTHOPOETIC CONTEXT OF I. A. GONCHAROV'S NOVEL «OBLOMOV»

Статья посвящена проблемам, с которыми столкнулся И.А. Гончаров, пытаясь воплотить в своих произведениях образ «в высшей степени идеалиста». Писатель сетовал по поводу «неудач», подстерегавших его этом пути, однако Обломов – это «идеалист» вполне состоявшийся, и говорить о «неудаче» применительно к этому образу неуместно. Вместе с тем реализовать в этом качестве самый известный герой Гончарова смог лишь за счёт актуализации мифопоэтических традиций в романе.

Ключевые слова: мифопоэтика, фольклор, агиография, искусство, любовь.

The article is devoted to the problems faced by I. Goncharov, trying to embody the image of «the highest degree of idealist» in his works. The writer complained about the «failures» that lay in wait for him in this way, but Oblomov is an «idealist» quite taken place, and it is inappropriate to talk about failure «in relation to this image. At the same time, the most famous hero of Goncharov could be realized in this capacity only due to the actualization of mythopoetic traditions in the novel.

Keywords: myth poetics, folklore, hagiography, art, love.

В одном из своих писем (а многие из них выполнены в жанре авторской критики), Гончаров, имея в виду непрояснённость типа, представленного образом Райского, писал о «тумане», который окружает этого героя [3, с. 319]. Однако в том же письме, а затем в статьях, опубликованных как при жизни, так и после смерти писателя, звучит немало признаний, способных рассеять «туман» и прояснить существо его творческих установок.

В одной из таких работ, увидевших свет лишь в 1938 году, писатель настаивал, что «в лице Райского» его занимали открывшиеся возможности «анализа натуры художника» «с преобладанием над всеми органическими силами человеческой природы силы творческой фантазии». Объясняя постигшую его в ходе «анализа» неудачу, писатель ссылаясь на «невозможность» «уследить за неуловимыми и капризными проявлениями этой силы – вне самого искусства. Это всё равно, что следить за действиями электричества вне применения к делу. Но я, – продолжал Гончаров, – упорно предавался своему анализу...»

«Упорство» в стремлении уловить неуловимое, а также пристальный интерес к подобной устремлённости со стороны других художников он проявлял постоянно. В 1874 году Гончаров работает над этюдом «Христос в пустыне». Картина г. Крамского». И здесь мысль о «неуловимости» и «неуследимости» – одна из главных, хотя речь уже не о «натуре художника», а о «попытках изобразить Божество» (8, 68), попытках, на взгляд Гончарова, заранее обречённых на неудачу. Всё, что ни делалось на этом пути, «начиная с самого Рафаэля», являло, по Гончарову, «доказательство, как бессильно становится искусство, когда оно вздумает из человечески границ выступить с сферу чудесного и сверхъестественного!» [3, с. 68].

Художник, дарование которого уже после первого его романа определялось как «чисто внешнее» (Аполлон Григорьев) [4, с. 197], который, согласно мнению критиков, «жил и творил главным образом в сфере зрительных впечатлений» (Иннокентий Анненский) [8, с. 197], почему то и дело удостоивался сравнения с фламандскими живописцами, – этот художник упорно стремился к воссозданию духовных сущностей в предельно очищенном, разматериализованном виде! Более того, он настаивал на том, что «с той самой минуты», когда он начал писать, у него «был один артистический идеал: это изображение честной, доброй, симпатической натуры, в высшей степени идеалиста...» [3, с. 318]. Однако тут же следовало признание: «Не только моего, но и никакого таланта не хватило бы на это» [3, с. 319]. Исключение делалось лишь для Шекспира и Сервантеса с их Гамлетом и Дон Кихотом. Хотя этот недлинный ряд имён Гончаров вполне бы мог продолжить, вписав по меньшей мере одного своего героя – Обломова, идеалиста вполне состоявшегося, применительно к которому говорить о неудаче вовсе неуместно.

Свои представления об «идеале» Обломов изложил в известном «плане» преобразования Обломовки, за что услышал из уст Штольца похвалу: «Да ты поэт, Илья!» В ответ прозвучало знаменитое: «Да, поэт в жизни, потому что жизнь есть поэзия!» [2, с. 178]. За полтора века историю истолкования романа как будто никто не заметил, что Обломов... солгал, ибо воспевал он вовсе не жизнь, а грёзы, мечту, а потому и должен был называться скорее поэтом иллюзии.

Реальная жизнь представлялась Илье Ильичу кузницей, «где вечно пламя, трескотня, жар, шум...» [2, с. 186]. «Он “поэт в жизни” и жизнь для него “есть поэзия”, –

писал в своё время Б.М. Энгельгардт, – потому что этого требует его “кристально чистая душа”, неспособная ни переживать, ни понимать темные явления действительно-сти»[9, с. 57]. Не только «тёмные», добавим от себя, но и любую житейскую рутину – всё то, что «не есть поэзия». Жар «кузницы», первые соприкосновения с жизнью не только опалили его, но и парализовали, лишив воли и сил к сопротивлению. Он не сражался, подобно Александру Адуеву, за право жить в идеальном мире и тихо ушел в «затвор» на Гороховой улице, где не было места идеальности, но где и жизнь почти не «трогала», а значит, – не ранила и не язвила.

Обломов был озабочен тем, что «свет» в его душе не находил выхода. Однако вскоре после этих сетований выход будет найден – Обломов полюбит. «Свет» вырвется из его души и высветит ту сферу, в которой он, «в высшей степени идеалист», почувствует себя исключительно комфортно, в пределах которой ему откроется понимание жизни, и он обретёт примирение с нею. Всему этому будет предшествовать недолгая увертюра, определившая состояние Обломова на несколько месяцев вперед. Причём увертюра – в буквальном смысле этого слова, ибо имеются в виду те два концерта, которые Ольга устроит для Обломова. Слушая арии и романсы, Илья Ильич переживал моменты восполнения жизни, грезившиеся ему в молодые годы, когда он был «тоненьким, живым мальчиком» [2, с. 182], а сознание его «испускало» «столько великолепных фейерверков» [2, с. 181]. «Обломов вспыхивал, изнемогал, с трудом сдерживал слёзы, и ещё труднее было душить ему радостный, готовый вырваться из души крик» [2, с. 196]. Состояния и настроения, возникавшие в пределах идеального мира искусства, причем искусства наиболее условного, каковым является музыка, он готов был обратиться в конкретику поступков, готов был ехать «даже за границу, если б ему осталось только сесть и поехать» [2, с. 196].

В сходном состоянии пребывал и Александр Адуев, когда его, разочарованного, обманутого и раздавленного жизнью, тетка привела на концерт заезжей знаменитости, где он «трепетал», «бледнел», плакал и, главное, – вновь, после, казалось бы, окончательного и не оставляющего надежд разочарования, убедился в присутствии в жизни некоего возвышающего содержания. С ещё большей остротой и очевидностью неотмирность музыки переживал Райский, с отроческих лет любивший её «до опьянения». Меломанами все эти герои оказались, конечно же, далеко не случайно, ибо для них, «идеалистов», музыка являлась идеальной сферой пребывания, где предельно актуализировались и активизировались духовные сущности, и чрезвычайно, фактически до нуля, умалялась убивающая идеальное содержание жизни рутина повседневности. Для «идеалиста» переживания, сообщаемые музыкой, – та же мечта, тот же сон, те же воспоминания. Исчезновение того, другого или третьего равносильно для них прекращению жизни, после чего Адуев бывал парализуем очередным разочарованием, Обломов крепче затворялся в своей келье и поудобнее обустраивался на диване, а Райский лихорадочно искал свежих впечатлений, руководствуясь принципом «хоть бы и рожна, да чтоб шевелилось что-нибудь...».

Музыке присущ один существенный недостаток: впечатления, ею сообщаемые, слишком непродолжительны и сохраняются так долго, как звучит музыка. Любовь же

значительно раздвигала пределы идеального бытия, в случае с героями гончаровского романа – до нескольких месяцев. Выростала она тем не менее из музыки. Из идеального мира звуков герои незаметно переносились в идеальный мир чувств... Второй концерт Ольги заканчивается признанием Обломова: «Как глубоко вы чувствуете музыку! – Нет, я чувствую... не музыку... а любовь!» [2, с. 202].

Место звуков заступают чувства, преобразующие и восполняющие, как прежде музыка, жизнь. Звуки дополняются впечатлениями иного рода: герои ломают ветки душистой сирени, срывают изысканные ландыши, рассуждают о предпочтительности того или иного аромата... – страницы романа не только звучат, но и благоухают. Всё происходит в дачных пригородах Петербурга, жаркими июньскими днями, в тенистых аллеях «огромного парка» – антураж вполне идиллический, если не в частностях, то в общем и целом совпадающий с грёзами Ильи Ильича о «земном рае» в Обломовке. Рай вокруг него, рай в его душе: «Ему весело, легко. В природе так ясно. Люди все добрые, все наслаждаются; у всех счастье на лице» [2, с. 217]. В густой тени деревьев «огромного парка» мечта, как показалось Обломову, наконец, осуществилась и стала явью. Чаемое состояние жизни достигнуто, и он вновь, будучи мужчиной «тридцати двух-трёх лет от роду» обретает темперамент и наклонности «тоненького и живого мальчика» – перестает ужинать, спать днём, пишет письма в деревню, читает книги... Голова его, как и в годы молодости, начинает испускать «великолепные фейерверки».

Происходящее в душе Обломова настолько наглядно и очевидно, что не остается секретом не только для всеведущего автора, но и для Ольги – стороннего, хотя и небеспристрастного наблюдателя: она «тоже ясно прочла в этой немой игре лица, что у Обломова мгновенно *явилась цель жизни*» [2, с. 235]. Для того, чтобы «читать» по лицу Обломова не надо быть тонким психологом, ибо снаружи он был таким же, как и изнутри, иными словами, являл образец *цельной натуры*. «Что в глазах, в словах, то и на сердце!» [2, с. 178] – о таком общении мечтал он, живописуя «земной рай» в Обломовке, таким был он сам! Ольга пыталась скорректировать влюблённого и восторженного идеалиста: в любви, в глазах, улыбке объекта обожания, в Castadiva – ещё не вся жизнь, в крайнем случае – «половина». Обломов не понимает: «Где же другая? Что после этого ещё?» и не принимает совета Ольги искать другую половину: «Зачем?» [2, с. 235], если истина явлена во всей очевидности!

Будучи цельной личностью, Обломов отказывался жить «на две половины», преподавая тем самым урок своим литературным современникам и, главное, – их создателям, которые искали и пытались воплотить в своих сочинениях образ «положительно прекрасного», цельного человека на протяжении всего позапрошлого столетия, начиная с Гоголя и кончая Чеховым. В образе Обломова Гончаров смог выявить именно такую личность.

В финале романа писатель неожиданно сравнил своего героя со «старцем пустынным» [2, с. 474]. Однако неожиданность эта кажущаяся, а объективных оснований для подобного сравнения более чем достаточно. Обратим внимание лишь на те, что проясняют феномен обломовской «цельности». «Абсолютная ценность, – писал С.С. Аверинцев, имея в виду христианскую аскетическую

устремлённость, – требует абсолютной заинтересованности» [1, с. 75]. И аскеты, вполне заслуживающие аттестации «в высшей степени идеалистов», искали «прежде Царствия Божия и правды его» (Мф. 6, 33), созидая их в собственной душе, а через это утверждаясь в уповании на их обретение и в «жизни будущего века». Соответствующая устремлённость побуждала монахов бежать от мира, лежащего, согласно евангелисту, «во зле», ни во что вмняя его ценности. На этом пути человек избавлялся от «приражения» к миру, обретал цельность, устранился от необходимости жить «на две половины», обретал репутацию «земного ангела и небесного человека».

Подобную устремлённость к «абсолютной ценности» демонстрирует и Обломов: «всё здесь», т.е. в любви, – убеждён он, Ольга же опускает его на землю – нет, только «половина»! Ей нужен не «небесный», а земной человек, хотя и с ангельской душой. Здесь выявляется трагическая противоречивость натуры гончаровской героини, которая развела её с Обломовым и не позволила обрести полноты счастья со Штольцем. Следует отметить и то, что идеалистическая устремлённость самого Обломова существенно отличалась от традиционно аскетической, почему «старцы», бесспорно признали бы её соблазнительной и душепагубной. Разрывая с миром, они никогда не тешили себя иллюзиями относительно перспектив его переделки, ибо христианское ощущение истории – пессимистично и катастрофично. В исторической перспективе христианское откровение обещает не райские кущи, а «умножение беззакония» и «охлаждение любви» (Мф. 24, 12).

Обломов же, обретая полноту гармонии (Царство Божие) внутри себя, требовал соответствующего преобразования и от мира: рай должен быть «земным», «обломовским», обеспечивающим «роскошное житие и веселие» и населённым небожителями. Достаточно вспомнить Ольгу, то и дело сопоставляемую с ангелом, ступающую едва касаясь травы, или «ангельские» отношения в кругу немногих («два-три приятеля») друзей: «... Наступит красноречивое молчание, задумчивость – не от потери места, не от сенатского дела, а от полноты удовлетворённых желаний, раздумья наслаждения...» [2, с. 178]. Невольно вспоминается бессловесный тройственный диалог единомыслия рублёвских ангелов. Ассоциация, которая, как мы допускаем, вполне может показаться искусственной, подкрепляется читающимся здесь же евангельским: «Кого не любишь, кто не хорош, с тем не обмакнешь хлеба в солонку».

Пожелание это рождается из контаминации двух евангельских текстов, повествующих о Тайной вечери. Причём текстов церковнославянских, ибо в синодальном русском переводе теряются не только соответствующие смыслы, но и слова... Ученики смущены предсказанием Учителя о том, что один из них – предатель. На вопрос Иоанна «кто есть?» следует ответ: «той есть, ему же Аз омочив хлеб подам. И омочь хлеб, даде Иуде Симонову Искариотскому». Так воссоздается эпизод в Евангелии от Иоанна (гл. 13, ст. 26). Евангелист Матфей предлагает следующий вариант ответа на тот же вопрос: «Он же отвечающе: омочивый со Мною в солило руку, той Мя предаст» (гл. 26, ст. 23).

Данная ситуация побуждает вспомнить об *устной культуре Церкви*. Представленная в «Обломове» ситуация могла зародиться только в сознании человека, воспитанного в лоне этой *культуры*. Библейская начи-

танность здесь бы не помогла. Прекрасный знаток богослужебных текстов, которые, как и всякий другой человек его времени, он слышал почти исключительно в храме, а потому по-церковнославянски, Гончаров объединил предметные реалии двух различных евангельских зачал: из Иоаннова благовествования позаимствовал *хлеб*, а у Матфея, солонку, *солило*. В синодальном переводе солонка отсутствует: там *солилу* соответствует *блюдо*.

Одно обстоятельство, принципиально отличало Обломова от «старцев пустынных», которые со времен «первобытного монашества» культивировали науку «блюдения помыслов», предписывающую жёсткий и неусыпный контроль над всеми движениями внутреннего мира. Всё, что уводило в сторону от устремлённости к «абсолютной ценности», подлежало немедленному и безусловному «отсечению». Обломов же не только не «отсекал», но скорее по-художнически культивировал всякого рода «помыслы», с готовностью отдаваясь любому новому, лишь бы он разнообразил палитру его чувств, пусть даже «поэтическое настроение уступило место каким-то ужасам» [2, с. 248].

Будь знаком Обломов с творениями отцов-аскетов, он бы знал, что «бездне греховной» всегда предшествует ничтожный греховный «прилог», но в пансионе и университете его учили другому, а потому, углубившись в «анализ своего счастья», он «вдруг попал в каплю (вот он – прилог! – В.К.) горечи и отравился» [2, с. 248]. В результате появилось печально знаменитое письмо. Герой сочиняет пространное послание, исполненное горьких признаний, отрекается от любви и любимой, а, отложив перо, чувствует, что ему... «уже не скучно, не тяжело», что он «почти счастлив» [2, с. 253]. Будучи «поэтом», Обломов создаёт вокруг себя поэтическую реальность, пускай не бесконфликтную, но весьма желанную, позволяющую «жить» жизнью «идеалиста». Рыдающая Ольга объяснит ему вскоре, что, если бы он действительно, как уверял, жертвовал собою ради её счастья, он бы уехал за границу, не повидавшись с нею. Обломов поймёт, что это правда и что он в самом деле не мог уехать, лишив себя удовольствия поприблизиться к спектаклю, который сам же срежиссировал, причём не без оглядки на литературные образцы – разве не напоминает его письмо знаменитой отповеди Онегина. Ситуация романная. Эстетически значимая. Требуемая восприятия со стороны. Поэтому Илья Ильич пошел подсматривать, «сел в траве, между кустами, и ждал» [2, с. 255]. «Вчера вам нужно было моё *люблю*, – упрекала оскорблённая девушка, – сегодня понадобились слёзы, а завтра, может быть, вы захотите видеть, как я умираю» [2, с. 257]. «Ольга, можно ли так обижать меня!» – сокрушался Илья Ильич и обижался зря – признайся он самому себе, что постоянно *играет*, как играют на театральных подмостках, его желание видеть «любовь», «слёзы», а то и «смерть» партнёрши по сцене, выглядело бы вполне объяснимым.

«Ты всегда был немножко актёр» [2, с. 181], – заметил как-то Штольц, и, соглашаясь с ним, Б.М. Энгельгардт напишет о том, что «в противоположность другим персонажам романа, Обломов постоянно “немножко” декламирует» [9, с. 52]. От себя добавим, что не только декламирует, но и постоянно играет, пробуя себя в различных предлагаемых обстоятельствах и амплуа: то, выступая в качестве драматурга и претендента на главную роль, когда живописует райские кущи преобразённой Обломовки, то, приме-

ряя личину Онегина, то, принимая позу... соблазнителя, намекающего на то, что «есть другой путь к счастью» [2, с. 286]. Обломов будет расписывать «ужасы», неизбежные для женщины, избравшей этот «путь»: здесь будет всё – от откровенных взглядов мужчин с «лукавой улыбкой», до перспектив без времени «зачахнуть». Ольга не испугается, «картина ужаса не смутит её» [2, с. 287]. Обломов же будет разочарован и раздосадован: партнерша по сцене отказалась подыгрывать, спектакль не удался.

Курьёз состоит в том, что «обольстительные» речи Обломова будут начисто лишены даже признака чувственности, той самой «страсти», проявления которой он так ожидал от Ольги. Довольно частое употребление слова «страсть» и производных от него определяется книжной традицией, ибо означает лишь пылкость чувств влюблённого героя, то состояние, которое писатель называет «негой духа». Голоса плоти нигде не слышно!

Единственное «страстное» движение Обломова было вызвано, фактически спровоцировано соответствующим состоянием Ольги: «Она подошла к нему так близко, что кровь бросилась ему в сердце и в голову; он начал дышать тяжело, с волнением» [2, с. 263]. Но даже это движение отливается в формы, полностью соответствующие «романному» этикету: «Ольга!.. Вы... лучше всех женщин, вы первая женщина в мире! – сказал он в восторге и, не помня себя, простёр руки, наклонился к ней. – Ради Бога... один поцелуй в залог невыразимого счастья, – прошептал не как в бреду» [2, с. 263].

Если это и бред, то вполне литературный. Вместе с тем, Гончаров с исключительной убедительностью живописал и совсем другие состояния. Достаточно вспомнить то, которое овладело Ольгой предгрозовым «душным вечером» – оно выявлено с предельной, пугающей достоверностью, никак не соответствующей этикетным нормам. «Страсть» представлена как демоническое наваждение, парализующее волю человека, а потому и не поддающееся эстетизации. Не единожды помянутые отцы-аскеты усматривали в подобных состояниях реальное демоническое присутствие и разработали целую науку «борения страстей». Не случайно «предгрозовой» эпизод остался единственным в истории взаимоотношений Ольги и Обломова, о котором она «забыла» рассказать Штольцу. Однако сам писатель не забудет его откомментировать, обратив внимание на полное бесстрашие героя, которое он мог сохранить в обстоятельствах более чем соблазнительных: «А Обломов? Отчего он был нем и неподвижен с нею вчера, нужды нет, что дыхание её обдавало жаром его щеку, что её горячие слёзы капали ему на руку, что он почти нёс её в объятиях домой, слышал нескромный шепот её сердца?...» [2, с. 272]. Итак, в любви Обломова нет не только житейской, бытовой рутины, но и эроса. Вся она – идеальная сфера возвышенного чувства. Но именно в этих сферах гончаровский «идеалист» и обретает вполне комфортную среду существования. Только такое чувство ему и необходимо! Погружающее его в «розовую атмосферу» «чистой любви», вполне довольствующейся созерцанием идеального профиля объекта обожания [2, с. 239], сидением у ног возлюбленной, упоением ароматом невинности [2, с. 272].

Ценность *такой* любви, равно как и поэтического мечтания, артистической игры и, наконец, сонных грёз в том для Обломова и состоит, что всё это – врата в идеальный

мир, «где несть печалей, ни вздыханий», тот самый, что он вдохновенно живописал во время ночных «прений» со Штольцем и ради которого готов был смириться даже с необходимостью труда, т.е. временного пребывания в душной и шумной «кузнице». Именно любовь открыла для него возможность прочувствовать реализуемость его утопических упований, и «он засыпал в своей сладостной дремоте, о которой некогда мечтал вслух при Штольце» [2, с. 274]. Благодаря любви «он начинал веровать в постоянную безоблачность жизни, и опять ему снилась Обломовка, населённая добрыми, дружескими и беззаботными лицами, сидение на террасе, раздумье от полноты удовлетворённого счастья» [2, с. 274].

Отстаивая свою веру в возможность созидания земного рая в Обломовке, Илья Ильич, подобно «смешному человеку» Достоевского, вполне бы мог воскликнуть: «... Я видел истину <...> видел, видел, и *живой образ* наполнил душу мою навеки» [5, с. 118]. В подтверждение можно было сослаться на сон (герой Достоевского ведь ссылаясь!), а можно – и на то чувство, которым наполнилась его душа и которое позволило ему не только «увидеть», но и «уловить» истину и некоторое время жить в полном согласии с нею.

Присниться могут вещи самые невероятные, мечтать можно о чём угодно, поэтому вряд ли кому-то придёт на ум рассматривать мечту и уж тем более сон, случись, что они представлены в литературном произведении, с позиций достоверности. Совсем другое дело – перипетии взаимоотношений персонажей *реалистического* романа, помещённых волею автора в систему *реальных* жизненных координат. Приходится свидетельствовать, что история любви Обломова и Ольги – персонажей реалистических – не всегда развивается в согласии с законами реального мира.

Читатель без смущения принимает то, что в «благословенном уголке земли», куда сон заносит главного героя, побеждена сама смерть! Что здесь нет преступлений, а природные силы, смилившие свой стихийный нрав, назначены к тому, чтобы сообщать празднику жизни масштаб вселенской, праисторической гармонии. Обломов и Ольга живут далеко от «благословенного уголка». Их взаимоотношения развиваются не во сне, а наяву, однако антураж до странности напоминает обломовский. Будто былью стала рассказанная старой нянькой сказка «о какой-то неведомой стране, где нет ни ночей, ни холода, где всё совершается чудеса, где текут реки меду и молока, где никто ничего круглый год не делает, а день-деньской только и знают, что гуляют всё добры молодцы, такие, как Илья Ильич, да красавицы, что ни в сказке сказать, ни пером описать» [2, с. 115-116]. Это об Обломовке. Но и любовь героя и героини зародилась, достигла своего апогея тоже по «безоблачным небом» в летние месяцы. Цветущие ландыши и сирень знаменовали её начало, причём аромат сирени впервые коснулся обоняния героев и читателя не тогда, когда Ольга сломала цветущую ветку, а гораздо раньше, ещё во сне, когда, стоя на коленях подле матери, Илюша рассеянно повторял молитвы и глядел в окно, «откуда лилась в комнату прохлада и запах сирени» [2, с. 106].

Волны аромата, выплеснувшись из мира грёз, докатились до мира реальности. С учётом того, что преображённая сном или мечтой Обломовка была для Ильи Ильича «земным раем» – этот аромат занесен прямо оттуда, из рай-

ских садов. Ситуация двоemiрия, когда онтологически непреодолимый рубеж между мирами на некоторое время и для избранных лиц становится проницаемым, а достоверность проникновения подтверждается некими предметами, с которыми возвращаются «оттуда» – довольно обычна в средневековой культуре. Поэтому, исключая – практически со стопроцентной уверенностью – возможность прямого влияния на Гончарова конкретных литературных источников, нельзя не признать очевидности воздействия соответствующих *традиций*, представленных, к примеру, житием Ефросина-повара, византийским памятником VI–VII вв., хорошо известным на Руси.

Некий богобоязненный и благочестивый пресвитер в течение трёх лет усердно молился о том, чтобы сподобиться зрению тех райских блаженств, что «приготовил Бог любящим Его» (1 Кор. 2.9). В одну из ночей *во сне* он увидел сад с чудесными деревьями, ветви которых ломились от изобильных неземных плодов. Под деревьями журчали студёные и чистые ручьи, шелестели цветущие травы и струили «всевозможные ароматы, так что стоявшему чудилось, будто он вдруг попал в покой, где готовят благоволия». Здесь же он увидел монастырского повара Ефросина, который «всеми был презираем», ввиду полной безграмотности и «нечистоты тела и платья». Ефросин назвался сторожем сада и подарил пресвитеру три дивно пахнущих яблока, которые тот, очнувшись от сна, и обнаружил в складках своего плаща, напивавшегося ароматом райских плодов [6, с. 370–371].

В случае с Обломовым благоухает сирень. Во сне, когда, подобно византийскому созерцателю, он пребывает в «блаженном уголке», благоухание создает атмосферу молитвы. Наяву – аромат вторит любви. Сближение не случайно. Ибо два эти состояния для Обломова абсолютно

равноценны, т.е. он и любит так, словно молится, – трепетно преклоняясь перед объектом обожания, освобождаясь от рутины «житейских попечений», возлетая душой в те пределы, «где нет зла, хлопот, печалей».

Однако вернемся к исходной точке... Гончаров, согласно его собственным признаниям, пытался представить «натуру художника», отмеченную «преобладанием над всеми органическими силами <...> силы творческой фантазии»; его занимали «попытки изобразить Божество», войти «сферу чудесного и сверхъестественного»; в течение всей жизни он стремился воплотить некий «артистический идеал» – образ «в высшей степени идеалиста...» Писатель в полной мере осознавал, сколь трудную задачу он перед собой ставил: «это всё равно, что следить за действиями электричества вне применения к делу» или (добавим уже от себя) в пределах реалистических координат, если иметь в виду «типические обстоятельства» русской жизни XIX столетия. Для того, чтобы воплотить «артистический идеал», разглядеть «в высшей степени идеалиста» в барине-лежебоке, следовало, не поднимая этого последнего с дивана в квартире на Гороховой, поместить его в пространство мифопоэтическое. Здесь герою были уготованы острые эстетические переживания, которые перетекали в ещё более острую негу влюбленности, вызывая устойчивые ассоциации с аскетической устремлённостью к «абсолютной ценности», актуализируя фольклорные и агиографические мотивы. Всё это нити мифопоэтического романного повествования, где образ Обломова, в котором уже не «силы творческой фантазии», как в Райском, то идеалистическая устремлённость очевидным образом «преобладает» «над всеми органическими силами человеческой природы», был реализован с исключительной убедительностью.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. М., 1977.
2. Гончаров И.А. Полн. собр. соч.: В 20 т. СПб., 1999. Т. 4.
3. Гончаров И.А. Собр. соч.: В 8 т. М., 1980. Т. 8.
4. Григорьев А.А. Искусство и нравственность. М., 1986.
5. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Л., 1983. Т. 25.
6. Жития византийских святых. СПб., 1995.
7. И.А. Гончаров-критик. М., 1981.
8. Роман И.А. Гончарова «Обломов» в русской критике. Л., 1986.
9. Энгельгардт Б.М. «Путешествие вокруг света И. Обломова» // Лит. Наследство. М., 2000. Т. 102. С. 15 – 73.

References

1. Averintsev S.S. Poetics of early Byzantine literature. M., 1977.
2. Goncharov I.A. Complete works in 20 t. SPb., 1999. Vol. 4.
3. Goncharov I.A. Collected works in 8 T. M., 1980. Vol. 8.
4. Grigoriev A. A. Art and morality. M., 1986.
5. Dostoevsky F. M. Complete works in 30 T. L., 1983. Vol. 25.
6. The lives of Byzantine saints. SPb., 1995.
7. I. A. Goncharov-kritik. M., 1981.
8. The I. A. Goncharov's novel «Oblomov» in Russian criticism. L., 1986.
9. Engelhardt B.M. «Oblomov's journey around the world» // Literary Inheritance. M., 2000. Vol. 102. C. 15 – 73.

КУЗНЕЦОВА И.Н.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой французского языкознания, филологический факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: ir.kuznetsova@mail.ru

KUZNETSOVA I.N.

Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of French Language Studies, Philological Department, Moscow State University named after Lomonosov
E-mail: ir.kuznetsova@mail.ru

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В СЕМИОТИЧЕСКОМ И ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АСПЕКТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

LEXICAL INTERFERENCE: SEMIOTICAL AND FUNCTIONAL ASPECTS (BASED ON FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES ANALYSIS)

Семиотический аспект лексической интерференции связан с серединой положением интерференционных единиц в системе языкового знака между двумя полюсами: изосемией (синонимией) и омофонией (омонимией). Функциональный аспект представлен пятью компонентами: конденсацией текста, использованием сходного материала, наличием двойного смысла, нарушением языковой нормы и созданием эффекта неожиданности.

Ключевые слова: французский язык, лексическая интерференция, типология, семиотическая основа, функционирование.

The semiotical aspect of lexical interference is related to the middle position of the interference units within the system of language sign, these units being located between two poles: isosemy (synonymy) and homophony (homonymy). The functional aspect is represented by the following five components: the text condensation, the use of similar material, the presence of double meaning, the violation of language norm and the effect of suddenness.

Keywords: French, lexical interference, typology, semiotical base, functioning.

Общеизвестно, что изучение интерференции в лингвистической науке стало развиваться со второй половины XX в. после выхода в свет монографии У. Вайнрайха «Языковые контакты» [1]. Вслед за Вайнрайхом интерференция стала определяться как наложение одной языковой системы на другую в сознании многоязычного носителя, которое может спровоцировать фонетическую, лексическую и/или грамматическую ошибку. Интерференция в теории языковых контактов изучается на уровне языковых коллективов, обнаруживающих разного рода смешения и образования особого рода языковых конвергентных союзов.

По мнению автора статьи, лексическая интерференция может быть представлена и изучена как особое явление лексикологии – явление лексического смешения, которое можно определить как двустороннее (в плане выражения и в плане содержания) сближение лексических единиц одного или разных языков, обусловленное их фонетическим сходством и происходящим из него семантическим уподоблением, приводящее к произвольному (ошибочному) или произвольному (стилистическому) отклонению от языковой нормы.

Использование в новом контексте термина «интерференция», который уже имеет свое устоявшееся употребление в рамках теории языковых контактов, основано на его внутренней форме и этимологическом значении. Заимствованный из латыни термин (inter «между» + ferens «несущий», восходящее к fero, ferre «нести») означает бук-

вально «совместное несение», т.е. наложение, взаимовлияние каких-либо явлений, происходящих одновременно. В таком значении термин «интерференция» уже применяется в различных областях знаний, например, в физике, психологии, ботанике. Это делает возможным использовать данный термин в аналогичном с вышеуказанными науками значении в лингвистике как взаимодействие схожих слов с возникающим в результате данного взаимодействия их ошибочным смешением или намеренным сближением.

При таком понимании интерференции можно выделить три типа интерференционного лексического взаимодействия: смешение схожих слов внутри одного языка – паронимия; смешение схожих слов при контакте двух языков – диапаронимия, или более распространенный термин ложные друзья переводчика, и паронимическая аттракция, или паронимазия, т.е. сближение схожих слов для создания стилистического эффекта.

Лексические смешения внутри одного языка фиксируются особыми словарями (т.н. ортологические словари, словари трудностей, словари паронимов). Лексическое смешение паронимов в речевой практике наблюдается постоянно. В русском языке постоянно смешиваются такие слова, как одеть // надеть, порезать // нарезать, представить // предоставить, командированный // командировочный, верить // веровать, претензии // притязания. Во французском языке также наблюдается регулярное смешение таких слов, как glacial «ледяной» // glacière «ледниковый», incroyant «неверующий» // incrédule «недоверчивый», âgre

«острый, едкий» // *âpre* «терпкий».

Смешение похожих слов наблюдается не только в рамках одного языка, но и при контакте двух языков. Это явление принято называть в лексикографической практике ложным другом переводчика, а в лексикологии – диапаронимией. Действительно, даже маститые переводчики под влиянием внешнего сходства и «узнавания» коррелятивного слова в контактном языке ошибочно переносят всю парадигму значений коррелята из родного языка в чужой. На самом деле указанные парадигмы совпадают только частично или не совпадают вовсе. Отсюда появляются такие ошибки, как интеллигентный вместо умный (*intelligent*), партеры и бассейны вместо газонов и фонтанов (*parterres et bassins*), обнаруженные в литературных переводах и в отдельных изданиях по страноведению.

Третий вид лексической интерференции, паронимическая аттракция, или паронимазия, используется прежде всего в языке художественной литературы:

Меня тревожит встреч напрасность,
Что и ни сердцу, ни уму,
И та не праздничность, а праздность,
В моём гостящая дому. (Е. Евтушенко. Я что-то часто замечаю...)

Bazard, Balzac, Bazaine !

Bazar, Beaux-arts, Baisers ! (Е. Ionesco, *La cantatrice chauve*)

Окказиональные паронимические сближения в языке художественной литературы, по мнению их исследователей, например, В.П. Григорьева, являются не просто звуковыми повторами, или поэтическими метафорами, но, как правило, образуют особые паронимические ассоциативные поля с новой, всегда стилистически окрашенной семантикой. Так в процитированной выше строке Э.Ионеско возникает некое особое паронимическое поле карусели философии (Bazard Armand), литературы (Balzac), живописи (Bazaine, beaux-arts), любви (baisers).

Паронимическая аттракция используется как приём не только в языке поэзии, но и в целом в поэтическом языке в понимании Р. Якобсона, т.е. во всех тех случаях, когда речевой акт должен иметь особую выразительность: афоризмы, пословицы, поговорки, фольклорный материал, рекламные слоганы. «В поэтическом языке, – писал Р. Якобсон, – существует некоторый элементарный приём – приём сближения двух единиц». [5] Этот приём строится на параллелизме и сравнении. И когда параллелизм основывается на сходно звучащих словах, возникает «богате́йшая паронимическая игра». «Сходно звучащие слова уподобляются смыслами, причем такая паронимическая связь может охватывать целые словесные группы...» [5].

Анализ формальных и семантических связей паронимов, диапаронимов и паронимических аттрактантов приводит к определению места интерференционных единиц в знаковой системе языка. Это определение опирается на известное положение Ф. де Соссюра о двухстороннем характере языкового знака и произвольности связи между означающим и означаемым. Относительная произвольность этой связи – важнейшее свойство знака, обуславливающее возможность автономных диахронических изменений обеих его частей: означающее может изменяться независимо от означаемого и наоборот. Возможность изменения лежит в самой природе знака, необходимость

изменения имеет социальный источник. Совпадение двух знаков в плане выражения приводит, в терминах С. Карцевского, к омофонии, совпадение их в плане содержания – к изосемии [7]. На конкретно лексикологическом уровне этим понятиям соответствует понятия омонимии и синонимии.

Опираясь на положение Карцевского об асимметричном дуализме языкового знака по отношению к феномену лексической интерференции, следует отметить, что разветвление означаемого и означающего может не достигать своих пределов. Сходство формы и содержания приближает два знака друг к другу, но не до полного совпадения. На этом этапе и возникает лексическая интерференция. Таким образом, лексическое смешение/сближение, или лексическая интерференция во всех трех ее проявлениях (паронимия, диапаронимия, паронимазия) связана с промежуточным положением в скольжении означаемого и означающего по отношению друг к другу, когда обусловленные данным скольжением интерференционные единицы обладают семантическим и формальным подобием, но не достигают гипотетических крайних пределов.

Наблюдения над интерференционными явлениями во французском и русском языке и при контакте этих языков, а также анализ приемов паронимической аттракции позволили выделить основные функциональные компоненты интерференционного процесса во всех его разновидностях.

Первым функциональным компонентом интерференционного процесса, отмеченным уже З. Фрейдом, является конденсация, или стяжение текста (1) с устранением дифференцирующих маркеров интерференционных единиц, необходимым и достаточным для возникновения ошибки или паронимастической фигуры. Конденсацию по линии синтагматики легко продемонстрировать на любом примере интерференционной неологии, каковым является, например, знаменитый анекдот, анализируемый З. Фрейдом в его замечательной книге [4] и который по сути, если использовать современную терминологию, раскрывает текстовую конденсацию на модели образования телескопного слова. Речь идёт о забавном эпизоде, приводимом Генрихом Гейне в его «Путевых заметках». Поэт рисует комическую фигуру продавца лотерейных билетов и мозольного оператора Гириш-Гиацинта, который хвастается перед ним своими отношениями с бароном Ротшильдом, обращавшимся с ним на равных, фамиллионерно. Детально анализируя этот пример, Фрейд показывает, что эффект остроумия кроется в том, что вместо пространного описания, типа: «Ротшильд обращался со мной совершенно как с равным, совсем фамильярно, т.е. настолько, насколько это возможно для миллионера», – употребляется сокращенная формула, которую автор называет конденсацией с замещением:

фамили а рно
милли о нер

фамилли о нерно

Вторым функциональным компонентом интерференционного процесса следует считать использование сходного материала (2) с большей или меньшей модификацией, что характерно для всех указанных выше интерференционных явлений.

Паронимы французские: *colorer* «окрашивать» // *colorier* «раскрашивать»; *démystifier* «разоблачать мисти-

фикацию» // *démythifier* «развенчать миф».

Паронимы русские: атомник // атомщик, белеть // белить, описка // отписка.

Диапаронимы французско-русские:

académie (f) «академия, школа, учебный округ, обнаженная натура» // академия

bal (m) «бал, танцы, сельский праздник» // бал

cabaret (m) «кабаре, трактир, пивная, поставец» // кабаре

stérile «бесплодный, стерильный, напрасный» // стерильный

Паронимическая аттракция:

«Но зато Варенька, одинокая, без родных, без друзей, с грустным разочарованием, ничего не желавшая, ничего не жалевавшая, была тем самым совершенством, о котором только позволяла себе мечтать Кити» (Л.Н. Толстой, «Анна Каренина»)

«Ce cGur que rien ne peut empêcher de battre que rien ... personne ne peut empêcher d'abattre ceux qui veulent l'empêcher de battre ... de se battre ...» (J. Prévert, *Paroles*)

Интерференционный процесс характеризуется также обязательным возникновением двойного смысла (3). Двойной смысл характерен для каламбуров, основанных на паронимической аттракции. Пример такого паронимического каламбура также находим в книге З. Фрейда: «Я ехал с ним *tête à bête*» (подразумевается, естественно, *tête à tête*).

Само собой разумеется, что двойной смысл, только не переносный, а правильный и неправильный, всегда присутствует и при всякой интерференционной ошибке. Например, если в разговоре на русском языке встречаем «игольчатый укол» вместо правильного «игольный», а в газете находим «Сигналы с мест говорят о том, что алкогольный огонь не потушен до конца. (...) Попытки решить проблему главным образом запретным (вместо правильного запретительными) методами не только не дают прочных результатов, а, наоборот, загоняют болезнь вглубь». («Правда», 05.06.1997)

Также, если в тетрадах французских школьников допускаются такие смешения: «Et après son mari a fait un entracte au sou» (вместо правильного *anthrax* (m) «мед. карбункул»); «On ne touchait plus que nos locations» («сдача в наём, плата за наём» вместо правильного *allocation* (f) «ассигнование, пособие»); «...mon garçon en se battant a l'école s'est fendu l'arcade souricière...» (ошибочно смешиваются *souricière* (f) «мышеловка» и *l'arcade sourcilère* «надбровная дуга»), или когда в переводе на русский язык французская фраза «*Réfugiés dans l'embrasure d'une fenêtre nous avons pu causer sans être entendus*» выглядит как «Укрывшись в амбразуре окна (вместо правильного в оконном проеме), мы могли разговаривать без риска быть услышанными», то во всех приведенных интерференционных смешениях эксплицитно наличествует второй, не подходящий для данного контекста ошибочный смысл, который заменяет правильный нормативный смысл, содержащийся в соответствующем парониме или диапарониме, но являющийся для данного контекста имплицитным.

Двойной смысл при произвольных смешениях складывается из требуемого нормой правильного и возникшего в результате ошибки неправильного смысла, в этом стол-

новении и обнаруживается нарушение коммуникативной нормы (4), четвертый компонент функционального механизма лексической интерференции. Возникновение двойного смысла и сопутствующее ему нарушение коммуникативной нормы при паронимической аттракции происходит по-другому. Звуковая близость побуждает адресата сообщения на поиски семантической близости между аттрактантами. Приравнивание формальных и семантических эквивалентностей создает особое паронимическое ассоциативное поле. Прием паронимической аттракции, равно как и паронимические и диапаронимические ошибки, видоизменяют привычную литературную норму. Это видоизменение нормы в известном смысле можно считать её нарушением.

Во всех проявлениях интерференционного смешения всегда наличествует также эффект неожиданности (5), или эффект «обманутых ожиданий», как назвал это свойство поэтического языка Р. Якобсон, цитируя Эдгара Аллана По, поэта и теоретика «обманутых ожиданий», который «правильно оценил – и в плане метрики, и в плане психологии – ощущение вознаграждения за неожиданное, возникающее у читателя на базе «ожиданности»; неожиданное и ожидаемое немислимы друг без друга, «как зло не существует без добра»» [6].

В процессе интерференции адресант произвольно или намеренно нарушает привычную коммуникативную норму. Это нарушение воспринимается адресатом как отклонение и, соответственно, нарушение кодовой конвенции. Интерференция – ненамеренная или намеренная – изменяет привычный, нормативный информационный уровень, что и создает эффект неожиданности. И при внутреннем, и при внешнем смешении его величина зависит от семантического различия сталкивающихся интерференционных единиц.

Действительно, при смешении синонимических или контактных паронимов, обладающих семантическими связями, эффект неожиданности всегда присутствует, поскольку всегда имеет место нарушение привычных коммуникативных границ, но он не так характерен, как если сталкиваются дистантные паронимы, не имеющие общих значений или контактные, уже тяготеющие к дистантным [3]. Например, когда смешиваются русские паронимические прилагательные космополитический // космополитичный (синонимические паронимы) или артистический // артистичный (синонимические паронимы), эффект неожиданности почти не заметен. Эффект неожиданности и, соответственно, степень ошибки усиливается при смешении глаголов чернеть // чернить (контактные паронимы, близкие к дистантным) или при смешении дистантных паронимических глаголов червить, «откладывать яйца (о пчёлах)» и червиветь [2]. Те же наблюдения можно сделать и на французских примерах. Если смешиваются в речи, по свидетельству словаря Thomas, паронимические глаголы *prolonger* «продлевать, продолжать» // *prolonger* «продлевать, отсрочивать» — эффект неожиданности приглушен. Смешение дистантных паронимов, не имеющих общих значений, указанное в том же словаре: «**cette désaffection d'un pays pour les idées générales*» («*это изменение названия страны к общим идеям» вместо правильного *désaffection* («нерасположение») вызывает сильный эффект неожиданности.

То же при внешней диапаронимии, когда смешению подлежат близкие (синонимические) или далекие (дистантные) по своему значению ложные друзья переводчика. Например, когда переводчик-француз, показывая памятник Пушкину на Тверской, называет его «статуйей» (франц. statue) или когда французская студентка, изучающая русский язык, произносит фразу «Я провела очень симпатические (франц. sympathiques) летние каникулы», то такие интерференции синонимических диапаронимов вызывают улыбку. Эффект неожиданности не велик.

Но когда ошибка возникает при смешении ложных друзей переводчика с далеко разошедшимися значениями, эффект неожиданности оказывается очень сильным. Например, при переводе отрывка из Ж. Жироду «Avant de se lancer leurs javelots, les guerriers grecs se lancent des épithètes ... Cousin de crapaud! se crient-ils, Fils de bœuf!» – «Прежде чем пустить в ход свои копыя, греческие воины пускают в ход эпитеты (вместо правильного ругательства) ... “Брат жабы! – кричат они. – Сын вола!”».

Эффект неожиданности особенно ярко проявляется, когда интерференция, а именно, её третий вид, паронимическая аттракция, используется как художественный, сти-

листический прием. Сравните в этой связи поэтические строки двух выдающихся французских поэтов:

Il pleure sans raison

Dans ce coeur qui s'écoeure

Quoi ! nulle trahison ?...

Ce deuil est sans raison.

(Paul Verlaine, Il pleure dans mon coeur)

Vous passerez par où nous passâmes naguère en vous je lis
à livre ouvert

J'entends ce coeur qui bat en vous comme un coeur me sem-
ble-t-il en moi battait

Vous l'userez je sais comment et comment cette chose en
vous s'éteint se tait

Comment l'automne se défarde et le silence autour d'une
rose d'hiver

(Louis Aragon, Épilogue)

Как мы видим, функциональный механизм лексической интерференции во всех его проявлениях основан на формальном и семантическом уподоблении интерференционных единиц, что, в свою очередь, связано с описанным выше их срединным промежуточным положением в системе языкового знака.

Библиографический список

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. К.: Издательство при Киевском государственном университете, 1979. 246 с.
2. Вишнякова О. В. Паронимы в русском языке. М.: Высшая школа, 1974. 189 с.
3. Кузнецова И. Н. О лексическом смешении, или интерференции. Вестник Московского университета. 2005. №4. С. 55–64.
4. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997; Москва: АСТ, 1998. 319 с.
5. Якобсон Р. Работы по поэтике. М.: Прогресс, 1987. 461 с.
6. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. В кн.: Структурализм «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. С.193–230.
7. Karcevskij S. Du dualisme asymétrique du signe linguistique. In: Travaux du cercle linguistique de Prague. 1929. P. 88–93.
8. Thomas A. V., de Toro M. Dictionnaire des difficultés de la langue française. P.: Éditions Larousse, 2006. 435 p.

References

1. Weinreich U. Languages in contact. Kyiv: Kyiv State University, 1979. 246 p.
2. Vishnyakova O. V. Paronyms in Russian. Moscow: Vysshaya shkola, 1974. 189 p.
3. Kuznetsova I.N. Lexical confusion, or Interference. Bulletin of Moscow University. №4. P. 55–64.
4. Freud Z. Jokes and Their Relation to the Unconscious. Saint Petersburg: Universitetskaya kniga, 1997; Moscow: AST, 1998. 319 p.
5. Jakobson R. Writings on Poetics. Moscow: Progress, 1987. 461 p.
6. Jakobson R. Linguistics and Poetics. In: Structuralism: pro et contra. Moscow: Progress, 1975. P.193–230.
7. Karcevskij S. Du dualisme asymétrique du signe linguistique. In: Travaux du cercle linguistique de Prague. 1929. P. 88–93.
8. Thomas A. V., de Toro M. Dictionnaire des difficultés de la langue française. P.: Éditions Larousse, 2006. 435 p.

МИХЕИЧЕВА Е.А.

доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX-XXI вв. и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: inoliterat@mail.ru

ЗЕЛЕНЦОВА С.В.

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской литературы XX-XXI вв. и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bachelorswife2@gmail.com

MIKHEICHEVA E.A.

Doctor of Philology, professor, Head of the Department of Russian literature of XX-XXI centuries and the history of foreign literature, Orel State University

E-mail: inoliterat@mail.ru

ZELENTSOVA S.V.

Candidate of Philology, senior teacher, Head of the Department of Russian literature of XX-XXI centuries and the history of foreign literature, Orel State University

E-mail: bachelorswife2@gmail.com

ПОЭТИКА ЛЮБОВНОГО РАССКАЗА: ИВАН БУНИН И ЭЛИС МАНРО

POETICS OF THE LOVE STORY: IVAN BUNIN AND ALICE MUNRO

В статье рассматривается поэтика любовного рассказа на примере «Солнечного удара» И.А. Бунина и «Что вспоминается» Э. Манро. Отмечается очевидное типологическое родство на уровне сюжетного действия (сходная «формула» сюжета), композиции текстов (хронотоп, портретные характеристики, описание окружающего мира), литературной традиции (преимущественно, чеховской). И Бунин, и Манро конкретный «миг» любви выводят в контекст всего земного существования; говорят о таинственной непроницаемости, непредсказуемости человеческой личности и поведения. Бунинское видение любви при этом иррационально, метафизично; Манро же подвергает чувство глубокому анализу, сложной внутренней рефлексии.

Ключевые слова: И.А. Бунин, Элис Манро, поэтика, любовный рассказ, литературная традиция, хронотоп.

In the article poetics of the love story in the context of “Sunstroke” by I.A. Bunin and “What is remembered” by A. Munro is analyzed. Evident typological connection at the level of the narrative (similar plot scheme), composition (chronotope, portrait, depiction of the outward things), literary tradition (primary Chekhovian). Both Bunin and Munro specific “moment” of love draw into the context of all human life; talk about mysterious impenetrability and volatility of human nature and behavior. Bunin’s vision of love, however, is irrational, metaphysical; Munro, on the contrary, analyses love deeply, make it theme of complex self-consciousness.

Keywords: I.A. Bunin, Alice Munro, poetics, love story, literary tradition, chronotope.

Сопоставление творчества канадской писательницы, нобелевского лауреата 2013 года, Элис Манро с концептами, мотивами и художественными стратегиями русских классиков стало общим местом и в отечественной, и в англоязычной критике¹. Чаще всего в фокусе исследователей параллели с Чеховым, что оправдано: в обоих случаях речь идет о малой прозе, тяготеющей к «роману в рассказах»; сближают писателей и сосредоточенность на деталях, «местечковость», тонкий «демократичный» психологизм, отказ от прямых суждений и окончательной этической оценки событий и персонажей и некоторые другие черты поэтики [9, с.86-87]. Но «русская тема» входит в произведение Манро и через Л.Н. Толстого (аллюзии на «Анну Каренину», «Войну и мир» в рассказах «Амундсен», «Жребий» и др.), И.С. Тургенева (через пейзаж и такие специфические мифологемы, как «русский роман», «героиня русского романа») [6, с.127].

Э. Манро англоязычная критика называет экспертом в теме любви – романтической, супружеской, материнской. В центре большинства ее рассказов любовь, которая приходит неожиданно, взрывает привычный ход жизни и

часто заканчивается трагически – расставанием или смертью. Целесообразным представляется сравнение поэтики любовного рассказа Манро и художественной манеры еще одного русского классика, значительная часть прозы которого есть «философско-эстетический трактат о природе любви» [4, с.18], И.А. Бунина.

В рассказах «Солнечный удар» Бунина и «Что вспоминается» Манро дается фактически сходная ситуация: краткая любовная история, повлиявшая на всю дальнейшую жизнь героев. В обоих случаях можно говорить о своеобразной повторяющейся формуле сюжета (встреча – быстрое сближение – яркая вспышка чувства – неминуемое расставание) и о диалоге с предшествующей – русской по преимуществу – традицией. Удивительно совпадают хронотопические детали рассказов: лето, ощущения жара и духоты, теплоход и водная стихия, разделяющая героев в финале. Облик персонажей в обоих случаях намеренно обезличен: «обычное офицерское лицо» героя и «холстинковое платье» героини, смуглой от загара, у Бунина; упоминание об «очень приличном пиджаке» доктора и смятом льняном платье Мериэл у Манро, которая в объяснительно-

© Михеичева Е.А., Михеичева Е.А.

© Mikheicheva E.A., Zelentsova S.V.

аналитической манере (вообще свойственной повествованию) связывает отсутствие «вразумительного описания внешности» с чрезмерным «присутствием» героя в пространстве героини, а также со свойством памяти – фиксировать только детали крупного плана [3, с. 347]. Начальные фрагменты текстов и в том, и в другом случае уже содержат авторские указания на скоротечность события и на будущие воспоминания персонажей («Оба много лет потом вспоминали эту минуту: никогда ничего подобного не испытывал за всю жизнь ни тот, ни другой» [1, с. 335]; у Манро: «Когда она позже его спросила: «Зачем ты пошел туда со мной?» – он ответил: «Затем, что не хотелось выпускать тебя из виду» [3, с. 332]).

Бунинский рассказ, написанный с «точки зрения» героя-мужчины, более краток, лапидарен; в повествовании собраны лишь наиболее событийно значимые элементы: встреча героев на теплоходе, любовная связь, расставание, описание эмоционального состояния поручика, оставшегося в одиночестве. У Манро видение истории любви зеркально отражает этот фокус – рассказ ведется со стороны героини, ее мыслей и чувств. Женский взгляд как будто расширяет границы изображаемого: здесь и биографический контекст, и подробный самоанализ, и часть семейной истории героини, и почти романная «постпозиция» в финале текста.

Композиционное построение рассказов, на первый взгляд, различно – высокая сюжетная скорость в «Солнечном ударе» и нарочито затянутое вступление, ретардация, перед собственно любовным событием в рассказе «Что вспоминается». При этом в обоих случаях экспозиция сжата до фразы, сразу дающей «ситуацию»: неопределенно-личное предложение в рассказе Бунина, не сообщающее ровно ничего из предыстории героев («После обеда вышли из ярко и горячо освещенной столовой на палубу...» [1, с. 334]), и короткие, как будто драматические ремарки у Манро, графично рисующие обстановку («Ванкувер, гостиничный номер. Мериэл, в то время молодая женщина, надевает короткие белые летние перчатки. На ней бежевое льняное платье, на волосах прозрачный белый шарфик» [3, с. 318]). Знаменательно, что уже в первых абзацах текстов появляется указатель на «точку зрения» повествования: в «Солнечном ударе» это очевидно принадлежащее герою замечание о том, что «все было прелестно в этой маленькой женщине» [1, с. 334], в рассказе Манро – упоминание о цвете волос героини («Волосы темные (тогда они у нее были темные)» [3, с. 318]), которое обозначает, что она видит себя как бы со стороны, литературно «отстраняясь».

Несмотря на то, что рассказ Манро также начинается «in medias res», после краткой экспозиции фабульное движение замедляется: следуют не то чтобы пояснения, но некоторые замечания о семейной жизни Мериэл, ее муже, дается история его погибшего друга (впрочем, никак не проясняющая его смерть), описание похорон. Мы слышим обрывки фраз из диалогов, которые велись в тот день, фрагменты мыслей героини, видим детали обстановки, но все это не складывается в панораму, все заслоняется главным событием – внезапной любовной вспышкой. Такая организация повествования очевидно связана с механизмом воспоминания: весь материал рассказа – есть «то, что вспоминается»; другими словами, текст построен на прустов-

ском принципе переживания прошлого через воскрешение его в памяти. Работа памяти-воспоминания прихотлива, одни детали прочно входят в ткань случившейся когда-то истории, другие теряются навсегда. Так, Мериэл, впервые увидев доктора, с которым ей предстоит любовное приключение, тут же переводит взгляд на салфетки и обнаруживает, что они «не такие большие, как обеденные, и не такие маленькие, как салфетки для коктейлей. Они были разложены перекрывающимися рядами, так что уголок каждой салфетки (украшенный вышитым на нем маленьким голубым, розовым или желтым цветочком) перекрывался уголком соседней. При этом уголки с вышитыми на них цветочками одного цвета друг друга не касались. Никто их не трогал, порядка не нарушал, а если трогали (она своими глазами видела, что несколько человек в комнате держат в руках салфетки), значит, брали аккуратно, в конце ряда, чтобы порядок сохранялся» [3, с. 322].

О том, что все содержание рассказа есть плод тщательной работы памяти героини, упоминается в конце: после расставания с доктором Мериэл плывет домой на пароме и сознательно упорядочивает в голове «все, что за этот день испытала», чтобы все свои воспоминания «собрать в ларчик, как собирают драгоценности, аккуратно там уложить и убрать на полку» [3, с. 345]. В этом же абзаце – почти прямая отсылка к Прусту: «Под словом «запомнить» имелось в виду вновь испытать в уме – ну, еще разочек» [3, с. 344]; воспоминание – есть одновременно и осмысление жизни, и ее воссоздание во всем богатстве деталей, мыслей и чувств. Это возвращение к когда-то испытанному важно, потому что именно оно и составляет содержание человеческой жизни.

Героиня рассказа никогда не откажется от когда-то происшедшего с ней, потому как она сразу выполняет эту «работу» – «все запомнить» и «навсегда спрятать в памяти» [3, с. 344]. При этом она вполне (хоть и не сразу, но с течением времени) понимает всю психологическую сложность процесса: иногда в сознании сохраняются неважные детали окружающей обстановки, а главное – особенности поведения, жесты, слова – могут «успешно подавляться» [3, с. 351]. Так происходит с последним эпизодом любовной истории, который она на много лет забывает и обнаруживает в закоулках памяти лишь после смерти мужа: доктор отказывает ей в поцелуе на пристани, в чем умудренная опытом Мериэл теперь видит не оскорбление, а предостережение, «удержание от серьезной ошибки» и «спасение от несбыточных надежд и унижения» [3, с. 350].

Мотив памяти-воспоминания, но в ином, трагическом, ключе присутствует и в «Солнечном ударе»: для поручика постоянные напоминания (запах «ее хорошего английского одеколona», «ее недопитая чашка», неубранная постель, шпилька, забытая на столе [1, с. 335, 339]) о случившемся любовном эпизоде – «неразрешимая мука»; а то, что дальше они оба будут жить «своей одинокой жизнью, часто... вспоминая их случайную, такую мимолетную встречу», – «слишком дико, неестественно, неправдоподобно» [1, с. 336]. Герои Манро также испытывают «солнечный удар», любовь-страсть, но более рациональны, рассудочны в своем поведении: доктор, при всей увлеченности женщиной, сохраняет холодность, отстраненность; Мериэл же, годами размышляя над случившимся и над тем, как сложилась жизнь, приходит к выводу, «что ее путеводной звездой

всю дорогу была расчетливость – или, по крайней мере, некий экономический аналог умственного управления эмоциями» [1, с. 351]. Герой Бунина (внутреннее состояние героини здесь на периферии) – по ту сторону рационального, он весь в «миге», категории основополагающей для писателя, в высшем напряжении жизни, в остром переживании; выход за его пределы в бунинском художественном мире равноценен смерти, небытию.

Исключительная подробность описания неважных, казалось бы, деталей внешнего мира обращает на себя внимание в обоих рассказах; у Манро за счет большего объема текста эта особенность более выпукла, зрима. Но и в «Солнечном ударе» собственно любовная история поручика и незнакомки перемежается множеством как будто лишним в ее контексте деталей². Рассказ Манро пестрит такими «нестреляющими ружьями»: это и приведённое выше описание салфеток, и перечисление всех закусок на поминках (от «заливного из лосося» до «бутербродов с огурцом и авокадо» [3, с. 323]), и случайный диалог героини со свекровью о «смятом платье», и несколько иронический пересказ «заупокойной проповеди священника», и попытка героини дать портрет собственного мужа – «будто она видит его впервые в жизни» [3, с. 326]. В этом смысле целесообразно говорить о принципиальной неиерархичности в передаче реальности писателями, по крайней мере, ее материальной стороны. Это качество повествования очевидно пересекается с чеховским взглядом на предметный мир, как о нем пишет А.П. Чудаков: с неотобранностью деталей в рассказах Чехова, с доминирующей в описании окружающего категории «случайности» [10, с. 219].

У Бунина многочисленные образы внешнего мира, которые ничего не добавляют к сюжету, но дают «уровень реальности», создают образ насыщенной, как пишет О.В. Сливцкая, «повышенной» жизни [8, с. 10]; этот образ, передающий полно и точно все физические ощущения, ведет и к максимальному включению читателя в действие.

Еще одна причина такой «насыщенной изобразительности» любовного рассказа у Бунина и у Манро кроется в самом его предмете – герои переживают жизнь максимально ярко, потому что все для них освещено любовной вспышкой. Отсюда предельная обостренность органов чувств: зрительные, слуховые, осязательные и обонятельные впечатления героев передаются в обоих рассказах с виртуозной точностью. Не раз отмечалось исследователями, что «Солнечный удар» содержит «целую симфонию запахов, звуков, гастрономических подробностей» [2, с. 1]: здесь и запахи «ночного летнего уездного города», и «базара», и «ее хорошего английского одеколona» [1, с. 334-335], звуки парохода и пристани, «базарного говора и скрипа колес», «простого и веселого ... ее голоса» [1, с. 335-336], а также множество зрительных и осязательных образов (от «свежего навоза среди телег» до постоянного и повторяющегося на протяжении всего рассказа ощущения жара от «пламенного и радостного, но здесь как будто бесцельного солнца» [1, с. 338]).

Отдельного упоминания заслуживают гастрономические подробности в тексте (ботвинья со льдом, малосольные огурцы с укропом, чай с лимоном), которые отнюдь не снижают у Бунина модуса художественности и не являются низкой прозой жизни, а свидетельствуют о ее максимальном наполнении и проявлении. В этом же контексте

прочитывается сцена из «Дамы с собачкой» Чехова (рассказа, который не раз сравнивали с «Солнечным ударом»), где Гуров в один из самых романтических и психологически сложных моментов отрезает и не спеша ест ломоть арбуза. В. Набоков, анализируя Чехова, замечает по этому поводу, что «контраст между поэзией и прозой, постоянно подчеркиваемый с такой пронизательностью и юмором, в конечном счете оказывается контрастом только для героев, мы же чувствуем, «... что Чехову одинаково дорого и высокое, и низкое; ломоть арбуза, и фиолетовое море, и руки губернатора – все это существенные детали, составляющие “красоту и убогость” мира» [5, с. 338]. Такой характер «художественного взгляда» в полной мере характерен и для Бунина, и для Манро; и эта еще одна нить, связующая писателей с чеховской традицией.

При этом «настоящая» жизнь со всеми ее многочисленными витальными образами может быть и контрастна экзотичному состоянию героев. В бунинском рассказе это, например, страшные в своей «будничности» портреты, которые разглядывает поручик, – «какого-то военного в густых эполетах с выпуклыми глазами, с низким лбом, с поразительно великолепными бакенбардами и широчайшей грудью, сплошь украшенной орденами...», «четы новобрачных – молодой человек в длинном сюртуке и белом галстуке, стриженный ежиком, вытянувшийся во фронт под руку с девицей в подвенечном газе», «какой-то хорошенькой и задорной барышни в студенческом картузе набекрень» [1, с. 338]. Детальность описания никак не связанных с сюжетом элементов исключительна даже для Бунина; и она вновь говорит о бесконечно полной, «нормальной» жизни, что, с одной стороны, углубляет пропасть между ней и преображенным мгновением, в котором существует поручик, а с другой – укрупняет масштаб «живой жизни».

Рассказ Манро ещё в большей степени насыщен такими деталями, которые иногда разрастаются до многословных описательных фрагментов. К примеру, несколько страниц уделено истории тети, совершенно периферийной для сюжета и ничего не добавляющей к содержанию собственно любовной истории. Манро подробно выписывает особенности разговора тети, ее пристрастие к слову «необычайно» в «выражении наивысшей похвалы», ее «развратные фантазии» об артистических приключениях молодости, а также ее «профессиональную беседу» с доктором «о созревании катаракты и ее удалении, о плюсах и минусах оперативного вмешательства» [3, с. 338]. Значительное место занимают в рассказе пространственные (интерьер, описание городских и природных топов) и портретные образы. Причем подробно выписанный архитектурный облик дома престарелых перекликается и словно перетекает в портрет тети Меризл, к которой приезжают герои: «одноэтажное длинное здание, покрытое буро-розовой штукатуркой» как будто продолжается в «бледном лице» и руках старухи, «покрытыми большими пятнами – мертвенно-белыми разводами, которые, когда на них попадал блик света, серебрились», а «приделанная к полу полная песка пепельница» и «печеночного цвета стена (стена была окрашена розовой или сиреневой краской, но из-за нехватки света выглядела желтушной) с висящим на ней кашпо, с которого, в свою очередь, свисали плети искусственного плюща» напоминает нечесанные седые во-

лосы тети, «спутанные трением о подушки», и ее мочки ушей, которые «торчали из-под них как какие-то иссохшие сиськи» [3, с. 333]. Связь человека с образами пространства, в котором он находится, проявлена у Манро не только в периферийном эпизоде с тетей, но и в описании сцены любовного сближения (жара и солнце, ветер в лицо, парк, где «высокие раскидистые деревья» [3, с. 341]).

Такая насыщенность пространственными образами – еще одна особенность, сближающая «Солнечный удар» и «Что вспоминается». Хронотоп в обоих текстах удивительно схож: лето, жара и духота, гостиничный номер (в рассказе Манро героиня сознательно меняет в памяти декорации, в которых происходит любовная сцена, на старомодный отель с «пожелтевшими кружевными занавесками, высокими потолками» [3, с. 343]), река и паром. Знаменательно, что в обоих рассказах присутствует мотив перемещения по воде (у Бунина герои встречаются на теплоходе, у Манро героиня уезжает от своего возлюбленного, едва не опоздав на последний паром). Это своеобразная пространственная мета, разделяющая героев, разделяющая два мира – обычной жизни и удивительного пространства любви. В этих традиционных для литературы хронотопических элементах очевидно прочитывается любовный подтекст, но они же составляют индивидуально-авторские модели мира в текстах.

Приоритетная роль категории пространства в прозе Бунина, которая есть «способ, форма, результат» художественного мышления писателя, обусловлена феноменологичностью авторского сознания [7, с. 24]. Бунин также, как Пруст, Джойс, Фолкнер, изображая природно-предметный мир через цвет и свет, запах, звук как будто «отменяет» время. В «Солнечном ударе» время словно остановлено в одной точке на координатной прямой жизни героя: зной и духота летнего дня на краю «всего этого светоносного и совершенно теперь опустевшего, безмолвного волжского мира» [1, с. 339]. Вневременность сюжетного события подчеркнута характерным для Бунина хронотопом «застывшего» уездного города, с образами совершенно пустой улицы, одинаковых домов, в которых «нет ни души», «мягкой от пыли дороги» [1, с. 338]. Ощущения от пространства, с одной стороны, отражают ту пустоту и жар от «солнечного удара», что переполняют душу поручика; с другой, свидетельствуют о мире, живущем по своим законам «вечного возвращения», безразличном человеческим радостям и горестям. «Постаревший на десять лет» поручик, сидящий на палубе парохода, после яркой вспышки любви вновь погружается в темноту окружающего пейзажа, который двумя сходными в образном отношении фрагментами композиционно закольцовывает рассказ³. Бунин не прибегает к логическому объяснению или подробному психологическому анализу состояния героя, но отдельными яркими образами, «физиологичностью» описания дает почувствовать ту метафизическую глубину любовного переживания, на которую способен человек.

Иное у Манро: достаточно объемный фрагмент текста описывает состояние героини на пароме, то есть уже после любовного эпизода, но описание это сходно с толстовской «диалектикой души». Мериэл «поражена» произошедшим, все ее естество «сжимается» от удивления, но при этом она не теряет способности здраво мыслить («нет, их с Пьером брак будет продолжаться, тут нечего и говорить» [3, с. 345])

и стремится привести «все и вся в порядок». Единственный момент, сходный с бунинским по степени иррациональности чувства, это размышление о том, что «в литературе определенного направления... ей полагалось кинуться в воду» [3, с. 349]. Экстатичность пережитого такова, что Мериэл фантазирует о том, как бросится в волны, чтобы «каждая клеточка в теле пела и расцветала сладостным самодовольством» [3, с. 349]; и это не представляется ей «актом романтизма», а чем-то логичным и даже рациональным – ведь ничего прекраснее «уже больше не будет в жизни» [3, с. 349]. Героиня рассказа Манро во многом смотрит на свою жизнь с позиции литературы, диалога с предшествующей литературной традицией, русской в том числе. Так, спустя много лет, обсуждая с мужем тургеневскую Анну Сергеевну и ее отказ Базарову (который называет «авторским произволом»), она неожиданно обнаруживает параллель со своим любовным эпизодом: если бы Анна отдалась Базарову, «он на следующее утро уехал бы, не сказав ей, может быть, ни слова», потому что «он ненавидит любить ее» [3, с. 346]. Этот эпизод как будто вскрывает шлюзы ассоциативной памяти, и Мериэл вспоминает о холодном «нет» доктора при прощании, о его «любезном и убийственном предостережении», что вдруг открывает ей его «безвкусицу» и даже «развязность» [3, с. 352].

И Бунин, и Манро находятся в постоянном живом диалоге со своими предшественниками, с «вечными» темами классической литературы; переключки с произведениями русских писателей органично входят в ткань их текстов. Любовный рассказ же воплощает в том числе и чеховскую художественную стратегию: небольшое количество персонажей (он и она вполне достаточны для сюжета), поверхностная портретная характеристика, особое отношение к деталям и окружающему героев миру («...нет такой ситуации, ради которой был бы забыт окружающий человека предметный мир» [8, с. 219]); оба писателя конкретный «миг» любви выводят в контекст всего земного существования, «красоты» и «ужаса» этой жизни. Бунинские персонажи обитают под знаками Эроса и Танатоса, но и в любовную историю героев Манро влетают мотивы смерти, старости, болезни (встреча на похоронах, дом престарелых, разлагающаяся от старости тетя Мериэль, смерть от затяжной болезни мужа героини и в авиакатастрофе самого доктора).

Таинственная непроницаемость, непредсказуемость человеческой личности и поведения – одна из тем, которые определяют содержание рассказов. При этом Бунин чужд философско-рациональному анализу любовного события, разложению его на постижимые сознанием элементы; любовь остается для писателя частью необъяснимого, неуловимого, «мучительного-прекрасного» бытия. Манро же, хоть и рисует любовь как «солнечный удар», неконтролируемое помешательство, находит в разложении ее на бесконечный спектр чувств и переживаний неисчерпаемый потенциал – «извлекать из ... образа пользу ..., так и этакая выжимая и выкручивая в сознании» [3, с. 352]. Если Бунин виртуозно делает материалом рассказа «переживание жизни», окрашивает безмерность любви глубоким трагизмом, то Манро – столь же виртуозно – рационально осмысляет, казалось бы, неподвластное разуму чувство, органично встраивая его в «сложную повседневность» жизни.

Примечание

1. См. об этом: Ozick C. A Short Note on "Chekhovian" // Ozick C. Metaphor and Memory. New York, 1989.; Wood J. Alice Munro, Our Chekhov // New Yorker. 2013. October 11. URL: <http://www.newyorker.com/online/blogs/books/2013/10/alice-munro-our-chekhov.html>; Thacker R. Alice Munro: Writing Her Lives. A Biography. Toronto, 2011.
2. Например: «...за раскрытыми дверями... круто поднималась старая деревянная лестница, старый, небритый лакей в розовой косоворотке и в сюртуке недовольно взял вещи и пошел на своих растоптанных ногах вперед» [Бунин].
3. Ср. начало и конец текста: «Впереди была темнота и огни. Из темноты бил в лицо сильный, мягкий ветер, а огни неслись куда-то в сторону...» [Бунин,]; «Темная летняя заря потухала далеко впереди, сумрачно, сонно и разноцветно отражаясь в реке, еще кое-где светившейся дрожащей рябью вдали под ней, под этой зарей, и плыли и плыли назад огни, рассеянные в темноте вокруг» [Бунин,].

Библиографический список

1. Бунин И.А. Полное собр. соч. в 13 т. Т. 4. Воды многие (1914-1926); Грамматика любви (1914-1926). М.: Воскресенье, 2006.
2. Красовский В.Е., Леденев А.В. Рассказы о любви («Солнечный удар», «Чистый понедельник»). // Литература. М.: АСТ; Слово, 2002.
3. Манро Э. Плюнет, поцелует, к сердцу прижмет, к черту пошлет, своей назовет (сборник). М.: Издательская Группа „Азбука-Аттикус“, 2015.
4. Марченко Т.М. Диалогическая поэтика любовной прозы И.А. Бунина: резервы интерпретации. // Известия РАН. Серия Литературы и языка. 2014. Том 73, № 2. С. 3–19.
5. Набоков В.В. Лекции по русской литературе. М., 2001.
6. Потанина Н.Л. Русская тема в художественной прозе Э. Манро. // Вестник ТГУ. 2014. Вып. 8 (136). С. 122-127.
7. Пращерук Н.В. Феноменология И.А. Бунина: авторское сознание и его пространственная структура: Дисс. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 1999.
8. Сливичкая О.В. «Повышенное чувство жизни»: Мир Ивана Бунина. М., 2004.
9. Степанов А.Д. Чеховские мотивы у Элис Манро. // Мир русского слова. 2014. №2. С.85-90.
10. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. М.: Издательская Группа „Азбука-Аттикус“, 2016.

References

1. Bunin I.A. Collected works in 13 Vol.: Vol.4. M.: Voskresen'ye, 2006.
 2. Krasovsky E.A., Ledenev A.V. Love stories ("Sunstroke", "Clean Monday"). // Literature. M.: AST, 2002.
 3. Munro A. Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage. - M.: Azbuka – Attikus., 2015.
 4. Marchenko T.M. Dialogical poetics of Bunin's love prose: reserve of interpretation. // Izvestiya RAN. Literature and language series, 2014. Vol. 73. №2.
 5. Nabokov V.V. Lectures on Russian literature. M., 2001.
 6. Potanina N.L. Russian theme in artistic prose of A. Munro. // Vestnik TGU. 2014. Pub. 8 (136).
 7. Prascheruk N.V. Fenomenology by I.A. Bunin: avtorskoye soznaniye...// Thesis ... Doctor of Philology. Ekaterenburg, 1999.
 8. Slivickaya O.V. "Intensive sense of life": World of Ivan Bunin. M., 2004.
 9. Stepanov A.D. Chekhov motives in A. Munro. // World of Russian word. 2014. №2.
 10. Chudakov A.P. Poetics of Chekhov. World of Chekhov: The beginning and consolidation. M.: Azbuka – Attikus., 2016.
-

ОРЕХОВА М.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»
E-mail: m.v.orehova@gmail.com

OREKHOVA M.V.

Candidate of Philological Sciences, associate professor
Department of Humanitarian subjects, FSBEI HE Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: m.v.orehova@gmail.com

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СРЕДСТВО РАСКРЫТИЯ ИДЕИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Б.К. ЗАЙЦЕВА «ГОЛУБАЯ ЗВЕЗДА»)**

**PHRASEOLOGICAL UNITS AS THE MEANS OF REVEALING IDEA OF THE WORK OF ART
(ON THE MATERIAL OF B.K. ZAITSEV'S STORY "THE BLUE STAR")**

В статье анализируются фразеологические единицы, которые служат для выражения главной идеи повести, рассматриваются различные фразеолограмматические группы, особенности употребления фразеологических единиц, их роль в художественном тексте.

Ключевые слова: Б.К. Зайцев, повесть «Голубая звезда», идея, фразеологическая единица, фразеолограмматическая группа.

The article analyzes phraseological units that serve to express the main idea of the story, examines various phraseological groups, features of the use of phraseological units, their role in the literary text.

Keywords: B.K. Zaitsev, story "The Blue Star", idea, phraseological unit, phraseogrammatical group.

Роли фразеологии в текстах художественных произведений разных авторов и жанров посвящено огромное количество научных исследований, однако внимание к данной теме не ослабевает. Изучение фразеологических единиц (далее – ФЕ), их анализ, особенности индивидуально-авторского отбора и употребления остаются актуальными благодаря выразительным возможностям, которыми обладает фразеология русского языка. В сфере нашего внимания – роль ФЕ в текстах произведений писателя-орловца Б.К. Зайцева.

По словам исследователя О.Н. Михайлова, «в богатой русской литературе нашего века Зайцев оставил свой, заметный след, создал художественную прозу, преимущественно лирическую, без желчи, живую и теплую. Тихий свет добра, простые нравственные начала, особенное чувство сопричастности всему сущему: каждый – лишь частица природы, маленькое звено Космоса...» [5, с. 5]. Идею неразрывной связи отдельного человека с целой Вселенной, влияния Космоса на развитие и становление личности Б. Зайцев развивает в одном из самых известных своих произведений – повести «Голубая звезда».

Исходя из широкого подхода к пониманию объема фразеологии, мы выделили в тексте повести 464 фразеологические единицы. Таким образом, степень фразеологической насыщенности составила 4,5 ФЕ на страницу текста. Этот показатель ниже, чем в романах Б. Зайцева, где в среднем употребляется 5,4 ФЕ/стр. [7, с. 19], но выше, чем, например, в путевом очерке «Валаам» (3,7) или в повести «Преподобный Сергей Радонежский» (4,1) [7, с. 20]. При этом необходимо отметить, что в тексте «Голубой звезды» преобладает периферийная фразеология, лишенная яркости, излишней выразительности и экспрессивности. По

наблюдениям Ю.А. Драгуновой, «для творчества прозаика характерны постоянная недосказанность, склонность к намеку, которые восполняют настроение, создаваемое в произведении» [2, с. 23-24]. На наш взгляд, предпочтение периферийной фразеологии связано именно с тем, что автор не говорит прямо о чувствах героев, не высказывает открыто свою позицию, он с помощью неявных языковых средств дает читателю возможность понять, что на самом деле тревожит героев, что стоит за внешними событиями, каковы их истинные причины, намекает на то, что читатель должен понять сам. ФЕ, включенные в текст повести, выполняют разные функции: они выступают как средство речевой характеристики героев, демонстрируют отношение автора к тому или иному персонажу, служат для описания воспроизводимых событий, помогают раскрыть идейное содержание произведения. В рамках данной статьи предпринята попытка проанализировать, какую роль ФЕ играют в раскрытии центральной идеи, связанной с голубой звездой Вегой, с Космосом и его влиянием на жизнь главного героя Алексея Петровича Христофорова и других персонажей повести.

Исследователи называют Христофорова «прекраснодушным, кристально чистым человеком, созерцателем» [1, с. 84], который «не отрекается от мира, а любит его, наслаждается жизнью. (...) Такой герой всегда смиренно принимает все происходящее, данное Богом, как подлинный христианин. Он человек не деятельный, зато активный в духовном плане. Он философ, бегущий от мирской суеты и прозаической реальности, но стремящийся к постижению божественной благодати» [1, с. 82]. Именно такое мировосприятие предопределяет отстраненность Христофорова от повседневных забот и его обращение ко Вселенной, к идее

Космоса: «Христофорову не нужна семья в привычном понимании, у него уже она есть – это весь Космос» [1, с. 88], «дом для него – это вся природа и земля вокруг, весь Космос» [1, с. 85]. Его любовь, его семья, его жизнь, его счастье, его стремления – это голубая звезда Вега, ее вечный холодный свет. Раскрывая эту идею, автор и его герой, который, по словам А.В. Курочкиной, является «выразителем жизненной концепции писателя» [4, с. 38], прибегают к разным языковым средствам, в том числе к фразеологии.

Для раскрытия центральной идеи повести Б. Зайцев использует 10 ФЕ в 17 употреблениях, что составляет 3,7% от общего количества фразеологизмов в тексте «Голубой звезды». При этом 8 раз ФЕ встречаются в речи Христофорова, объясняющего с их помощью свое восприятие звезды Веги и отношение к ней, 3 раза – в словах Машуры, где отражено ее мнение об идее Христофорова и о нем самом. Данные ФЕ различаются фразеологической принадлежностью: в 11 случаях ФЕ соотносятся с модальными словами, по 2 ФЕ имеют значение наречия и частицы, по 1 ФЕ – краткого прилагательного и союза. Рассмотрим роль ФЕ каждой фразеогруппы в тексте повести.

Наиболее часто при раскрытии идеи голубой звезды автор и его герой используют ФЕ, соотносящиеся с модальными словами, при этом в 8 случаях из 11 употребляется ФЕ может *быть* (*быть может*) «возможно, вероятно» [8; 2, с. 305]. Отметим, что эта ФЕ частотна во многих произведениях Б. Зайцева (романах, некоторых рассказах, повести «Преподобный Сергей Радонежский», путевом очерке «Валаам» и т.д.). Она привносит в текст значение неуверенности, сомнения, формирует у читателя ощущение неустойчивости, неопределенности, зыбкости мира, в котором живут герои Б. Зайцева. Эта ФЕ «способствует раскрытию мировоззрения писателя, считавшего, что сущее находится во власти Всевышнего, и с человеком может произойти все, что угодно Богу» [7, с. 25]. Варианты ФЕ может быть имеют ключевое значение для понимания идейного содержания конкретных произведений Б. Зайцева, в том числе повести «Голубая звезда», и особенностей его идиостиля в целом.

Активность употребления вариантов ФЕ может быть в тексте «Голубой звезды» при раскрытии идеи Христофорова, на наш взгляд, связана с самим характером героя, отсутствием категоричности в его речах, некоторой неуверенностью, желанием передать свою мысль верно, чтобы она правильно была понята слушателем. Христофоров и сам понимает, что его идея может показаться необычной: «У меня есть вера, быть может, и странная для другого: что это звезда – моя звезда-покровительница» [3, с. 194]. Христофоров не утверждает собственную правоту, он высказывает свое искреннее убеждение, при этом осознает, что его «вера» может вызвать непонимание, поэтому сам акцентирует внимание на ее странности, подчеркивая эту мысль с помощью ФЕ. И все же сам он убежден в своей неразрывной связи с голубой звездой-покровительницей, искренне веря, что ее холодный свет озаряет не только его, но и близких ему людей, например, Машуру: «Быть может, вы узнаете в нем и частицу своей души» [3, с. 145]. ФЕ вновь выражает значение сомнения, неуверенность героя в том, что Машура поймет и разделит его идею о неразрывной связи

Космоса с человеческой душой. Значение модальной ФЕ усиливается благодаря сильной синтаксической позиции: начиная предложение с ФЕ, автор выделяет ее и тем самым подчеркивает ее смысловую значимость. Наконец, та же ФЕ используется, чтобы показать, какое влияние идеи Христофорова оказывают на окружающих. Проникшись идеей голубой звезды как символа вечной женственности, Машура тоже начинает всматриваться в ночное небо, где видит Венеру, планету, названную в честь богини любви: «Машура глядела на нее, и думала, что это тоже звезда любви, быть может, таинственная устроительница сердечных дел» [3, с. 225]. И если Христофоров убежден во влиянии Космоса на его жизнь, то Машура пока только начинает ощущать его, испытывая неуверенность и сомнения, которые передаются с помощью ФЕ.

Другие модальные ФЕ употребляются в тексте повести единично. Такова, например, ФЕ к счастью, которая «выражает удовлетворение по поводу чего-либо» [8; 4, с. 320]. Рассказывая Машуре о своей звезде, Христофоров говорит: «Лучше поглядите на нее. К счастью, и сейчас еще она видна» [3, с. 144]. Герою важно видеть свою звезду, ощущать на себе ее холодный свет, и потому слово «счастье» в данном контексте не только выступает как компонент ФЕ, но и реализует прямое языковое значение, передает восторг героя, его чувство причастности ко Вселенной и желание разделить его с Машурой.

Модальный характер имеет также ФЕ одним словом «короче говоря» [9, с. 403]. Эту ФЕ использует Машура, когда в беседе с Ретизановым пытается передать идею Христофорова: «Можно думать, – запинаясь *ответила* Машура, – что одна звезда... она называется Вега, и светит голубоватым светом... ну, одним словом, что образ этой Веги есть образ женщины... в высшем смысле» [3, с. 225]. Речь Машуры скомкана, она тщательно подбирает слова, ей трудно точно передать идею героя, захватившую и ее тоже, она сомневается в том, что Ретизанов правильно поймет ее мысль, и ФЕ призвана подчеркнуть вывод, который сама героиня делает из своих неуверенных рассуждений. Таким образом, с помощью ФЕ читатель не только воспринимает мысль героини, но и понимает ее эмоциональное состояние, волнение, которое она испытывает, рассуждая о звезде-символе.

Адвербиальные ФЕ, служащие для раскрытия позиции Христофорова, встречаются в 2 случаях и также имеют периферийный характер. ФЕ в тоже время «вместе с тем, одновременно» [8; 1, с. 227] используется Христофоровым, когда он рассуждает о вечной жизни: «В то же время *трудно* понять, чтобы здесь, на земле, мы могли вечно жить» [3, с. 232]. С помощью ФЕ герой пытается связать земную жизнь с Космосом, с бесконечностью, ничем не ограниченным временем и пространством, не противопоставить земное и космическое, а показать одновременное развитие, подчеркнуть, что Вселенная является неким продолжением существования на земле. Если вечная жизнь на земле невозможна, то жизни в мире звезд, по убеждению героя, не могут препятствовать никакие преграды.

Влияние Космоса на земную жизнь Христофорова передает и ФЕ от случая к случаю «не всегда, не регулярно, время от времени» [8; 4, с. 145]: «Так и вся жизнь, от случая к случаю, *от волны к волне, под всегдашним покровом голубоватой мечтательности*» [3, с. 184-185]. Христофоров

не случайно не может найти себе места в мире и осесть, создав семью, найти постоянную службу. Несмотря на отсутствие стабильности и уверенности в завтрашнем дне, существующий ход событий его устраивает, ибо во всех ситуациях он ощущает покровительство своей звезды. Ему не нужны тесные связи с окружающими, обязательства, которыми люди сковывают себя, вступая в брак, наслаждения, к которым стремятся другие, он комфортно чувствует себя в собственном мире, где является частью бесконечного Космоса.

Воздействие звезд на мировосприятие Христофорова отражают и фразеологические частицы, которые также используются в 2 случаях. Описывая героя, рассказывающего Машуре о своей звезде, Б. Зайцев использует ФЕ как будто, имеющую значение «точно, словно» [6, с. 260]: «Машура подошла к нему, взглянула прямо в лицо. Его глаза как будто фосфорически блестели» [3, с. 143]. Внешний облик героя раскрывает его внутреннее состояние: говоря о голубой звезде, Христофоров наполняется ее светом изнутри, и этот свет отражается в его глазах настолько ярко, что и окружающие не могут его не заметить и не почувствовать глубины веры героя и силы его любви к своей небесной покровительнице.

Близкое значение имеет ФЕ как бы [6, с. 260], которая используется при описании Христофорова, наблюдающего за звездами: «Вечерами он часто выходил в сад, всматривался в небо, как бы *сверяясь, все ли на местах в его хозяйстве*» [3, с. 142]. Автор снова подчеркивает, что герою важно видеть ночное небо, чувствовать свет звезд, ощущать себя частью этого огромного мира.

Интересно, что в обоих случаях фразеологические частицы употребляются в речи автора и вновь выражают значение сомнения, неуверенности. Таким образом писатель привлекает внимание к чувствам своего героя, но не говорит о них прямо, давая читателю возможность самому понять, что испытывает Христофоров, оказавшись в мире Космоса, частицей которого считает и себя.

Описывая Христофорова, созерцающего ночное небо, автор, помимо фразеологической частицы, включа-

ет в предложение и ФЕ на местах, которая имеет значение краткого прилагательного и является вариантом ФЕ все на своем месте «как следует, как полагается» [8; 2, с. 257]: «Вечерами он часто выходил в сад, всматривался в небо, как бы *сверяясь, все ли на местах в его хозяйстве*» [3, с. 142]. И в данном случае ФЕ вновь призвана подчеркнуть мысль о том, что дом и семья Христофорова – это Космос, далекий мир звезд, и ему важно понимать, что в этом мире царят порядок и гармония. Это ощущение и понимание позволяют герою чувствовать себя спокойным, умиротворенным, счастливым.

Фразеологический союз чем ... тем, который «сопоставляет взаимообусловленное возрастание чего-нибудь» [6, с. 880], также показывает влияние звездного мира на земную жизнь героя: «Чем *дольше смотрел* Христофоров, тем *более ему казалось, что ее таинственное сияние глубже разливается по окружающему, внося гармонию*» [3, с. 206]. Вновь автор подчеркивает потребность героя в созерцании ночного неба и те чувства, которые звезда Вега вызывает у него, а ФЕ-союз показывает, как, по ощущениям Христофорова, растет ее влияние не только на его жизнь, но и на весь земной мир, который голубая звезда наполняет своим таинственным сиянием.

Таким образом, необходимо отметить, что из всего фразеологического объема повести «Голубая звезда» лишь небольшая часть ФЕ служит для раскрытия основной идеи повести, связанной со звездой Вегой как образом неземной любви и вечной женственности, однако каждый случай интересен и имеет значение для воплощения авторского замысла. Для выражения и раскрытия идеи Христофорова Б. Зайцев использует ФЕ разных фразеогрупп, однако наиболее часто – модальные ФЕ, передающие сомнение, неуверенность, нежелание навязывать читателю какие-либо мысли. Кроме того, рассмотренные ФЕ способствуют раскрытию образа главного героя, помогают понять его мировосприятие, психологическое состояние, показывают, как он сам и его идеи влияют на других людей. Следовательно, ФЕ являются важным средством выражения и воплощения идеи повести Б. Зайцева «Голубая звезда».

Библиографический список

1. Долягина З.У. Герой-созерцатель в творчестве Б.К. Зайцева и И.А. Новикова (повести «Голубая звезда» – «Калина в палисаднике») // Творчество Б.К. Зайцева и мировая культура. Сборник статей. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 135-летию со дня рождения писателя. Орел, 2016. С. 82-88.
2. Драгунова Ю.А. Творческая полемика как особенность художественного мира Б.К. Зайцева // Творчество Б.К. Зайцева и мировая культура. Сборник статей. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 135-летию со дня рождения писателя. Орел, 2016. С. 22-28.
3. Зайцев Б.К. Голубая звезда // Зайцев Б.К. Голубая звезда: Роман, повесть, рассказы, главы из книги «Москва». Тула: Приокское книжное издательство, 1989. С. 129-234.
4. Курочкина А.В. Сюжетно-композиционное своеобразие лирической прозы Б. Зайцева // Творчество Б.К. Зайцева и мировая культура. Сборник статей. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 135-летию со дня рождения писателя. Орел, 2016. С. 36-39.
5. Михайлов О.Н. О Борисе Константиновиче Зайцеве // Зайцев Б.К. Голубая звезда: Роман, повесть, рассказы, главы из книги «Москва». Тула: Приокское книжное издательство, 1989. С. 5-9.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
7. Орехова М.В. Фразеологические единицы как элемент идиостиля Б. Зайцева (на материале романов): Дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2009. 235 с.
8. Словарь русского языка: в 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, Полиграфресурсы, 1999.
9. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Издательство Астрель», 2001. 512 с.

References

1. *Dolyagina Z.U.* The Hero-contemplator in the creativity of B.K. Zaitsev and I.A. Novikov (The stories «The Blue Star» – «The Viburnum in the Garden») // The Creativity of B.K. Zaitsev and World culture. The collection of articles. Materials of All-Russian scientific conference, dedicated to the 135th anniversary of the writer's birth. Orel, 2016. P. 82-88.
 2. *Dragunova J.A.* Creative controversy as a specific feature of B.K. Zaitsev's artistic world // The Creativity of B.K. Zaitsev and World culture. The collection of articles. Materials of All-Russian scientific conference, dedicated to the 135th anniversary of the writer's birth. Orel, 2016. P. 22-28
 3. *Zaitsev B.K.* The Blue Star // Zaitsev B.K. The Blue Star: novel, story, tales, chapters from the book «Moscow». Tula: Priokskoye book publishing house, 1989. P. 129-234.
 4. *Kurochkina A.V.* Plot and composition originality of Boris Zaitsev's lyrical prose // The Creativity of B.K. Zaitsev and World culture. The collection of articles. Materials of All-Russian scientific conference, dedicated to the 135th anniversary of the writer's birth. Orel, 2016. P. 36-39.
 5. *Mikhailov O.N.* About Boris Konstantinovich Zaitsev // Zaitsev B.K. The Blue Star: novel, story, tales, chapters from the book «Moscow». Tula: Priokskoye book publishing house, 1989. P. 5-9.
 6. *Ozhegov S.I., Shvedova N.Y.* Explanatory dictionary of the Russian language: 80 000 words and phraseological expressions. M.: Azbukovnik, 1997. 944 p.
 7. *Orekhova M.V.* Phraseological units as Boris Zaitsev's idiostyle element (on the material of novels): Dis. ... cand. philol. sciences. Orel, 2009. 235 p.
 8. Dictionary of russian language: in 4 volumes / Ed. by A.P Evgenieva. M.: Russian language, Polygraphresources, 1999.
 9. Phraseological dictionary of russian language / Ed. by A.I. Molotov. M.: «Publishing AST»: «Publishing Astrel», 2001. 512 p.
-

ПЕТИНА В.А.

аспирант кафедры истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vasilisa.27.03@mail.ru

PETINA V.A.

Graduate student, department of the History of the XI-XIX centuries of the Russian Literature Orel State University
E-mail: vasilisa.27.03@mail.ru

«ТУРГЕНЕВСКИЙ ТЕКСТ» В «ДНЕВНИКЕ» С.Я. НАДСОНА

«TURGENEV'S TEXT» IN S.Y. NADSON'S «DIARY»

В статье рассматривается цитата из повести И.С. Тургенева «Андрей Колосов», объясняются мотивы ее использования в «Дневнике» С.Я. Надсона, анализируются особенности образа рассказчика и героя повести – Щитова. Доказывается, что С.Я. Надсоном по отношению к собственному творчеству, был использован прием самоиронии, почерпнутый поэтом из повести И.С. Тургенева.

Ключевые слова: Надсон, Тургенев, творческий процесс, «Андрей Колосов», персонаж, Щитов, кружок Н. Станкевича, Иван Петрович Ключников.

In the article I.S. Turgenev's quote from the story «Andrei Kolosov» is examined, motives of its use in S.Y. Nadson's «Diary» and the features of an image of the story-teller and the main character of the story – Shchitov are analyzed. It is proved that S.Y. Nadson, in relation to his own creativity, has used the reception of self-irony obtained from I.S. Turgenev's story

Keywords: Nadson, Turgenev, creative process, «Andrei Kolosov», character, Shchitov, N. Stankevich circle, Ivan Petrovich Klyushnikov.

Литературоведы, изучающие творчество Семена Яковлевича Надсона, неоднократно обращались к проблеме влияния на лирику поэта произведений предшественников и современников. Т.Ю. Мишина рассмотрела традиции лермонтовской лирики в творчестве поэта, С.В. Сапожков – А.С. Пушкина, А.Н. Плещеева, Н.А. Некрасова; В.В. Чаркин – традиции лирики Пушкина, поэм и стихов Лермонтова, поэзии Некрасова, балладного и романного творчества Алексея Толстого. В статьях, монографиях и диссертации Л.П. Щенниковой детально рассмотрено влияние на творчество поэта произведений Ф.М. Достоевского.

Проблема влияния творчества Тургенева на Надсона в литературоведении не рассматривалась. Однако уже в «Дневнике» Надсона от 31 октября 1877 года есть запись: «На скрипке учение подвигается довольно быстро, во французском языке особенных успехов в себе не замечаю, пишу по-прежнему вирши, или, сказать по-тургеневски, высиживаю их» [7, с. 74].

Использование пятнадцатилетним мальчиком «тургеневского» слова «высиживаю» необычно. Известно, что Тургенев в своих письмах так характеризовал творческий процесс. Например, Фету от 24 августа (5 сентября) 1866 г. он писал: «Махнуть рукой и прочь пойти. Я, однако, по-немногу высиживаю какое-то несчастное полуйскаленное детище» [13, 6, с. 97]; А. И. Герцену от 23 мая (4 июня) 1867 г.: «Требуешь ты многого в немногих словах: описать общество старое и молодое, да еще с трех точек зрения! Постараюсь что-нибудь высидеть – может, впрок пойдет» [13, 6, с. 259]; А.Ф. Писемскому: «Ваше письмо меня весьма обрадовало, тем более, что я до сих пор, кроме осуждения моего романа, даже от приятелей ничего не слышал и мысль невольно зарождалась в голове: “уж не

уродца ли я высидел?”» [13, 6, с. 268]

Надсон был знаком с тургеневским определением творческого процесса по повести 1844 года «Андрей Колосов»: «В особенности боялись Щитова те самолюбивые, мечтательные и бездарные мальчики, которые по целым дням мучительно высиживают дюжину паскуднейших стишков, нараспев читают их своим “друзьям” и пренебрегают всяким положительным знанием» [12, с. 20].

Совершенно очевидно, что юный поэт был вдумчивым читателем, он не просто запомнил характеристику, данную в повести мальчишкам-поэтам, но и применил ее, очень критично, по отношению к собственному творчеству. Отношение Надсона к повести было прямо противоположным той оценке, которая давалась произведению самим автором. Тургенев писал: «Мне очень лестно, что ты хочешь упомянуть об одном из моих первых произведений; но вот что я должен тебе заметить. “Андрей Колосов” явился в “Отечественных записках” в 1844-м году – и прошел, разумеется, совершенно бесследно. Молодой человек, который в то время обратил бы внимание на эту повесть, был бы в своем роде феномен. Таких вещей молодые люди не читают: они не могут (да и, говоря по справедливости, не заслуживают этого) обратить на себя их внимания» [13, 10, с. 312].

Однако повесть понравилась не только Надсону, но и еще одному молодому читателю. Двадцати четырех летний Ф.М. Достоевский писал брату: «Поэт, талант, аристократ, красавец, богач, умен, образован, 25 лет, – я не знаю, в чем природа отказала ему? Наконец: характер неистощимо прямой, прекрасный, выработанный в доброй школе. Прочти его повесть в “Отечественных записках” “Андрей Колосов” – это он сам, хотя и не думал тут себя выставить» [2, с. 54].

Надсона, как и Достоевского, не мог не привлечь герой повести. Он не мог оставаться безразличным и к проблеме «искренности» в любви. Понятно, что до конца понять повесть в силу своего возраста Надсон не мог.

Образ Колосова достаточно подробно рассмотрен в литературоведении. Н.Н. Наумова писала: «Интересен положительный герой повести – Андрей Колосов. Его отличает «ясный, простой взгляд на жизнь<...> отсутствие всякой фразы». Молодой Тургенев не только видит обреченность дворянской приверженности к «фразе», но и чувствует назревающую потребность русской жизни в герое, обладающем трезвостью мысли, цельностью характера» [9, с. 40–41]. С.М. Петров отметил, что «Андрей Колосов такой же необыкновенный человек, как и герой романтических повестей 30-х годов. Однако <...> с его ясным, веселым, простым отношением к жизни, не делавшим его, однако, пошлым и прозаичным, с его честностью в чувствах и перед другими и перед собой, показался его друзьям именно человеком необыкновенным <...> Поняв, что в нем нет глубокого и сильного чувства к полюбившей его девушке, Андрей Колосов расстается с ней, не желая обманывать ни ее, ни себя, как ни горька была истина» [10, с. 34].

Несколько прямолинейно понял идею писателя П.Г. Пустовойт. Он считал, что в повести И.С. Тургенев сталкивает «героев романтического и реалистического толка, Тургенев отдает предпочтение последнему, то есть человеку с «ясным, простым взглядом на жизнь». Романтический же герой его симпатий не вызывает» [11, с. 70].

Исследовательница З. Золдхэли-Деак считает, что образ рассказчика – это «предвестник» типа «маленького человека» в творчестве И.С. Тургенева. «В его лице впервые в прозе Тургенева изображается слабый, сомневающийся в себе герой, и впервые внутренние качества этого героя проверяются в любви, где он терпит фиаско. “Маленький человечек” откладывает решения на “завтра” <...> В “Андрее Колосове” “маленькому человечку” противопоставляется человек нового типа, не умевший и не желающий притворяться, непосредственный, с ясным, простым взглядом на жизнь» [5, с. 157]. На первый взгляд, может показаться, что в образе рассказчика реализован тип маленького человека. Ведь даже его отчество не интересует собеседника: «“А это кто?” – “Мой родственник – честь имею представить: Николай Алекс...” – “Хорошо, хорошо, – перебил его Иван Семеныч, – рад, очень рад...”» Однако Ж. Золдхэли-Деак не увидела в тургеневском герое очень важную особенность: именно он рассказывает о своей молодости и любви, он дает честную и откровенную оценку произошедшему, а значит, смог осознать собственные наивность и простодушие. Слова героя: ««Варя! неужели ж ты меня не полюбишь... никогда?... никогда?...» Вот какие речи произносил ваш покорнейший слуга в столичном граде Москве, лета тысяща восемьсот тридцать третьего, в доме своего почтенного наставника» [12, 26], – полны настоящей самоиронии. Определение «почтенный наставник», данное молодому человеку Колосову, раскрывает истинное отношение рассказчика к человеку, вызывавшему когда-то в нем восхищение.

Первым исследователем, объяснившим смысл образа рассказчика, стала И.А. Беляева. Она отметила, что

Тургенев «представил в повести параллельно судьбу другого героя – рассказчика, который как раз пришел к удивительному откровению – сознанию своей простоты и незначительности как самого значительного и важного в мире. Чувство, которое рассказчик испытывал к героине, и которое казалось ему колоссальным <...> в минуту наивысшего откровения вдруг обнаружило свою быстротечность, прозаичность, даже пошлость» [1, с. 93].

Следовательно, в отличие от Колосова, Николай – герой эволюционирующий. Он проходит путь от романтизированного отношения к миру и чувствам до объективного понимания этого мира и самого себя: «Помню – эта страшная разница между вчерашним и сегодняшним днем меня самого поразила; в первый раз пришлось мне в голову тогда, что в жизни человеческой скрываются тайны – странные тайны. С детским недоумением глядел я в этот новый, не фантастический, действительный мир» [12, с. 31].

Определенную роль в изменении мировоззрения рассказчика сыграло и общение с Щитовым, которому и принадлежат слова о «бездарных мальчиках».

Щитов – персонаж парадоксальный. Колосов сравнивает его «с неподметённой комнатой русского трактира» [12, с. 20]. Рассказчик замечает, что это «страшное сравнение». И, соглашаясь с Колосовым, дает ему прямо противоположную оценку: «И между тем в этом человеке было пропасть ума, здравого смысла, наблюдательности, остроты <...> Он иногда поражал нас каким-нибудь до того дельным, до того верным и резким словом, что мы все невольно притихали и с изумленьем глядели на него» [12, с. 20]. С образом Щитова в повесть входит понятие «русский». Это слово возникает в повести всего три раза: дважды в рассказе Николая о Щитове. У Колосова сознание и поведение европейское. При всей его естественности, эмоции свои он не демонстрирует. Даже о смерти преданного Гаврилова герой говорит спокойно («голос его слегка задрожал»). Щитов чувств своих не скрывает, и говорит то, что хочет.

Русский человек – это проявление чувств, как негативных, так и позитивных, и полное отсутствие продуманности своих действий. «Да ведь русскому человеку, в сущности, всё равно: глупость ли он сказал или умную вещь» [12, с. 20]. Естественность Щитова глубинная, не привнесенная воспитанием и литературой. Он абсолютно «природный» человек. Не случайно в повести с ним сравнивается «весьма «легкая» барышня» Танюшка, «развязная и умная как бес, Щитов в женском платье» [12, с. 25]. Она безоглядно предается страстям и именно этим притягивает Колосова, который не может с ней расстаться.

Литературным вкусом Щитов, бесспорно, обладает. Ассонансная рифма «человек-скелет» смешна даже не отсутствием благозвучия, а смыслом и анатомичностью подхода. Как известно, большая часть поэтов старается вынести основной смысл строки в ее окончание. «Это свойство рифмы близко к роли композиционного повтора, связывающего воедино различные части произведения и обеспечивающего более глубокое восприятие его внутренних содержательных связей и его общей художественной целостности» [14, с. 206]. И то, что Щитов не принимает стихи бездарного поэта, еще раз доказывает необычность его сознания и способность чувствовать слово. Для циника и материалиста стихи: «Человек – / Сей неободранный

скелет...», – были бы нормой. Своей натуралистичностью они вполне могли вписаться в общую концепцию борьбы с романтикой и романтизмом, но Щитов не способен, да и не хочет, скрывать свое отношение к глупости. Но сути, его издевательства над бездарным поэтом являются актом процесса воспитания.

Точно так же он воспитывает и Николая. Он высмеивает его привязанность к Колосову, заставляя задуматься о том, что каждый человек должен быть самостоятельной личностью, иметь собственные взгляды на жизнь и не являться отражением другого человека. И фраза рассказчика («слова Щитова запали мне в душу») доказывает, что ирония помогла Николаю задуматься о себе самом. Самоирония рассказчика по отношению к прошлому является одним из ведущих средств создания образа главного героя.

Необычность образа Щитова заставляет искать прообраз этого персонажа. В этой связи нельзя не обратить внимание на автобиографичность повести. Л. В. Крестова писала о том, что в характеристике чувства рассказчика к Варе отражена история отношений И. С. Тургенева и Татьяны Бакуниной [6, с. 31-50]. А.Н. Дубовиков и Е.Н. Дунаева указывают на автобиографичность в повести ряда «бытовых деталей из жизни рассказчика: поступление его в Московский университет, пребывание в доме немецкого профессора, упоминание о собаке Армишке» [3, с. 554].

Венгерский литературовед Дуккон Агнеш отмечает связь идей повести с кружком Станкевича. «Читатель, конечно, не должен отождествляться с мнением «рефлектирующего» Нарратора, и может различать «простоты и откровенности» Вари от «эстетственности» Колосова. В их релятивной оригинальности по крайней мере создается антипод к сентиментальному, размышляющему о своих ощущениях типу – который был известен молодому Тургеневу не только из русской и немецкой литературы, а по собственному опыту в кружке Станкевича, на фоне которого разыгрывался его сложный роман с Татьяной Бакуниной» [4, с. 125].

В кружке Станкевича одной из самых ярких фигур был Иван Петрович Ключников. Поэт, друг и однокурсник Белинского. Тургенев познакомился с Ключниковым в ноябре 1829 года, когда начал готовиться к поступлению в университет. Как пишет Юрий Манн в книге «Гнезда русской культуры (кружок и семья), «в это время Иван Ключников, будучи студентом Московского университета, преподавал Тургеневу всеобщую историю» [7].

Ключникова считали остряком и балагуром, «главным профессиональным юмористом». Манн отмечает:

«Мастер на каламбуры, на эпиграммы, Ключников забавлял своих друзей. От него ждали острот <...> Но не всегда шутки Ключникова звучали безобидно и светло...» [7] Критик Павел Васильевич Анненков назвал Ключникова Мефистофелем. Он писал: «Он был Мефистофелем небольшого московского кружка – весьма зло и едко посмеивался над идеальными стремлениями своих приятелей...» [Цит. по: 7]

Интересно, что даже Н. Станкевич не хотел открывать свои интимные тайны Ключникову. Юрий Манн комментирует одно из писем Станкевича: «Как это бывает с людьми ироничными, Ключников проявлял иногда ту неосторожность или даже неделикатность, которая невольно оставляет царапины на сердце друга. Довериться ему полностью, до глубины души было небезопасно» [7].

Еще одну черту характера Ключникова намного позже объяснил поэт Яков Полонский: он «был невзрослый человек». В тексте повести отмечается, что «Щитову минул тридцать пятый год; он уже лет десять числился в студентах <...> Он таскался всюду, отличался на всех возможных «танцклассах»» [12, с. 20]. Герой тургеневской повести не хочет взрослеть, поэтому и общается с юношами, делающими первые шаги в университете. Также и Ключников: «Не ребенок, не юноше, не отрок, а именно невзрослый» [7].

Рассказчик в повести «Андрей Колосов», будучи взрослым человеком, оценивает его максимально объективно, с уважением и пониманием, отдавая должное его уму, но не принимая цинизма и жесткой иронии. Очевидно, та оценка Щитова, которая дана в повести начинающим поэтам, отчасти отражает отношение Ключникова к ранним поэтическим опытам Тургенева.

При этом слово «высиживаю» и у Тургенева, и у Надсона означало работу над словом, творческий процесс. То, что Надсон называет свои стихи виршами («пишу по-прежнему вирши») передает высокую степень самоиронии молодого поэта. На языке эпохи 70-х годов XIX века, если судить по словарям А.Н. Чудинова и Ф. Павленкова, так назывались плохие стихи. А использование глагола «высиживаю» и у Тургенева, и у Надсона было связано с критичным отношением к себе. «Ах, я чувствую, что все, что я пишу теперь, вяло и тупо...» [8, с. 32], – писал поэт в своем «Дневнике».

Использование тургеневской фразы доказывает, что именно Тургенев был своеобразным ориентиром для начинающего поэта. Надсон не только был знаком с ранней повестью писателя, но и осмыслил ее, и почерпнул из нее один из ведущих приемов – самоиронию героя по отношению к своему прошлому.

Библиографический список

1. *Беляева И.А.* Система жанров в творчестве И.С. Тургенева. М.: МГПУ, 2005. 250 с.
2. *Достоевский Ф.М.* Письма/ Собр. соч.: В 22-х т. Т. 15: Письма 1834-1881. СПб.: Наука, 1996. 856 с.
3. *Дубовиков А.Н., Дунаева Е.Н.* Андрей Колосов: Комментарии // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30-ти томах. Т. 4. М., 1980. С. 553-562.
4. *Дуккон Агнеш.* «Лишние люди» или шиллеровский дуализм в интерпретации Тургенева// «Литературоведение как литература». Сборник в честь С. Г. Бочарова. М. Языки славянской культуры, 2004. С. 123-130.
5. *Золдхэли-Деак З.* (Zöldhelyi-Deák Z.) Некоторые закономерности внутреннего развития «малой» прозы И.С. Тургенева Litteraria humanitas Genologické studie. I, 1991. № 1. С. 155-168.
6. *Крестова Л.В.* Татьяна Бакунина и Тургенев // Тургенев и его время: сборник научных статей/ Под ред. Л.Н. Бродского. М.-П.: Госиздат, 1923. С. 31-50.
7. *Манн Ю.* Гнезда русской культуры (кружок и семья). М.: НЛО, 2016. 600 с. [Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.livelib.ru/book/162907> от 30.04.2018]
8. *Надсон С.Я.* Проза. Письма. Дневники. СПб.: Тип. М.А. Александрова, 1912. 642 с.

9. Наумова Н.Н. Иван Сергеевич Тургенев. Л.: Просвещение, 1976. 160 с.
10. Петров С.М. И.С. Тургенев. Творческий путь. М.: Худож. литература, 1961. 592 с.
11. Пустовойт П.Г. И.С. Тургенев – художник слова. М.: Изд-во Московского университета, 1980. 376 с.
12. Тургенев И.С. Андрей Колосов// Полное собрание сочинений и писем: В 30-ти Т. 4. Повести и рассказы. Статьи и рецензии. 1844-1854// Подгот. текста и примеч. сост. А. Н. Дубовикова, Е. Н. Дунаевой и др. М.: Наука, 1980. С. 7-33.
13. Тургенев И.С. Письма// Полное соб. соч. и писем: В 28-ми т. Т 6-10: / Подг. текста, прим. и сост. М.П. Алексеев и др. М.-Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963-1965.
14. Фесенко Э.Я. Теория литературы: учебное пособие для вузов. Изд. 2-е, испр. и допол. М.: Едиториал УРСС, 2005. 336 с.

References

1. Belyayeva I.A. System of genres in I.S. Turgenev's creativity. M.: MGPU, 2005. 250 p.
 2. Dostoevsky F.M. Letters / Collected Works: In 22 V. Vol. 15: Letters of 1834-1881. SPb.: Science (Nayka), 1996. 856 p.
 3. Dubovikov A.N., Dunaeva E.N. Andrey Kolosov: Comments//Turgenev I.S. Complete works and letters: In 30 volumes. V. 4. M., 1980. Pp. 553-562.
 4. Dukkon Agnes "Excess people" or Schiller's dualism in Turgenev's interpretation// "Literary criticism as literature". The collection in honor of S.G. Bocharov. M. Languages of Slavic Culture, 2004. pp. 123-130.
 5. Zoldhelyi-Deak Z. Some regularities of internal development of "small" prose of I.S. Turgenev. Litteraria humanitas Genologické studie. I, 1991. No. 1. pp. 155-168.
 6. Krestova L.V. Tatyana Bakunina and Turgenev//Turgenev and his time: the collection of scientific articles / Under the editorship of L.N. Brodsky. M.- P.: Gosisdat, 1923. pp. 31-50.
 7. Mann Y. Nests of the Russian culture (circle and family). M.: UFO (NLO), 2016. 600 p. [Electronic resource. Access mode: <https://www.livelib.ru/book/162907> of 30.04.2018]
 8. Nadson S.Y. Prose. Letters. Diaries. SPb.: Type. M.A. Alexandrova, 1912. 642 p.
 9. Naumova N.N. Ivan Sergeyevich Turgenev. L.: Prosveshcheniye, 1976. 160 p.
 10. Petrov S.M. I.S. Turgenev. Career. M.: literature, 1961. 592 p.
 11. Pystovoit P.G. I.S. Turgenev as a literary artist. M.: Publ. house of MSU, 1980. 376 p.
 12. Turgenev I.S. Andrei Kolosov//Complete works and letters: In 30 V. V. 4. Novels and stories. Articles and reviews. 1844-1854//ed. by A.N. Dubovikova, E.N. Dunayeva. M.: Science (Nayka), 1980. pp. 7-33.
 13. Turgenev I.S. Letters// Complete works.: In 28 V. V. 6-10: / ed. by M.P. Alekseev. M.-Leningrad.: Publ. house of Soviet Academy of Sciences, 1963-1965.
 14. Fesenko E.Y. Theory of literature: manual for higher education institutions, 2nd edition . M.: Editorial of URSS, 2005. 336 p.
-

РЕТИНСКАЯ Т.И.

доктор филологических наук, доцент, заведующий
кафедрой романской филологии, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tatret@mail.ru

RETINSKAYA T.I.

Doctor of Philology, docent, head of the Department of
Romance Philology at Orel State University
E-mail: tatret@mail.ru

**К ВОПРОСУ О ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИИ РЕГИОНАЛИЗМОВ, ВВЕДЕННЫХ В РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФРАНЦУЗСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ-ОБЛАСТНИКОВ)***

**ABOUT THE LEXICOGRAPHY OF REGIONALISMS INTRODUCED IN THE REGIONAL TEXT
(BASED ON THE WORKS OF FRENCH REGIONAL WRITERS)**

В статье представлены результаты лексикографирования и систематизации единиц регионального языкового субстрата, инкорпорированного в ткань художественного и публицистического текстов. Материалом исследования послужили произведения пятнадцати шампанских и арденнских авторов.

Ключевые слова: шампанский региолект, арденнский региолект, региолектография, регионализм, глоссарий, писатель-областник.

The paper presents the results of lexicography and systematization of units of a regional language substrate that is incorporated into the fabric of artistic and publicistic texts. The research material was the work of fifteen Champagne and Ardennes authors.

Keywords: Champagne regiolect, Ardennes regiolect, regiolectography, regionalism, glossary, regional writer.

Лексикографирование региональных форм национального языка является ключевым компонентом региолектологических штудий. Результаты документирования регионализмов могут быть использованы как для проведения полевых экспериментов, направленных на определение жизнеспособности идиома, так и для декодирования локальных слов в ткани художественного и публицистических текстов и воссоздания речевого портрета носителя региолекта.

В разнообразных словарных изданиях отражены разные аспекты регионального вокабуляра: 1) фиксация региональных лексем на территории конкретного населенного пункта (нескольких населенных пунктов); 2) фиксация панрегиональных лексем, входящих в активный словарный запас носителя региолекта, в том числе лексические единицы, вышедшие из употребления в других лингвистических ареалах, но активно используемые жителями исследуемого региона, и регионализмы, в лексических значениях которых актуализируется дополнительная сема; 3) специфика региолекторецептивных реалий; 4) социальный статус пользователя региолекта; 5) профессиональная принадлежность пользователя региолекта; 6) специфика употребления регионализмов вне среды семейного и/или профессионального общения; 7) эмоционально-оценочная окраска регионализмов; 8) витальность регионального слова; 9) характеристика первичных и вторичных функций форм местной речи.

В нашей статье мы представляем результаты лексикографической фиксации территориально ограниченных в

употреблении лексем, инкорпорированных в произведения шампанских и арденнских писателей и журналистов. Сбор языковых фактов и последующее региолектографирование осуществлены на основе текстов, изданных пятнадцатью авторами [8-10; 13; 15; 17-19; 21-28; 31-32].

Составленный нами глоссарий регионализмов, используемых писателями-областниками, включает более 1700 лексических единиц. Основой для уточнения значений элементов обозначенной словарной работы служат сводные словари региональных вариантов французского языка [1; 16; 30], словари шампанского и арденнского региолектов [2-3; 14; 20; 29; 35], словари и глоссарии локализмов отдельных населенных пунктов [11-12], а также данные лингвистических атласов [4-7] и этнографических источников (см. Примечание 2), запечатлевших важные историко-культурные сведения, используемые для систематизации синхронических срезов региолектной лексики.

Сопоставление данных нашей словарной работы позволяет вычленить системные и спорадические элементы региолектного вокабуляра, к которым прибегают шампанские и арденнские авторы. В ходе компаративного анализа нами отмечены регионализмы, инкорпорированные в произведения четырех (0,3%, см. Таблицу 1), трех (1,6%, см. Таблицу 2) и двух (7,2%, см. Таблицу 3) авторов (см. Список сокращений в Примечании 1).

Материалы для составления глоссария и лексические единицы, включенные в наш региолектографический труд, неоднократно применялись для проведения полевых экспериментов, направленных на исследование витальности

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 16-04 50078.

регионализмов (см. Примечание 3). Так, лексемы, отраженные в первых двух таблицах, обладают высокой степенью жизнеспособности. Большая часть региональных слов, систематизированных в трех таблицах, инкорпорируется в ткань художественного и медиатекста посредством прямого (контекстуального) метода введения лексических единиц. В отдельных случаях авторы указывают на специфический вокабуляр, прибегая к таким средствам семан-

тической текстуализации единиц регионального языкового субстрата, как расшифровка через более или менее прозрачный перифраз, подробное толкование, параллельное использование регионализма и нормативной лексики.

Представленный глоссарий может быть использован в качестве учебного материала для сбора и инвентаризации языковых фактов, анализа художественного и публицистического текстов и организации полевых практик.

Таблица 1.

Регионализмы, зафиксированные в четырех проанализированных произведениях

№ п/п	Регионализм
1.	cabre <i>n.f.</i> [C, F, R, RD] 1) chèvre ; 2) trépied
2.	ételle <i>n.f.</i> [C, F, R, RD] copeau de hache obtenu lors de l'abattage d'un arbre
3.	nuée <i>n.f.</i> [ChB, C, F, RD] 1) gros nuage menaçant ; 2) violente averse d'orage
4.	rétu <i>adj.</i> [ChB, H, R, RD] vigoureux, bien portant
5.	volette <i>n.f.</i> [C, JL, R, RD] claie d'osier plate, parfois suspendue au plafond, sur laquelle on dépose des fromages, des tartes, des fruits

Таблица 2.

Регионализмы, зафиксированные в трех проанализированных произведениях

№ п/п	Регионализм
1.	agace <i>n.f.</i> [ChB, R, RD] pie
2.	aveind(r)e <i>v.tr.</i> [ChB, R, RD] chercher à atteindre quelque chose pour s'en saisir, attraper (implique souvent un effort particulier)
3.	boquillon <i>n.m.</i> [C, ChB, R] bûcheron
4.	canada <i>n.m.</i> [M, R, RD] pomme de terre
5.	darne <i>adj.</i> ; <i>n.m.</i> [ChB, R, RD] 1) atteint de tournis, en parlant d'un mouton ; 2) personne prise de vertiges, d'éblouissements, de malaise dont les symptômes évoquent ceux de l'ivresse, à la suite d'un effort prolongé, d'une longue exposition au soleil ou au bruit, d'une position inhabituelle, etc. ; 3) inconscient, fou ; 4) ivre
6.	écurie <i>n.f.</i> [ChB, G, JL] étable à vaches
7.	faraud <i>n.m.</i> ; <i>adj.</i> [C, F, R] fanfaron, prétentieux
8.	mon fi(ls) <i>loc.</i> [ChB, AD, RD] formule de sympathie par laquelle on s'adresse à quelqu'un
9.	galvauder <i>v.intr.</i> [G, R, RD] errer, se promener sans but précis
10.	gamin <i>n.m.</i> [ChB, G, R] fils
11.	goutte <i>n.f.</i> [D, JL, R] eau-de-vie
12.	gué <i>n.m.</i> [C, F, R] mare permettant d'abreuver le bétail
13.	hart <i>n.f.</i> [JL, R, RD] baguette, de noisetier le plus souvent, servant à lier les fagots
14.	loque <i>n.f.</i> [JL, G, RD] serpillière
15.	maître d'école <i>loc.</i> [ChB, G, JL] professeur des écoles, instituteur
16.	margoulette <i>n.f.</i> [JL, R, RD] 1) langue ; 2) figure, visage
17.	na(r)reux <i>n.m.</i> ; <i>adj.</i> [G, R, RD] sourcilieux quant à la propreté de la vaisselle, et la pureté de la nourriture
18.	nème (neme) <i>adv.</i> [H, R, RD] n'est-ce pas
19.	niqu(e)douille <i>n.m.</i> ; <i>adj.</i> [G, JL, RD] sot, emprunté, maladroit
20.	pain de coucou <i>loc.</i> [H, R, RD] reste de pain rapporté des bois par le bûcheron après sa journée
21.	péteux <i>n.m.</i> ; <i>adj.</i> [G, JL, RD] 1) peureux ; 2) honteux
22.	rougne <i>n.f.</i> [H, R, RD] 1) méchante femme ; 2) salamandre
23.	sart <i>n.m.</i> [H, R, RD] essart, terrain sur lequel on pratique le sartage (de nos jours, part de bois dans le cadre d'affouage)
24.	touiller <i>v.tr.</i> [B, G, RD] mélanger
25.	triot <i>n.f.</i> [F, JL, R] friche

26.	verrat <i>n.m.</i> [B, D, F] terme utilisé comme juron, et intervenant dans une quantité de tours marquant les sentiments les plus divers : l'étonnement, l'indignation, la réprobation
27.	waibe (wèbe) <i>n.f.</i> [Ch, R, RD] part d'affouage
28.	yauque <i>pron.indef.</i> [H, R, RD] quelque chose

Таблица 3.

Регионализмы, зафиксированные в двух проанализированных произведениях

№ п/п	Регионализм	№ п/п	Регионализм
1.	afflûtaux (afûtiaux) <i>n.m.pl.</i> [G, JL] ensemble d'objets hétéroclites	63.	moyette <i>n.f.</i> [F, JL] petit tas de foin dressé en vue du séchage
2.	amon <i>prep.</i> [R, RD] chez	64.	nom des os (côs) <i>loc.</i> [ChB, R] marque la surprise, l'indignation
3.	anhui <i>adv.</i> [R, RD] aujourd'hui	65.	nope <i>n.f.</i> [JL, RD] déchets de laine
4.	arlan <i>n.m.</i> [ChB, RD] bon à rien	66.	nouette <i>n.f.</i> [R, RD] 1) nœud ; 2) cravate
5.	avant <i>adj. ; adv.</i> [R, RD] profond ; profondément	67.	nu (nûve) <i>adj.</i> [H, RD] nouveau, neuf
	avant-baloce (avant-balosse) <i>n.f. ; adj.</i> [R, RD] individu irréfléchi ; niais	68.	pacotille <i>n.f.</i> [R, RD] 1) fraude ; 2) petites marchandises
6.	berce <i>n.m.</i> [ChB, R] berceau	69.	pacotilleur <i>n.m.</i> [R, RD] celui qui passe en fraude de petites marchandises
7.	bilot <i>n.m.</i> [ChB, R] oie	70.	palette <i>n.f.</i> [R, RD] incisive
8.	bout de l'an <i>loc.</i> [ChB, R] premier anniversaire de la mort	71.	pâquette (pâquerette) <i>n.f.</i> [R, RD] rameaux de buis bénits
9.	brenne <i>n.f. ; adj.</i> [F, R] vieille brebis	72.	pas d'âne <i>loc.</i> [AD, R] tussilage
10.	à la brune <i>loc.</i> [F, R] à la tombée de la nuit	73.	passèqu' <i>conj.</i> [R, RD] pourvu que
11.	cabreter <i>v.intr.</i> [R, RD] mettre bas pour une chèvre	74.	paume <i>n.m.</i> [R, RD] épi (blé, maïs)
12.	cafuter <i>v.tr.</i> [R, RD] mettre au rebut	75.	pavé <i>n.m.</i> [F, JL] chaussée ou trottoir
13.	caracole <i>n.m.</i> [R, RD] escargot	76.	pelou <i>n.m.</i> [Ch, RD] instrument servant à écorcer les chênes
14.	catherinette <i>n.f.</i> [JL, RD] coccinelle	77.	péquet <i>n.m.</i> [R, RD] eau-de-vie
15.	cense <i>n.f.</i> [R, RD] ferme	78.	pich'relle <i>n.f.</i> [R, RD] bourdaine
16.	charnure <i>n.f.</i> [ChB, R] 1) carnation	79.	pichi(e) <i>v.intr.</i> [H, RD] uriner
17.	choir <i>v.intr.</i> [G, JL] tomber	80.	piéton <i>n.m.</i> [ChB, R] facteur rural
18.	choumaque <i>n.m. ; adj.</i> [H, R] individu peu sociable	81.	pinçons <i>n.m.pl.</i> [ChB, RD] onglée
19.	chu(e) <i>prép.</i> [Ch, H] chez	82.	plure <i>v.intr.</i> [H, RD] pleuvoir
20.	(se tenir) au coi <i>loc.</i> [JL, R] à l'abri	83.	pluve <i>n.f.</i> [H, RD] pluie
21.	coquemar <i>n.m.</i> [C, JL] bouilloire à anse	84.	poques volantes <i>loc.</i> [ChB, RD] varicelle
22.	coucher <i>v.intr.</i> [ChB, D] aller dormir	85.	pouilleux <i>n.m.</i> [F, R] thym serpolet
23.	coudre <i>n.m.</i> [C, R] noisetier	86.	pratique <i>n.m.</i> [R, RD] client
24.	couvet <i>n.m.</i> [C, R] sorte de chaufferette ronde, en terre ou en cuivre	87.	quart <i>n.m.</i> [JL, R] séquence de travail
25.	crêton <i>n.m.</i> [JL, R] petit morceau ou tranche de lard grillé	88.	qué (quê) <i>adj.</i> [H, R] quel, quelle
26.	creux <i>n.m.</i> [C, AD] dépression de terrain	89.	quérir <i>v.tr.</i> [F, R] aller chercher
27.	cuillère <i>n.f.</i> [C, R] outil du sabotier	90.	râbote <i>n.f.</i> [AD, RD] pomme enrobée de pâte cuite
28.	damas <i>n.f.</i> [JL, RD] variété de prune	91.	rafantir <i>v.intr.</i> [ChB, RD] devenir sénile
29.	da(r)rer (se) <i>v.pron.</i> [H, RD] se précipiter	92.	ragougnasse <i>n.f.</i> [G, R] mauvaise nourriture
30.	dîner <i>v.intr.</i> [F, R] prendre le repas de midi	93.	rapapiller <i>v.intr.</i> [ChB, RD] se pourlécher ; se régaler
31.	écar(g)ne <i>n.f.</i> [R, RD] coquille d'œuf	94.	ratortillir <i>v.tr.</i> [Ch, RD] envelopper
32.	échaudure <i>n.f.</i> [R, RD] ortie	95.	ratouser <i>v.tr.</i> [R, RD] rhabiller de neuf
33.	épine noire <i>loc.</i> [JL, R] prunelier	96.	r(e)passe <i>n.f.</i> [C, R] 1) liquide passé une deuxième fois
34.	fagne <i>n.f.</i> [AD, R] marais situé sur des hauteurs	97.	au rez de <i>loc.</i> [JL, R] de façon très exacte

35.	fauder <i>v.intr.</i> [R, RD] charbonner, brûler lentement	98.	rincette <i>n.f.</i> [JL, RD] petite quantité de boisson qu'on reprend après avoir bu un verre ou une tasse
36.	fergon <i>n.m.</i> [C, RD] grande perche	99.	riper <i>v.tr.</i> [R, RD] effeuiller
37.	fleurette <i>n.f.pl.</i> [R, RD] tâches de moisissures	100.	roulant <i>n.m.</i> [C, JL] individu sans domicile, qui exerce de petits travaux
38.	fontaine <i>n.f.</i> [JL, R] lavoir public	101.	roumie <i>adj.</i> [R, RD] desséchée, ridée
39.	friscade <i>n.f.</i> [R, RD] soirée	102.	rousseau <i>n.m.</i> ; <i>adj.</i> [C, R] 1) individu roux ; 2) liquide de couleur rousse
40.	friscader <i>v.intr.</i> [R, RD] fréquenter	103.	roussette <i>n.f.</i> [D, R] grive mauvis
41.	fumi(e) <i>n.m.</i> [H, RD] fumier	104.	ru <i>n.m.</i> [Ch, R] ruisseau
42.	galvaudeux <i>n.m.</i> [G, JL] celui qui erre		saint-frusquin <i>n.m.</i> [G, JL] objets divers
43.	garçon <i>n.m.</i> [ChB, JL] fils	105.	sapré <i>adj.</i> [JL] sacré
44.	glau (glauye) <i>n.f.</i> [H, R] flaque d'eau	106.	savart <i>n.m.</i> [F, R] friche
45.	godailier <i>v.intr.</i> [JL, R] faire ripaille	107.	selle <i>n.f.</i> [JL, R] petit tabouret
46.	grigner <i>v.intr.</i> [ChB, R] grincer des dents	108.	soile <i>n.m.</i> [R, RD] seigle
47.	jean-le-cul <i>n.m.</i> [ChB, R] terme d'injure soulignant la prétention	109.	sonr(é)e <i>n.f.</i> [R, RD] 1) groupe d'enfants ; 2) famille nombreuse
48.	lèche <i>n.f.</i> [C, R] tranche de pain	110.	souper <i>v.intr.</i> [ChB, R] dîner
49.	loche <i>n.f.</i> [ChB, R] limace grise	111.	soyeu <i>n.m.</i> [H, RD] scieur de village
50.	maréchaux <i>n.m.</i> [C, R] sorte d'insecte	112.	faire tabac <i>loc.</i> [Ch, RD] faire une petite pose pour rouler une cigarette
51.	matin <i>adv.</i> [B, JL] tôt	113.	tantimolle <i>n.f.</i> [ChB, RD] crêpe
52.	mécanique <i>n.f.</i> [G, RD] freins d'une charrette	114.	terri <i>n.m.</i> [F, RD] dans une maison, sol battu
53.	melon <i>n.m.</i> [C, JL] 1) variété de raisin	115.	ti <i>pron.pers.</i> [R, RD] toi
54.	ment(e)ries <i>n.f.pl.</i> [F, G] mensonges	116.	toudi (toudis) <i>adv.</i> [R, RD] toujours
55.	m(e)nue-paille <i>n.f.</i> [G, RD] balle de céréales	117.	touret <i>n.m.</i> [ChB, R] rouet
56.	meuron <i>n.m.</i> [R, RD] mûre	118.	tourtous <i>adj.indef.</i> [R, RD] tous
57.	mi <i>pron.pers.</i> [H, RD] moi	119.	train <i>n.m.</i> [ChB, RD] grand bruit, tapage
58.	minute <i>n.f.</i> [R, RD] cafetière	120.	vaillant <i>n.m.</i> ; <i>adj.</i> [JL, RD] courageux
59.	mesfi (métie) <i>n.m.</i> [Ch, R] métier	121.	valet <i>n.m.</i> [R, RD] garçon, fils
60.	miû <i>adv.</i> [R, RD] mieux	122.	vaute <i>n.f.</i> [R, RD] crêpe
61.	miroir de vénus <i>loc.</i> [C, AD] verveine	123.	à la venvole <i>loc.</i> [JL, R] à la va-vite
62.	monder <i>v.tr.</i> [JL, RD] nettoyer	124.	viorne <i>n.f.</i> [C, JL] clématite

Примечания

1. Список сокращений: [AD] André Dhôtel; [C] – Joseph Cressot; [Ch] – Roger Champenois; [ChB] – Charles Braibant; [F] – Guy Féquant; [G] – Yves Gibeau; [H] – Yanny Hureaux; [JL] – Jules Leroux; [M] – Théophile Malicet; [R] – Jean Rogissart; [RD] – René Dauvin.

2. Особое место среди этнографических изданий, прямо или косвенно отражающих специфику территориальных модификаций французского языка, занимают журналы Les Amis de l'Ardenne, Ardenne, Le Curieux Vouzinois, La Grive, Horizons d'Argonne, Lou Champagnat (Culture, histoire et langue champenoises-ardennaises), Revue de Folklore français Terres Ardennaises.

3. В полевых экспериментах, направленных на исследование витальности регионализмов, включенных в региональный текст, приняли участие более 50 респондентов, проживающих в коммунах Аи (Aÿ), Авиз (Avize), Водманж (Vaudemange), Дорман (Dormans), Оже (Oger), Шампийон (Champillon) департамента Марна (Marne), Вузье (Vouziers), Ла-Невиль-ле-Вазиньи (La Neuville-lès-Wasigny), Либреси (Librecy), Марлемон (Marlemont), Монмейан (Montmeillant), Нефманил (Neufmanil), Новьон-Порсьен (Novion-Porcien), Перт (Perthes), Сери (Séry), Синьи-л'Аббеи (Signy-l'Abbaye), Тен-ле-Мутье (Thin-le-Moutier) департамента Арденны (Ardennes) французского региона Гранд-Эст (Grand Est). Полевые записи, сделанные в ходе семи командировок (январь-февраль, июль-август, октябрь 2016 г., февраль-март, июль-август, октябрь-ноябрь 2017 г., апрель-май 2018 г.), отражены в региолектотрафической картотеке. Автор считает приятным долгом выразить искреннюю благодарность всем информантам за участие в анкетировании и интервьюировании и неформальные ответы на многочисленные вопросы о жизненной силе региолекта.

Библиографический список (References)

1. *Avanzi M.* Atlas du français de nos régions. – Malakoff : Armand Colin, 2017.
2. *Bèsème-Pia L.* Lexique du paysan et du vigneron champenois. – Rethel : J.-L. Binet, 1994.
3. *Bèsème-Pia L.* Patois ardennais. Le parler de mon village. – Langres : Éds Dominique Guéniot, 2011.
4. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. I. Le temps – La terre. – P. : Éds du CNRS, 1966.
5. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. II. Les plantes domestiques. – P. : Éds du CNRS, 1969.
6. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. III. Les plantes sauvages – Les animaux domestiques. – P. : Éds du CNRS, 1978.
7. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. IV. Animaux sauvages – Activités humaines. –

Édition mise au point par M. Tamine, professeur à l'Université de Reims – Champagne-Ardenne avec le concours de M.-R. Simoni-Aurembou, directrice de recherche honoraire au CNRS. – P. : Éds du CTHS ; Langres : Éds Dominique Guéniot, 2012.

8. *Bourdon F.* La Forge au Loup. – P. : Presses de la Cité, 2001.
 9. *Braibant Ch.* Le Roi dort. – P. : Denoël et Steele, 1933.
 10. *Champenois R.* Sécheval. Des glageots aux wèbes. – Charleville-Mézières : Éds Terres Ardennaises, 2015.
 11. *Colin J.* Histoire de Neufmanil. Masnil. Vieux Manil. Neufmanil. « Nun-Mani ». Dictionnaire – vocabulaire du « vieux » patois de « Neuf » Manil. – Neufmanil, 1957.
 12. *Conreau J.-C., Rasselet C.* Janvry – Germigny. Les mots oubliés. – Reims : Éds Guerlin-Martin & Fils, 1998.
 13. *Cressot J.* Le Pain au lièvre. – P. : Éds du Club France Loisirs avec l'autorisation des Éds Stock nature, 1987.
 14. *Daunay J.* Parlers de Champagne. – Langres – Saints-Geosmes : Dominique Guéniot Éditeur, 1998. 851 p.
 15. *Dauvin R.* Salut Nénesse ! – Charleville-Mézières : Éds Terres Ardennaises, 2005.
 16. *Depecker L.* Petit Dictionnaire insolite des mots régionaux. – P. : Larousse, 2017.
 17. *Dhôtel A.* Lointaines Ardennes. – P. : Arthaud, 1979.
 18. *Féquant G.* Le Ciel des bergers. – Mesnil-sur-l'Estrée : La Manufacture, 1992.
 19. *Gibeau Y.* Mourir idiot. – P. : Éds du Club France Loisirs avec l'autorisation des Éds Calmann-Lévy, 1988.
 20. *Huart D.* Les patois de l'Est-Sedanaise en particulier des cantons de Mouzon – Carignan et quelques villages limitrophes de la Meuse et de Belgique. – Charleville- Mézières : Imprimerie ARDENN'OFFSET, 1988.
 21. *Hureaux Y.* La Beuquette. Chroniques des Ardennes. – T. 2 (1996-1997). – Dijon-Quetigny : L'Ardennais – Éds La Nuée Bleue, 1998.
 22. *Hureaux Y.* La Beuquette. Chroniques des Ardennes. – T. 3 (1999-2000). – Dijon-Quetigny : L'Ardennais – Éds La Nuée Bleue, 2000.
 23. *Hureaux Y.* Bille de Chêne. – P. : Éds JC Lattès, 2005.
 24. *Lemaitre G.* Les Hommes du fond. – P. : L'Amitié par le livre, 1957.
 25. *Leroux J.* Léon Chatry, instituteur. – Lyon : La Manufacture, 1985.
 26. *Leroux J.* Le Pain et le blé. – P. : L'Amitié par le livre, 1947.
 27. *Malicet Th.* Debout frères de misère. – P. : Éds Alsatia, 1962.
 28. *Petitfaux G.* Les nonnettes. – Charleville-Mézières : Éds Terres Ardennaises, 1993.
 29. *Philipponnat G.* Le parler champenois. Recueil des mots particuliers aux vignerons champenois suivi des surnoms donnés aux habitants des communes viticoles. – Ay-Champagne : Imprimerie Plantet, 1979.
 30. *Rézeau P.* Dictionnaire des régionalismes de France. Géographie et histoire d'un patrimoine linguistique. – Bruxelles : Éds Duculot, 2001.
 31. *Rogissart J.* Ardennes. – Collection automobilisme ardennais. – Mézières : Éds Atmo, 1953.
 32. *Rogissart J.* Les Romans rustiques. – T. 1. – Charleville-Mézières : Éds Terres Ardennaises, 1994.
 33. *Rogissart J.* Les Romans rustiques. – T. 2. – Charleville-Mézières : Éds Terres Ardennaises, 1994.
 34. *Séry J.* Le coq à l'âtre. – Charleville : J.-M. Lenoir, 1979.
 35. *Tamine M., Cecconello R.* Lexique // Rogissart J. Les Romans rustiques. – T. 1. Charleville-Mézières : Éds Terres Ardennaises, 1994. Pp. 877-895.
 36. *Tamine M.* Le parler des Ardennes. – P. : Christine Bonneton Éditeur, 2006.
 37. *Tamine M.* Le parler de Champagne. – P. : Christine Bonneton Éditeur, 2009.
-

УДК 821.161.1.(091) – 4 ТУРГЕНЕВ И.С

UDC 821.161.1.(091) – 4 TURGENEV I.S.

САБЕЛО Е.В.

преподаватель, Орловский областной колледж культуры и искусств

E-mail: sabelo.el@yandex.ru

КОВАЛЕВА Т.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: tatko1986@mail.ru

SABELO E.V.

Teacher, Oryol Oblast College culture and arts

E-mail: sabelo.el@yandex.ru

KOVALEVA T.V.

Doctor of Philology, professor, Department of the History of the Russian Literature of the XI-XIX centuries, Orel State University

E-mail: tatko1986@mail.ru

КАТЯ ЛОКТЕВА – ГЕРОИНЯ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»: К ПРОБЛЕМЕ ПРОТОТИПА

KATYA LOKTEVA – HEROINE OF ROMAN IS IS. TURGENEVA «FATHERS AND CHILDREN»: TO THE PROTOTYPE PROBLEM

Актуальность статьи определяется тем, что впервые в литературоведении детальному анализу подвергается образ второстепенного персонажа, устанавливается его прямая прототипичность.

Существенная часть статьи посвящена изучению личности прототипа: биографии Марко Вовчок. В научный оборот вводятся новые сведения о детстве и юности писательницы. Материалом для данных исследований послужили документы Орловского государственного архива.

Проведен детальный анализ образа Кати Локтевой и выявлены прямые соответствия с прототипом.

Ключевые слова: прямой прототип, аградационный прототип, прототипическая контаминация, Марко Вовчок (М.А. Вилинская), образ, деталь.

The urgency of the undertaken research is determined by the fact that for the first time in literary criticism the image of a secondary character is subjected to detailed analysis, its straight prototypy is established.

A significant part of the article is devoted to the study of the personality of the prototype: the biography of Marco Vovchok. In the scientific revolution new information about the childhood and youth of the writer is introduced. The material for these studies was the documents of the Oryol State Archive.

A detailed analysis of the image of Katya Lokteva has been carried out and direct correspondences with the prototype of the heroine have been revealed.

Keywords: direct prototype, aggradational prototype, prototypic contamination, Marco Vovchok (MA Vilinskaya), image, detail.

В литературоведческой науке сложилось устойчивое представление о смысловом наполнении понятия «Прототип». Впервые в теория прототипа была сформулирована Г. Шпайером, который считал, что прототип – это «первообраз, конкретная историческая или современная автору личность, послужившая ему отправным моментом для создания образа» [26, стл.339].

Чем более ярким явлением является прототип, тем больший смысл приобретает его изучение и сопоставление с образом, потому что «в таком случае мы имеем отражение в искусстве чрезвычайно важного, содержательного, типичного явления общества» [26, стл. 340].

Как пишет современный исследователь Е. Никольский, прототип как реально существовавший человек служит автору образом (моделью) для создания литературного персонажа. «Переработка» прообраза, его творческое преобразование – неизбежное следствие художественного освоения жизненного материала [16, с. 75].

При анализе образа героя и его прототипа М.И. Андроникова считает необходимым учитывать «диалектическое единство частного и общего, объективно-

изобразительного и субъективно-выразительного» [7, с. 11].

Прототип в литературном произведении превращается в литературный портрет, он становится элементом композиции, передаются мысли и чувства персонажа, раскрывается его настроение, внутреннее состояние и мироотношение, поэтому даже при самых тесных связях прототипического портрета и персонажа, при всей «документальности», художественный образ является продуктом вымысла автора. Однако, как отмечает Л.Ю. Трофимов, вымысел «не нарушает общего представления о прототипе, а наоборот, дополняет и углубляет образ, насыщает его культурное значение» [21, с. 15].

Важным представляется и то, что уровень переосмысления прототипических черт в художественном образе напрямую связан с творческим методом писателя. В произведениях романтиков прототип, как правило, подвергается существенной трансформации. В нем усиливаются отдельные черты, необходимые автору для индивидуализации образа. У реалистов, напротив, черты конкретной личности типизированы. По сути, реальное лицо сохраняется только

в мемуарной литературе. «Здесь зависимость писателя от реальных фактов действительности, а следовательно, от прототипов, наибольшая, хотя для любого художественного произведения наличие типизации, творческой фантазии обязательны» [12, с. 287].

Причины изменений особенностей прототипа объясняются чисто художественными задачами. Например, писатель трансформирует характер и поведение для того, чтобы придать образу большую целостность, отразить в нем собственные представления, пристрастия.

По мнению исследователей, бессмысленно искать в персонаже произведения точные черты конкретного лица, портретное сходство, но большая или меньшая степень зависимости от прототипа (прототипов), тем не менее, сохраняется. Нельзя не согласиться с М.И. Назаренко: «Соотношение типа и прототипа – безусловно, важное для понимания художественного произведения...» [15, с. 7].

Исследователь считает, что существует два подхода к поиску прототипов: первый – это «наивно-генетическое объяснение того, что послужило толчком для возникновения того или иного культурного явления» [15, с. 7], второй – научное определение исторического контекста и места в нем персонажей [15, с. 13].

Мы же полностью согласны с И.И. Плехановой, которая пишет: «Поиск литературного прототипа интересен <...> для выяснения глубины литературного психологизма, и для определения своеобразия личности художника» [19, с. 141].

На основе изученных литературоведческих источников мы приходим к выводу о необходимости разграничения прототипов. В основе предлагаемой классификации необходимость изучения уровня трансформации прототипа в процессе создания художественного образа.

Исходя из этого, мы предлагаем следующие виды прототипа:

1. Прямой прототип – это образ реального человека, нашедший отражение в художественном произведении. При использовании такого прототипа автор изменяет имя, но сохраняет внешнее сходство с реальным человеком, его характер, оставляет без существенных изменений отдельные эпизоды биографии (Дубровский – Островский), (Мария Гартунг – Анна Каренина).

2. Аградационный прототип – образ, существенно трансформированный в художественном произведении, отдельными чертами восходящий к реальному человеку. Персонаж, созданный на основе прототипа, претерпевший принципиальные изменения в соответствии с творческой задачей писателя, путем последовательной проработки и наращивания деталей. Личные впечатления писателя при этом усложняются, образ обогащается чувствами, опытом и идеями автора (Остап Бендер – Осип Шор, Филипп Филиппович Преображенский – Самуил Абрамович Воронов).

3. Прототипическая контаминация – герой, созданный в результате отражения в его характере, поведении, особенностях портрета черт нескольких реальных людей, являющихся носителями типических черт (Базаров – Д. Писарев, В.И. Якушкин, «уездный врач Дмитриев», «доктор Д.». И.В. Павлов, И.И. Базаров).

Исследователи, изучающие роман И.С. Тургенева «Отцы и дети», достаточно часто обращались к выяв-

лению прототипов героев произведения (Н.М. Чернов, П.Г. Пустовойт, А.И. Батюто, Ю.В. Лебедев, А. Польшин, Р.М. Алексина, Е.А. Козеева, В. Иванов, Е.Н. Ашихмина, Ю.И. Строев, Н.П. Генерлова и Л.К. Хитрово) Однако почти все публикации были посвящены установлению прототипов главного героя – Евгения Базарова. Одним же из самых малоисследованных образов романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» является образ Катерины Сергеевны Локтевой, сестры одной из главных героинь произведения – Анны Сергеевны Одинцовой.

Орловский краевед Л.М. Александрова прямо указывает на прототип этого персонажа: «Изображая сестру А.С. Одинцовой Катю, Тургенев имел в виду М.А. Вилинскую, писательницу Марко Вовчок, живущую в Орле в конце 1840-х годов, с которой позднее он не раз встречался в России и за границей» [6, с. 79].

Утверждение, что М.А. Вилинская стала прообразом Кати Локтевой, закономерно вытекает из подготовительных материалов к роману. И.С. Тургенев писал: «Катерина Сергеевна Локтева. Темная брюнетка с большими чертами лица и небольшими задумчивыми глазами <...> Кроткая, тихая и глубокая натура; поэтическая, сама того не зная. Стыдливая – мило краснеет и вздыхает – боится говорить – а когда заговорит, от каждого ее слова веет чем-то милым и свежим, как от фиалки — (взять от М[арии] А[лександровны])» [6, с. 79].

Марией Александровной Вилинской (тогда уже Маркович) И.С. Тургенев познакомился в Петербурге в январе 1859 года. Писатель сообщал о первых встречах с начинающей писательницей в письме к Боткину от 10/22 февраля 1859 г.: «А здесь у нас проявились разные новые лица: г-жа Маркович (писавшая малороссийские рассказы под именем Марка Вовчка), премилая женщина, которая так выглядит (как говорят петербуржцы) – как будто не ведает, какую рукою берется перо. Кроме ее, я познакомился с целой колонией малороссов и малороссиенок, где все – кроме картавого тупоумца Кулиша – милейшие люди» [23, с. 17-18].

Через несколько дней в письме от 15/27 февраля 1859 г., адресованному доктору И.В. Павлову, хорошо знавшему Вилинскую, И.С. Тургенев восторгается своей новой знакомой: «Я здесь с недавних пор погрузился в малороссийскую жизнь. Познакомился с Шевченко, с г-жею Маркович (она пишет под именем: Марко Вовчок) и со многими другими, большей частью весьма либеральными хохлами. Сама г-жа Маркович весьма замечательная, оригинальная и самородная натура (ей лет 25); на днях мне прочли ее довольно большую повесть под названием: "Институтка" – от которой я пришел в совершенный восторг: такой свежести и силы еще, кажется, не было – и всё это растет само из земли, как дерево» [23, с.20].

В подготовительных материалах Катя представляется тихой и застенчивой девушкой. В романе в эпизоде первого появления, она, молча, садится рядом с сестрой, на ее вопросы отвечает предельно лаконично, с явным смущением:

- Это ты все сама нарвала? – спросила Одинцова.
- Сама, – отвечала Катя.
- А тетюшка придет к чаю?
- Придет» [22, с. 77].

Описание поведения Кати во многом совпадает с той оценкой, которую дает М.А. Вилинской жена

Пантелеймона Кулиша Александра Михайловна: «Была молчаливая, мало говорила, так что трудно было узнать ее ум. Может от того Кулиш и назвал ее “Вовчок”, что она так запугана, молчалива...» [11]. Так достаточно прозрачно А.М. Кулиш (писательница Ганна Барвинок) намекает на подтекст псевдонима писательницы (Вовчок – волчонок) и раскрывает свое отношение к молодой и более удачливой сопернице.

В характеристике, которую дает Кате И.С. Тургенев, есть некоторые черты, напоминающие поведение М.А. Вилинской: «Но Катя отвечала ему односложно: она спряталась, ушла в себя. Когда это с ней случалось, она нескоро выходила наружу; самое ее лицо принимало тогда выражение упрямое, почти тупое» [22, с. 81].

И.С. Тургенев: «Когда Катя говорила, она очень мило улыбалась, застенчиво и откровенно, и глядела как-то забавно-сурово, снизу вверх. Все в ней было еще молодо-зелено: и голос, и пушок на всем лице, и розовые руки с беловатыми кружками на ладонях, и чуть-чуть сжатые плечи... Она беспрестанно краснела и быстро переводила дух» [22, с. 77].

В этом первом описании героини И.С. Тургенев рисует сложный психологический портрет. За милой и застенчивой улыбкой, за трогательным голосом и пушком на лице скрывается достаточно сильная натура, оказавшаяся в трудных жизненных обстоятельствах, в ситуации зависимости. Это подчеркивается автором на уровне деталей: «сжатые плечи», «забавный», но «суровый» взгляд «снизу вверх». Рядом с властной и богатой сестрой она чувствует себя приживалкой, поэтому и краснеет, и тушется, и отвечает на вопросы односложно. «Она была не то что робка, а недоверчива и немного запугана воспитавшей ее сестрой» [22, с. 81].

Внутренняя закрепошенность, то, что А. Кулиш назвала «запуганностью», – одна из самых значимых черт поведения Кати. Эта внутренняя скованность проявляется постоянно, когда героиня оказывается рядом с Одинцовой: «Катя всегда сжималась под зорким взглядом сестры...» [22, с. 86]. Так, отдельные черты в манере поведения М.А. Вилинской и Кати Локтевой совпадают.

Портрет героини, представленный писателем в тексте романа, также по сравнению с подготовительными материалами существенных изменений не претерпел: «...вошла девушка лет восемнадцати, черноволосая и смуглая, с несколько круглым, но приятным лицом, с небольшими темными глазами» [22, с. 77].

Темноволосой была и М.А. Вилинская. Именно такой она запечатлена на графическом портрете и всех фотографиях, начиная от первой сохранившейся начала 50-х годов XIX века и до последней, сделанной в Нальчике в 1906 году.

Абсолютно иначе представлен облик Вилинской в книге Е. Брандиса «Марко Вовчок» (1969 г.). Автор биографии приводит воспоминания Людмилы Александровны Ожигиной, писательницы, автора романа «Своим путем. Из записок современной девушки» (1869 г.): «Я помню крепкую, хорошенькую девочку. У нее был открытый взгляд, она держалась естественно и непринужденно, и это отличало ее от остальных. Кроме того, у нее были чудесные густые белокурые косы, которые она нередко, вопреки пансионным правилам, носила спущенными» [10,

с. 14]. Источник сведений в книге Е. Брандиса не указан. Установить его в настоящее время не представляется возможным, но точно можно утверждать, что портрет белокурой хорошенькой девочки никакого отношения к М.А. Вилинской не имеет.

Известно и еще одно описание портрета юной Марии. В.Л. Погребная в статье, посвященной роману Л.А. Ожигиной, указывает: «Среди пансионерок особо выделяется девочка по фамилии Дегаева. Существует предположение, что прототипом этого художественного образа является Мария Вилинская (в будущем – известная писательница, публикующая свои произведения под псевдонимом Марко Вовчок)» [20, с.114].

Есть и более безапелляционные заявления: «...в главах, посвященных харьковскому пансиону Лапре, многие строки касаются непосредственно Маши Вилинской, фигурирующей под фамилией Дегаевой» [13, с.27].

В романе Л.А. Ожигиной пансионерка Дегаева – это героиня, вызывающая одновременно и сочувствие и восхищение. Она постоянно пытается отстаивать собственное достоинство, противостоит порядкам, установленным в пансионе, не скрывает своего отношения к несправедливости. «Это был живой протест окружающему порядку. Я видела ее часто плакавшей, и так редко смеявшейся, что при одном воспоминании о ней в моем воображении является тип бледнолицей, плачущей девочки с узенькими плечиками, с впалой грудью, с большими серыми, тревожными глазами, с маленьким, вздернутым носиком, с вечно тревожными движениями» [17, с. 440]. Парадоксальным образом в описании воспитанницы Дегаевой проявляются черты юной Маши Вилинской. С Однако, можно предположить, что и серые глаза, и «тревожные движения» Дегаевой являются лишь типологически сходными с чертами будущей писательницы.

Единственное описание внешности, которому следует безоговорочно доверять, принадлежит Н.С. Лескову, хорошо знавшему Машу Вилинскую: «Высокая, статная, с роскошной каштановой косой, которую укладывала короной вокруг головы, с необычайно глубокими, прекрасными серыми глазами. Она была заметна в орловском товариществе...»

Время тесного общения И.С. Тургенева («баденский период» (1859-1864 гг.)) с Вилинской совпадает со временем начала и окончания романа «Отцы и дети». За несколько лет знакомства писатель узнал историю жизни Вилинской, изучил ее характер, поэтому в героине «Отцов и детей» не могли не проявиться черты прототипа и отразиться обстоятельства жизни Марко Вовчок.

Некоторое сходство обнаруживается в биографии Кати Локтевой и Марии Александровны. И героиня романа И.С. Тургенева и будущая писательница в детстве и юности жили в стесненных условиях.

Отец Кати «известный красавец, аферист и игрок», после пятнадцати лет бурной жизни в Петербурге, «проигрался в прах и принужден был поселиться в деревне, где, впрочем, скоро умер, оставив крошечное состояние двум своим дочерям» [22, с. 72].

Сведения о происхождении М.А. Вилинской, на первый взгляд, достаточно обстоятельно собраны и изучены биографами писательницы. Известно, что в Метрической книге Вознесенско-Георгиевской церкви Александровской

слободы села Козаков Елецкого уезда Орловской губернии за 1833 год указан статус ее родителей: «Десятого числа Сибирского Гренадёрского полка у майора Александра Алексеевича Вилинского и законной жены его Прасковьи Петровой родилась дочка Мария» [24, с. 8]. Эта же дата указывается и литературоведом Евгением Брандисом [10, с. 9].

Следовательно, отец М.А. Вилинской был майором. Этот чин соответствовал VIII классу иерархии российских чинов, т.е. коллежскому асессору. Данный факт важен для понимания биографии будущей писательницы. И чин майора, и чин коллежского асессора давал право на получение дворянства. На то, что А.А. Вилинский по своему происхождению не был потомственным дворянином, указывает и то, что в многочисленных Метрических книгах Ярославской и Костромской губерний фамилия Вилинские принадлежит только выходцам из духовного сословия.

Е. Брандис пишет: «В 1826 или 1827 году Вилинский оказался со своими гренадерами в Орловской губернии и там, скорее всего, в Ельце, встретил пятнадцатилетнюю девушку Прасковью Петровну, дочь елецкого помещика, и вскоре на ней женился» [10, с. 12]. В 1828 году в семье Вилинских рождается первый сын Валерьян, который также был крещен в церкви Александровской слободы села Козаков. «Но счастье было недолгим. В 1839 году Александр Алексеевич заболел и попал в тульскую больницу “Приказа общественного призрения”. И так как здоровье его все ухудшалось, он вынужден был подать в отставку. Уволили его из армии 14 марта 1840 году, с награждением чином подполковника, с мундиром и пенсией двух третей жалованья. Летом того же года Александр Алексеевич скончался, немного не дожив до сорока лет, а 6 октября Прасковья Петровна родила второго сына – Дмитрия» [10, с. 12].

На первый взгляд изложение биографии А.А. Вилинского выглядит достаточно убедительным. Однако в «Полном собрании законов Российской империи (Том 2. 1825 - 1881), указывается, что Сибирский гренадёрский полк 3-й Гренадёрской дивизии был расквартирован не в Ельце, а в г. Ростов Ярославской губернии, и, находясь на службе, постоянно жить в Ельце А.А. Вилинский просто не мог. Можно высказать предположение, что отец Марии Александровны лишь числился на службе и находился в бессрочном отпуске, тем более что 1834 году была введена система бессрочных отпусков для всех военнослужащих.

Очень интересные сведения обнаружены в газете «Ярославские губернские ведомости» за 1837 год. В № 19 помещена часть «Прибавление к номеру от 7 мая» с сообщением: «За неплатеж Майором Александром Вилинским, проживающем в Орловской Губернии, Аудитору 8-го класса Назаренку денег 2,658 р. с процентами, по приговору Ярославского Уездного Суда продаваться будет принадлежащий Г-ну Вилинскому деревянный ветхий дом, состоящий в городе Ярославле 1-й части в 3-м квартале на Духовской улице с надворным строением и землею, коей под домом, строением и двором 314 квадратных саж. доходу ныне получается по 10 р. в месяц. Оценен в 700 р. Торг открыт будет 24 числа Мая месяца 1837 г. в Ярославском Губернском Правлении, где можно будет видеть подробную опись и оценку имения» [28, с.1]. Из последнего можно сделать вывод, что через 5 лет после рождения Марии

Александровны ее отец не указывался, как офицер, проходящий армейскую службу, а его финансовые дела были в крайне запущенном состоянии.

Последняя деталь (финансовая несостоятельность) делает схожими петербургского бонвивана – отца тургеневской героини Кати и отца будущей писательницы.

Принципиальные различия обнаруживаются во второй составляющей родословной героини и ее предполагаемого прототипа. Мать Анны Сергеевны Одинцовой и Кати происходила «из обедневшего рода князей Х....., скончалась в Петербурге, когда муж ее находился еще в полной силе» [22, с. 72].

Мать Марии Вилинской была дочерью мелкопоместного елецкого помещика. В Метрической книге Вознесенско-Георгиевской церкви Александровской слободы села Козаков Елецкого уезда Орловской губернии за 1833 год указываются восприемники новорожденной дочки Вилинских: «Елецкий помещик Полковник и кавалер Дмитрий Гаврилова Данилов и умершего Елецкого помещика Сенатского Канцеляриста Петра Гаврилова Данилова дочь девица Екатерина» [24, с. 9]. Так, в метрической записи указывается важный для родословной Марко Вовчок факт – ее дед был сенатским канцеляристом, т.е. чиновником IX класса, титулярным советником.

В социальной жизни XIX века титулярный советник – это чин, с одной стороны, представляется значительным, в армии ему соответствовали в то время капитан и ротмистр, в гвардии – поручик, с другой стороны, в чиновничьей иерархии он ничего не давал: подняться на следующую ступень социальной лестницы, т.е. стать коллежским асессором, было весьма проблематично.

Как пишет Ю. Федосюк, этот чин более других известен по литературе и искусству, прежде всего, благодаря популярному роману А.С. Даргомыжского и П.И. Вейнберга, начинающемуся словами: «Он был титулярный советник, она – генеральская дочь». Начиная со времен Петра I и его «Табели о рангах», гражданский чиновник, если не имел дворянства с рождения, став титулярным советником, получал личное дворянство, т.е. его дети этот титул наследовать на могли, только следующий чин – коллежского асессора – давал право на получение потомственного дворянства, [25, с.96]. «Потому и оставались “вечными титулярными советниками” многочисленные персонажи Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского: Акакий Акакиевич Башмачкин, Авксентий Иванович Поприщин, Макар Девушкин и иже с ними» [27, с. 12]. По сути, из литературных персонажей на следующую ступень поднялся только один – Алексей Степанович Молчалин – персонаж, который «сделал блестящую карьеру» [27, с.11].

Данный экскурс в историю и литературу объясняет, что мать М.А. Вилинской происходила из семьи неродовитых дворян. Дед писательницы не имел ни родственников, которые могли бы ему помочь в продвижении по карьерной лестнице, ни нужных связей. Хотя карьера, очевидно, и не была для него важна, как, например, и для Федора Павловича Карамазова, «доживающего свой век отставным титулярным советником. Он – потомственный дворянин, живет в достатке, и чиновная карьера ему ни к чему» [25, с.96].

Показательна и еще одна деталь текста, раскрывающая сходство судеб Кати и М.А. Вилинской. В романе указыва-

ется возраст героини, когда она осталась без родителей на попечении своей сестры: «двенадцати лет» [22, с.71].

Юность М.А. Вилинской тоже можно назвать сиротской. Ее мать после смерти супруга достаточно быстро вышла замуж за Тимофея Егоровича Дмитриева – человека со сломанной психикой. Липецкий краевед В. Петров описывает этот период жизни семьи М.А. Вилинской так: «Прасковья Петровна встретила в Ельце некоего Дмитриева, человека авантюрного склада, да к тому же вдовца с двумя детьми. Выдавал он себя за отставного капитана. Он увлек вдову, они обвенчались, и новоиспеченный муж стал хозяйствовать в Екатерининском. Как выяснилось, Дмитриев был сыном крепостного, но, став «барином», проявил необычную жестокость к крестьянам. Да и хозяином оказался никудышным: закладывал и переклакладывал имение, а разорившись окончательно, удрал невесту куда, оставив на руках Прасковьи Петровны еще одного ребенка» [18, с. 6].

Маша была отправлена к родственникам. А. Василенко пишет: «...по слухам, отчим был страстно влюблен в Машу, и это едва не поссорило ее с матерью» [11]. Жила либо в имении Ивана Ивановича и Варвары Дмитриевны Писаревых, родителей будущего критика Дмитрия Писарева, в Знаменском, либо у Николая Петровича Данилова (брата матери) в селе Дмитриевском на Воргле.

Село Знаменское располагалось на речке Каменка, неподалеку от впадения ее в Дон, двадцати километрах от Задонска. Неподалеку в Липовке жили и другие родственники – семья Бехтеевых, родители русского поэта-эмигранта Сергея Сергеевича Бехтеева, автора знаменитого стихотворения «Пошли нам, Господи, терпенье...» Писаревы и Бехтеевы устраивали литературные вечера, на которых Маша читала стихи. Принимала она участи и в постановках домашнего театра.

В доме дяди М.А. Вилинской жилось неплохо. «Под наблюдением гувернантки она разучивала гаммы, зубрила французские глаголы, читала нравоучительные сочинения Арнольда Беркена и аббата Бульи, а все остальное время была предоставлена самой себе» [9, с. 11]. Интересно то, что просвещенный и образованный Николай Петрович Данилов практически не занимался воспитанием племянницы. Точно так же, как и Одинцова, лишь «исподволь (по «Словарю» В. Даля «помалу, помаленьку») занималась воспитанием сестры» [22, с. 73].

Отсутствие дома, постоянные переезды от одних родственников к другим, не могли не сказаться на характере М.А. Вилинской, ее отношении к жизни. Очевидно, именно этим объясняется замкнутость Вилинской, ее нежелание раскрываться перед людьми.

В романе «Отцы и дети» есть эпизод, в котором объясняется отчужденность Кати:

– Чем я мог заслужить благоволение Анны Сергеевны? Уж не тем ли, что привез ей письма вашей матушки?

- И этим, и другие есть причины, которых я не скажу.
- Это почему?
- Не скажу.
- О! я знаю: вы очень упрямые.
- Упрямые.
- И наблюдательны.

Катя посмотрела сбоку на Аркадия.

– Может быть, вас это сердит? О чем вы думаете?

– Я думаю о том, откуда могла прийти вам эта наблюдательность, которая действительно есть в вас. Вы так пугливы, недоверчивы; всех чуждаетесь...

– Я много жила одна: поневоле размышлять станешь. Но разве я всех чуждаюсь?» [22, с. 156-157].

Главной в этом монологе является фраза «Я много жила одна...», разъясняющая особенности отношения к миру этой тургеневской героини. Одиночество не могло не повлиять и на характер будущей писательницы.

Если Анна Сергеевна Одинцова получила блестящее петербургское образование, то Катя образована поверхностно, при этом она человек не менее вдумчивый и глубокий.

М.А. Вилинская получила не только домашнее образование. В орловском архиве сохранилась «Ведомость об успеваемости и поведении учениц у Пансиона госпожи Заугорской в городе Ельце. Май 1846» [1].

В списке под 11 номером указана фамилия Марии Вилинской, самой старшей воспитанницы в классе: на момент составления Ведомости ей было 12 лет. Во 2 классе частного пансиона она изучала Закон Божий, русский язык, французский язык, немецкий язык, историю, географию, арифметику, рисование и была одной из лучших учениц. «Учили в пансионе серьезно. Некоторые учителя приглашались из Елецкого уездного училища. Арифметику и геометрию вел преподаватель училища коллежский секретарь Александр Заугорский, закон Божий – протоирей Иоанн Свинцов. Дочь батюшки, одиннадцатилетняя Анна, училась вместе с Марией» [9, с.391].

По другим документам о Пансионе Заугорской можно сделать вывод, что свою деятельность он начал в 1842 году, а закрыт был летом 1849 г. по прошению самой Заугорской [5]. Следовательно, М.А. Вилинская училась в нем в 1 и 2 классах. После летних каникул в елецкий пансион она не вернулась.

Материалы Орловского архива доказывают, что все существующие материалы об учебе Вилинской в Харькове – миф, который тиражируется на протяжении многих лет биографами писательницы.

Так. И.Н. Петров утверждает, что следующих полтора года М.А. Вилинская провела в харьковском пансионе Мортелли, считавшимся одним из лучших в губернии. «Биографы отмечают преобладание в пансионе дочерей богатых украинских панов-помещиков» [18, с. 6] и нездоровую обстановку, которая выражалась в унижении девочек из бедных семей. «Вернувшись в 1847 году на Рождество в Знаменское, она заявила: в Харьковский пансион не вернется. Как не поедет и в Екатерининское, разоренное Дмитриевым» [18, с. 6].

В воспоминаниях Афанасия Марковича, первого мужа писательницы, есть пересказ разговора о М.А. Вилинской: «Бедное дитя! В 7 лет осиротела, а матушка ее, Прасковья Петровна, вторично вышла замуж. Да, понимаешь, неудачно-то как. Дмитриев, конечно, хорош собой и бонвиван, каких мало. Вот и растратил все, что жене и детям принадлежало. Маша-то его с детства терпеть не могла. Потому и отдала ее матушка в лучший елецкий пансион. Лучший-то он лучший, да сироте горемычной и там несладко пришлось. <...> И маменька с теткой приняли решение отдать Машу в харьковский частный пансион, го-

товящий домашних учительниц. <...> А на Рождество приехала и говорит: “Все, больше я туда ни ногой!” 14 лет, а каков характер! Вот и взяла ее тетка Екатерина Петровна в свой дом. Да только Маша зря хлеб есть не захотела и стала гувернанткой для семьи Мардовиных» [11].

Причины, по которым М.А. Вилинская покинула пансион, биографами не называются. По одной из версий «ей пришлось вскоре уйти: затравили дочки помещиков, ведь Вилинская была им не ровня, нищая...» [18, с. 6].

Не проясняет ситуации внук писательницы Б.Б. Лобач-Жученко [13, с. 14-19]. Причин не называет и Е. Брандис, который пишет: «... в воскресенье и праздничные дни, когда пансионеры отпускали к родителям, Маша проводила в знакомом доме Хрущева, где, по неясным сведениям, квартировал его елецкий племянник и собиралась студенческая молодежь» [10, с. 15]. Далекий потомок А. Марковича общается: «...выставили из Харьковского пансиона благородных девиц Мортелли не то “За безденежье”, не то “За поведение”» [цит. по 8, с. 391].

Совершенно очевидно, что Маша Вилинская не могла учиться в пансионе Мортелли, потому что в 1847 году она уже жила в Орле, в доме своей родственницы Екатерины Петровны Мардовиной, которая активно занималась не только воспитанием девочки, но и устройством дел ее брата Валериана [8, с. 392].

Следует отметить, что почти все биографы пишут о том, что в доме Екатерины Петровны Мардовиной М.А. Вилинская чувствовала себя не очень уютно. При этом она ни в чем не нуждалась, тетка заказывала ей самые модные наряды, позволяла пользоваться своей роскошной библиотекой, возила на званые вечера, например, к вице-губернатору Редкину или предводителю дворянства Скарятину. Однако позже, в «Живой душе», М.А. Вилинская напишет: «Вываться из деспотических, грубо ломающих вас рук, не составляет особой трудности для мало-мальски сильного человека, но вываться из деспотических, любящих рук очень трудно. Когда вам явно и

безжалостно закидывают аркан на шею, вы, явно не стесняясь, стараетесь сбросить его, но когда, прижимая к сердцу и обливая вас слезами любви и нежности, затягивают этот аркан, то вы, задышав все еще колеблетесь, как это разорвать петлю, затянутую родною, нежною рукою!» [14, с. 204].

Похожее отношение к собственному положению в доме сестры испытывает и Катя Локтева. Оно проявляется в диалоге с Аркадием:

«— Да ведь я не богатая.

Аркадий изумился и не сразу понял Катю. «И в самом деле, имяние-то всё сестрино!» — пришло ему в голову; эта мысль ему не была неприятна.

— Как вы это хорошо сказали! — промолвил он.

— А что?

— Сказали хорошо; просто, не стыдясь и не рисуясь.

Кстати: я воображаю, в чувстве человека, который знает и говорит, что он беден, должно быть что-то особенное, какое-то своего рода тщеславие.

— Я ничего этого не испытала по милости сестры...» [22, с. 156].

Катя принимает свою бедность, как данность, но обстоятельства жизни не ломают ее. Не случайно умный и тонко чувствующий людей Базаров говорит о ней: «...вероятно, помнишь, какого я всегда был мнения о Катерине Сергеевне. Иная барышня только от того и слывет умною, что умно вздыхает; а твоя за себя постоит, да и так постоит, что и тебя в руки заберет...» [22, с. 169].

И эти слова вполне могут быть отнесены и к М.А. Вилинской, которая всегда умела за себя постоять и никогда не отступала ни перед какими трудностями.

Таким образом, не только ссылка в подготовительных материалах дает возможность утверждать, что М.А. Вилинская могла стать прямым прототипом Кати Локтевой, но и сравнение судеб созданного писателем образа и интереснейшей личности Марии Вилинской.

Библиографический список

1. ГАОО. Ф.6, оп.6, д.13139.
2. ГАОО. Ф.173, оп.11, д.190.
3. ГАОО. Ф.580, ст.2, Д.1549, л. 35.
4. ГАОО. Ф.580, ст.2, Д.1549, л.38.
5. ГАОО. Ф. 78. Оп. 1. Д. 1104.
6. *Александрова Л.М.* В губернском городе О.// Орловский вестник, 2014. № 14 (от 16 апреля 2014). С. 6.
7. *Андроникова М.И.* От прототипа к образу. К проблеме портрета в литературе и в кино. М.: Наука, 1974. 240 с.
8. *Ашихмина Е.Н.* В этом странном городе... 2-е изд., исп. и доп. Орел: ООО ИД «Орлик», 2016. 528 с.
9. *Брандис Е.П.* Марко Вовчок. М.: Молодая гвардия, 1968. 336 с.: ил. (Жизнь замечательных людей, вып. 460)
10. *Брандис Е.П.* Сила молодая: повесть о писательнице Марко Вовчок. Л.: Дет. лит., 1972. 240 с.
11. *Василенко А.* Молчащее божество: Марко Вовчок, 2011: [Электронный ресурс: <http://xfilespress.com/vovchok.aspx>. режим доступа: 14 мая 2018 г.]
12. *Вершинина Н.Л.* Прототип//Введение в литературоведение (Н.Л. Вершинина, Е.В. Волкова, А.А. Илюшин и др.) / Под ред. Л.М. Крупчанова. М.: Юрайт, 2015. С.287.
13. *Лобач-Жученко Б.Б.* О Марко Вовчок: Воспоминания, поиски, находки. Киев: Дніпро, 1987. 398 с.
14. *Марко Вовчок.* Живая душа// Собрание сочинений в 3-х томах. Т.3. Киев: Романи, 1975. 407 с.
15. *Назаренко М.И.* «Бесподобное зеркало» (Типы и прототипы в комедии Д.И.Фонвизина «Недоросль») // Русский язык, литература, культура в школе и вузе, 2005. Вып. 2. С. 7-13.
16. *Никольский Е.В.* К вопросу об историческом прототипе Священника Николая из мистической дилогии Всеволода Сергеевича Соловьева// Literary Calendar: Books of the Day, 2010. №4 (7). С. 74-88.
17. *Ожигина Л.* Своим путем (Из записок современной девушки). Часть третья// Отечественные записки, 1869. № 6 (июнь). С. 415-155
18. *Петров В.* Русская Жорж Санд// Липецкая газета, 13.07.2014. С. 6.
19. *Плеханова И.И.* Литературный герой как «прототип» личности писателя: условия «узнавания» и художественные следствия идентификации// Вестник Томского государственного университета, 2012. № 1(33). С. 139-145.
20. *Погребная В.Л.* Роман Л.А. Ожигиной «Своим путём» в контексте эмансипационного движения 60-80-х гг. XIX столетия//

Культура народов Причерноморья, 2003. № 39. С. 110-116.

21. Трофимов Л.Ю. Художественное отображение жизни и деятельности И. Я. Яковлева в чувашской литературе. Чебоксары, 2005. 180 с.
22. Тургенев И.С. Отцы и дети// Полное собрание сочинений и писем: в 30-ти томах. Сочинения в 12 томах. Т. 7. М.: Наука, 1981. С. 5-190.
23. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Письма в восемнадцати томах. Т. 4: Письма 1859–1861. 2- изд., исп. и допол. М.: Наука, 1987. 675 с.
24. Фаусова Ю. Елецкая биография украинской писательницы Марко Вовчок. Липецк, 2010. 24 с.
25. Федосюк Ю. Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века. М.: Флинта, Наука, 2001. 363 с.
26. Шнайпер Г. Прототип // Литературная энциклопедия: В 11 т. [М.], 1929–1939. Т. 9. М.: ОГИЗ РСФСР, Гос. ин-т. «Сов. Энцикл.», 1935. Стб. 339-341.
27. Штильман С. Про ум Молчалина// Русская словесность, 2001. №6. С. 10-15.
28. Ярославские губернские ведомости. Прибавление, 1837. № 9. С. 1.

References

1. GAO. F.6, op.6, d.13139.
2. GAO. Ф.173, op.11, д.190.
3. GAO. Ф.580, ст.2, Д.1549, л. 35.
4. GAO. Ф.580, ст.2, Д.1549, л.38.
5. GAO. F. 78. Op. 1. D. 1104
6. Alexandrova L.M. In the provincial town of O.//Orlovsky vestnik, 2014. No. 14 (of April 16, 2014). С. 6.
7. Andronikova M.I. From the prototype to the image. To the problem of portrait in literature and cinema. Moscow: Nauka, 1974. 240 p.
8. Ashihmina E.N. In this strange city... 2nd ed., redone and added, Orel: Orlik, 2016. 528 p.
9. Brandis E.P. Marco Vovchok. M.: Young Guard, 1968. 336 p.: ill. (The Life of Remarkable People, No. 460)
10. Brandis E.P. Power young: a story about the writer Marco Vovchok. L.: Children. lit., 1972. 240 s.
11. Vasilenko A. Silent deity: Marco Vovchok, 2011: <http://xfilespress.com/vovchok.aspx>
12. Vershinina N.L. Prototype // Introduction to Literary Studies (NL Vershinina, EV Volkova, AA Ilyushin, etc.) / Ed. L.M. Krupchanov. - M, Yurayt 2015. 287 p.
13. Lobach-Zhuchenko B.B. About Marco Vovchok: Memories, searches, finds. Kiev: Dnipro, 1987. 398 p.
14. Marco Vovchok. The Living Soul // Collected works in 3 volumes. T.3. Kiev: Romani, 1975. 407 p.
15. Nazarenko M.I. "The Incredible Mirror" (Types and prototypes in the comedy of D. Fonvizin "The Minor") // Russian language, literature, culture in school and university, 2005. Issue. 2. Pp. 7-13.
16. Nikolsky E.V. To the question of the historical prototype of the Priest Nikolai from the mystical dilogy of Vsevolod Sergeevich Solovyov // Literary Calendar: Books of the Day, 2010. №4 (7). Pp. 74-88.
17. Ozhigina L. One's way (From the notes of the modern girl). Part 3/ Otechestvennye Zapiski, 1869. No. 6 (June). pp. 415-155.
18. Petrov V. Russian Georges Sand // Lipetsk newspaper, July 13, 2014. С. 6.
19. Plekhanova I.I. The literary hero as a "prototype" of the writer's personality: the conditions of "recognition" and the artistic consequences of identification // Bulletin of Tomsk State University, 2012. No. 1 (33). Pp. 139-145.
20. Pogrebnaya V.L. Roman L. A. Ozhiginoy "One's way" in the context of the emancipation movement of the 60-80th of the XIX century// Culture of the people of black sea area, 2003. No. 39. Pp. 110-116.
21. Trofimov L.Yu. Artistic reflection of the life and activities of I.Ya. Yakovlev in the Chuvash literature. Cheboksary, 2005 180 with.
22. Turgenev I.S. Fathers and children // Complete works and letters: in 30 volumes. Works in 12 volumes. Т. 7. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 5-190.
23. Turgenev I.S. Complete works and letters in thirty volumes. Letters in eighteen volumes. Т. 4: Letters of 1859-1861. 2-ed., App. and add. Moscow: Nauka, 1987. 675 p.
24. Fousova Yu. Yeletskaia biography of the Ukrainian writer Marco Vovchok. Lipetsk, 2010. 24 p.
25. Fedosyuk J. What is not clear from the classics, or Encyclopedia of Russian life of the XIX century. Moscow: Flint, Science, 2001. 363 p.
26. Speyer G. Prototype // Literary encyclopedia: In 11 vols. [M.], 1929-1939. Т. 9. М.: OGIZ of the RSFSR, Gos. in-t. "Sov. Encycle. ", 1935. Stb. 339-341.
27. Shilman S. About the mind of Molchalin // Russian literature, 2001. №6. Pp. 10-15.
28. Yaroslavl Province Gazette. Addition, 1837. No. 9. Pp. 1.

СЕМЕНЕНКО Л.П.

доктор филологических наук, профессор, кафедра английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: leonid-ogu@mail.ru

МОГИЛЕВЦЕВА С.Э.

старший преподаватель, кафедра английского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: engkafOSU@yandex.ru

SEMENENKO L.P.

Doctor of Philology, Professor, Department of English Philology, Orel State University

E-mail: leonid-ogu@mail.ru

MOGILEVTSEVA S.E.

Senior Assistant, Department of the English Language, Orel State University

E-mail: engkafOSU@yandex.ru

**О КОГНИТИВНОМ ВЕСЕ ТЕКСТОВОЙ ЕДИНИЦЫ ДАЙДЖЕСТА
(НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ТЕКСТА ЕВАНГЕЛИЯ)**

**ON THE COGNITIVE VALUE OF THE TEXTUAL UNIT OF A DIGEST
(WITH ILLUSTRATIONS FROM THE ENGLISH VERSION OF THE NEW TESTAMENT)**

В центре внимания – вопрос о возможностях определения когнитивной значимости различных составляющих одной из разновидностей вторичного текста, известного как дайджест. В качестве эмпирического материала привлекаются данные из английской версии Нового Завета.

Ключевые слова: текстовая единица дайджеста, синтаксические, семантические, прагматические, композиционные редукции исходного текста.

In the center of our attention is the problem of determining the cognitive value of various constituents of a special type of secondary texts known as the digest. As empirical materials data taken from the English version of The New Testament are used.

Keywords: the textual unit of a digest, syntactic, semantic, pragmatic, compositional reductions within the primary text.

Настоящую работу авторы рассматривают как звено серии публикаций, в которых будут отражены результаты совместного исследования, проводимого авторами на материале текстового дайджеста – особой вторичного текста.

Свое отношение к понятию дайджеста авторы обуславливают следующими соображениями. В данном случае мы можем вести речь либо о действительно особой разновидности вторичного текста, либо о ненужности самого термина, о чем, например, заставляют задумываться некоторые расширительные толкования понятия «дайджест». Так, в Большом энциклопедическом словаре при толковании этого термина в одном из своих значений указывается на то, что дайджест – это «массовое издание, содержащее краткое адаптированное изложение популярных произведений художественной литературы» [1, с. 325]. В работе В.Г. Костомарова [2, с. 83] дайджест рассматривается как «сокращенное обобщение наиболее ценного в поступающей информации». Вместе с тем под такого рода определения может подойти целый ряд кратких текстов — аннотация, реферат, резюме и многие другие. Если же предположить, что в этом ряду существует специальная разновидность текстов (на термине «дайджест» можно и не настаивать), то следует отыскать обоснование гипотезы о ее конструктивной специфике.

Нам кажется, что к числу основных элементов этой специфики можно отнести следующие два. Во-первых, при построении дайджеста составитель не имеет права свобод-

но выбирать языковые структуры, заменять части исходного текста своими словами или высказывать свое суждение — изменения исходного текста в данном случае скорее количественные, чем качественные (это роднит дайджест с сокращенным вариантом текста и отличает его, например, от адаптации, реферата, резюме и т.д.). Во-вторых, составитель дайджеста имеет возможность с той или иной целью осуществлять композиционные трансформации исходного текста, например, для восстановления хронологической последовательности событий, для перераспределения фрагментов текста в соответствии с логическим порядком реализации причинно-следственных связей и т.п. (это отличает дайджестирование от простого сокращения). Данный конструктивный принцип использован, например, в дайджесте Библии 1958 г. (Bible Digest) [3], который построен на основе Библии короля Якова [4] и послужил материалом нашего исследования.

С учетом сказанного предлагаем следующее рабочее определение текстового дайджеста: текст T2 является дайджестом по отношению к некоторому исходному тексту T1, если T2 получен путем редуцирования синтаксических, семантических и прагматически избыточных (или факультативных) компонентов T1 и композиционной трансформации T1.

Для удобства анализа текст дайджеста целесообразно подвергнуть сегментации, позволяющей получать текстовые фрагменты, относительно которых можно было бы

делать вывод о завершенности некоторой операции, осуществляемой при обработке соответствующих фрагментов исходного текста. Применительно к такого рода фрагментам мы в своей работе пользуемся понятиями текстовой единицы дайджеста и текстовой единицы исходного текста. Текстовую единицу дайджеста (ТЕД) можно обозначить формулой « $t2n$ принадлежит $T2$ », а текстовую единицу исходного текста (ТЕИТ) формулой « $t1n$ принадлежит $T1$ » (где $T2$ и $T1$ — полные множества текстовых единиц соответственно дайджеста и исходного текста). Обращаясь к предмету нашего анализа, в качестве отдельных текстовых единиц удобно рассматривать отдельные стихи Ветхого и Нового Завета.

Технически каждый стих [3] представляет собой текст, набранный шрифтом двух цветов — черного и красного. При чтении текста можно не обращать внимание на различие цвета (т.е. читать «все подряд»). В этом случае читатель будет иметь дело с полным текстом стиха (ТЕИТ). С другой стороны, можно сосредоточиться только на частях текста, набранных красным шрифтом. «Красная» часть каждого стиха отражает результат обработки исходного текста составителем дайджеста (ТЕД). Сама же обработка производится без ущерба (за исключением некоторых зафиксированных нами случаев; но о них — особый разговор) для языковой правильности и связности текста.

Очевидно, что различные типы операций, используемых для преобразования ТЕИТ в ТЕД, в различной степени трудоемки с точки зрения глубины затрагиваемых ими содержательных пластов исходного текста, а также с точки зрения актуальности лево- и правосторонних композиционных связей обрабатываемой текстовой единицы. Для отражения этих различий в описании механизмов построения дайджеста мы сочли возможным воспользоваться понятием «когнитивный вес ТЕД». Когнитивный вес ТЕД (W) определяется степенью содержательной нагруженности и сюжетно-композиционной зависимости тех преобразований, которые составитель дайджеста производит над избранной текстовой единицей источника.

Исходя из этого, можно постулировать следующие виды преобразований, в различной степени весомых с точки зрения принятых нами критериев.

Синтаксические редукции (S): опущение избыточных (факультативных) синтаксических элементов. Это самые «легковесные» преобразования, так как, осуществляя их, составитель руководствуется требованиями поверхностно-синтаксической правильности и ограничивается соответствующими процедурами обработки. Условный вес каждого такого преобразования (для простоты мы пользуемся именно условной оценкой: в действительности различные синтаксические, а также семантические и другие преобразования ТЕИТ в разной степени весомы:

$$W(S)=1$$

Семантические редукции (Sem). Это более весомый вид трансформаций, предполагающий использование семантической модели данного языка, то есть осмысление текста на уровне знаний о системных семантических отношениях в языке:

$$W(Sem)=2$$

Прагматические редукции (Pr). Они более сложны, так как предполагают не только использование знаний о

системе языка, но также контекстные и энциклопедические знания. Их условный когнитивный вес возрастает еще на единицу:

$$W(Pr)=3$$

Композиционные (C) трансформации (левосторонние — $Cn-1$, правосторонние $Cn+1$) являются наиболее весомыми с точки зрения целевой специфики дайджеста: здесь речь идет уже не о сокращении текста (пусть даже с использованием сложных и разнообразных массивов знаний), а об ориентации на внетекстовые обстоятельства коммуникативного акта — коммуникативные ожидания читателя (осмысление событий в их хронологической последовательности, экспликация причинно-следственных связей и т.д.):

$$W(Cn-1)=4; W(Cn+1)=4$$

Таким образом, мы получаем формулу, позволяющую определить суммарный когнитивный вес ТЕД:

$$W(t2n)=[W(S)+(W(Sem)+W(Pr)+W(Cn-1)+W(Cn+1))]$$

При этом каждое элементарное преобразование рассматривается как имеющее свой собственный когнитивный вес. Например, W трех элементарных синтаксических преобразований в рамках ТЕД будет равен 3.

Рассмотрим два примера из английского текста Евангелия от Луки в том виде, как этот текст представлен в [3]. Подчеркивание в наших примерах соответствует красному шрифту в ТЕД.

(1) Luke 1.26 And in the sixth month the angel Gabriel was sent from God unto a city of Galilee, named Nazareth.

$$W(t2)=[1and+2named+6in\ the\ sixth\ month;a\ city\ of\ Galilee+4+0]=13$$

Синтаксические преобразования в (1). В ТЕД имеет место одно синтаксическое преобразование: являясь традиционным началом многих стихов Евангелия, союз *and* выполняет сугубо синтаксическую функцию коннектора и не имеет существенной значимости для передаваемой семантической и прагматической информации.

Семантические преобразования в (1). Элемент *named* семантически избыточен, так как следующее за ним имя собственное (топоним) *Nazareth* естественно предполагает именование.

Прагматические преобразования в (1). Указание *in the sixth month* опущено как не обусловлено какой либо прагматической (контекстной) связью с предыдущей информацией, представленной в дайджесте (стихи Ветхого Завета). Указание *a city of Galilee* опущено, так как преобразование в данном случае предполагает наличие у читателя определенных энциклопедических знаний (о месте расположения Назарета).

Левостороннее композиционное преобразование в (1). Данный стих Евангелия от Луки, являясь первым в главе дайджеста «The Annunciation» («Благовещение») (раздел «Prophecy of Birth – Early Life of Jesus») взят из текста Нового Завета, в то время как представленные непосредственно перед ним «Пророчества Исайи» («Isaiah Prophecies») относятся к тексту Ветхого Завета.

(2) Luke 1.31 And, behold, thou shalt conceive in thy womb, and bring forth a son, and shalt call his name Jesus.

$$W(t2)=[3and;and;shalt+2conceive\ in\ thy\ womb+0+0+0]=5$$

В данном примере первый союз *and* опущен (синтаксическая редукция) по той же причине, что и в (1). Второй коннектор *and*, связывающий однородные сказуемые, из-

быточен, так как один из однородных членов оказался также редуцирован. Повторяющийся в рамках однородных членов предложения глагол *shalt* является факультативным элементом и поэтому не воспроизводится в составе ТЕД. Элемент *conceive in thy womb* семантически избыточен, так как в семантике следующего за ним *bring forth a son* уже содержится указание на факт зачатия. Прагматические преобразования и композиционные трансформации в (2) отсутствуют.

Получаемые аналогичным образом когнитивные веса всех присутствующих в дайджесте ТЕД в совокупности

составляют комплексный когнитивный вес дайджеста, позволяющий более или менее объективно оценить долю различных типов трансформации исходного текста и общий уровень «дайджестированности» вторичного текста. Мы полагаем, что такого рода данные могут иметь прикладную значимость как при разработке процедурных моделей анализа и синтеза текстов, так и при подготовке учебных материалов для студентов-филологов. Кроме того, процедуры получения этих данных могут представлять интерес и для самих студентов-филологов, не проявляющих безразличия к научным экспериментам.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1997. 1456 с.
2. *Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 248 с.
3. Bible Digest. Grapevine: Visual Aids, 1958. 300 p.
4. Holy Bible. King James Version. Wheaton: Tyndale House, 1983. 229 p.

References

1. The New Encyclopedic Dictionary. M.: Bolshaya Rossiyskaya Entsiklopedia, 1997. 1456 p.
 2. *Kostomarov V.G.* The Linguistic Taste of the Epoch. M.: Pedagogika Press, 1994. 248 p.
 3. Bible Digest. Grapevine: Visual Aids, 1958. 300 p.
 4. Holy Bible. King James Version. Wheaton: Tyndale House, 1983. 229 p.
-

УДК [821.521:398.91+821.111:398.91]:81'1

UDC [821.521:398.91+821.111:398.91]:81'1

СУЛИЦА О.А.

старший преподаватель кафедры восточных языков и методики их преподавания, Начальник управления международной деятельности, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
E-mail: olegsulitsa@gmail.com

SULITSA O.A.

Senior lecture of the Department for oriental languages and its teaching methods, Head of the Department for International Cooperation, Ryazan State University named for S. Yesenin
E-mail: olegsulitsa@gmail.com

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОСТРАНСТВЕННОГО И ВРЕМЕННОГО КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В ЯПОНСКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ О СЧАСТЬЕ

LINGUACULTURAL ANALYSIS OF THE SPACIAL AND TEMPORAL CULTURE CODES IN THE JAPANESE AND ENGLISH PROVERBS ABOUT HAPPINESS

В данной статье описываются отношение к счастью в японской и английской лингвокультуре через анализ пространственного и временного культурного кодов в пословицах. Автор анализирует как пословицы с лексемой счастье, так и пословицы, в которых данная лексема не используется. Данный анализ позволяет выявить символику примеров указанных выше культурных кодов, характерную для японской и английской культуры, которая формирует представление о счастье носителей двух языков.

Ключевые слова: лингвокультура, пословицы, культурный код, национально детерминированные знаки, английские пословицы, японские пословицы, пословичный концепт Счастье.

The article describes attitude of the Japanese and the English to happiness through the spacial and the temporal culture code in proverbs. The author of the article provides the description of proverbs both with and without the "happiness" lexeme. Such analysis makes it possible to distinguish the symbolism of the culture codes typical for the Japanese and the English culture that make the idea of happiness for the Japanese and the English.

Keywords: linguistic culture, proverbs, cultural code, nationally determined symbols, English proverbs, Japanese proverbs, proverbial concept of Happiness.

К средствам оценки и категоризации действительности отечественные исследователи относят культурные коды. Многие из них в своём понимании культуры в первую очередь обращают внимание на ее коммуникативную и символическую природу. Сам язык является проявлением способности человека к постоянной, непрерывной метафоризации, к видению одного через другое, уподоблению одного другому. Коды культуры, с одной стороны, объясняют действительность, а с другой стороны «шифруют» разнообразные объекты [1, с. 285].

С позиции семиотики код означает закон соответствия между планом выражения и планом содержания отдельного знака; код задаёт значимость знака. Код формируется и реализует свою функцию в культуре. Культура в рамках данного исследования понимается как пространство культурных смыслов, или ценностного содержания, вырабатываемого человеком в процессе миропонимания, и кодов – вторичных знаковых систем, в которых используются разные материальные и формальные средства для означивания культурных смыслов. Разными способами кодируемое ценностное содержание, вырабатываемое в культуре, образует систему кодов культуры и составляет в целом картину мира, которая раскрывает мировоззрение того или иного социума. По содержанию эти знаки представляют собой реалии мира, переосмысленные в эстетических и этических категориях, ставшие носителями национальных идей и тем самым составляющие культурно-языковое про-

странство отдельной нации. По форме культурные коды – это знаки материального и духовного мира, соединенные в рамках одной темы [3, с. 169-171].

В.В. Красных описывает культурные коды, как средства членения, категоризации, структуризации и оценки представлений человека об окружающем мире. С данной точки зрения, коды могут быть относительно универсальны для разных культур, но удельный вес их проявления в отдельных культурах и их метафоризация будут национально детерминированы [5, с. 5].

Особенность пословицы состоит в том, что, употребляясь в речи, они выполняют две функции: собственно языковую и культурную. Они образно передают информацию об окружающем нас мире, и в то же время, отражают культурные стереотипные представления, тем самым включая в себя национальную семантику. Таким образом, у пословиц образуется своё собственное значение, которое М.Л.Ковшова предлагает называть культурно-языковым [3, с. 169-170].

Наша идея заключается в том, что уже сам выбор реалий для создания образа пословицы не случаен. Лексические компоненты пословицы можно считать именами реалий (культурных знаков), получивших национально детерминированное переосмысление. Ключевые лексические компоненты пословицы изначально являются знаками вербального кода культуры, и в этом качестве они воспринимаются носителем языка, вызывают представле-

ния, знания, ассоциации, которые соотносятся с предметами, текстами и действиями культуры [3, с. 175]. Например, употребление ворот 門 кадо в японских пословицах о счастье может ассоциироваться с непостоянством, разделением на «свое» и «чужое».

Д.Б. Гудков и М.Л. Ковшова понимают «культурный код» как систему знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов, которые «прочитываются» в данных знаках [2, с. 206].

В рамках лингвокультурологического исследования можно представить организацию культурных знаков в код культуры по тематическому признаку: «человек» (антропный код), «природа» (природный код), тело (телесный, или соматический, код) и др. Например, в природный код культуры входит такая природная реалья, как камень, и ее вербальные и иные заместители, потому что в них воплотились культурные смыслы – твердость, незыблемость, основание. Они воплощены в самом камне как элементе процесса при закладке храма, памятника, в живописных, литературных и др. образах камня, в вербальных знаках (камень, твердыня и др.), в том числе в семантике фразеологизмов (краеугольный камень и др.) [3, с. 172-174].

С позиции В.В. Красных количество универсальных культурных кодов может быть ограничено, а их проявления в лингвокультурологическом пространстве отдельных культур могут быть различными. Для классификации культурных кодов она выделяет такие группы кодов как: соматический (телесный), пространственный, временной, предметный, биоморфный и духовный [5, с.6].

В.Н. Телия определяет культурные коды как вторичные знаковые системы, использующие разные материальные и формальные средства для кодирования одного и того же содержания, сводимого в целом к картине мира, как к мировоззрению данного социума. Общий список культурных кодов может быть расширен в зависимости от характера номинации, но можно выделить такие основные культурные коды, как: антропный, зооморфный, растительный, природный, артефактно-вещный, кастрономический, архитектурный, религиозно-антропоморфный, религиозно-артефактный, количественный, цветовой, телесный, пространственный и временной [6, с.676].

Пространственный код относится к организации самого человека, пространства внутреннего мира человека, отношения человека и фрагментами внешнего мира, определяющими личное пространство человека, выходящими за пределы личной зоны, но понимаемые как близкое, своё, родное, или выходящие за пределы личной зоны и понимаемые как чужое, чуждое, враждебное [Красных 2001:7-8]. Временной код культуры описывает бытие человека во времени в материальном и нематериальном мире, а также ко времени в широком значении этого слова. Предметный код относится не только к предметам, заполняющим пространство, но к метрической системе, описывающей объем, расстояние и др. [5, с.10-12].

Многие из указанных кодов культуры могут пересекаться, как например, выражение рукой подать выражает пространственное значение, но может выражать также и соматический (телесный) культурный код.

Анализ культурных кодов 221 одной пословицы о счастье в английском (105 пословиц с лексемой happy / happiness) и японском (116 пословиц с лексемой 福、幸 и других

пословиц о счастье) показал, что в двух языках есть как схожие, так и уникальные наполнения культурных кодов.

В английских пословицах счастье представлено через пространственный код как нечто внутреннее, свое, происходящее внутри или рядом, как близкое, как процесс, а не результат, как приятное событие, обязательно приходящее после неудач. Используются метафоры путешествия и возвращения домой, домашнего уюта, камина и дома с садом. *Happiness is a journey, not a destination. Happiness grows at our own firesides and is not to be picked in strangers' gardens. All happiness is in the mind. Happiness adds and multiplies as we divide it with others. Happiness is where you find it. Happiness is never found by pursuing it. Happiness is to be sought not outside but within. When things look blackest, happiness is often right around the corner.*

В японских пословицах пространственный код выражается в оппозиции «далеко-близко», соседствует с архитектурным, предметным и антропным, а также духовным кодом, которые выражаются такими символами, как ворота или камень, дом, где царствует жена, мать и слышен смех, человек, который сам привлекает счастье или беду и должен расценивать поражение как преддверие успеха. Использование ворот как канала счастья, через который оно ниспускается откуда-то извне, относится к синтоистской мифологии, где ворота означают грань между земным и внемальным миром. 寺の門前に鬼が住む – «бесы обитают около ворот храма»; 石の上にも三年. Данная пословица является сокращенным вариантом 冷たい石の上にも三年も座り続けていれば暖まってくる – «если сидеть на холодном камне три года, он станет теплым»; 幸せは袖褌に付かず – «счастье не находится рядом, его нужно искать»; 笑う門に福来たる – «В дом, где смеются, приходит счастье»; 禍福門なし、唯人の招く所あり – «Для радости и горести нет входа (ворот), человек сам привлекает к себе счастье или, наоборот, неудачи». 失敗は成功の母 – «Поражение – мать успеха»; 悪妻は百年の不作 – букв. «плохая жена – 100 лет неурожая», данная поговорка использовалась по отношению к мужчинам, взявших себе в жены женщину, которая не умеет правильно вести хозяйство и воспитывать детей. Таким образом, не только он сам становился несчастным, но и его потомки тоже.

Временной код в английских пословицах о счастье включает культурные смыслы скоротечности и бесконечности, случайности, заполненности жизни действиями, событиями, а также отсутствия отрицательного опыта в прошлом, знания своих недостатков с юности, осторожности и контроля над своими эмоциями, умением быстро добиваться чьего-либо расположения, успеха. *Deepest happiness is for a short duration. Happiness goes on forever. Happiness in this world when it comes, comes incidentally. To fill the hour – that is happiness. Call no man happy till he is dead. Happy's the wooing that's not long a-doing. Happy is the country which has no history. Happy is he who knows his follies in his youth. When a man is happy he does not hear the clock strike.*

В японских пословицах о счастье временной код представлен такими культурными смыслами, как скоротечность, недолговечность, сменяемость счастья несчастьем, терпеливым ожиданием, неожиданным приятным событием, наличием постоянного источника пропитания,

трудовой деятельности, долгой жизни, отсутствием в ней поступков, за которые мучает чувство стыда. Используются метафоры и символы времен года, природных объектов и явлений, животных и птиц. 災いも三年経てば福となる – «Через три года и несчастье становится счастьем»; 禍を転じて福と為す – «За несчастьем придет благополучие»; 楽あれば苦あり – «Когда есть радость, есть и страдания»; 大吉は凶に還る – «Радости сменяются бедами»; 果報/運/福は寝て待て かのう/ふく/ふく – «Следует терпеливо ждать, придет благополучие»; 日あり – «Если терпеливо ждать, наступит хорошая погода и для выхода в море»; 待てば甘露の日あり – «Если терпеливо ждать, наступят благоприятные дни»; 朝起きる家に福来る – «Кто рано встает – тому Бог подает»; 物怪の幸い – «нежданное счастье»; 幸せが過ぎると寿命が短い – «Слишком счастливые люди живут меньше»; いある日には楽しみ、災いある日には考えよ – «В счастливые дни можно радоваться, а в дни несчастья следует задуматься»; 天災は忘れた頃にやってくる – «Беда приходит когда ожидаешь меньше всего»; 一生幸せになりたかったら釣りを覚えよ – «Если хочешь быть счастливым всю жизнь, научись рыбачить»; 命長ければ恥多い – «Чем длиннее жизнь, тем больше в ней стыда»; 命長ければ蓬萊を見る – «Долгожитель может увидеть вершину Хо:рай» (Хо:рай – один из трех священных островов-гор в

мифологии Китая, согласно легендам, это место, где живут бессмертные). 鶴は千年、亀は万年 – «Тысяча лет журавля и десять тысяч лет черепахи» (журавль и черепаха считаются долгожителями, их образы часто встречаются в паремиях и пожеланиях долгой и счастливой жизни; журавли живут парами, они являются олицетворением крепких брачных уз). 幸い並び至らず、災い一人行かず – «Радостные события не случаются часто, в то время как беда не приходит одна». 冬来たりなば春遠からじ – «После зимы обязательно наступит весна».

Таким образом, анализ пространственных и временных кодов показал, что в пословицах о счастье в английской и японской картине мира используются разные формальные и материальные средства для кодирования. Японские коды более разнообразны – символика времен года, мифологические функции ворот, дома, членов семьи, природных явлений и объектов, времени суток, животных и птиц. В английской лингвокультуре счастье представлено через путешествие и возвращение домой, к камину и дому, окруженному садом, описывается как непредсказуемое эмоциональное состояние, которое нужно разделить с другими, чтобы умножить, и которое достигается через простое понимание жизни и того, что любая деятельность и есть счастье, что заложено в древнегреческой философии стоицизма.

Библиографический список

1. Абакумова О.Б. Пословицы в языке, сознании и коммуникации. СПб.: Алеф-Пресс, 2012. 354 с.
2. Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М.: Гнозис, 2007. 288 с.
3. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры / М. Л. Ковшова. Изд. 2-е. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 456 с.
4. Кодзиэн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dictionary.goo.ne.jp/>
5. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 284 с.
6. Телия В.Н. Фактор культуры и воспроизводимость фразеологизмов знаков-микротекстов // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура. М., 2004. С.674-684.

References

1. Abakumova O.B. Poslovitsy v yazyke, soznanii i kommunikatsii (Proverbs in language, mind and communication). SPb.: Alef-press, 2012. 354 p.
2. Gudkov D.B., Kovshova M.L. Telesnyy kod russkoi kultury: materialy k slovary (Somatic code of Russian culture). M.: Gnosis, 2007. 288 s.
3. Kovshova M.L. Lingokulturologichesky metod vo frazeologii: Kodi kultury (Linguistic and cultural study method in phraseology) / M.L. Kovshova. Izd. 2. M.: LIBROKOM, 2013. 456 s.
4. Kodzien [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://dictionary.goo.ne.jp/>
5. Krasnykh V.V. Etnopsiholingvistika i lingvokulturologia: Kurs lekzi (Ethno-linguistics and linguistic-cultural study). M.: ITDGGK "Gnosis", 2002. 284 s.
6. Teliya V.N. Faktor kultury i vosproizvodimost frazeologizmov – znakov-mikrotekstov (Factor of culture and reproducibility of phraseological units – signs of microtexts) // Sokrovennye smisli: Slovo. Tekst. Kultura (Innermost senses: Word. Text. Culture). M., 2004. s. 674 -684.

ТЕЛЯТНИК М.А.

кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и детского чтения, Санкт-Петербургский Государственный институт культуры
E-mail: garaska2@rambler.ru

TELYATNIK M.A.

Candidate of Philology, assistant professor of literature and children's reading Saint-Petersburg State Institute of Culture
E-mail: garaska2@rambler.ru

ЛЕОНИД АНДРЕЕВ О СОВРЕМЕННОКАХ И ДОБРОДЕТЕЛИ

LEONID ANDREEV ABOUT CONTEMPORARIES AND VIRTUES

Вниманию читателей представлены три фельетона Л.Н. Андреева из циклов «Впечатления» и «Москва. Мелочи жизни», опубликованных в газете «Курьер» за 1900 год. Одной из важнейших проблем для Андреева неизменно остается исследование загадочной и противоречивой сущности современника, интеллигента и обывателя, его претенциозности, глупости и ограниченности. В данных фельетонах мы видим, как Андреев дает характеристику своему современнику, а затем от конкретного случая – инцидента с артистом Бобровым, близкого к судебной хронике, переходит к обобщению, а именно, к разговору о добродетели адвоката и журналиста. Контраст между условностью фантастического сюжета и социально-бытовой конкретикой, склонность к абстрагированию и схематизации жизненных «диссонансов» в значительной степени способствовали выработке художественной манеры писателя, в которой уже различимы элементы экспрессионизма.

Ключевые слова: Л.Н. Андреев, «Курьер», фельетон, «сфинкс современности», добродетель, экспрессионизм.

Readers are presented three feuilleton by L.N. Andreev from the cycles «Impressions» and «Moscow. Little things of life», published in the newspaper «Courier» for 1900. One of the most important problems for Andreev always remains the study of the mysterious and contradictory nature of the contemporary, the intellectual and the philistine, his pretentiousness, his stupidity and limitations. In these feuilletons, we see how Andreev gives a characterization to his contemporary, and then, from the specific case – the incident with the artist Bobrov, close to the judicial chronicle, goes on to generalization, namely, to the conversation about the virtues of a lawyer and a journalist. The contrast between the conventionality of the fantastic plot and the social-concrete specifics, the propensity to abstract and schematize the life «dissonances» greatly contributed to the development of the artistic manner of the writer, in which the elements of expressionism are already discernible.

Keywords: L.N. Andreev, «Courier», feuilleton, «Sphinx of Modernity», virtue, expressionism.

Введение. Приход в литературу Леонида Андреева по времени почти совпал с началом его работы в большой ежедневной московской газете «Курьер». В 1898-1899 годах публикуются его рассказы «Баргамот и Гараська», «Любовь, вера и надежда», «Алеша-дурачок», «Молодежь», «У окна», «Ангелочек», «Петька на даче», «В Сабурове». Сюжеты этих ранних произведений писателя чаще всего были связаны с его орловскими воспоминаниями, в них изображались повседневные заботы обыкновенных людей, внимание читателей привлекалось к осознанию трагической правды жизни, неразрешимым загадкам бытия. И одновременно в эти же годы Андреев – журналист, успешный газетный репортер, его судебные отчеты в «Курьере» пользуются успехом, приносят ему известность. По словам писателя, неожиданно он приобрел ту вечно ускользающую от него самоуверенность, «которой люди бывают обязаны сознанию своей добродетели и которая отношения с близкими делает легкими и приятными. Без особого труда я поддерживаю новые знакомства, всюду оставляя после себя впечатление весьма милого, умного и красноречивого молодого человека» [2, с. 131].

Довольно скоро упоение успехом уходит – его место занимает осознание истощенности занятий судебными ре-

портажами. В эту трудную пору раздумий о дальнейшей творческой судьбе Андреев принимает предложение освоить новый жанр, которому в газете придавали большое значение, – писать фельетоны. С конца января 1900 года в «Курьере» за подписью «Л-ев» начали регулярно появляться его фельетоны под общим названием «Впечатления», а с мая того же года к «Впечатлениям» добавились большие воскресные фельетоны «Москва. Мелочи жизни», которые Андреев подписывал псевдонимом James Lynch (позднее – Джемс Линч).

В многочисленных фельетонах, опубликованных в 1900-1903 годах, Андреев высказывает немало интересных суждений о значительных явлениях своего времени, о «мелочах» и «диссонансах» современной жизни, щедро делится с читателями своим пониманием происходящего, при этом одной из важнейших проблем для него неизменно остается исследование загадочной и противоречивой сущности современника, интеллигента и обывателя, его претенциозности, глупости и ограниченности.

Материалы и методы. Предметом исследования являются: тематика и проблематика, композиционные и стилистические особенности, поэтика социально-психологических фельетонов Л.Н. Андреева

периода его работы в «Курьере». **Методология данного исследования** совмещает историко-теоретический и сравнительно-сопоставительный анализ.

Результаты. «Кто он – этот гражданин XX века, – спрашивает писатель в одном из ранних фельетонов. И здесь же дает этому гражданину выразительную характеристику: это «сфинкс современности» [4].

По мысли Андреева, человек прошлого, т. е. того времени, когда «этические и социальные отношения и умственные настроения чуть ли не всего человечества могли характеризоваться одним исчерпывающим термином», был ясен, понятен, целен, «гармоничен»: «Вы слышите или читаете: “Языческий Рим”, – и перед вашими глазами с поразительной яркостью встает весь строй тогдашней жизни, с самого низу до самого верху проникнутой одними руководящими принципами. Возьмите вы отдельную личность той эпохи – и в ней вы найдете ту же поразительную гармонию мысли и поступка».

Иное дело человек XX века. Назвав его сфинксом, писатель выявил прежде всего его неопределенность: не человек, не животное, не птица, не божество. Сфинкс вроде бы интеллектual, способный задать сложный вопрос, но одновременно он и чудовище, убивавшее тех, кто не был способен правильно ответить.

Та же неопределенность и половинчатость в созданном автором фельетона обобщенно-саркастическом портрете современника: «Бессильный как в пороке, так и в добродетели, вечно враждующий с тысячей врагов, засевших в его голову и сердце, одной рукой подающий хлеб, другой его отнимающий – он плачет без горя и смеется без радости. На тысячи языков разбился его язык, и сам не знает он, когда лжет и когда говорит правду – этот несчастный сфинкс современности, тщетно пытающийся разгадать самого себя и гибнущий, не разгадав».

Продолжение темы современника – в фельетоне от 24 сентября 1900 г. [1]. Теперь в центре внимания писателя рассуждения о добродетели адвоката и журналиста.

Поводом к диалогу адвоката и журналиста стал случай, произошедший в конце июля в Астраханском театре, публика которого устроила скандал артисту Боброву в связи с его безнравственным поведением. Инцидент с Бобровым получил широкую огласку в печати, многочисленные заметки по этому поводу были прекрасно известны Андрееву, тем не менее, он счел необходимым вмешаться в происходящее и высказать свою точку зрения. И сделал это дважды.

Первое обращение к этой истории – «Впечатления» от 15 сентября 1900 г. [3] – открывается лаконичным сообщением: «Опереточный артист Бобров соблазнил шестнадцатилетнюю гимназистку Часовникову. Она бежала с Бобровым и, через несколько месяцев забеременев, покончила с собой выстрелом из револьвера».

Далее фельетонист подробно анализирует главные аспекты случившегося. В частности, он ставит под сомнение вопрос о том, имело ли право «часть местного общества» прибегать к театральной демонстрации. Кроме того, автор фельетона считает, что, исходя из материалов дела, нельзя «ответить определенно» «было ли у покойной бесповоротное решение лишиться себя жизни». Особое возмущение у Андреева вызвало обилие публикаций на одну тему: «имеет ли публика право вмешиваться в частную жизнь артиста». «В сущности говоря, – иронизирует пи-

сатель, – разногласие между всеми писавшими было очень невелико: никто не возражал против необходимости экзекуции для артиста; спорили только о том, где артиста сечь: в театре, в прессе, или где-нибудь на открытом воздухе <...> Жизнь наша так бедна общественными темами, доступными для обсуждения, что пресса способна целый месяц уличать в безнравственности курицу, снесшую яйцо-болтун, а остальные два месяца сомневаться: имела ли она право уличать курицу, или это значит вмешиваться в ее частную жизнь».

По мысли Андреева, задача прессы совсем в другом: необходимо вести речь «о способах, какими может воздействовать общество на своего безнравственного члена, не подлежащего правительственному суду».

Второе обращение к инциденту с Бобровым спустя несколько дней в уже упомянутом фельетоне – «Москва. Мелочи жизни» от 24 сентября 1900 года. Теперь история артиста и гимназистки, газетной шумихи вокруг нее отходит на второй план и становится поводом для размышлений о добродетели.

В центре повествования фантастическая встреча и разговор двух персонажей – адвоката Патентованного и журналиста James Lynch'a. Адвокат, по его словам, держит свою добродетель, приобретенную на Сухаревке, в нестерпаемом шкафу и, в случае надобности, демонстрирует клиентам («Коль мало за дело дают, приоткрыл дверку: а эту, мол, вещь, вы ни во что ставите? Ну, и сконфузишь человека»). Судя по всему, она невелика по размеру, вполне может поместиться в кармане («А если в суде потребуются, положил в карман – и готово»). Более того, ее можно трансформировать, измельчить, даже использовать в качестве закуски («Хочу ее теперь в виде мятных лепешек изготовить: выпил рюмку коньяку, закусил лепешечкой – благодать»).

Добродетель имеет профессиональную принадлежность: у адвоката она своя, причем стоит дороже прочих, так как спрос на нее в этой среде очень велик: «Некоторые из наших по три добродетели держат. Одна в приемной, другая в кабинете, третью в совете коллеги изучают», а ее избыток – «уже роскошь». Три добродетели, о которых пишет Андреев, вероятно, соответствуют трем задачам, которые ставит перед собой адвокат: «в приемной» – желание делать добро и достичь справедливости, «в кабинете» – выиграть процесс и получить вознаграждение, «в совете коллег» – соблюдать правила профессиональной этики.

У журналистов, которым несгораемых шкафов «не полагается», добродетель выглядит несколько иначе. Она помельче, чем адвокатская, напоминает порошок («желтенький такой, вроде персидского») и «обыкновенно в чернильнице содержится». Журналистская добродетель заключается в стремлении к установлению истины, беспристрастности и чести, уважении к людям, в том числе к читателям. Задача журналиста – предоставить точную и объективную информацию. С другой стороны, главный грех журналистской добродетели – она может быть продажна (отстаивать интересы власти и др.), стремиться к сенсации и вознаграждению.

Поэтому адвокатская и журналистская добродетели в чем-то похожи, но ответственности больше у адвоката, так как он отвечает за судьбы людей.

Чуть позже выясняется, что добродетель обладает свойствами живого существа («завоилась» в шкафу, тре-

буя пищи), но в чем-то подобна то ли лекарственному средству («в виде мятных лепешек»), то ли ядовитому химическому веществу.

Добродетель в представлении адвоката и его собеседника-журналиста – это нечто материальное, предмет не то что бы любимый, но крайне необходимый в профессиональной деятельности. Она сродни канцелярской принадлежности («Раньше я ее в виде пресс-папье на письменном столе держал»), ее можно стащить, причем по ошибке («...подвернулся один клиент близорукий, да и стащил, будь он неладен»), купить на рынке по сходной цене («насилу потом на Сухаревке раздобыл, три воскресения подряд ходил»), она должна соответствовать запросам владельца и обозначать его статус («Ну, да ничего, годится – чистенькая и этакая фасонистая добродетель»).

Обсуждение. Художественный прием, когда Андреев, «опредмечивая» абстрактное понятие, не сравнивает его с какой-то конкретной вещью, а приписывает ему всё новые и новые свойства, придает несколько абсурдистский оттенок всей ситуации разговора. Выясняется, что ни один из собеседников не понимает толком, о чем идет речь, «что такое эта самая добродетель», хотя оба говорят о добродетели вполне серьезно и со знанием дела.

Фельетонист использует прием «остранения». Он отталкивается от расхожих обывательских суждений, иронически трансформируя фразеологические обороты и речевые сращения, соединяет на малом пространстве текста стилистические обороты, принадлежащие к разным речевым пластам. Такое смешение высокого и разговорно-бытового, даже просторечного стилей фельетонист использует для передачи речи «среднего обывателя»; на этом языке говорят и адвокат, и журналист.

Показательно, что мысли и суждения, которые выражают позицию автора фельетона, принадлежат не условно существующему James'у Lynch'у, а вымышленному адвокату Патентованному. Именно он в сочиненной им речи в защиту журналиста произносит ряд андреевских сентенций. Они касаются, в первую очередь, журналиста как

«человеческой разновидности»: «Прежде всего, установим понятие журналиста. Это человек умеренно порочный и умеренно добродетельный, как и все люди его времени и его места; когда идет дождь, он надевает калоши, в хорошую погоду он едет в Петровский парк. Он любит, ненавидит, сморкается и умирает, как и все. Всё отличие его от простых людей то, что он живет своим пером и, по мере своего разума и таланта, пытается осветить темные и неразгаданные стороны жизни...». Комический эффект создается с помощью бурлеска: сочетания возвышенно-публицистического стиля и сниженных бытовых деталей. Из фразеологических оборотов «жить своим трудом» и «труженик пера» Андреев создает свой собственный фразеологизм: «живет своим пером».

В данном случае контраст между условностью фантастического сюжета и социально-бытовой конкретикой определяет гротесковую манеру повествования. Противоречие между ними снимается довольно традиционным способом: выясняется, что автору всего лишь приснился сон, «скверный и тяжелый». Впрочем, это не отменяет абсурдистского содержания текста: разговора о добродетели, ее достоинствах и способах применения, что отражает мнение писателя о сути подобных рассуждений в печати.

Заключение. Переход от конкретного случая к широким обобщениям, способность за частным увидеть нечто целое, намеренная деформация этого общего — характерные приметы многих фельетонов Андреева о московских интеллигентных обывателях. В них вполне различимы те элементы экспрессионизма, о которых позднее писал один из основоположников и теоретиков направления Казимир Эдшмид. Для него суть принципов экспрессионизма состоит в необходимости «докопаться до смысла предмета». У художника-экспрессиониста «не взгляд — у него взор. Он не описывает — он сопереживает. Он не отражает — он изображает. Он не берет — он ищет <...> Все становится связанным с вечностью. Больной — не только страдающий калека. Он становится самой болезнью...» [5, с. 305].

Библиографический список

1. Андреев Л.Н. Москва. Мелочи жизни / James Lynch // Курьер. 1900. 24 сент. (№ 265). С. 2. То же // Андреев Л.Н. Полн. собр. соч. и писем : в 23 т. Т. 13: Статьи, 1895—1900 / [подгот. текстов и коммент. Т.В. Котовой и М.А. Телятник]. М. : Наука, 2014. С. 350—355.
2. Андреев Л.Н. Дневник. 1897-1901 / подгот. текста М.В. Козьменко и Л.В. Хачатурян (при участии Л.Д. Затуловской), сост., вступ. ст. и коммент. М.В. Козьменко. Москва : ИМЛИ РАН, 2009. 296 с.
3. Андреев Л.Н. Впечатления / Л.-ев // Курьер. 1900. 15 сент. (№ 256). С. 3. То же // Андреев Л.Н. Полн. собр. соч. и писем : в 23 т. Т. 13: Статьи, 1895-1900 / [подгот. текстов и коммент. Т.В. Котовой и М.А. Телятник]. М. : Наука, 2014. С. 333-336.
4. Андреев Л.Н. Впечатления / Л.-ев // Курьер. 1900. 16 марта. (№ 75). С. 2-3. То же // Андреев Л.Н. Полн. собр. соч. и писем : в 23 т. Т. 13: Статьи, 1895-1900 / [подгот. текстов и коммент. Т.В. Котовой и М.А. Телятник]. М. : Наука, 2014. С. 107-108; То же // Андреев Л.Н. Полн. собр. соч. : [в 8 т.]. СПб. : Изд. т-ва А.Ф. Маркс, 1913. Т. 6. С. 176-177. Под заглавием: Сфинкс современности.
5. Эдшмид К. Экспрессионизм в поэзии / [пер. с нем. В. Вебера] // Называть вещи своими именами : Прогр. выступления мастеров зап.-европ. лит. XX в. / [сост. Л.Г. Андреев и др. ; под ред. и с предисл. Л.Г. Андреева ; Коммент. Г.К. Косикова и др.]. М. : Прогресс, 1986. С. 300-316.

References

1. Andreev L.N. Moscow. The Little Nothings of Life / James Lynch // Courier. 1900. 24 Sept. (№ 265). P. 2. The same: Andreev L.N. Complete works and letters: in 23 volumes. V. 13: Articles, 1895-1900 / [preparation of the texts and comments by T.V. Kotova and M.A. Telyatnik]. Moscow: Nauka, 2014. P. 350-355.
2. Andreev L.N. A Diary. 1897-1901 / Preparation of the text by M.V. Kozmenko and L.V. Khachaturian (with the participation of L.D. Zatulovskaya), compiling, introductory art. and comments by M.V. Kozmenko. Moscow: IMLI RAN, 2009. 296 p.
3. Andreev L.N. Impressions / L.-ev // Courier. 1900. 15 Sept. (№ 256). P. 3. The same: Andreev L.N. Complete works and letters: in 23 volumes. V. 13: Articles, 1895-1900 / [preparation of the texts and comments by T.V. Kotova and M.A. Telyatnik]. Moscow: Nauka, 2014. P. 333-336.
4. Andreev L.N. Impressions / L.-ev // Courier. 1900. 16 March. (№ 75). PP. 2-3. The same: Andreev L.N. Complete works and letters: in 23 volumes. V. 13: Articles, 1895-1900 / [preparation of the texts and comments by T.V. Kotova and M.A. Telyatnik]. Moscow: Nauka, 2014. P. 107-108. - The same under the name «Sphinx of Modernity» // Andreev L.N. Full. collect. op. Leonid Andreev: with the portrait. Authors: [in 8 t.]. SPb.: Edited by A.F. Marx Publishing House, 1913. V. 6. Pp. 176-177.
5. Edshmid K. Expressionism in Poetry [translated from German by V. Weber]. // Calling Things by Their Own Names: Programme presentations by masters of Western European literature of the 20th century / Andreev L.G. (ed.). Moscow: Progress, 1986. P. 300-316.

ТЕРЕХОВА Е.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории и музейного дела, Орловский государственный институт культуры

E-mail: elena-vas57@yandex.ru

TEREKHOVA E.A.

Candidate of philological Sciences, associate Professor, Department of History and Museology, Orel State Institute of Culture

E-mail: elena-vas57@yandex.ru

ГЕРОЙ-РЕБЁНОК В РАССКАЗЕ ЛЕСКОВА «НЕРАЗМЕННЫЙ РУБЛЬ»

THE HERO-CHILD IN LESKOV'S STORY "THE INDISPENSABLE RUBLE"

В статье рассматривается непростой путь героя-ребенка к обретению истины; раскрываются принципы изображения действительности в святочном рассказе; приемы создания образа ребёнка; своеобразие онирической реальности и мемуарной формы повествования.

Ключевые слова: святочный рассказ, герой-ребенок, сюжет-испытание, онирическая реальность, субъектно-субъектные взаимоотношения героя и автора.

The article discusses the difficult path of the hero-child to the truth; reveals the principles of the image of reality in the sacral story; methods of creating the image of the child; the originality of the onirical reality and the memoir form of the narrative.

Keywords: sacred story, hero-child, plot-test, oniric reality, subject-subject relationship of the hero and the author.

«Неразменный рубль», как и большинство лесковских произведений о детях, относится к жанру святочного рассказа, получившего широкое распространение в отечественной литературе XIX века. Святочная проза Лескова исследована достаточно основательно, особенно в работах Е.В. Душечкиной и А.А. Кретьевой (Новиковой), Н.Н. Старыгиной. Однако интересующий нас рассказ почти не привлекал внимания отечественных литературоведов, тогда как зарубежные исследователи не прошли мимо этого маленького шедевра. Так, Жан-Клод Маркадэ пишет: «Здесь мы видим сказку для детей, написанную в лучших традициях жанра, в ней умело сочетаются четыре темы: рассуждения о неразменном рубле и о суевериях вообще, детские воспоминания автора, сновидение и его смысл, то есть вытекающая из него мораль» [11, с. 338].

А.А. Кретьева статью о рассказе впервые опубликовала в 1994 году [4], а затем повторила этот анализ в двух своих монографиях, статье 2005 года ««Завещайте вашему сыну...»: «Детские» рассказы Н.С. Лескова» и других. Особенно убедительным он выглядит в книге «Будьте совершенны ...», так как включён здесь в широкий литературный контекст. Речь идёт о параграфе «Святочные рассказы, адресованные детям. Рассказ Н.С. Лескова «Неразменный рубль» в детском чтении» из главы второй: «Русская святочная литература второй половины XIX века (Тематический обзор; поэтика жанра)». Здесь рассматриваются «детские» святочные рассказы Н.П. Вагнера («Любка»), Ф. Гурина («Ночь на Рождество»), П.В. Засодимского («В метель и вьюгу», «Ночь на новый год», «Бедный Христос» и др.), К.С. Баранцевича («Что сделал северный ветер», «Мальчик на улице»), А.С. Хомякова («Светлое воскресенье: Повесть, заимствованная у Диккенса»), Д.В. Григоровича («Рождественская ночь», «Зимний вечер»). Подчёркивая подражательность боль-

шинства из этих рассказов, их слезливую sentimentalность, голый дидактизм, Кретьева выделяет в качестве лучших рассказы Засодимского, отличающиеся простотой и искренностью чувства, и Григоровича, творчески подошедшего к освоению жанра святочного рассказа [2, с. 134]. Но и на фоне этих достижений, справедливо считает исследовательница, рассказ «Неразменный рубль» – «один из лучших святочных рассказов, написанных для детей» [2, с. 139]. К главным достоинствам рассказа Кретьева относит «динамичный сюжет, в котором гармонично соединились реальный и фантастический планы [2, с. 138-139], искусное сочетание занимательности и поучения, без резонёрства, тонкое пересечение мира фольклорного и мира детского, с учётом своеобразия детской психологии. Справедливо говорится об отличии «живого образа» лесковского героя «от благонаправных и безликих «малюток» большинства святочных сочинений для детей» [2, с. 139].

В статье 1994 года, верно говоря о недостаточной изученности темы «Лесков и детская литература», А.А. Кретьева в то же время ошибочно полагает, что существует только одна статья на эту тему: «Чтоб чувства добрые в читающем рождать...» Л.Г. Чудновой (1979). Но ещё до работы Чудновой, в 1976, вышла газетная статья В.А. Громова под тем же названием (Орловская правда. 1976. 15 февраля. С. 3), а в 1977 – публикация Т.С. Карской рассказа Лескова «Добрая мать по пифагорейским понятиям» с её же предисловием: «Неизданный рассказ для журнала «Игрушечка»» (Литературное наследство: Из истории русской литературы и общественной мысли 1860-1890 гг. Т. 87. М.: Наука, 1977. С. 129; 127-128). Кроме того, до 1994 года были опубликованы: монография В. Семёнова «Н.С. Лесков: Время и книги» (1981) со страницами о «детских» рассказах (с. 182-190); статья Н.Н. Старыгиной «Лесков и детская литература» (Проблемы детской литера-

туры : сб. науч. трудов. – Петрозаводск : изд-во ПГУ, 1992. С. 86-103).

Иное представление о «Неразменном рубле», по существу, противоположное его истолкованию у А. Кротовой, находим в статье С.Г. Микушкиной «Н.С. Лесков в «Задушевном слове»», где этому рассказу посвящена одна страница. Отметив, что большое количество публикуемых в журнале произведений, связанных с морально-нравственной проблематикой, «отличалось иллюстративностью», автор статьи продолжает: ««Неразменный рубль» Лескова тоже был рассказом открыто морализаторским, наставительным. Своеобразие лесковского в этом произведении нивелировано, приглажено». Правда, исследовательница готова признать, что «учительность «Неразменного рубля» не раздражает, не кажется чрезмерно назойливой» благодаря занимательности сюжета, которая «делает рассказ по-своему интересным» [11, с. 126]. Таким образом, оказывается, что, в отличие от автора статьи, и сам Лесков, гордившийся этим святочным рассказом, получившим признание в Европе, и берлинский журнал «Echo», напечатавший его на своих страницах, и исследователи творчества Лескова, считающие «Неразменный рубль» одним из лучших его произведений, слишком преувеличили художественную ценность рассказа. Мы не можем согласиться с интерпретацией С.Г. Микушкиной «Неразменного рубля», как, впрочем, и других произведений писателя.

Рассказ «Неразменный рубль» впервые был опубликован в журнале «Задушевное слово» в 1883 году (№ 8) с подзаголовком «Рождественская история». Он же открывал сборник «Святочных рассказов» Лескова 1886 года. Однако в седьмом томе прижизненного собрания сочинений писателя (1889) цикл «Святочных рассказов» открывался уже «Жемчужным ожерельем», в котором Лесков изложил своё представление об этом традиционном жанре.

В беседе, с которой начинается «Жемчужное ожерелье», противопоставлены два взгляда на святочный рассказ. Один из участников беседы говорит о «скудости содержания», «деланности и однообразии» святочных рассказов (даже у Диккенса), объясняя эти недостатки жёсткими требованиями жанровой формы: «От святочного рассказа непременно требуется, чтобы он был приурочен к событиям святочного вечера – от Рождества до Крещения, чтобы он был сколько-нибудь фантастичен, имел какую-нибудь мораль, хоть вроде опровержения вредного предрассудка, и наконец, – чтобы он оканчивался непременно весело» [9, с. 4]. Поскольку «в жизни таких событий бывает немного», то писатель оказывается «невольником слишком тесной и правильно ограниченной формы»: «неволит себя выдумывать и сочинять фавбулу, подходящую к программе» [9, с. 4]. То есть, требования жанра вступают в противоречие с принципами современного реалистического искусства. Другой собеседник, возражая, высказывает убеждение, близкое автору: «Я думаю, ... что и святочный рассказ, находясь во всех его рамках, всё-таки может видоизменяться и представлять любопытное разнообразие, отражая в себе и своё время и нравы» [9, с. 4]. Все произведения лесковского святочного цикла и представляют собой именно обновлённый святочный жанр. В них действительно «отразился... и век и современный человек» при сохранении «формы и программы святочного рассказа» [9, с. 4]. Не

составили исключения и «детские» произведения цикла. В каждом из них в полном соответствии со своей эстетической установкой на документализм писатель изображает «истинное происшествие» [9, с. 4], случай из жизни, всякий раз подтверждающий его убеждение в «фантастичности» самой реальной действительности.

Герой-ребёнок Лескова своеобразен. Он не похож ни на Николеньку Иртыньева (трилогия «Детство. Отрочество. Юность»), ни на Сережу Багрова («Детские годы Багрова-внука»), ни на детей, изображённых Достоевским (Неточка в рассказе «Неточка Незванова», Нелли в «Униженных и оскорблённых», Аркадий Долгорукий в «Подростке», герои рассказов «Мальчик с ручкой», «Мальчик у Христа на ёлке»). От первых двух он отличается уже тем, что детство его проходит в условиях, далёких от той атмосферы усадебного благополучия, безмятежной патриархальной идиллии, в которую погружены герои Толстого и Аксакова, хотя бы в раннюю пору своей жизни. Но и атмосфера страдания и одиночества детей Достоевского не становится у Лескова доминирующей.

В то же время, герой Лескова, как и его предшественников, — это полнокровный художественный образ. Белинский ратовал за то, чтобы в детской книжке читатель видел «дитя весёлое, доброе, живое, <...> божие» [1, с. 374]. Именно таковы персонажи рассказов «Неразменный рубль», «Под Рождество обидели», «Зверь», «Пугало», «Дурачок» и др.

Восьмилетний герой первого из них настолько увлечён сказочным поверьем о волшебном неразменном рубле, что сам готов «претерпеть страхи», чтобы овладеть таким сокровищем. Сказочное чудо и желание приблизиться к нему, преодолеть свой страх влекут мальчика. Но писатель «испытывает» героя не через встречу «с дьяволом на далёком распутье», а совсем иначе. Желанный «беспереводный рубль» он получает «даром», в качестве подарка на Рождество от бабушки. Здесь-то и начинается подлинное испытание души ребёнка. Не случайно в начале рассказа говорится о том, что мальчик «уже побывал в своей жизни в Орле и в Кромах» и знал все соблазны рождественской ярмарки: разные лакомства, картинки и «множество других вещей», которые нельзя приобрести на тот единственный серебряный рубль, который ежегодно получал от бабушки на праздник. Услышанное поверье о неразменном рубле захватывает его душу: «Сколько можно накопить прекрасных вещей за беспереводный рубль! Что бы я надеялся, если бы мне попался такой рубль!» [9, с. 18] (Курсив наш. – Е.Т.).

Так, через живое эмоциональное переживание восьмилетнего ребёнка определяется главная линия сюжета: испытания героя, его нелёгкого выбора в мире соблазнов, не менее опасных, чем «большие страхи» [9, с. 17], и его «делания», его поступков. Верный своей идее необходимости мудрого руководства со стороны родителей в деле воспитания детей, Лесков эстетически тонко реализует её и здесь. Бабушка, предостерегая внука от «ошибок», подсказывает ему главное, чем надо руководствоваться в решении купить или не купить ту или иную вещь, но делает это так, чтобы, избегая «наставлений», чуждых детям, активизировать самостоятельную работу мысли и чувства ребёнка. Она просто рассказывает внуку о свойствах неразменного рубля: «Рубль возвращается, это правда. Это его хорошее

свойство, – его также нельзя и потерять; но зато у него есть другое свойство, очень невыгодное: неразменный рубль не переведётся в твоём кармане до тех пор, пока ты будешь покупать на него вещи, тебе или другим людям нужные и полезные, но раз, что ты изведёшь хоть один грош на полную бесполезность – твой рубль в то же мгновение исчезнет» [9, с. 19].

Но, находясь в радостном возбуждении и крепко «зажав рубль в ладонь», мальчик излишне самонадеянно заявляет: «Я уже всё это знаю», а в ответ на сомнения бабушки, поясняет так: «Я её уверил, что знаю, как надо жить при богатом положении». Умная воспитательница вовремя и ненавязчиво, как бы делаясь своим жизненным опытом, умеет дать необходимый совет, не подавляя, а поддерживая, но и направляя инициативу ребёнка: «Очень рада, – посмотрим. Но ты всё-таки не будь самонадеян: помни, что отличить нужное от пустого и излишнего вовсе не так легко, как ты думаешь» [9, с. 19].

Чуткий ребёнок, прислушиваясь к совету бабушки и интуитивно ощущая трудность такого выбора, просит её «походить» с ним по ярмарке. А узнав, что «тот, кто владеет беспереводным рублём, не может ни от кого ожидать советов, а должен руководиться своим умом», разумное дитя отвечает: «О, моя милая бабушка, <...> вам и не будет надобности давать мне советы, – я только взгляну на ваше лицо и прочитаю в ваших глазах всё, что мне нужно» [9, с. 20].

Таков, по Лескову, идеал взаимоотношений взрослого и ребёнка: взаимопонимание без слов и наставлений, возникающее на основе любви и полного доверия, доверия не только ребёнка к воспитателю, но и воспитателя к уму и сердцу маленького человека.

Подобно другим великим писателям-современникам Лесков рассматривает ребёнка не как объект, но как субъект воспитания. Отношения автора и героя строятся как субъектно-субъектные, как и взаимоотношения бабушки и Миколаши. Причём, бабушка руководствуется не только любовью, но и «педагогией», за игнорирование которой Лесков так резко критиковал Т.П. Пассек [7]. Бабушка не стремится оградить ребёнка от трудностей реальной жизни, не пытается решать всё за него, напротив, умеет инспирировать его инициативу и самостоятельность, пробудить в мальчике чувство ответственности за принимаемые им решения и поступки.

Через восприятие ребёнка даётся вполне реалистичная картина ярмарки, предваряемая кратким описанием состояния природы, вполне соответствующего радостным ожиданиям ребёнка: «Погода была хорошая; умеренный морозец с маленькой влажностью; в воздухе пахло крестьянской белой онукою, лыком, пшеном и овчиной. Народу много, и все разодеты в том, что у кого есть лучшего» [9, с. 20]. Так же просто и органично, без нажима, входит в рассказ и сознание ребёнка социальный мотив бедности и богатства. Маленький герой, наблюдая за детьми, видит, что, в отличие от мальчиков из богатых семей, желания коих уже исполнились, «бедные ребятишки, которым грошей не давали, стояли под плетнём и только завистливо облизывались» [9, с. 20].

И интуитивно, и сознательно следуя своему нравственному чувству, но и контролируя себя выражением одобрения на лице бабушки, а также наличием рубля в кармане,

герой рассказа безошибочно тратит свой рубль на «полезные» вещи, принесшие радость и «бедным ребятишкам», получившим свистульки, и дворовым людям, наделённым обновками. В то же время автор показывает, насколько труден для мальчика первый шаг в самостоятельном выборе между «полезным» и «пустым», когда встал вопрос о покупке свистулек для бедных ребятишек. Неуверенность в правильности своего намерения, ведь «глиняные сосульки не составляли необходимости и даже не были полезны», чувство ответственности за предстоящий выбор рождает потребность посоветоваться: «и... я посмотрел на бабушку...» [9, с. 20]. Одобрение «старушки» и радость бедных ребятишек, получивших желаемое, приносят внутреннее удовлетворение и придают уверенность маленькому герою: «теперь я уже понял, в чём дело, и могу действовать смелее» [9, с. 21]. Эти действия – забота «о других», стремление одарить бедных людей, сделать их счастливыми – доставляют радость самому герою и говорят о его душевной щедрости и социальной отзывчивости.

Но автор подвергает мальчика ещё более трудному испытанию – испытанию его собственным «могуществом», определяемым «властью рубля». Убедившись в собственной «непогрешимости», правильности своих действий (ведь рубль постоянно остаётся в кармане), ребёнок уже не видит необходимости проверять свои поступки «выразительными взорами» бабушки, «да я о ней и забыл», скажет он позднее. «Я сам был центр всего, – на меня все смотрели, за мною все шли, обо мне говорили. – Смотрите, каков наш барчук Миколаша! Он один может скупить целую ярмарку, у него, знать, есть неразменный рубль. И я почувствовал в себе что-то новое и до тех пор неизвестное. Мне хотелось, чтобы все обо мне знали, все за мною ходило и все обо мне говорили – как я умён, богат и добр» [9, с. 22]. Многократный повтор личного местоимения – «я», «меня», «мною» «обо мне» – свидетельствует о существенных изменениях в мироощущении и самоощущении героя. Он сам замечает, что прежнее состояние радости и удовлетворения сменилось противоположными чувствами: «Мне стало беспокойно и скучно» [9, с. 22]. Однако к этому новому эмоциональному состоянию, в котором выразился протест нравственного чувства, герой не прислушивается. «Голос» «натуры» и «голос» нового самосознания располагаются рядом, сосуществуют, но не вступают в борьбу друг с другом. В такой ситуации для торжества одного из них необходимо воздействие извне. Ожидаемый толчок, – но не в пользу «голоса» нравственности, – ребёнок получает от «опытного» ярмарочного торговца, который пробуждает в маленьком герое отрицательные эмоции – обиду и зависть. Близка сказочной резко отрицательная характеристика «искусителя», к тому же, появившегося перед мальчиком вдруг – «откуда ни возьмись» [9, с. 22]. Повторяющиеся определения сниженной семантики – «самый пузатый», «пузатый купец», «пузан», высокая, окрашенная авторской иронией самооценка торговца – «Я здесь всех толще и всех опытнее...», – а также его речи, пробуждающие низкие желания, дают полное представление об этом «антигерое». Вначале мальчик сопротивляется дурному влиянию и на провоцирующую реплику торговца – «есть кое-что такое, чего вы и за этот рубль не можете купить» – с достоинством отвечает: «Да, если это будет вещь ненужная, – так я её, разумеется, не куплю» [9, с. 22].

Однако «дьявол» не унимается: указывает на неблагодарность «других», которые оставили его, своего благодетеля, в полном одиночестве, устремившись за человеком, поразившим их блеском стекловидных пуговиц на жилете, надетом поверх тулупа. Провокация удалась: «Во мне, – признаётся герой, – зашевелилось чувство досады. Мне показалось всё это ужасно обидно, и я почувствовал долг и призвание стать выше человека со стекляшками» [9, с. 23], то есть, купить его жилет. Но мальчика привлекает не «тусклое блистание» пуговиц, как остальных посетителей ярмарки, а стремление завладеть вещью, которая лишила его славы, всеобщего поклонения и обладание которой должно теперь вернуть ему прежнее «могущество», внимание окружающих, а заодно – «доказать» «пузану» своё превосходство над «человеком со стекляшками». Этот последний, «длинный, сухой человек», дан в восприятии ребёнка, недоумевающего, почему «вся ярмарка» ринулась за ним, не имеющим в себе ничего «привлекательного», кроме жилета со «стекловидными пуговицами», из которых «исходило слабое тусклое мерцание».

«В этой прозрачной аллегории, – как тонко подметила А.А. Кретьева, – заложено понятное рождественское противопоставление: истинный свет бескорыстной любви противостоит «слабому, тусклому блистанию» [2].

Несомненное достоинство Миколаши – в его отстранённости от этого ложного, «тусклого блистания», от «суеты», которой одержимы остальные: «Я ничего не вижу в этом хорошего», – говорит он [9, с. 23]. Не случайно именно ему принадлежит пренебрежительная характеристика человека через его вещь: «человек со стекляшками», в которой уменьшительно-уничтожительный суффикс дополнительно подчёркивает абсолютную бесполезность вещи. Однако это положительное качество ребёнка, трезвая оценка «вещи» не отменяет не менее суетного, с точки зрения автора, желания стать над людьми, «сделаться больше его» [9, с. 23], человека со стекляшками, овладевшего всеобщим вниманием.

И теперь уже ничто не может воспрепятствовать осуществлению «призвания», даже напоминания о бесполезности вещи и неопытности покупателя: «Однако вы, я вижу, очень неопытны, как и следует быть в вашем возрасте, – вы не понимаете, в чём дело. Мой жилет ровно ничего не стоит, потому что он не светит и не греет, и потому я его отдаю вам даром, но вы мне заплатите по рублю за каждую нашитую на нём стекловидную пуговицу, потому что эти пуговицы хотя тоже не светят и не греют, но они могут немножко блеснуть на минутку, и это всем очень нравится» [9, с. 23].

Образ «человека со стекляшками» в сказочном сюжете сновидения выполняет различные функции. Он не только символ «суетности», через отрицание которой положительно характеризуется маленький герой, но и «помощник» главного воспитателя, бабушки, как и она, предостерегающий мальчика от ошибок. То есть, характеристика этого персонажа Миколашей не исчерпывает художественных функций данного образа в сновидной реальности и рассказе в целом.

Слова «человека со стекляшками» о «неопытности» обращены к прежним благим порывам души ребёнка, для которого реакции бабушки были необходимым нравственным ориентиром в выборе «полезных вещей». А мысль о

бесполезности жилета и пуговиц, которые «не светят и не греют», призвана напомнить мальчику о главном свойстве неразменного рубля, когда-то вполне отвечавшем светлым порывам души мальчика.

Но теперь – всё забыто, главное, что волнует ребёнка, – это стремление во что бы то ни стало доказать своё превосходство над всеми «другими». И герой наказан за «гордыню». Неожданное исчезновение неразменного рубля в момент страстно ожидаемого торжества и над «пузыатым купцом», и над «всей ярмаркой» [9, с. 22] погружает ребёнка в состояние горестного смятения, душевного потрясения, что подчёркнуто не только лексически, но и синтаксически: «Я <...> опустил руку во второй раз, но... карман мой был пуст... Мой неразменный рубль уже не возвратился... он пропал... он исчез... его не было, и на меня все смотрели и смеялись.

Я горько заплакал и... проснулся...» [9, с. 24].

Это кульминация рассказа. Пробуждение ото сна оказывается и воскресением заснувшего было нравственного чувства, и освобождением от всяких индивидуалистических устремлений: «реализуется, – пишет А.А. Кретьева, – известная педагогическая мысль о ребёнке «проснувшемся» и «непроснувшемся»: перед нами пробудившийся – в прямом и переносном смысле – ребёнок, разбужены его сердце и разум» [2, с. 138].

Соглашаясь с этим бесспорным утверждением исследовательницы, мы попытались внести поправку в трактовку его «своеобразного драматизма» рассмотренной выше ситуации рассказа. А. Кретьева видит этот драматизм в том, что, не знаящий «важного правила – абсолютного бескорыстия дара», герой, столкнувшись с неблагодарностью одаренных им людей, переживает чувство обиды на них и зависти к «сопернику». Как было показано, эти чувства возникают на уже подготовленной почве: гордость собою, осознание своего «всевластия» уже вытеснили, пусть на время, добрые чувства и намерения. Обида и зависть – это лишь атрибуты «самовозвышения», проявившиеся *post faktum*. Словом, драматизм рассказа порождается, на наш взгляд, не столько «незнанием абсолютного бескорыстия дара», сколько «гордыней», представляющей собой уже настоящий «грех», и заключается этот драматизм не только в обиде (она – следствие), а в сосуществовании и борьбе в душе ребёнка антитетичных устремлений.

«Бытовик» Лесков, как его часто представляли, оказался тонким психологом, сумевшим и в маленьком человеке не только увидеть, но и «незаметно», с изумительным тактом показать свойственную обычно личности сформировавшейся, сложной, уже испытывавшей влияние «неразумной» действительности, борьбу противоположных начал: доброго и злого.

Таким образом, авторский взгляд на сущность человека проявляется и в его произведениях для детей. Лесковская концепция личности – понимание писателем двойственности природной сущности человека, – далека от руссоистской, утверждавшей безусловную положительность природы «естественного человека». По Лескову, «Прямолинейных натур <...> нет в природе: живой человек гораздо сложнее и добро у него мешается со злом...» [10, с. 3].

Торжество добра в финале тщательно обосновано и художественно подготовлено. Пережив во сне радость

«первого шага» бескорыстного служения людям и горечь отступления от него, герой уже в реальности приходит к окончательному решению, по мысли самого автора, единственно верному. В письме к А. Кандибе эта мысль Лескова-педагога выражена непосредственно, в дидактической форме: «Счастье есть любовь к другим, ничего себе не требующая и ничего для себя не ожидающая. Будешь истинно добра, – будешь всегда счастлива...» [14, с. 29-31]. В рассказе «Неразменный рубль» эта дорогая писателю идея входит в сознание ребёнка и становится потребностью его сердца без всякого насилия, наставления, через занимательную историю неразменного рубля; поступки мальчика во сне и наяву, с нею связанные; через его собственные переживания и раздумья, корректируемые бабушкой, раскрывающей аллегорический смысл притчи о «неразменном рубле». Истолковывая сон ребёнка, она говорит: «Неразменный рубль – по-моему, это талант, который Провидение даёт человеку при его рождении. Талант развивается и крепнет, когда человек сумеет сохранить в себе бодрость и силу на распутьи четырёх дорог, из которых с одной всегда должно быть видно кладбище. Неразменный рубль – это есть сила, которая может служить истине и добродетели, на пользу людям, в чём для человека с добрым сердцем и ясным умом заключается самое высшее удовольствие. Всё, что он сделает для истинного счастья своих ближних, никогда не убавит его духовного богатства, а напротив – чем он более черпает из своей души, тем она становится богаче» [9, с. 24].

Лесков мастерски изображает картины онирической (сновидной) реальности. По существу, в «Неразменном рубле» основное действие рассказа составляет сон ребёнка. Сон вводится как реальность с едва заметным намёком на сновидение: «Оболащённый этим обещанием, я постарался заснуть в ту же минуту, чтобы ожидание неразменного рубля не было томительно» [9, с. 18]. Граница между сном и реальностью почти неуловима и даже намеренно стирается автором: «Няня меня не обманула: ночь пролетела как краткое мгновение, которого я и не заметил, и бабушка уже стояла над моею кроваткою <...>

– Ну, вот тебе беспеременный рубль» [9, с. 19]. И лишь в финале указание на пробуждение – «Я горько заплакал и... проснулся» [9, с. 24] – восстанавливает границу между онирической и реальной действительностью.

Причём сон героя не укладывается в типологию лесковских сновидений, предложенную Д.А. Нечаенко в содержательной статье «Сновидения и «просонки» в поэтике Н.С. Лескова (к постановке проблемы)». Сон Миколаши можно отнести и к «вещим» снам, провозвестникам действительных событий, характерным для фольклора и литературы; и к «дуководительным» (Лесков) снам-видениям, побуждающим («свыше») к определённой деятельности или поступку; и к «интроспективным сновидениям», позволяющим познать себя [13, с. 31-32]. Это свидетельствует не только об условности в приложении к Лескову любых научных классификаций, но и о художественной многозначности приёма сна у Лескова, «так называемые интроспективные, или интроверсионные сны лесковских персонажей, связанные с их самоуглублением», считает исследователь, помогают «персонажу-сновидцу» «к субъектному знанию себя изнутри добавить знание себя со стороны как объекта, достигая тем самым более полного

бытия...» [13, с. 39]. Сон ребёнка, действительно, оказывается вещим, помогающим становлению нравственного чувства и самосознания мальчика, который в результате «онирических переживаний» (Д.А. Нечаенко) приходит к высокому пониманию сущности счастья: «В этом лишении себя маленьких удовольствий для пользы других я впервые испытал то, что люди называют увлекательным словом – полное счастье, при котором ничего больше не хочешь» [9, с. 25].

Если во сне мальчик, одаривая других, и себя баловал сладостями, то теперь он решает отказаться от них. И мудрая воспитательница понимает ребёнка: «Я не вижу нужды, чтобы ты лишил себя этого маленького удовольствия, но... если ты желаешь за это получить гораздо большее счастье, то... я тебя понимаю» [9, с. 25]. Так входит в рассказ основная для творчества Лескова тема праведничества. Маленький герой в результате испытаний окончательно избирает для себя путь жизни по правде, по совести.

«Неразменный рубль», как и другие детские рассказы, сказки, легенды («Пугало», «Зверь», «Привидение в Инженерном замке», «Томление духа», «Дурачок»), написаны «мемуаром», от первого лица, как воспоминания о детстве. Автобиографизм рассказов о детях неоднократно подчёркивался исследователями (Н.Н. Старыгиной, А.А. Новиковой, В. Семёновым и К. Киносян). Автобиографические черты находят в облике «барчука Миколаши» («Неразменный рубль»), героях «Зверя» и «Пугала», в характерах других персонажей этих рассказов: в бабушке Миколаши – черты Акилины Васильевны, бабушки Лескова; в дядюшке героя «Зверя» – многие качества Алферьева, дяди писателя; в «дедушке Илье» – реальный образ из гостомельского детства Лескова. В названных рассказах весьма ощутимо отразились воспоминания детства писателя: Гостомль, Панин хутор, Кромь.

Для Н.С. Лескова-мемуариста важно было передать не столько хронологию деталей событий, сколько чувства и настроения, вызванные ими, своё переживание этих событий, когда-то поразивших детское воображение и запомнившихся навсегда. Вот почему Лесков изображает события детства как сиюминутные, переживаемые повествователем в момент их воспроизведения. Лесков не создал такого автобиографического повествования, как, например, Л. Толстой («Детство. Отрочество. Юность») или С.Т. Аксаков («Семейная хроника», «Детские годы Багрова-внука», «Воспоминания»); не ставил перед собой цели изображения истории взросления, истории души ребёнка, но его произведения о детях и для детей дают представление о мироощущении маленького героя в разные периоды его жизни. Рисуя отрезок жизни маленького человека, ограниченный рамками времени, Лесков и на малом пространстве умеет показать обогащение эмоциональной сферы героя, рост его сознания: выход из мира полуфантастических легенд и поверий к реальности, пробуждение «голоса» «натуры», «серого человека», совести.

Сам писатель считал мемуарную форму вымышленного художественного повествования наиболее близкой для себя. Ф.И. Буслаеву он писал: «По правде же говоря, форма эта мне кажется очень удобною: она живее, или, лучше сказать, истовее рисовки сценами... Но, мне кажется, не только общего правила, но и преимущества одной манеры перед другою указать невозможно, так как тут многое зави-

сит от субъективности автора» [8, с. 452]. Субъективность Лескова и проявилась в этой приверженности к мемуарной форме повествования, отвечающей одному из основных эстетических принципов реализма писателя – принципу достоверности, установке на документализм. «Давно сказано, – пишет он, – что «литература есть записанная жизнь, и литератор есть в своём роде секретарь своего времени», он записчик, а не выдумщик, и где он перестаёт быть записчиком, а делается выдумщиком, там исчезает между ним и обществом всякая связь» [7, с. 34]. С этим стремлением Лескова строить свои отношения с читателем «на основе факта» связаны многие особенности его поэтики, в том числе – мемуарная («писать мемуаром») и сказовая формы повествования.

В рассказе «Неразменный рубль» перед нами «дитя живое», которое живёт, действует, любит, замирает от страха, познаёт новое, радуется. Но рядом – осмысляющий и анализирующий происходившее с ним в детстве взрослый повествователь. У Лескова всё сложно – разные субъектные призмы: и мальчика, и взрослого повествователя, и других лиц, передающих различные легенды и поверия. Нельзя поэтому без пояснений сказать о повествователе, что это «образ рассказчика-ребёнка». Более права А.А. Кретова, когда говорит: «события здесь преломляются через призму детского сознания, – художественный приём, который многократно усиливает глубинный «взрослый» смысл повествования. Простой, как бы псевдодетский стиль произведения является у Лескова-художника утончённой маской, за которой открывается внутренняя глубина и необозримая «духовная перспектива»» [3, с. 10]. Это характерно не только для святочных рассказов, о которых пишет исследовательница, но и для всех, перечисленных выше детских произведений.

Повествовательная форма их типична для произведений автобиографического жанра. Это рассказ от первого лица, где главный герой является одновременно повествователем. Но наряду с его голосом звучит и голос взрослого героя, оценивающего прежние впечатления. Таким образом, присутствует как бы двойной взгляд на изображаемое: через призму сознания ребёнка, чем достигается непосредственное восприятие действительности и достоверность внутренних движений души маленького героя, и второй, корректирующий их и прерывающий повествование ребёнка размышлениями более общего характера. Отсюда вытекает и особый характер художественного времени в произведениях автобиографического жанра: оно отличается дистанцией между прошлым и настоящим повествователя, который вспоминает о своём «я» в детстве.

Каждый рассказ – это взволнованная речь взрослого, заново переживающего своё прошлое и оценивающего его. Но, как уже говорилось, многие чувства и переживания, эмоциональное отношение к событиям и людям, окружающему миру переданы с точки зрения ребёнка: восьмилетнего в «Неразменном рубле», «Пугале» и пятилетнего в «Звере». Слово взрослого и речь ребёнка иногда сливаются, в других случаях расходятся. То же следует сказать о соотношении голоса взрослого рассказчика и автора. Голос взрослого повествователя сливается с авторским в моменты, когда речь идёт о значении детских встреч и впечатлений для всей последующей жизни.

Рассказчик – типическая фигура для Лескова, создав-

шего особую форму повествования – сказ. В детских рассказах нет характерного для этой формы повествования социально чужого устного слова, как нет и слушателей, но здесь есть установка на устную речь рассказчика, близкого автору по своему мировоззрению и социальному статусу, поэтому часто рассказчик сливается с автором, автор выражает через рассказчика свои мысли. Слово рассказчика оживляет литературную речь устными интонациями, сохраняет колорит и выразительность устной речи. Это повествование, приближённое к сказу, но не сказ, а *Ihe Erzählung* форма речи от первого лица. Этой формой часто пользовался в своих повестях И.С. Тургенев. Однако, в отличие от Лескова, установка на устное слово у Тургенева менее выражена, речь рассказчика у него близка к письменной речи. Но возвратимся к «Неразменному рублю».

Начинает рассказ о народном поверье относительно волшебного рубля взрослый повествователь. Начинает как будто всерьёз, но не без доброй усмешки: став на перекрёстке четырёх дорог (одна должна вести к кладбищу), надо «пожать кошку посильнее, так, чтобы она замыкала, и зажмурить глаза» [9, с. 17]. Автобиографический рассказчик с высоты своей взрослости комментирует, отделяя себя от тех, кто слепо верит в это предание: «Конечно, это поверье пустое и недостаточное; но есть простые люди, которые склонны верить, что неразменные рубли действительно можно добывать. Когда я был маленьким мальчиком, и я тоже этому верил» [9, с. 18]. Повествователь постоянно отделяет себя «теперешнего» от себя ребёнка: «Раз, во время моего детства...». Но сразу же вклинивается голос восьмилетнего мальчика с его реакцией на рассказ няни о рождественской ночи: «Сколько можно накопить прекрасных вещей за беспереводный рубль! Что бы я наделал, если бы мне попался такой рубль» [9, с. 18]. Восклицательная интонация указывает на это. И вновь звучит голос повествователя: «Мне тогда было всего лет восемь». Затем их голоса сливаются в воспоминании о виденном на рождественской ярмарке в Орле и Кромах.

Диалог ребёнка с няней в третьей главе ещё более оживляет рассказ. В картине сна голоса взрослого повествователя и ребёнка часто сливаются, но некоторые словосочетания явно не принадлежат ребёнку: «... чтобы слиться всей душой в общей гармонии...», «Глиняные сосульки не составляли необходимости», «лицо моей бабушки не выражало ни малейшего порицания моему намерению...» [9, с. 20]. (Курсив наш. – Е.Т.). Но в целом создаётся ощущение детской призмы, а слова и предложения, которые не может произнести восьмилетний ребёнок, непосредственно соединяются с типично детскими и нейтральными.

Лесков имел полное право гордиться признанием, которое получил в Европе этот его рассказ. «Слышал ли ты или нет, – спрашивал Лесков брата своего Алексея Семёновича в письме от 12 декабря 1890 года, – что немцы, у которых мы до сих пор щепились рождественскою литературою, понуждались и в нас. Знаменитое берлинское «Echo» вышло рождественским № с моим рождественским рассказом «Wunderrubel» <Неразменный рубль>. Так не тайные советники и «нарезыватели дичи», а мы, «явные нищие», заставляем помаленьку Европу узнавать умственную Россию и считаться с её творческими силами. Не всё нам читать под детскими ёлками их Гаклендера, – пусть они наших послушают <...> Сколько это надо было уступ-

ки со стороны немца, чтобы при их отношении к рождественскому № издания, – вместо своего Гаклендера, или Линдау, или Шпильгагена, – дать иностранца, да ещё русского!.. Право, это даже торжество нации, это мирное завоевание в «образованной среде» дали России не Скабелев с его жестокостями и не Драгомиров с его полупохабствами, а мягкосердечный Тургенев и Лев Толстой в его полубубке!..» [5, с. 435]. «Мирное завоевание» внимания иностранцев «Неразменный рубль» продолжает донныне. С высокой оценкой этого маленького шедевра можно встретиться в

работах многих зарубежных исследователей [11, с. 338].

Таким образом, уже в первом рассказе о герое-ребёнке художественно воплотились дорогие автору мысли о воспитании личности в маленьком человеке, о роли мудрых родителей в этом «деле великой важности», выразилось лесковское представление о подлинном счастье (в забвении себя ради других), до потребности которого он стремился возвысить души детей. У Лескова-художника эти идеи становятся пафосом творчества, а не моральными наставлениями или дидактическими установками автора.

Библиографический список

1. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений : В XIII т. Т. II. М. : АН СССР, 1953. 776 с.
2. Кротова А.А. ««Будьте совершенны...»: Религиозно-нравственные искания в святочном творчестве Н.С. Лескова и его современников. М. ; Орёл, 1999. 303 с.
3. Кротова А.А. «Завещайте вашему сыну...»: «Детские» рассказы Н.С. Лескова // Литература в школе. 2005. № 10. С. 8-13.
4. Кротова А.А. Творчество Н.С. Лескова в детском чтении: рассказ «Неразменный рубль» // Гуманитарные проблемы глазами молодых. Вып. 2. Орёл, 1994. С. 65-72.
5. Лесков А.Н. Жизнь Николая Лескова : по его личным, семейным и несемейным записям и памятям : В 2 т. Т. 2. М. : Худож. литература, 1984. 606 с.
6. Лесков Н. Литературная бабушка: Татьяна Петровна Пасек // Всемирная иллюстрация. 1889. Т. XII. № 15. С. 265-267.
7. Лесков Н.С. о литературе и искусстве. Л. : изд-во Ленинград. ун-та, 1984. 284 с.
8. Лесков Н.С. Собрание сочинений : В 11 т. Т. 10. М. : Худож. литература, 1958. С. 597.
9. Лесков Н.С. Собрание сочинений : В 12 т. М. : изд-во «Правда», 1989. Т. 7. 462 с.
10. Лесков Н.С. Чудеса и знамения // Церковно-общественный вестник 1878. № 34. С. 3.
11. Маркадэ Ж.-К. Творчество Н.С. Лескова. Романы и хроники / Пер. с французского А.И. Поповой и др. СПб. : Академический проект, 2006. 478 с.
12. Микушкина С.Г. Н.С. Лесков в «Задуманном слове» // Актуальные проблемы журналистики. Вып. 2. М., 1983 С. 126. С. 122-129.
13. Нечаенко Д.А. Сновидения и «просонки» в поэтике Н.С. Лескова : к постановке проблемы // Учёные записки Орловского гос. ун-та. Т. III : Лесковский сборник. Орёл : изд-во ОГУ, 2006. С. 31-48.
14. Чуднова Л.Г. «Чтоб чувства добрые в читающем рождать» // Детская литература. 1979. № 3. С. 29-31.

References

1. Belinsky V. G. Polnoe sobranie sochinenii [Complete works]: in 13 vols. Moscow, Publ. House of the Academy of Sciences of the USSR, 1953, Vol. 2, 767 p. Pp. 253–345. (In Russian.).
2. Kretova A.A. «Bud'te sovershenny...»: Religiozno-nravstvennye iskaniia v sviatochnom tvorchestve N.S. Leskova i ego sovremennikov A. A. [«Be perfect...»: Religious and ethical strivings in the Christmas works of N.S. Leskov and his contemporaries]. M: Orel, 1999. 303 p. (In Russian.).
3. Kretova A.A. «Zaveshchajte vashemu synu...»: «Detskie» rasskazy N.S. Leskova. [“Leave Testament to your Son...”: Stories for Children by N.S. Leskov]. Literatura v shkole, 2005, no. 10, pp. 8-13 (in Russian).
4. Kretova A.A. Tvorchestvo N.S. Leskova v detском чтении: rasskaz «Nerazmennyy rubl'». [Creative Works by N.S. Leskov for Children: the story “The Magic Rouble”]. Gumanitarnye problemy glazami molodykh, Orel, 1994, vol. 10, pp. 49-53 (in Russian).
5. Leskov A.N. Zhizn' Nikolaya Leskova po ego lichnym, semeynym i nesemeynym zapisyam i pamyatyam: V 2 t. [The life of Nikolai Leskov in his personal, family and non-family records and memories: 2 vol.]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ. 1984, Vol. 2, pp. 606 (In Russian.).
6. Leskov N.S. Literaturnaia babushka: Tat'iana Petrovna Passek. [Literary grandmother: Tatyana Petrovna Passek]. Vsemirnaia illiustratsiia, 1984, Vol. 12, no. 15, pp. 265-267 (In Russian.).
7. Leskov N.S. O literature i iskusstve [On literature and art]. Leningrad: Leningrad State University Publ., 1984, pp. 284 (In Russian.).
8. Leskov N.S. Sbranie sochineniy: v 11 t. [Collected Works in 11 v.]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ., 1958, vol. 10, pp. 597 (in Russian).
9. Leskov N.S. Sbranie sochineniy: v 12 t. [Collected Works in 12 v.]. Moscow: Pravda Publ., 1989, vol. 7, pp. 462 (in Russian).
10. Leskov N.S. Chudesa i znamenii [Signs and wonders] Tserkovno-obshchestvennyi vestnik, 1878, no. 34, pp.3 (In Russian).
11. Markade Zh. K. Tvorchestvo N.S. Leskova. Romany i khroniki / Per. s frantsuzskogo A.I. Popovoi i dr. [Works by N.S. Leskov. Novels and Chronicles / translated from French by A. I. Popova]. SPb. : Akademicheskii proekt, 2006, pp. 478 (In Russian).
12. Mikushkina S.G. N.S. Leskov v «Zadushevnom slove» [N. S. Leskov “In Sincere Word”]. Aktual'nye problemy zhurnalistiki, Moscow, 1983, vol. 2, pp. 122-129 (In Russian).
13. Nechaenko D.A. Snovideniia i «prosonki» v poetike N.S. Leskova : k postanovke problemy // Uchenye zapiski Orlovskogo gos. un-ta. T. III : Leskovskii sbornik. [Dreams in the Poetics by N. Leskov: the formulation of the problem. Scientific notes of the Orel State University. Vol. III: Leskov collection.]. Orel, Orel State University, 2006, pp. 31-48 (In Russian).
14. Chudnova L.G. «Chtob chuvstva dobrye v chitaiushchem rozhdat'». [«To Give Birth to Good feelings in Reading»]. Detskaia literatura Publ., 1979, no. 3, pp 29-31 (In Russian).

ХОМЯКОВ В.И.

доктор филологических наук, профессор, кафедра журналистики и медиалингвистики, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
E-mail: journalist-omgu@yandex.ru

KHOMIAKOV V.I.

Doctor of Philology, professor, the Department of Journalism and Media Linguistics, Omsk State University of F.M. Dostoyevsky
E-mail: journalist-omgu@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКАЯ МОДЕЛЬ РУССКОЙ СОВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 1920-1930-х гг.

THE SOCIAL AND PHILOSOPHICAL MODEL OF THE RUSSIAN SOVIET LITERATURE OF THE 1920-1930's

В статье предпринимается анализ основных компонентов социально-философской модели русской литературы 1920-1930-х гг., определены параметры литературы этого периода, связанные с трансформацией традиционных тем, проблем: взаимоотношение человека и общества, проблема «нового» человека, материальное и духовное. В работе используется комплекс дополняющих друг друга методов исследования: культурно-исторический, системный, историко-литературный. Проведенный анализ позволяет прийти к выводу, что советская литература представляет собой сложную структуру, соединившую разные идеологические и культурные парадигмы.

Ключевые слова: социально-философская модель, советская литература, тоталитарное искусство, социальный заказ.

In the article it is carried out the analysis of the main components of social and philosophical model of the Russian literature of the 1920-1930. The parameters of literature of this period connected with transformation of traditional subjects and problems such as the relationship of humankind with nature, the problem of «new» person, spirituality and morality have been determined. In the work it was used the complex of the research methods supplementing to each other: historic and literary, system, cultural and historical. The analysis what we have done allow coming to conclusion that the Soviet literature represents the complex structure which has connected with different ideological and cultural paradigms.

Keywords: the social and philosophical model, Soviet literature, totalitarian art, social order.

Литературная ситуация 1920-1930-х гг. не была простой и сопровождалась кризисными явлениями, что во многом было связано с изменившейся картиной мира. Существенной трансформации подверглись многие традиционные ценностные представления. Этот период многими современниками воспринимался как этап духовного кризиса, который выражался в том, что общественное сознание было до предела диссонировано, вследствие этого смутными становились его перспективы. А такая неопределенность всегда пугает и блокирует действительность. Мировоззренческий хаос эпохи развала бывшей империи – это эпоха безвременья. В свое время Э. Дюркгейм ввел понятие «аномии», обозначающее состояние ценностно-нормативного вакуума, характерного для переходных и кризисных периодов и состояний в развитии общества, когда старые социальные нормы перестают действовать, а новые еще не родились [8, с. 331].

Д. Мережковский еще в 1910 г. писал: «Обожествленный Коллектив становится некоторым Великим Существом, [...] некоторою сверхчеловеческою Личностью, а все отдельные человеческие «я» – безличными клеточками этого тела» [16, с. 156].

Ему вторит Н. Бердяев: «Мы присутствуем при кризисе искусства вообще, при глубочайших потрясениях в тысячелетних его основах. Окончательно померк старый идеал классически-прекрасного искусства и чувствуется, что нет возврата к его образам. Искусство судорожно

стремится выйти за свои пределы. Нарушаются грани, отделяющие одно искусство от другого и искусство вообще от того, что не есть уже искусство, что выше или ниже его. Никогда еще так остро не стояла проблема отношения искусства и жизни, творчества и бытия, никогда еще не было такой жажды перейти от творчества произведений искусства к творчеству самой жизни, новой жизни» [2, с. 48].

Сходную позицию занимал и А. Блок, говоривший о тектонических изменениях в культуре: «Утратилось равновесие между человеком и природой, между жизнью и искусством, между наукой и музыкой, между цивилизацией и культурой – то равновесие, которым жило и дышало великое движение гуманизма. Гуманизм утратил свой стиль; стиль есть ритм; утративший ритм гуманизм утратил и цельность» [3, с. 73].

О. Мандельштам подчеркивал: «... мы вступили в полосу могучих социальных движений, массовых организованных действий, акции личности в истории падают...» [15, с. 268].

Подобные взгляды, были, разумеется, не случайны, и объяснялись тем, что каждому художнику предстояло сделать свой выбор. Происходящие в России изменения нередко воспринимались драматически, сквозь призму разрушения старой культуры и морали. Если попытаться дать научное объяснение данному феномену, то в первую очередь следует отметить трансформирование системы представлений о человеке и мире. На передний план вы-

двигается полицентрическая картина мира, для которой идея строящей себя самой творческой индивидуальности, или идея автономности искусства, явно перестает быть определяющей. Творческая личность подчиняется жесткому распорядку и отказывается от свободы интеллектуального движения и творчества форм. Это связано с новыми взаимоотношениями культуры и власти.

Хотя до середины 1920-х гг. существовал относительный плюрализм, действовали различные литературные и художественные союзы и группировки, ведущей уже с конца этого периода стала установка на тотальный разрыв с прошлым, на подавление личности и возвеличивание массы, коллектива.

Характерной чертой этого времени было разрушение многих представлений о материальных и идеальных сущностях мира, о возможных связях между ними. Разрушение представляется следствием скрытого метазакона XX столетия, который повлиял на жизнь и искусство. В качестве примера можно привести разрушение устойчивых поведенческих норм, разрушение многих бытовавших мифов индивидуального и общественного сознания, в художественном творчестве – разрушение классического образа и классической эстетики, ослабление генетических связей между художниками-классиками и художниками нового поколения, разрушение цельности в творчестве отдельных взятых литераторов [См.: 17, с. 6]. Добавим к этому перечню разрушение веры в Бога, составлявшую идеологическую основу предшествующих эпох.

Исследователи уже не раз отмечали, что с середины 1920-х гг. изменилась культурная парадигма за счет экспансии идеологии в литературу. «Идеологизм» литературы, разрушение культуры – все это достаточно ярко демонстрирует процесс семиотической трансформации, происходивший в 1920-е гг. и последовавший за этим смену литературного канона. В борьбе за политическую власть происходило формирование новых культурных стереотипов. Как отмечал И. Смирнов, «на сломе систем вступает в действие такой семиотический процесс, по ходу которого перестраивается концепция художественного знака [...] нарушается выработанный в предшествующей системе автоматизм соответствия между ними» [19, с. 23].

Перед людьми нового мира, писал Л. Троцкий, стоят монументальные задачи: «новая планировка городов-садов, планы образцовых домов, железных дорог и портов...» [21, с. 192]. Деревня останется в прошлом, семья станет «предметом общественной инициативы». Наконец, изменится сам человек, и не только в плане общественно-политическом. Будет создан «более высокий общественно-политический тип, если угодно – сверхчеловек» [21, с. 197].

В жизни советского человека огромное значение приобрел концепт ментального мира. «Поиски реального мира, который нужно «переделать», и воображаемого мира, по образцу которого переделка и должна совершиться, как-то слились и образовали специфически советский концепт «нового мира» [20, с. 131]. «Новый мир» мыслился как некое зеркальное отражение «старого мира», отражение-преобразование, – где все будет представлено «наоборот» [20, с. 132].

Еще одна черта исторического процесса 1920-1930-х гг. – это маргинализация личности. Человек ока-

зался вырван из привычного «гнезда» существования и заброшен в новый мир. Маргинализация охватила в этот период практически все население России. Маргинал – человек переходного времени, как бы повисший между двумя историческими эпохами и сделавший эту переходность принципом отношения к действительности, принципом самоопределения. Для маргинала прошлое – это умирающее бытие, которое несет на себе печать уничтожения.

Новая власть меняет и человека. Манипулирование людьми ведет к тому, что новая политическая система создает новый психологический тип. Как справедливо заметил М.М. Голубков, «новым субъектом русской истории был не социальный слой, не класс, не политическая партия. Это было некое новое начало, пришедшее в общественную жизнь и пытающееся заявить о себе и о своем праве на собственное место в культуре, на активное участие в историческом процессе. Эту новую субстанцию в историческом процессе XX в. современники называли массой. Ее представителем в общественной жизни, культуре, искусстве, литературе был «человек массы» [6, с. 73].

1920-1930-е гг. сопровождалась глобальным пересмотром всех фундаментальных идеологических категорий и ценностных ориентиров, многообразным и противоречивым развитием литературного процесса. Трагически уникальной особенностью русской советской литературы стало обозначившееся в конце 1920-х гг. расслоение ее на официальную советскую и неофициальную, создававшуюся подчас в репрессивных условиях, в условиях тоталитарного государства. Авторитарная власть становится всепроникающей, контролирующей жизнь человека и общества в ее самых частных, мельчайших проявлениях. Происходит поглощение поля культуры полем идеологии, что приводит к тому, что «социальное пространство приобретает инфантильные черты, а литература [...] вынуждена симулировать актуальность и становится инфантильной...» [1, с. 43]. «Инфантилизм, присущий соцреализму, отмечают многие исследователи, фиксируя такие характерные черты, как сентиментальность, нравоучительность, просветительский пафос, максимализм» [1, с. 43]. К этому следует добавить праздничное мироощущение и жестокость, категоричность и маргинальность, эгоцентричность, комплексы превосходства и неполноценности.

Наиболее развернуто свои взгляды на соцреализм изложил Х. Гюнтер, определив основные архетипы советской культуры и особенности тоталитарного искусства. [7].

Картина идейного размежевания в литературе была настолько многоаспектной, что свести ее к четким критериям невозможно. Но было бы неверно рассматривать литературное поле только под углом идеологических и социологических аспектов. Не менее важную роль играет психоисторический аспект, который позволяет установить связи между утверждаемым в произведении психотипом и доминирующим психотипом эпохи. М. Берг пишет: «Русская литература советского периода представляет собой один из наиболее радикальных и последовательных экспериментов антропологического изменения посредством масштабного письменного проекта, проведенного в наиболее благоприятных для этой программы тоталитарных условиях» [1, с. 17]. Вот почему при анализе творчества конкретных авторов важно учитывать не только историко-литературный контекст, но и те психоистори-

ческие изменения, которые произошли в России в начале XX столетия. Тот же М. Берг справедливо замечает, что «значение русской революции для мировой культуры определяется тем, что она получила возможность быть интерпретированной не только как социальный эксперимент, но также как антропологическая революция, выявившая принципиально новый антропологический тип, созревший в недрах русской культуры, совершивший антропологический переворот...» [1, с. 32-33].

Мы видим, что культура утратила собственное назначение, превратившись в спецкультуру (социалистическую) как духовный придаток власти. В этой связи представляется интересным выявить специфику поля литературы в социальном пространстве, его взаимоотношение с полем власти.

Заметим, что критики и писатели видели не только унификацию советской литературы. В недрах литературы шли сложные культурные процессы, связанные с осмыслением ее нового статуса. В 1920-е гг. писатели и критики отмечали новое качество реализма. Так, Е. Замятин в статье «Новая русская проза», опубликованной в 1923 году, писал, что «если искать какого-нибудь слова для определения той точки, в которой движется сейчас литература, я выбрал бы слово синтетизм: синтетического характера формальные эксперименты, синтетический образ в символике, синтезированный быт, синтез фантастики и быта, опыт художественно-философского синтеза. И диалектически: реализм – тезис, символизм – антитеза, и сейчас – новое, третье, синтез, где будет одновременно и микроскоп реализма, и телескопические, уводящие к бесконечностям, стекла символизма». Современная литература движется к синтезу, «где будут одновременно и микроскоп реализма, и телескопические, уводящие к бесконечностям, стекла символизма» [11]. О новом реализме говорил А.К.Воронский: «По-видимому, основной преобладающей манерой письма будет неореализм, своеобразное сочетание романтизма, символизма с реализмом» [4, с. 401]. Однако в те годы новый реализм так и не оформился в литературное направление, породив тем не менее целую плеяду писателей-реалистов (Л.Леонов, М.Шолохов, А.Мылышкин, А.Фадеев и др.).

Начиная с конца 1920-х гг., начинает складываться тоталитарная культурная модель, хотя в ней еще сохранялись, как уже отмечалось выше, известная эстетическая «многоукладность», определенная художественная свобода и, что самое главное, – еще не иссякшая энергия культурного взрыва начала века. Однако эта модель ничуть не меняла сути тоталитарного культурного пространства. В целях сохранения позиций новая власть была вынуждена самым суровым образом расправляться и с рабочим классом, от имени которого она выступала. Но наибольший урон нашему народу нанес тоталитаризм духовный. Практически всю российскую интеллигенцию, воплощавшую дух народа, тоталитарному режиму пришлось уничтожить, и она либо эмигрировала, либо закончила свой путь более трагично на родной земле. Тоталитарное общество не может позволить себе такой роскоши, как свобода мысли. Как верно заметил И.Кондаков, «говорим ли мы, что смертельная пуля настигла поэта в расцвете его сил или что петля захлестнула его горло, речь идет о том, что поэт перестал дышать и жить, что его поэтическое слово оборвалось невысказанным, что время поэзии закончилось

и поэзия стала невозможной, как и жизнь ее творца. Поэтов убила эпоха, в которой не оказалось места ни для поэзии, ни для поэтов. [...] Всех пожрала «Адова пасть» [12, с. 18].

Самопереживание кризисных процессов прямо обусловлено возрастающим давлением власти на литературу. В 1920-е гг. вмешательство касается свободы слова не только политического, но и чисто художественного плана. Власть, рекомендуя круг тем, угол их освещения, метод подачи, превратилась в действенный фактор литературного развития. Вскоре тема декретирования нормальных форм охватывает уже и язык, и стиль писателя. Н. Лейдерман пишет: «На рубеже 1920-1930-х годов явственно обозначились симптомы острого кризиса модернистской культуры ... расшатывается вся система традиционных художественных условностей, конструирующих мироздание Космоса. Тем самым смещаются все веками освященные ценностные центры... дискредитируется, саркастически отвергается высшая ценность классической культуры – идея Гармонии и Смысла бытия» [13, с. 39].

Миф «нового человека» [5], как часть советской мифологии, был тесно связан с утопическими тенденциями, очень активными в первом послереволюционном десятилетии. Большевики вошли на социальную сцену как первая в истории власть, пытающаяся создать новое общество с новой системой ценностей, заставляющих все население страны решительным образом порвать с прошлым. Разрыв с прошлым требовал разрушения старого мира. Этот процесс охватил все сферы жизни, протекал в полной драматизма атмосфере. Критик тех лет В.Полонский дает следующую картину современности: «С приходом нового класса рушится старый быт, старые общественные отношения, возникает новый быт и новые формы. Вот именно – появление этих новых бытовых отношений, новых форм, новых учреждений, новых порядков, новых общественных, политических и других факторов и создает новую картину, меняет психику общественного человека, его вкус, точки зрения, пристрастия. [...] Здесь-то и рушатся одни эстетические формы, и возникают другие. В изменившихся общественных отношениях рождается новое искусство...» [18, с. 376].

«В моменты слома культурных эр, как правило, резко интенсифицируются две противоположные культурные традиции: с одной стороны, элитарное искусство, ориентированное на усложнение языка, поиск новых, порой изысканных форм, который бы позволил выбиться к новым сферам духовного бытия, а с другой – искусство демократическое, ориентированное на массовые формы художественного мышления и восстановления памяти о первичных, исходных духовных ценностях» [13, с. 42]. В ходе этих фундаментальных перемен должен был формироваться также герой времени – новый человек. Он воспринимался не как явление отдаленного будущего, а как факт сегодняшней жизни. Концепция нового человека советской эпохи основывалась на примитивно-материалистическом убеждении, что натуру человека можно относительно быстро изменить, так же, как и общественный строй. Достаточно только принять соответствующие меры.

Процесс формирования нового типа сознания мог протекать с применением разных средств. Л. Троцкий категорически заявлял: «Революционная литература не может не быть проникнута духом социальной ненависти, который в эпоху пролетарской диктатуры является творческим актом

в руках истории» [21, с. 178]. Н. Бухарин, например, так видел перспективу создания нового человека: «Пролетарское принуждение во всех своих формах, начиная от расстрелов... является методом выработки коммунистического человека из человеческого материала капиталистической эпохи» [Цит. по: 5, с. 7]. В деле конструирования этого нового человека и его сознания важное место и роль отводились литературе – в аспекте создания нужных моделей поведения, мышления, чувствования. В связи с этим не менее важную роль должна была играть литературная критика, задачей которой стало как формирования сознания и вкусов читателей, так, что не менее существенно, выдвижение определенных требований в адрес писателей. Укрепление диктатуры пролетариата соединялось прочно с необходимостью перестройки общественного сознания.

В 1920-е гг. аксиоматическим стало положение, что «читатель (новый человек) нуждается в постоянном внимании опытных наставников, что необходима жесткая система воспитания и контроля» Особо важную роль в воспитании нового человека должна была сыграть пролетарская литература, ибо именно она определялась как та, «которая организует психику и сознание рабочих масс в сторону конечных задач пролетариата как переустроителя мира и создателя коммунистического общества» [9, с. 13]. К тому же «эта литература, согласно убеждению ее творцов и теоретиков, не может существовать вне партийного влияния и руководства» [23, с. 12].

Постоянное подчеркивание дидактической роли литературы было тесно связано с широко задуманным делом воспитания читателя, причем в складывающейся тоталитарной системе этот вопрос имел идеологическую подоплеку. «Организация психики масс», как тогда говорили, казалась возможной только с помощью идейно проверенной литературы, способной к «продвижению вперед революции» [9, с. 20].

Воспитывание литературой, целенаправленное формирование человеческого сознания было средством создания инструментов, орудий строительства нового мира. В такой перспективе более позднее определение писателей как «инженеров человеческих душ» воспринимается как завершение продуманной концепции. Новый человек в литературе 1920-1930-х гг. оказался подчинен требованиям системы, директивам и инструкциям; стал фигурой, лишенной собственного мнения и инициативы, руководимый властью, полностью идеологизированной.

Как заметил М. Геллер, в начале 1920-х гг. в литературе преобладала модель героя-революционера – разрушителя старого порядка, преданного партии коммуниста 5, с. 10]. Такие именно фигуры мы найдем в произведениях Ю. Лебединского, Ф. Гладкова, А. Фадеева и мн. др. В эстетике социалистического реализма органично входит теория героизма. И не случайно, что героическое начало в литературе этого периода прямо связано с категорией «энтузиазма». Вспомним, например, песни В. Лебедева-Кумача «Марш веселых ребят» (1934), «Песня о Родине» (1935); «Песню о встречном» (1932) Б. Корнилова и многие другие. В конце 1920-х гг., в связи с курсом на индустриализацию, место революционера занимает строитель нового мира, который надолго станет центральной фигурой в прозе и поэзии этого периода: «Весна Республики» (1927), «Горячий цех» (1933); «Вторая Родина» (1933) Б. Ручьева; «Работа и любовь» (1932)

Я. Смелякова; «Отмена праздника» (1933) А. Прокофьева; «Турксиб» (1930) Васильева. «Этот новый человек представлялся как продукт новых общественных отношений, новых бытовых норм, новой классовой морали. Предполагалось, что это будет личность дисциплинированная, глубоко идейная, полная энергии и преданности делу строительства коммунизма. В реальной же действительности и в литературе новый человек оказался подчинен требованиям системы, стал фигурой, лишенной собственного мнения и инициативы, руководимой властью. Литература, безусловно, отражала все эти настроения. Главной причиной, «повлиявшей на положение поля литературы в социальном пространстве и потерю русской литературой словоцентристской и текстоцентристской ориентации можно назвать изменение запросов массового потребителя...» [1, с. 181].

В этот период формировался не только новый тип поэта, но и новый тип читателя. В. Луговской писал, например: «В процессе работы над книгой «Страдания моих друзей» у меня произошел резкий конфликт с тем социальным окружением, которое восприняло только культурную и технически прогрессивную сторону революции и нивелировало грозный, трудный и далеко не праздничный путь рабочего класса, стремящегося к уничтожению всех классов» [14, с. 601].

Большое распространение получил в те годы портретный очерк, героями которого становятся передовики труда. Своеобразной стихотворной летописью индустриализации страны стали стихи Маяковского, публиковавшиеся во многих газетах. Активно сотрудничали в печати поэты А. Безыменский, А. Жаров, Н. Асеев, Д. Бедный и мн. др. Писатели и критики призывали к упрощению. Так, В. Шкловский писал: «Сегодня мир проще. [...] Нужно брать простую вещь или всякую вещь как простую. Время барокко прошло...» [24]. Сами по себе эти декларации обозначали поворот к новой действительности, поиску нового героя эпохи. И не случайно позднее В. Ерофеев в статье «Поминки по советской литературе» напишет, что «советская литература есть порождение соцреалистической концепции, помноженной на слабость человеческой личности писателя, мечтающего о куске хлеба, славе и статус-кво с властями, помазанниками если не божества, то вселенской идеи» [10]. Безусловно, критик не во всем здесь прав, т.к. рядом с официальной литературой развивался другой литературный поток, которому было свойственны и опора на традиции русской классики, и свобода самовыражения, и творческий эксперимент.

Как отмечали многие исследователи, нет ничего проще, чем представить литературу 1920-1930-х гг., расплюсченной под молотом власти и функционирующей только в рамках «социального заказа». Следует различать грань между административным диктатом и «социальным заказом», ибо последний предполагает «нужность» или «ненужность» направлений своей работы задачам времени. Вот почему в русле «социального заказа» творили такие разные художники, как Маяковский и Безыменский, Фадеев и Зощенко. М. О. Чудакова выделяет следующие черты «социального заказа»: «Прежде всего была ясна необходимость поляризации – четкого противопоставления: они и мы. В пределах произведения предполагалось или высказаться против врагов новой власти, или проявить лояльность к ней самой.

Во-вторых, были предложены темы: недавнее прошлое и современность – как предпочтительные. Постепенно их стали предлагать настоятельней: «уход от тем» современности или недавнего прошлого (как темы борьбы) становился событием – примерно с начала 30-х годов это стало уходом не только от темы, но и от ее освещения.

В-третьих, явилось требование доступности как неприменной обращенности литературы не к читателю, воспитанному XIX-началом XX века, а к тем, кто до той поры вообще не являлся читателем» [22, с. 316]. На примере

этой эпохи с особенной яркостью видно, что культура – это живой организм, в единой системе которого живут и противоборствуют разные по самостоятельному значению и ценности силы.

Проведенный в работе анализ показал, что социально-философская модель советской литературы 1920-1930-х гг. представляет сложную и эклектическую структуру, в которой соединились разные культурные парадигмы, как идеологические, так и нравственно-эстетические и духовные.

Библиографический список

1. Берг М. Литературократия. Проблема присвоения и перераспределения власти в литературе. М.: Новое литературное обозрение, 2000. 352 с.
2. Бердяев Н. Кризис искусства // Эстетическое самосознание русской культуры: 20-е годы XX века. М.: РГГУ, 2003. С. 48-67.
3. Блок А. Крушение гуманизма // Эстетическое самосознание русской культуры: 20-е годы XX века. М.: РГГУ, 2003. С. 73-81.
4. Воронский А.К. Искусство видеть мир. М.: Сов. писатель, 1987. 700.
5. Геллер М. Машина и винтики. История формирования советского человека. М.: МИК, 1994. 336 с.
6. Голубков М.М. Русская литература XX в.: После раскола. М.: Аспект Пресс, 2002. 267 с.
7. Гюнтер Х. Железная гармония (Государство как тотальное произведение искусства) // Вопросы литературы. 1992. № 1. С. 27-41;
8. Дюркгейм Э. Социология. М.: Канон, 1995. 352 с.
9. Елина Е.Т. Литературная критика и общественное сознание в Советской России 1920-х годов. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1994. 191 с.
10. Ерофеев В. Поминки по советской литературе // Литературная газета, 4 июля, 1990 г.
11. Замятин Е. Новая русская проза // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://az.lib.ru/z/zamjatin_e_i/text_1923_novaya_russkaya_proza.shtml
12. Кондаков И. Адова пасть (Русская литература XX века как единый текст) // Вопросы литературы. 2002. № 1. С. 3-70.
13. Лейдерман Н. Траектории «экспериментирующей эпохи» // Вопросы литературы. 2002. №4. С. 3-47.
14. Луговской В. Стихотворения и поэмы. М.-Л.: Сов. писатель, 1966. 640 с.
15. Мандельштам О. Конец романа // Мандельштам О. Собр. соч. В 4-х т. Т. 2. М.: «ТЕРРА» - «TERRA», 1991. С. 266-269.
16. Мережковский Д. Сердце человеческое и сердце звериное // Мережковский Д. Больная Россия. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. С. 148-157.
17. Мескин В.А. Грани русской прозы: Ф.Сологуб, Л.Андреев, И.Бунин. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2000. 152 с.
18. Полонский Вяч. Художественное творчество и общественные классы: о теории социального заказа (ответ критикам) // Опыт неосознанного поражения: Модели революционной культуры 20-х годов. М.: РГГУ, 2001. С. 376-377.
19. Смирнов И.П. Художественный смысл и эволюция поэтических систем. М.: Наука, 1977. 273 с.
20. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
21. Троцкий Л. Литература и революция. М.: Политиздат, 1991. 400 с.
22. Чудакова М.О. Литература советского прошлого. М.: Языки русской культуры, 2001. 472 с.
23. Шешуков С. Неистовые ревнители. Из истории литературной борьбы 1920-х годов. М.: Худож. литература, 1984. 351 с.
24. Шкловский В. О людях, которые идут по одной и той же дороге и об этом не знают // Литературная газета, 17 июля, 1932 г.

References

1. Bergh M. Literaturokratiya. A problem of assignment and redistribution of the power in literature. M.: New literary review, 2000. 352 p.
2. Berdyaev N. The Art crisis// The aesthetic consciousness of the Russian culture: 20th years of the XX century. M.: RGGU, 2003. Pp. 48-67.
3. Blok A. The Humanity crash// The esthetic consciousness of the Russian culture: 20th years of the XX century. M.: RGGU, 2003. Pp.73-81.
4. Voronsky A.K. Art to see the world. M: Sov. Writer, 1987. 700 p.
5. Geller M. Machine and small screws. History of formation of the Soviet person. M.: MIK, 1994. 336 p.
6. Golubkov M.M. Russian literature of the 20th century: after split. M.: Aspect Press, 2002. 267 p.
7. Günter H. The iron harmony (State as a total work of art)// The Literature questions. 1992. No. 1. Pp. 27-41.
8. Durkheim E. Sociology. M.: Canon, 1995. 352 p.
9. Elina E.T. The literary criticism and public consciousness in the Soviet Russia of the 1920th years. Saratov: The Publishing House of Saratov University. 1994. 191 p.
10. Erofeyev V. The commemoration for the Soviet literature// The Literary newspaper. July, 4. 1990.
11. Zamyatin E. The new Russian prose // Available at: http://az.lib.ru/z/zamjatin_e_i/text_1923_novaya_russkaya_proza.shtml
12. Kondakov I. The hell mouth (Russian literature of the XX century as uniform text)// The Literature Questions. 2002. No. 1. Pp. 3-70.
13. Leyderman N. Trajectories of “an experimenting era”// The Literature Questions. 2002. No. 4.p.3-47.
14. Lugovskoy V. Poems. M.-L.: The Soviet writer, 1966. 640 p.
15. Mandelstam O. The End of the novel // Mandelstam O. Vol. 2. M.: “TERRA” - “TERRA”, 1991. Pp. 266-269.
16. Merezhkovsky D. The human heart and the animal heart //Merezhkovsky D. The Sick Russia. L.: The Publishing House of Leningrad University, 1991. Pp. 148-157.
17. Meskin V. A. The Sides of the Russian prose: F. Sologub, L. Andreyev, I. Bunin. - Yuzhno-Sakhalinsk: The Sakhalinsk University. 2000. 152 p.
18. Polonsky V. The Art creativity and public classes: about the theory of the social order (the answer to critics)//Experience of unconscious defeat: the models of revolutionary culture of the 20th years. M.: RGGU, 2001. Pp.376-377.
19. Smirnov I. P.The Art sense and evolution of poetic systems. M.: Science, 1977. 273 p.
20. Stepanov Yu.S. The Constants.Dictionary of the Russian culture. M.: Languages of the Russian Culture school, 1997. 824 p.
21. Trotsky L. The Literature and the revolution. M.: Politizdat, 1991. 400 p.
22. Chudakova M.O. The Literature of the Soviet Past. M.: Languages of the Russian culture, 2001. 472 p.
23. Sheshukov S. The Violent adherents.From history of literary fight of the 1920th years. M.: The Fiction, 1984. 351 p.
24. Shklovsky V. About people who go along the same road and don't know about it //The Literary newspaper, July, 17.1932.

УДК 821.161.1 НЕСТОР.08

UDC 821.161.1 НЕСТОР.08

ШАЙКИН А.А.

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: irl11-19@yandex.ru

SHAIKIN A.A.

Doctor of Philology, professor, Department of the History of the Russian Literature of the XI-XIX centuries, Orel State University
E-mail: irl11-19@yandex.ru

СПОСОБЫ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЙ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В «ЧТЕНИИ О БОРИСЕ И ГЛЕБЕ» НЕСТОРА

METHODS AND FORMS USED TO DEMONSTRATE THE AUTHOR'S POSITION IN THE "READING OF BORIS AND GLEB" BY NESTOR THE CHRONICLER

Способом авторского осмысления изображаемых событий и персонажей в тексте Нестора является отыскание в сакральной истории архетипов, через которые актуальная современность получает узнаваемость, осмысление и оценку. Экспликации автора происходят в структурных моментах текста: при переходах от вступления к фабульному рассказу, от рассказа об убийствах к рассказу о чудесах [прим.1].

Ключевые слова: авторская позиция, архетип, Борис, Глеб, Святополк, Бог, сатана, Каин, чудо.

The method of the author's interpretation of events depicted and characters in the Nestor's text is finding archetypes in the sacral history through which the actual modernity is to be recognized, understood and evaluated. Author's explications occur in the structural moments of the text: in transition from the introduction to the plot, from the narration of the killings to the narration of the wonders.

Keywords: author's position, archetype, Boris, Gleb, Svyatopolk, God, Satan, Cain, wonder.

Акт рассказа о святых братьях (даже только намерение рассказа) Нестор уподобляет творческому акту Господа – творению неба и земли, и всего, что есть на ней: «Владыко Господи Вседержителю, створивый небо, и землю, и вся, яже на ней, Ты и нынѣ сы, Владыко, призри на смирение мое и подаи же разумъ сердцю моему, да съповѣдь [прим.2] оканьныи азъ всѣмъ послушающимъ жития и мучения святу страстотерпцю Бориса и Глѣба» [прим.3]. Рассказывание – манифестация той же творческой силы, что сотворила мир. При этом автор, видимо, лишь проводник этой силы: Господу автор предъявляет единственное свое качество – «смирение мое», он, собственно, и есть это «смирение». Поэтому он, автор, смеет надеяться, что «грубость и неразумие сердца» его будут преодолены. Кроме того, акт рассказывания свершается еще и потому, что «объекты» рассказа сами становятся инициаторами рассказывания: «молитвы ради святою мученику Бориса и Глѣба» [11, с. 356].

Намечается иерархия участников дискурса: в высшей точке Господь, вблизи Него герои повествования – святые страстотерпцы Борис и Глеб, под ними – автор. Есть еще один эксплицированный участник дискурса – читатели, точнее «братья», которым надлежит слушать рассказ автора. Хотя у них автор тоже просит прощения – «братие, не зазрите грубости моеи», но с ними он на одной ступени или даже немного выше: может обратиться к ним с учительным словом.

Герои «Чтения» существуют не сами по себе, не изолированно, они встроены в Божий мир, причем не только в его синхронии, но и в диахронии. Автор начинает рассказ с первотворения: «Искони, бо рече, сътвори Богъ небо и землю, и вся, яже на земли...» [11, с. 356]. Тем са-

мым рассказываемое причастно акту творения, первособытия, определившим последующие судьбы мира, в том числе и судьбы героев. В творение вмешивается тот, о ком сказано, «искони же ненавидя добра дьяволъ». Бытие человека утрачивают одномерность и наполняется борьбой противоборствующих интенций. В этой борьбе Господу пришлось пожертвовать своим сыном, и только так дьявол был потеснен. Теперь борьба продолжается в том мире, в каком живут герои повествования Нестора, а автор и его читатели-«братья», сопряжены с ними через память «некихъ христороубецъ». Судьбы Бориса и Глеба прообразованы в тексте Нестора первособытиями человеческой истории, грехопадением, именами Каина и Авеля, и не случайно указанием на старшинство Каина, точнее «младшинство» Авеля, Нестор сворачивает парафраз Ветхого Завета: «Нѣ да не продолжю рѣчи, нѣ воскорѣ извѣщаю». Убийство святых братьев в дальнейшем будет прямо возведено к ветхозаветному первозлодеянию.

В парафразе Священного писания Нестор акцентирует ситуации, связанные с милосердием высших сил. Господь долго терпит прегрешения людей, их уклонения в идольское служение; даже избиение пророков, посланных им во спасение, не отвратило Всевышнего от людей: «ни ту ся Богъ прогнѣва на создание Свое, нѣ милосердоваше о твари Своеи» [11, с. 358]. Из немалого количества евангельских притч, Нестор выбирает притчу о работниках 11-го часа, по которой милосердие Господа простерлось и до «страны Руской»: «небесныи Владыка ... в послѣдняя дни милосердова о нихъ и не дасть имъ до конца погыбнуть прельсти идольстѣи» [11, с. 360; прим.4].

Таким образом, автор хочет рассказать о конкретных

единичных событиях – убийстве двух молодых князей их старшим братом, но об этом нельзя правильно рассказать, не сопрягая события 6523 (1015) года с исходным и вечными ситуациями, лежащими в основе мироздания. Отсюда обширное вступление [прим. 5] – парафраз Священного писания, и тем самым рассказ «об убиении» превращается в рассказ о «житии и погублении» не просто двух князей, а «блаженную страстотерпцю Бориса и Глѣба».

Если упомянуто о том, что Господь не оставил русских людей в идольском плену и в 11-ом часу призвал их в свой виноградник, то надо, конечно, рассказать и том человеке, через которого претворилась Божья воля, тем более, что он – отец названных героев повествования. Владимир – князь, глава народа, в известном смысле его, народа, субститут и символ. В исходной ситуации он «муж правдивъ и милостивъ к нищимъ, и к сиротамъ, и ко вдовицамъ», но – «елин же вѣроу». Последнее обстоятельство – важное, оно предполагает качественный скачок. Рождение христианина из «елина» не могло не иметь архетипа, прообраза: римский военачальник Плакида характеризуется теми же словами, что и Владимир, – «муж праведенъ и милостивъ, елинъ же вѣроу». Но Господь увидел в нем человека, клонящегося к Христу: «Его же ты не вѣдыи чтеши. Нѣ идыи кръстися». Нестор даже умалчивает об олене с крестом между рогами, явившемуся Плакиде: видимо, экзотичность чуда отвлекала от самого факта обретения веры. Однако то, что Нестор имел в виду событие некоего «явления» Плакиде, видно из фразы о Владимире: «Тако же и сему Владимиру явление Божие быти»; Плакида в крещении обрел имя Евстафия, Владимир стал Василием [11, с. 360]. Владимир повелел всем людям своим креститься, и, по Нестору, не было ни одного, кто бы совершил это без радости. Акт крещения народа, государственный акт, заставляет Нестора искать новый символ-архетип для Владимира: русский князь становится «вторым Константином» [прим.6].

Только после такой подготовки Нестор считает возможным перейти к непосредственному объекту своего повествования – святым братьям. Они сразу резко маркируются автором тропеическим выражением: в сопоставлении с иными братьями, Борис и Глеб – «двѣ звѣзды свѣтлы посредѣ темныхъ» [прим. 7]. Об этих «темных» братьях речь не идет, всё внимание только на Борисе и Глебе.

Нестор снижает возраст братьев: они еще настолько юны, что отец не наделяет их уделами, тогда как в летописи и «Сказании» они наравне с другими братьями их получают [прим.8]. Вероятно, умаление возраста нужно Нестору в идейно-эстетических целях: убийство детей – большее злодеяние.

Хотя оба брата «единаче дѣтеска бѣста», однако Борис уже «въ разумѣ сы» и потому «взимаше бо книги и чтяше, бѣше бо и грамотѣ наученъ». Читая жития и мучения святых, Борис проникается теми интенциями, которыми будет руководствоваться на Альте, ожидая гибели: «Господи Боже мои, да не вознесется мысль моя суетою мира сего, но просвѣти сердце мое на разумие Твое...» [прим. 9]. Ребенок Глеб, еще не обученный грамоте, тем не менее также причастен к этой системе ценностей: он день и ночь сидел подле Бориса, слушая его чтение. В ситуации совместного восприятия житий и мучений святых отчетливо проявляется парность Бориса и Глеба, может быть, даже не парность, а троичность, ибо отец их, Владимир, хри-

стиански заботится о больных и нищих, а сыновья, видев «отца тако творяща, боле утверждастася на милостыню. Любляше же я отецъ, видя на ею благодать Божию» [11, с. 362].

Закон подобия или манифестаций исходных событий в современности действует на всех уровнях: «благодать Божия», которую отец (Владимир) находил у своего сына (Бориса), досталась ему от его крестного патрона – Романа Сладкопевца: дьявол пытался «восхватить» свиток, врученный Роману Богородицей, но Мать Божия не допустила утраты, и Роман оказался «полнъ Духа Святаго» – «такое же и сии блаженнии Романъ», т. е. Борис [11, с. 362-364; прим. 10].

Стремясь найти обоснование крестильного имени Глеба (Давид), Нестор, вопреки очевидности, уподобляет ситуацию «Глеб – Святополк» поединку Давида с Голиафом: «такое же и сии святѣи Давыдъ изиде противу супостату дьяволу и погуби ѣ, и отягъ поношение от сыновъ русскихъ» [11, с. 364]. Нестора не смущает то, что в 6523 (1015) году, по очевидности, Голиаф=Святополк одолел Давида=Глеба: «победу» последнего автор трактует как избавление от «поношения от сыновъ русскихъ», т. е. победа мыслится в общем и конечном смысле, гибель на земном уровне Нестор оборачивает победой в сфере духовной.

События и персонажи современности соотносятся с прошлым многоаспектно: если по отдельности Борис и Глеб выступают как Роман и Давид, то как пара они оказываются Иосифом и Вениамином, а Святополк в этом случае персонифицирует старших братьев последних. Святополк оказывается преступнее библейских персонажей: младшего, Вениамина, братья не преследовали, а Святополк «не токмо же на блаженнаго Бориса гнѣвашеся, но и на блаженнаго Глѣба» [11, с. 366]. Разумеется, главным архетипическим персонажем для Святополка остается Каин: в тексте Нестора он сразу появляется с эпитетом, в звучание которого анаграмматически вписано имя Каина: «оканьными», а вскоре и прямо именуется «вторым Каином» [11, с. 368].

Агиограф Нестор не ставил перед собой задачи всесторонней характеристики персонажей, но в каждом из них он резко выделяет немногие черты. В Борисе он акцентирует покорность – важное христианское качество. Предпочитавший безбрачие [прим.11], Борис соглашается на брак, чтобы не пойти против воли отца [прим.12]; церемониальной покорностью исполнено его согласие выполнить воинское поручение отца: «Блаженнии же падъ, поклонися отцу своему и оболобыза честнѣи нозѣ его, и паки вѣставъ, обуимъ выю его, цѣловаше съ слезами» [11, с. 366]. Покорность определит поведение Бориса и в отношении к Святополку. Узнав, что Святополк занял стол отца, он идет к брату, «яко овьца незлобиво», и радуется, «иже братъ ему старѣи на столѣ отчи сѣлъ». Борис долго не верит поступающим сообщениям о злодейском намерении Святополка: «Како се можеть быти истина...?», ибо «не противень есмь брату своему старѣишому сущю» [11, с. 368-370]. Но и когда поверил в смертельную опасность, он не меняет поведения, определяемого покорностью: «Не отиду, не отбѣжю от мѣста сего, ни паки супротивлюся брату своему, старѣишому сущю...» [11, с. 370].

Есть один момент, когда в Борисе появляется желание избежать смерти – ведь он только человек, – но это не его личностный протест, а вручение своей судьбы

Всевышнему: «Владыко Господи Иисусе Христе, не остави мене погнубити, но Ты самъ державную руку Твою прости на мя грѣшнаго и худаго. Избави мя от ярости идущих на мя, спаси мя в часъ сеи, яко Ты единъ еси Богъ истинный, Тебе слава въ вѣки. Аминь» [11, с. 370]. Это единственный акт некоего противодействия тому, что должно случиться [прим.13].

Услышав приближающихся убийц, Борис не пытается укрыться, он просит священника «отпѣти заутреню и святое Евангелие чести, бѣ бо день недѣльный»; важно соблюсти воскресную службу, а не спасать жизнь. Священник читает Евангелие, а сам Борис продолжает читать Псалтырь: «...умножиши стужающа ми. Мнози стаха на мя, мнози глаголють о души моеи (Пс 3: 12-15.)» и т. д. [11, с. 370-372]. Псалтырь у Нестора описывает ситуацию на Альте.

Особому, «агиографическому» поведению подчиняются и убийцы: они не могут вторгнуться в таинство службы и замирают у шатра [прим. 14]: «Нечестивии же, яко шедше, не дерзнуша напасти на праведнаго, не попусти имъ Богъ, дондеже конча заутреню» [11, с. 372].

Церемониально поведение Бориса и в самом акте убийства. По завершении службы Борис возлег на одре своем и обратился к стоящим у шатра: «Влѣзше, братии, скончайте волю пославшаго вы». Нельзя не отметить его обращения к пришедшим убивать: «братии» – так обратиться к ним мог лишь человек, приблизившийся ко Христу. Автор, между тем, в отличие от героя называет убийц «звѣрие дивии». Бориса пронзают «сулицами», пронзают и «служу» его, здесь безымянного (по летописи мы знаем, что это Георгий Угрин), пытавшегося закрыть собой князя [11, с. 372].

Удивительна в художественном отношении сцена, продолжающая действие убийства Бориса. Полагая, что Борис мертв, убийцы вышли из шатра. Но «блажены же воскочи, въ оторопѣ бывъ, изъ шатра». «Въ оторопѣ», т. е. в некоем особом состоянии – это и замешательство, и беспамятство, и движение, когда его уже не должно быть. Борис произносит еще одну молитву, в которой он благодарит Господа за то, что удостоил его смерти, делающей его «сообщником» страсти Христовой, и просит всевышнего отпустить грехи его убийцам [прим. 15]. После молитвы «единъ от губитель, притекъ, ударивъ сердце его» [11, с. 372].

Глеб в «Чтении» Нестора существенно отличается от Глеба летописи и «Сказания». Если в последних текстах он, несмотря на молодость, является действующим муромским князем, то у Нестора он еще вовсе ребенок, не знающий грамоты и внимающий чтению и молитвам Бориса. При этом молодые годы не мешают его духовной зрелости: «дѣтескъ тѣломъ, а умомъ старъ» [11, с. 362], говорит Нестор, варьируя житийное клише [прим. 16].

Еще более значимы отличия, касающиеся содержательной и событийной стороны. Глеб знает о смертной участи Бориса, обращаясь к Господу, он говорит в молитве: «вонми убо и виждь, что створити хотятъ рабу Твоему Борису, а моему брату, Ты бо еси свѣдѣи вся», но не спешит уведомить брата. Его внимание замкнулось на нем самом: «Не да како и мя погубить» [11, с. 366]. Нестор использует прямую речь: пусть персонажи сами отвечают за себя.

Глеб готов принять смертную участь: «аще и мене осудилъ еси убѣну быти въ градѣ семь, не имамъ бѣжати

сътвора Твоего», но в то же время активно надеется на спасение: «аще ли же ни, буди со мною въ всякомъ пути и не остави мене, Господи Иисусе Христе, и не предаи же мене въ смерть, яко Ты еси Спасъ и Тебе слава въ веки. Аминь» [11, с. 366]. После молитв Глеб идет к реке и на заранее приготовленном «корабле» «отбѣже от законопреступнаго брата» [11, с. 366; прим. 17].

Известно, что по летописи и «Сказанию», спешащий в Киев Глеб, даже получив известие от Ярослава о смерти отца и гибели Бориса, не пытается спастись. Существенно иным оказывается поведение Глеба у Нестора. Зная о намерениях убить Бориса, он думает только о себе – «како и мя погубить» – и пытается спастись, как, например, их брат Святослав, настигнутый людьми Святополка во время бегства в Угры (летопись). Для нашего рассмотрения не важно, какая из версий соответствует реальным событиям, мы указываем на диаметрально идеологическую направленность текстов: в летописи и «Сказании» Глеб идет на встречу гибели; в «Чтении» Нестора – спасает свою жизнь. Поведению святого, по-видимому, больше отвечает первая версия [прим. 18].

В «Чтении» Глеб допускает разные варианты намерений людей Святополка, настигших его на реке: «видимъ, аще мира коего ради придоша, али же ни, но аще имуть мя, не погубятъ мене, но ... ведутъ мя къ брату моему» [11, с. 74; прим. 19]. Но в действительности, он уже догадывался о финале и стремился не допустить больших жертв: «Уняше бы святыи единъ за вся умерети, и сего ради отпусти» свою охрану. Это трезвое решение здорового человека. При этом в Глебе по Нестору нет внутреннего смирения перед предстоящим, в молитве словами псалма Глеб просит Господа: «възбрани борющимся со мною» и призывает Его: «приими оружие и щить и востани в помощь мнѣ» (Пс 34: 1-6) и т. д. [11, с. 374].

Заклание, как и в прочих текстах, поручается повару Глеба [прим. 20], но в этой сцене обнаруживается важное для характеристики героя отличие текста Нестора от «Сказания». В «Чтении» убийство совершается тотчас, при этом Нестор отмечает, что «Святыи же Глѣбъ молчаше». Внутренняя речь, конечно, есть: Глеб произносит молитву, в которой упоминает архетипическую для себя ситуацию, связанную с библейским Захарием, заколотым «в сии день» [11, с. 374; прим. 21]. Но физически Глеб молчит. Тогда как в «Сказании» он вступает в горячий диалог с убийцами, пытается объяснить свою безвинность, вымолить пощаду. Нестор же предельно сдержан, представляет только саму операцию «заклания»: «прежереченни поваръ, ставъ на колѣну, закла и главу святому и прерѣза гортань его» [11, с. 374]. Сдержан Нестор в плане передачи рефлексии осуществляющегося злодеяния, но только у него встречаем «технологические» подробности заклания: «став на колѣно», «запрокинув голову», «перерезав гортань». Выражение «аки агня незлобиво» в вариантах есть во всех текстах, хотя и в разных смыслах. У Нестора это выражение отнесено к поведению Глеба: «молчаше, аки агня незлобиво», тогда как в прочих текстах сходное выражение описывает сам акт убийства: «зарѣза Глѣба, аки агня непорочно».

Следом Нестор дает дату убийства (без указания года, но выше год назывался в связи со смертью Владимира и подразумевается, что убийство Глеба в пределах этого же года): «святыи Глѣбъ предасть душою свою в руцѣ Божии

мѣсяца септября въ 5 день» [11, с. 376; прим. 22].

У Нестора нет посмертных медитаций (от автора), каковые есть в «Сказании» [8, с. 342] и особенно в «Повести временных лет» [6, с. 93]. Нет упоминания о встрече братьев на небесах, имеющееся в прочих текстах. Все тексты сообщают о «колодах», между которыми было брошено тело Глеба, но у Нестора и тут отличие: вместо двух он говорит об одной колоде.

Святополк сразу появляется с эпитетом «окаянный»: «Нача мыслити на правѣднаго, хотяше бо оканьнии всю страну погубити и владѣти единѣ»; «разгнѣвася на блаженнаго, мня, оканьнии, яко то хощетъ по смерти отца своего столь приятии» [11, с. 364]; «Таче увѣдѣвъ оканьнии сынъ Святополкъ и акы радуяся отнѣ смерти, всѣде на коня и скоро доиде Кыева града» [11, с. 366]. Имя Каина, анаграмматически присутствующее в эпитете, вскоре реализуется открыто: «Видите ли втораго не милосердие Каина являшася? Мышлящю убо Каину...». Как и Каин, Святополк сопряжен с сатаной: сатана («злѣдѣи врагъ») подсказал Каину способ убийства Авеля, и этот же персонаж научил Святополка способу убийства Бориса, для дела были отобраны «мужа неистовыя» [11, с. 368].

В соответствии с прочими текстами, Святополк «Чтения», убив Бориса и Глеба, «на прочюю братью въздви́заше гонения, хотя и вся изгубити и самъ единъ владѣти всѣми странами» [11, с. 376]. По летописи, Святополк убивает еще одного брата, Святослава, бегущего «въ Угры», после чего размышляет: «Избью всю братью свою, и прииму власть русьскую единѣ» [6, с. 94-96; прим. 23].

Нестор не передает перипетий борьбы Ярослава и Святополка, он кратко и суммарно излагает события 1016-1019 годов. Новым по сравнению с летописью является упоминание о народном восстании, изгнавшем Святополка: «Крамолѣ бывшеи от людей и изгнану ему сущю не токмо из града, нѣ изъ области всея». С другой стороны, нет упоминаний об Альтской битве и о роли Ярослава в изгнании Святополка. По Нестору, Ярослав принял власть только «по умертви оканьнаго» [11, с. 376].

Последние дни Святополка представлены Нестором достаточно сдержанно, без изображения мании преследования и панического бегства князя, без упоминания «пустыни» меж «Чехы и Ляхы», «злого живота», и «смрада», идущего из могилы, присутствующих в повествованиях летописи и «Сказания». Но и Нестор говорит о «лютѣи» смерти Святополка, о некоем его помрачении, похожем на помрачение Юлиана Отступника: многие «въ мрацѣ его видѣвше суща тако, яко же Уляния законпреступнаго» [11, с. 376].

Отсутствует кольцевое завершение с повторным упоминанием о грехе рождения Святополка, предопределившем его «злую» судьбу, как в летописи: «сей же Святополкъ, ... иже сябѣ родилъ от прелюбодѣяннѣ, иже изби братью свою...» [ПВЛ, с. 98]. Летописец безжалостно самому Святополку вменяет грех собственного рождения «от прелюбодѣяннѣ». У Нестора отсылка к Юлиану завершает образ преступного князя.

Авторское присутствие значимо и во второй части «Чтения» – в повествовании о чудесах. Экспликации автора происходят в структурном моменте перехода от рассказа о земном пути братьев к чудесам, творимым ими в посмертном бытии: «Се же написахъ азъ грѣшныи о житии

и погублении святую блаженную стратотерпцю Бориса и Глѣба. Нѣ аще Богу велящю, то и чудесею мало нѣчто исповемы...». Структурные моменты автор отмечает настойчиво: «Нѣ се уже начну отсюду исповѣдати яже исперва чудеса же и цѣления святую блаженную стратотерпцю Бориса и Глѣба...» [11, с. 378].

В констатации массовых исцелений у раки Бориса и Глеба, которые происходят и «доныне», авторской личности не видно, Нестор излагает общую молву в сложившихся формулах: «Слѣпии прозрѣние приемлють, хромии ристати научаются» и т. п. Также со ссылкой на безымянное множество сообщается об огненных явлениях у могилы святых и даже рассказ о варяге, которому опалило ногу, дается без ссылки на информатора – как нечто общеизвестное. Но в сообщении о пожаре, спалившем старую церковь, авторская личность активизируется. Это сообщение интересно с разных сторон. Загорелась церковь, конечно, происками дьявола: «врагъ створи напасть сицеву». «Врагъ» наслал сон на пономаря, который забыл погасить свечи, вызвавшие пожар. Но в конечном счете, церковь сгорела «Божиимъ попусциемъ» – с тем, чтобы на месте старой выстроить новую церковь, уже «во имя святою и блаженную стратотерпцю Бориса и Глѣба» [11, с. 380]. Замечательно, что диалектика противоборства дьявольских и божественных сил представлена не как нечто безличное и безусловное, а окрашена авторским отношением: «И весе, мню я, Божиимъ попусциемъ сему быти». Вот это «мню я» надо всячески подчеркнуть: о Божьем попусциении говорится как о частном мнении автора [прим. 24].

Авторское отношение может проявляться, так сказать, имплицитно, путем смены терминологии. Ковчег и рака в древнерусском могут быть синонимами, но первое – слово с более широким кругом значений, менее специализировано. При выкапывании Бориса и Глеба из их первоначальных захоронений, из земли извлекают «ковчег», но вскрывают уже «раки», ибо тела святых братьев ни «единого струпа от язвъ имуще на собѣ»; напротив, их тела «акы снѣгъ бѣлѣющася, лице же ею свѣтѣася акы ангелома». И наполнилось «благоухания не токмо мѣсто то, нѣ яко и всѣ градъ» [11, с. 380-382].

В изложении чудес Нестор стремится сослаться на конкретных свидетелей. Так, он ссылается на старейшину Вышгорода, свидетельствующего об исцелении «сухой» ноги у отрока и о прозрении слепого; князь Ярослав стал «самовидцем» исцеления, в ходе которого молящийся святым братьям человек с трудом приполз к их раке и тут же «утвердистася нозѣ его, и воставъ, хожаше предъ всеми, слава Бога и святою» [11, с. 384]. Нестор не забывает сообщить, что по этому поводу князь устроил празднество, длившееся 8 дней, а 24 июля – день убиения Бориса – объявили днем памяти святых. Для такого рода сведений у Нестора, видимо, были письменные источники.

Описывает Нестор и перенесение мощей святых в новую церковь в 6580/1072 году. Особо значимым для него явилось участие в этой акции героя его будущего, пока еще не написанного, жития – Феодосия Печерского, о котором автор говорит, что среди черноризцев он «свѣтѣася акы солнце посредѣ ихъ, украшенъ добрыми нравы» [11, с. 388]. Здесь же упоминается и имеющее вид чуда «оставление» ногтя с руки Бориса, которой митрополит благословлял князей, на голове Святослава. Авторская позиция,

поднимающаяся над нейтральным повествованием, реализуется в деталях и подробностях.

Бывают такие чудеса, которые даже среди чудес кажутся чудесными, «чюдесѣ дивнѣе», и Нестор рассказывает об одном таком случае: за один час у человека из колена отросла новая нога, и было это не в укрытом месте, а на глазах у многих людей. Вместе с ногой к этому человеку вернулась и речь [11, с. 390-392].

Чудеса, о которых автор рассказывал до сих пор, это чудеса, уже вошедшие в повествовательную традицию, они стали фабулами, и автору оставалось лишь зафиксировать их, акцентировав важные с его точки зрения моменты. Но есть и случаи, когда автор сам является первым слушателем-свидетелем чуда, еще нет традиции, а есть первое слово участника чуда, точнее – его объекта. Таков рассказ некоей женщины, случайно встретившейся автору на пути. Начинается повествование как некая бытовая зарисовка.

В один из дней автор отправился по делу в город (видимо, из Печерского монастыря в Киев), присел по дороге передохнуть, вблизи также присела отдохнуть некая женщина, с которой он не был прежде знаком. Эта женщина и поведала удивительную историю о том, как святой Никола и его помощники сурово наказали ее и как Борис и Глеб помогли ей. В своем изложении автор чувствует личную ответственность, ибо сообщает не о том, что стало общей молвой, а что пока является индивидуальным свидетельством: «Повѣда ми яже о святою и о святѣмъ отци Николѣ, и о блаженную страстотерпцю Борисѣ и Глѣбѣ, еже нынѣ азъ повѣдѣ вамъ». Поэтому же – из-за введения нового факта – автор опять извиняется перед читателем: «не зазрите грубости моеи». Начиная самый рассказ, автор ссылается на речь рассказчицы: «Бывшю убо, *рече*, дни праздничномусвятаго Николѣ» [11, с. 392]; он, Нестор, только передатчик ее рассказа.

Сходным образом построен и рассказ о чуде возвращения зрения слепому. Тут так же есть ссылка на речь персонажа: «И се паки инѣ повѣда ми, *глаголя*, яко бѣ нѣ в коемъ градѣ чловѣкъ слѣпъ» [11, с.394]. Любопытно в этом эпизоде и то, что святой Георгий, которому молился слепой, отсылает его к Борису и Глебу: «Что яко вопиеша ко мнѣ? Нѣ аще хочещи прозрѣти, иди къ святыма Борису и Глѣбу, и тои створятъ тя прозрѣти, тѣма бо дасться от Бога благодать цѣлбная въ странѣ сеи» [11, с. 394], т. е. у святых своя специализация.

В конце рассказа о чуде автор может воскликнуть: «Видите ли, братие, коль высоко покорение, юже стяжаста святая къ старшему брату». Помнит автор и о своей малости, «грубости», «неразумности» в сравнении с теми, о ком он пытается рассказать: «Како дерзну азъ оканьныи

похвалите ваю, грубыи сыи, неразумныи? Елико бо аще изреку, не могу достойно похвалити. Нѣ что реку или что възглаголю?» [11, с. 396].

Завершает весь текст обширная и возвышенная риторическая рефлексия автора о героях повествования, о нравственном и даже политическом смысле их подвига смирения и покорения старшему брату, каковое автор ставит в пример князьям-современникам, далеким от соблюдения феодального принципа старшинства.

Наиболее, пожалуй, удивительна некая «ода», посвященная гробу святых: «Тѣм же и о гробѣ речемъ: о, блаженному гробу, идеже лежить богатство некрадомо! О, честному гробу, из него же текутъ источници цѣлбам неоскудѣюще! О, святому гробу, събирающе людие вѣрнии на честь и славу, блаженную память! О, преблаженному гробу, сущю в тебѣ честному тѣлу на славу Божию, иже его почѣсть блаженную страстотерпцю и врачу, до вѣка память имущее съ похвалами!» [11, с. 396]. Этот экфрасис, несомненно, организован не только стилистически, но и ритмически.

Воздаст автор хвалу и городу, в котором пребывают тела святых: «О граде, честныи, истинныи бо нареченъ именемъ, прозванъ еси, се бо всѣхъ вышшии градъ славою възнесенъ еси, заступника бо имаше, исцѣлителя всѣмъ, притѣкающимъ въ тя. О, граде святыи, освященныи святыма сима!» [11, с. 396-398]. На современный взгляд, трудно удержаться от констатации противоречия: вышегородские бояре, названные по именам, убили Бориса, может быть, они же убили и Глеба, тела убитых привезли в город их убийц, и теперь этот город, убивший братьев, оказывается выше всех городов, ибо в нем пребывают мощи святых. Святые «снимаютъ» с топоса грех убийства, преодолевают его?

Смысл статей такого рода, как эта, состоит в наблюдениях над текстом, анализе отдельных ситуаций, тем не менее в конце положено подводить некие итоги. В качестве общего вывода можно отметить, что наиболее очевидным способом авторского осмысления изображаемых событий и персонажей в тексте Нестора является отыскание в прошлой, по преимуществу, сакральной истории подходящих архетипов, через которые актуальная современность получает узнаваемость и аксиологию. Такой же подход свойственен и другим борисоглебским текстам, но у Нестора он проявляется с большей полнотой и последовательностью. В повествовании о чудесах автор передает общую молву, традицию, но в случаях изложения чудес еще не вошедших в традицию, автор настойчиво вводит голос персонажа, ссылается на речь рассказчика. Прямые экспликации автора происходят в структурных моментах текста: при переходах от Вступления к фабульному рассказу, от рассказа об убийствах к рассказу о чудесах.

Примечания

[прим. 1] В нашей статье [13, с. 32] указывалось, что авторская позиция в Несторовом «Чтении» о Борисе и Глебе должна быть рассмотрена отдельно: настоящая статья является реализацией этого намерения. Кроме того, отметим, что часть настоящей статьи, посвященная анализу текста «Чтения» до «Чудес», была опубликована в [10].

[прим. 2] Поведать, рассказать, сделать известным. – См.: [9, вып. 27, с. 51-52].

[прим. 3] Текст «Чтения о Борисе и Глебе» Нестора цитируем по: [11] Отдельные фрагменты корректируем по изданию текста [12].

[прим. 4] Сходно использовал эту притчу и митрополит Иларион в своем «Слове о законе и благодати».

[прим. 5] Анализ общего строения вступления в «Чтении» Нестора см.: [7, с. 150-169].

[прим. 6] Попутно отметим, что совпадая с летописью в отождествлении Владимира с Константином (правда, в летописи оно

дано в некрологе), Нестор в «Чтении» крещение Руси датирует иначе: по тексту [11, с. 362] 6495 (987) г., по тексту [13, р. 617] 6490 (982) г.

[прим. 7] А.М. Ранчин заметил, что, кроме «звездности» братьев, Нестор цитирует библейский текст, сообщающий, что, покусавшийся на Бога Сатана хотел разместить свой престол на «звѣздахъ». «Метафорическое использование в обоих случаях лексемы “звѣзда”, по-видимому, не случайно: посягательство Сатаны на власть, принадлежащую Богу, и умысел Святополка против братьев как бы приравнены» – [7, с. 156].

[прим. 8] Какими годами Нестор датирует наделение сыновей уделами – не ясно: «Пусти же благовѣрнии князь сыны своя кождо на свою область, яко же дал имъ самъ, а святу сею, Бориса и Глѣба, у себе держашю, занеже единаче дѣтеска бѣста» [11, с. 362]. Если исходить из того, что рядом Нестор помещает сообщение о христианском нищелюбии Владимира, велящего развозить по Киеву возы с провизией, то «Повесть временных лет» такое повеление князя датирует 996 г., но распределение сыновей, в том числе и Бориса и Глеба, по уделам летопись датирует 988 годом, тотчас по крещении: «Бориса Ростовѣ, а Глѣба Муромѣ» – [6, с. 83]. Нестор упоминает, что отец женил Бориса и отправил во Владимир (Волинский), однако вскоре, опасаясь Святополка, вернул его в Киев см.: [11, с. 364]; судя по сюжету «Чтения», это уже ближе к 1015 году.

[прим. 9] Правда, в развернутом виде «суета мира сего» отвергается Борисом в размышлениях на Альте в другом произведении – в [8, с. 332].

[прим. 10] Не вполне ясен источник Нестора о Романа Сладкопевце; есть общее указание, что сюжет о Богородице, снабдившей Романа Сладкопевца чудесным «свитком», был известен в средние века «в агиографических и литургических вариантах». – См.: [4, с. 199]. Попутно заметим, что толкование В. Биленкиным свитка Богородицы в применении к Борису как «княжеского венца», похищаемого дьяволом=Святополком и возвращаемого Борису в виде «небесного венца», представляется произвольным. – См.: [1, с. 59]. Для Нестора аналогия состояла только в том, что Борис также исполнен Святого Духа, как и Роман.

[прим. 11] «блаженны же худѣ рачаше о томъ», т. е. о женитьбе [11, с. 364].

[прим. 12] Сообщение о браке Бориса имеется только у Нестора, летопись и «Сказание» не упоминают об этом.

[прим. 13] В летописи и «Сказании» нет и такой смиренной попытки противодействия предстоящей расправе.

[прим. 14] По наблюдению исследователя, «и святой и злодей в агиографическом плане повествования о них – люди особого художественного измерения; это прежде всего люди – не такие, как все; люди, для которых нормы поведения, обязательные для рядового человека, отнюдь не обязательны...». – [2, с. 78]. Но, может быть, в начальное время христианства на Руси сакральность службы не решались нарушить даже злодеи?

[прим. 15] Подобная сцена имеет место в «Сказании», при этом молитва Бориса в этом памятнике сложнее по мотивам и напряженнее. Борис славит Всевышнего за кончину, приближающую его к святым мученикам, но одновременно не скрывает и «болѣзни сѣрдьца», ибо смерть «прияхъ от сѣрдника моего». Противоречие Борису нелегко преодолеть: «Да “аще бы ми врагъ поносилъ, протѣрѣлъ убо быхъ, аще бы ненавидя мене вельречеваль, укрылъ быхъ ся” (Пс 54, 13). Нѣ ты, Господи, виждь и суди межю мною и межю братьемъ моимъ» (курсив наш. – А.Ш.). И все же, обращенный к Господу, Борис поднимается до прощения убийц: «не постави имъ, Господи, грѣха сего, нѣ прими въ миръ душу мою. Аминь» [8, с. 336].

[прим. 16] См., например, в житии Саввы Освященного: «юноша и старецъ вѣроу» [3, стлб. 451].

[прим. 17] В момент отплытия (бегства) речь идет об одном «кораблеце» у Глеба, а когда посланные Святополком на «кораблещи борзые» догнали его, то, похоже, у Глеба оказалось два «корабля»: он сам остается на середине реки, а воинов, сопровождавших его, просит отплыть к берегу: «Нѣ молю вы, и братие моя, не противитесь имъ, нѣ къ берегу приступите, и азъ въ своемъ корабли иду посреде рѣкы, и они да придуть ко мнѣ» [11, с. 374].

[прим. 18] В этой связи считаем сомнительным отнесение «Чтения» Нестора к памятникам, отражающим Глебоборисовский культ.

[прим. 19] В «Сказании» эта двойственность выражена сильнее, более того, автор стремится передать некую диалектику состояний у разных участников этой сцены. Глеб, увидев настигающий его корабль, «въздрадовася душею», тогда как настигающие, как и положено убийцам, мрачны: «а они узрѣвъше и омрачахуся и гребяхуся к нему». Радость Глеба мотивируется тем, что он всё еще «цѣлования чаяше отъ нихъ прияти» [8, с. 340], хотя он уже получил предупреждение от Ярослава о гибели Бориса. Автору «Сказания», видимо, хотелось передать наивность Глеба, его открытость, неспособность видеть угрозу.

[прим. 20] В отличие от прочих текстов Нестор не называет имен: ни Горясера – старшего среди захватчиков, отдающего приказания, ни Торчина – повара, которому поручается заклание и который выполняет его.

[прим. 21] О нем, вероятно, говорится во 2 Пар 24: 20-22. См. также: Лк 11: 51; Мф 23: 35.

[прим. 22] Текст ПВЛ не содержит этой даты, но в [5, с. 173] она есть. Это еще один признак первичности хотя бы некоторых фрагментов текста ПВЛ.

[прим. 23] В «Сказании» аналогичные соображения (только более развернутые) помещены после убийства Бориса и мотивируют убийство Глеба: братья всё равно не простят ему первого убийства, а потому «приложю къ безаконию убо *безаконие*», говорит Святополк словами псалма, и отправляет послов к Глебу, чтобы выманить его в Киев.

[прим. 24] Слово «весе» тоже относится к предположению, знанию: словарь дает форму «въесе» и отсылает к словарной статье «въѣдати». – См.: [9, Вып. 2, с. 113, 43].

Библиографический список

1. Биленкин В. «Чтение» преп. Нестора как памятник «глебоборисовского» культа // Труды Отдела древнерусской литературы. СПб.: Дмитрий Буланин, 1993. Т. 47. С. 54-64.
2. Еремин И.П. «Повесть временных лет» как памятник литературы. Литература Древней Руси (этюды и характеристики). М.; Л.: «Наука», 1966. С. 42-97.
3. Житие Саввы Освященного // Великие Минеи Чети, собранные Всероссийским митрополитом Макарием. Декабрь, дни 1-5. Вып. 10. СПб., 1901..
4. Кириллин В.М. «Повесть о новгородском белом клобуке»: время происхождения и соотношение первых редакций // Кириллин В. М. Очерки о литературе Древней Руси. Материалы для истории русской патрологии и агиографии. – Сергиев Посад:

Изд-во Московской духовной академии, 2012. С. 179-206.

5. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов / Под ред. и с предисл. А. Н. Насонова. М.; Л., 1950..
6. Повесть временных лет. Ч. 1. Текст и перевод. Подготовка текста Д.С. Лихачева и Б.А. Романова. Под ред. чл.-корр. АН СССР В.П. Адриановой-Перетц. М., Л., 1950. (В тексте статьи – ПВЛ).
7. Ранчин А.М. К интерпретации историко-богословского введения в Чтении о Борисе и Глебе преподобного Нестора: семантический архетип житий Бориса и Глеба и образцы для почитания // Ранчин А. М. Памятники Борисоглебского цикла: текстология, поэтика, религиозно-культурный контекст. М.: Университет Дмитрия Пожарского; Русский фонд содействия образованию и науке, 2017. С. 150-169.
8. Сказание о Борисе и Глебе // Библиотека литературы Древней Руси. Т. 1. XI–XII века. СПб.: «Наука». 1997. С. 328-351.
9. Словарь русского языка XI – XVII вв. Вып. 2. М.: «Наука», 1975; Вып. 27. М.: «Наука» 2006.
10. Шайкин А.А. Способы характеристики героев и осмысления событий в «Чтении о Борисе и Глебе» Нестора // Филологические науки. Сентябрь 2017, № 5. С. 55-62.
11. Чтение о житии и о погублении блаженную страстотерпцю Бориса и Глеба // Святые князья-мученики Борис и Глеб. Исслед. и подг. текстов Н. И. Милутенко. Ответ. ред. Г. М. Прохоров. СПб.: «Изд-во Олега Обышко», 2006. С. 356-398.
12. Revelli G. Monumenti letterarisi Borise Gleb. Литературные памятники о Борисе и Глебе. – Genova, 1993. Рр. 601-692.
13. Szajkin Aleksander. Авторские позиции и их литературная специфика в текстах о Борисе и Глебе: летопись и анонимное сказание // Slavia Orientalis, tom LXVI, nr 1, rok 2017. S. 31-47.

References

1. V. Bilenkin, "Reading" of venerable Nestor as a monument to the Boris-and-Gleb cult // Works of the Department of Old Russian Literature. Saint-Petersburg: Dmitry Bulanin, 1993. V.43, P. 54-64
2. E.P. Yeregin, "Povest Vremennykh Let" as a monument of literature // E.P. Yeregin. Literature of Old Russia (essays and characteristics) Moscow; Leningrad, 1966. P. 42-97
3. The life of Sabbas the Sanctified// The Great Menaion Reader collected by Macarius, the Metropolitan of all Russia. December, days 1-5, edition 10 Saint-Petersburg, 1901
4. V.M. Kirillin, Legend of the white cowl of Novgorod: time of origin and correlation of the first editions // V.M. Kirillin, Sketches about literature of Old Russia. Materials for history of Russian patrology and hagiography. – Sergiyev Posad: Publishing House of the Moscow Ecclesiastical Academy, 2012. P.179-206
5. Novgorod primary chronicle of the old and later recensions // Edited and prefaced by A.N. Nasonov. Moscow; Leningrad, 1950
6. Povest vremennykh let, part 1. Text and translation. Text processing of D.S. Likhachov and B.A. Romanov. Edited by V.P. Adrianova-Peretz, a corresponding member of the USSR Academy of Sciences – Moscow, Leningrad, 1950 (in the article abbreviated as PVL)
7. A.M. Ranchin, Revisiting the interpretation of historical-theological introduction to the Reading of Boris and Gleb of the venerable Nestor: a semantic archetype of lives of Boris and Gleb and the examples for venerating // A.M. Ranchin, The monuments of Boris-and-Gleb cycle: textology, poetics, religious and cultural context. – Moscow, Dmitry Pozharsky University; Russian education and science promotion foundation, 2017. P. 150-169
8. The legend of Boris and Gleb // The library of the literature of Old Russia, V.1 XI-XII centuries. Saint-Petersburg, "Nauka", 1997. Pp. 328-351
9. The dictionary of the Russian language of XI-XVII centuries, edition 2 – Moscow, "Nauka". 1975, ed. 27. Moscow, "Nauka", 2006
10. A.A. Shaikin, The ways of characteristics of heroes and interpretation of events in the "Reading of Boris and Gleb" of Nestor // Philological sciences. September 2017, September 2017, №5, P. 55-62
11. Reading of the life and killing of blessed saints Boris and Gleb// Saint knyazhes-martyrs Boris and Gleb. Research and text processing by N.E. Milutenko. Executive editor G.M. Prokhorov. – Saint-Petersburg: Publishing House of Oleg Obyshko, 2006, P. 356-398
12. Revelli G. Monumenti letterarisi Borise Gleb. Monuments of literature about Boris and Gleb. – Genova, 1993. P. 601-692
13. Szajkin Aleksander. Author's positions and their literature specifics in the texts about Boris and Gleb: the chronicle and anonymous legend // Slavia Orientalis, tom LXVI, nr 1, rok 2017. S. 31-47

УДК 7.03

UDC 7.03

АБДУРАЗАКОВА Е.Р.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра
изобразительного искусства и дизайна, Приамурский
государственный университет имени Шолом-Алейхема
E-mail: elenaab79@mail.ru

АБДУРАЗАКОВА Д.С.

магистрант, кафедра европейских и восточных языков,
Приамурский государственный университет имени
Шолом-Алейхема
E-mail: di_anna95@mail.ru

ABDURAZAKOVA E.R.

Candidate of philological sciences, associate professor,
department of art and design, Sholom-Aleichem Priamursky
State University

E-mail: elenaab79@mail.ru

ABDURAZAKOVA D.S.

Postgraduate, Sholom-Aleichem Priamursky State University

E-mail: di_anna95@mail.ru

БИОГРАФИЯ МАРКА ШАГАЛА КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ ЕГО ТВОРЧЕСТВА (В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ»)

MARC CHAGALL'S BIOGRAPHY AS THE BASIS OF UNDERSTANDING HIS WORK (IN THE SYSTEM OF A STUDYING COURSE HISTORY OF ARTS)

Статья посвящена биографии Марка Захаровича Шагала, чье творчество является одним из трудно воспринимаемых студентами художественных специальностей и направлений при изучении курса «История искусств». Творческая эстетика художника необыкновенно сложна и многообразна. Вот почему в основу изучения художественного мира художника необходимо положить биографический метод исследования. В данной статье проанализированы основные вехи жизни и творчества выдающегося живописца, выявлены ключевые доминанты его художественной манеры.

Ключевые слова: Марк Шагал, биография, экспрессионизм, еврейское мироощущение, архетип детства, Витебск.

The article describes the work of Mark Zakharovich Chagall. His work is one of the most difficult works to perceive artistic directions for students in the course «History of Arts». The creative aesthetics of the artist is unusually complex and diverse. That is why the basis for studying the artistic world of the artist is to put the biographical method of investigation. This article analyzes the main milestones of life and creativity of the outstanding artist. Here are also identified the key dominants of his artistic manner.

Keywords: Marc Chagall, biography, expressionism, Jewish worldview, archetype of childhood, Vitebsk.

Marc Chagall was born June 6, 1887 in Vitebsk. However, he subsequently mystified the date of his birth: he wrote and said that he was born on July 7, 1887. The artist wanted the date of his birth to symbolize the three sevens (07/07/1887), as he thought this combination was symbolic and happy. Chagall was the first child in a large Jewish family. His parents were in real kinship, they were cousins. Marc was born without signs of life, so the midwife pierced him with needles and poured with ice water. Thanks to these actions, the boy returned to life. At birth he received the name Moses, in his childhood his relatives called him Moshka, he will take the name of Mark later. In addition, the real name of Chagall was Segal, the variant «Chagall» he would also come up with later. On the night of Chagall's birth in Vitebsk there was a severe fire, which the artist will mystify later and will consider as a symbol of his creative burning. He will depict fire as a hint of the circumstances of his birth in many paintings. For example, on the picture «Flying sledges» we will see a flying red-haired woman that is holding a child; according to the artist's opinion – it is him. Instead of a horse, we see a cock in a sleigh, and a rooster is a fire element. Even in his early childhood the fortune teller predicted to him that he would have an unusual fate, he would fly all his life and die in flight.

Chagall's father worked as a loader in a herring shop, that is why, as the artist recalled, he always smelled like fish. My mother was holding a grocery store. The family lived very poorly but the house was always opened for guests and relatives. The Chagalls had a lot of relatives. The interior of the house of the Chagalls is well represented in the artist's paintings. The image of the house is a favorite motif in the paintings of the painter, which is a symbol of childhood, family and homeland. From childhood, according to the memories of his relatives, he was a kind, modest and shy person. In his childhood, Chagall often visited his grandfather in Livorno, who was a respected man – a cattle carver, but he was a strange person. The old man often took the boy to the fair, where he fooled the people with various jokes. The old man could run without pants down the street, loved to sit with him in the attic and watched from above what was happening to the neighbors and on the road. It is not by chance that we see street scenes in Chagall's paintings which are written from a high point of view. Chagall adored street stories: he loved writing weddings and burials, he also enjoyed to write about his grandfather sitting on the roof. All these everyday scenes of a street life the artist will later mythologize in his paintings.

Chagall was very bad educated at school, he was an

extremely inattentive and distracted child. Having studied up to 16 years in a Jewish school – heder, he (for a bribe) was arranged in the third class of the urban real school. However, even here he could not become a diligent pupil, and for his low academic performance he was often persecuted by the chief inspector of the school. By the way, as a child, Chagall almost did not have any friends. Because of poor performance, children pinched, beat and humiliated him at school and all these things led to the fact that Mark began to stutter. Chagall could only get rid of this defect in adulthood. Once, when Chagall was in 5th grade, his sworn enemy brought a picture to school, which he redrawn from the painting of another artist. Mark thought that he also could copy pictures the same way from the magazine which is called «Niva». Mark hung all his drawings on the walls of his house. One day his friend, seeing his drawings for the first time, called Chagall an artist. Mark was very surprised about it. He remembered that he had seen the signboard «Artist Peng» in the city. The boy began to beg his mother to give him as a pupil to the painter, the painter of the classical Repin school to Yehuda Peng, but the persuasion did not help, and then the boy tragically pronounced the sacred phrase: «Save me, mother» [4]. These words became decisive, and she led him to the artist. The painter was not at home at that time, but they were allowed to see the artist's studio, and after watching Chagall's Mom said: «Son, you'll never be able to do like this» [4]. And Mark thought that he did not want to paint like that, he wanted, but in a different way. Artist Peng, immediately determined that the boy had a big talent, took him to the pupils for free. Among the other disciples of Pan was the son of the rich merchant Avigdor (Victor) Mekler, who respected Chagall and asked him to give him lessons in painting. But Mark refused and offered him a friendship in return. Later this friendship with Victor Mekler will brighten up his many years. Despite his painting lessons, his parents gave Mark as a pupil to a photographer. But the painting attracted the boy more. After graduation, his friend Victor Mekler told Chagall that he was going to St. Petersburg to continue to study painting, and he invited Mark to go with him. The future artist made a firm decision to devote himself to painting, and in 1907 he left his home forever. On the last evening before his departure, his father took out 27 rubles from his pants pocket, threw them on the floor under the table and said rudely: «That's all I have, I can't help you, don't count on my help!» [4]. All his life Chagall will remember the resentment, shame and humiliation that he experienced when he crawled on the floor, collecting pennies and bitterly shedding because of the insult that his father had inflicted on him.

Chagall's life in Petersburg was bitter and hard, he was crushed by poverty, starving, read. He read a menu in the dining room as a poem. In addition, he failed examinations at the school of painting, and later was detained by gendarmes for the lack of a residence permit in St. Petersburg. And he was happy, because he was fed in a prison. Then he entered the School of the Society for the Encouragement of Artists. This school was led by Roerich. Chagall wanted to study in the class of artistic cutting, but he also could not pass the exams there, but permanently got respect for this kind of arts and crafts. In the early stages of creativity Chagall was fond of icon painting and often painted his self-portraits in the icon painting style.

In St. Petersburg Chagall met Teia Brahman, a beautiful and intelligent girl who studied music and studied German. Subsequently, only thanks to Tee, the fateful acquaintance of

Chagall with Bella Rosenfeld, a daughter of a rich jeweler, will happen. Bella graduated from Moscow University, cooperated in newspapers as a journalist, was literary gifted and later published two novels: «The First Meeting» and «Lighted Lights». Moreover, she had stage abilities and attended Stanislavsky's studio. But in 1920 she left the stage because of a leg injury. Bella was very fond of organizing amateur theatrical performances in Thea's house. Most of all she liked to play brides. That is why later, Marc Chagall often portrayed Bella in her canvases as a bride.

After several unsuccessful attempts, Chagall managed to enroll to Zvantseva's school, where his leading teacher became Lev Bakst. In the society of the «World of Art», mannerism, stylization, aestheticism, and chamberiness prevailed, and the pedagogical system was distinguished by its breadth and tolerance. Bakst hoped to awaken the naive eyes of the savage in the young artist. He achieved the strengthening of a color, the emancipation of a stroke from students. Chagall gave the priority to the combination of colors. He directed the students to monumental and decorative works. The most important thing that he got from Bakst at this school was the knowledge about the work of European artists. Thanks to Bakst's lectures on the history of European art, his students felt themselves connected to the process of the world art. The works of his students of that time were close to Post-impressionists, Fauvists and Cubists. Bakst wrote: «Chagall is my favorite student. And the thing what I like about him is that after he listens to my lectures, he takes brushes and paints the things that do not resemble what I just said. It is a sign of a strong» [2].

It is worth to notice that Bakst was not only attentive to Chagall in the classroom, but also paid for his education at Zvantseva's school. The artist Alexander Rom who studied with him on the same course, recalled: «He was not naive, his companions did not like him because of jealousy» [1].

Chagall took most of all not from his mentors, but from the world art. Every year Lev Bakst went to Paris in order to decorate the Diaghilev seasons. And once Chagall asked Bakst to take him with him (with Bakst). He dreamed of Paris and was crazy about this city. Bakst wondered if he knows how to make theatrical scenery, and the novice artist lied, saying that he knows how to make it. Lev Bakst gave money for materials to Chagall and ordered the scenery. The work did not please Bakst and he rejected them, but he promised that he would write to Mark and, possibly, even call Mark to him. After Bakst's departure, Chagall's material situation became even more complicated and one of his patrons allowed him to spend the night in an editorial office. A picture of Levitan hung on the wall in the editorial office, which Chagall decided to copy. Having finished working on the copy, he carried it to a braider-man who really liked his work. The braider-man bought the copy for 10 rubles and asked whether Chagall had the works that he could sell. Chagall collected about 50 works and brought them to the braider-man for sale. After several days Chagall went to ask him if his works were being bought, but the owner of the workshop said that he saw him for the first time and had nothing to do with him. This cruel deception became a terrible shock for the young artist. His friend Mennader bought two works from him in order to support a friend and also assigned him a maintenance of 150 francs a month and paid the way to Paris. Chagall was so poor, his clothes were so old and dirty that the customs officer on the border asked him: «Do you have

lice?». Chagall immediately fell in love with Paris. He was walking around the city in complete solitude all day because no one knew him and he did not know anybody. In this city he was particularly fascinated by two things: the special light of Paris, which he later called the light-freedom and French painting. The artist absorbed everything that Paris possessed. He visited two studios in Paris but to a greater extent, he learnt Parisian way of life. He painted hundreds of canvases in Paris, many of them were in the Cubism style. One of the artist's friends arranged an apartment exhibition for him. After this exhibition Chagall became famous. Despite falling in love with Paris, the artist missed his native Vitebsk. A huge number of paintings of this period were devoted to Vitebsk, for example, «A Self-portrait with Seven Fingers».

In 1914 yearning for home, the desire to see Bella and the sister's marriage forced the artist to return to Vitebsk. Chagall returned like a prodigal son. Here he did not cease to work, again and again he painted landscapes of Vitebsk, its' streets. He also painted portraits of his mother and his relatives. The First World War broke the artist's plans to return to Paris. The romance with Bella ended with a wedding in 1915, and already in 1916 the daughter was born. Her name was Ida. The couple were happy. Despite the difficult political situation, thanks to Bella's brother Yakov Rosenfeld, who was able to arrange Chagall at the plant (in the press review department), whose work was equated with the service, the artist was lucky to find himself in more favorable conditions. During these years he wrote many portraits of his wife and daughter. By 1917 Chagall accepted enthusiastically. He was especially pleased with the abolition of settlement and the residence permit. In Vitebsk with the support of Lunacharsky, Chagall became an authorized commissar for the arts of the Vitebsk province. And on January 28, 1919 the artist opened a school of folk crafts, where he invited many celebrities: K. Malevich, E. Lisitsky, V. Stepanov, N. Kogan, V. Ermolaeva, Dobuzhinsky and others. But this number of identities could not work together under the one roof. Soon the school was headed by Kazimir Malevich. Students began to learn Cubism, methods of decomposing forms, shifts, and then students switched over to purely abstract planar compositions. It was not at all what the founder of the school wanted. And one day on the pediment of the school, Chagall saw the signboard «School of Supremacism Art». This fact the artist could not forgive, and the offended Chagall left Vitebsk. In 1920 he left for Moscow together with his family. Moscow was terrible at that time. Granovsky came from St. Petersburg. He was instructed to create the first Jewish state theater. Chagall was invited to work to this theater as an artist-designer. Here he created «Introduction to the Jewish Theater» which depicted a wandering theater. The artist believed that the source of the theater is a show booth, a circus. The geometrized world, geometrized universe and theater is also a universe. An inverted green cow is also depicted here at Chagall's. The green color in his paintings is always close to the ground, and the cow is the symbol of the victim, because in his opinion there is no creation without a sacrifice, there is no art without a sacrifice. In addition, on this panel (picture) he had a lot of rituals: weddings, funerals, holidays. There also were many single figures of violinists and rabbis. The prototype of the theater Chagall considered the wedding which was one of the favorite motives for his work. Chagall's paintings were taken aggressively in the Jewish theater. It was considered that

Chagall was scoffing at common sense. For that work he was not paid a single penny. Chagall moved to the suburbs to the labor colony, where he taught drawing. And at that time the disappointed Chagall came to the conclusion: «Neither the old Russia, nor the new Russia I do not need, I am not understood by them»[4].

In 1923 Chagall moved with his family to Paris. But this is another city. Amboise Volar ordered him to illustrate Gogol's poem «Dead Souls». Gogol was very close to the artist; the description of Nevsky Prospect is similar to many of Chagall's paintings. Mark Zakharovich created 96 illustrations for the poem, which later he presented the Tretyakov Gallery with the inscription «With all his love for his Motherland». During these years he was very happy. A friendly and happy family, an own profession, a good salary. The artist mastered provincial France, in his works flowers, bucolic motifs, still-life appeared. Flowers is a symbol of happiness for Chagall. The works of this period art critics later called a «beautiful style». The theme of the circus, the wandering theater returned in the works of this period. A. Vollard wrote: «The image of the game impermanence of mankind and the human person is one of the most important thing in the art of the turn of the century». Theater and circus, clowns, puppets, harlequins, Colombines invariably attracted the artist. The color and the temperament of Chagall's works were matched by the dazzling colorfulness of the circus show. The dynamism of the circus and contrast of lighting, and, in addition, the atmosphere of the circus impressed him in a purely human sense. Many people who knew Chagall, spoke of the clowning of Chagall's behavior. «For me, the circus is a magical representation, like a world that emerged from non-existence, and then disappeared». Moreover, Chagall really sympathized to those people, calling them tired and unhidden souls: «The circus seems to me the most tragic view on the Earth. This is the highest poetry». In Chagall's circus everyone is totally in love with each other.

The next order of A. Volar was the Bible, which the artist felt and loved from childhood. He referred to the Holy Bible throughout his life. «The Bible is the key to life. If people carefully had read the words of the prophets, then they would have found the keys to happiness many centuries ago». The Earth in his paintings is prehuman.

In 1937 Chagall received French citizenship. The picture «Revolution» is not a picture, but is a sketch. Franz Meer (son-in-law of Chagall) wrote that Lenin, standing on his head, symbolizes the world, which he turned over and produced a theatrical action, arranged a farce. Another biographer of Chagall, Alexander Sydney wrote: «Of course, everything is clear. He turned the USSR into a circus. This is a new priest for Russia». The composition in this work broke up and he made a triptych out of it. The first part is liberation, the middle part is the crucified Christ. Christ was a revolutionary for him.

In 1933 Hitler came to power and began the persecution of Jews. Chagall was seriously worried about these tragic events. Because of it in 1938 he painted the picture «The White Crucifixion» in which Christ is wrapped in a ritual bedspread, and to the right is the fascist who burns the synagogue, and to the left the Red Army comes.

In 1940, Chagall received an invitation to come to the United States, and in 1941 he came to Marseilles to sail to America, but he was arrested by the fascists. At the last moment he was rescued and freed by the Americans and, together with

his family, he actually fled to America, avoiding death.

The first thing that Chagall began to write in the US was the picture about the war and Vitebsk or, more accurately, the «Weeping» for Vitebsk. These themes sounded in the film «Delusion». But the military theme did not oust the beautiful things from his work. In 1942 he executed the play «Aleko» in Mexico. From 1942 to 1944 he worked a lot as an artist decorator in various theaters.

In 1944 year became one of the most tragic in his life – Chagall's beloved wife Bella died. She died in three days, although, as it turned out later, she was sick for a long time, but she did not tell anyone. A few months before her death, Bella managed to finish the books «First Meeting» and «Lighted Lights». After the death of his wife, Marc Chagall moved to his daughter, Eden in New York. Bella's death was the most terrible blow for him: «The darkness descended into my eyes». In all his paintings he wrote Ida with a quiver and gentleness, she was a Jewish bride in all his paintings. Many years later, in 1973 in Moscow, when he was already married again, visiting the widow of Mikhoels, he suddenly burst into tears. He saw a photo of Solomon Mikhoels sitting with Bella. Mikhoels's wife later wrote: «In 1916 Ida's daughter was born and Chagall brought flowers. Bella looked at the flowers and said: «What a pity that this beauty will die soon». And then he wrote her these flowers on a picture and added: «Let our Idochka live as long as this picture will live».

After Bella's death, it was very hard to her daughter to take care of her father: she could not darn socks, cooked badly, etc., so she found him a housekeeper – Virginia Haggard-McNeil (1914-2006), who very quickly approached the artist and became his unofficial wife. At first Chagall wanted to marry her, but Virginia was still officially married to another person who did not give her a divorce. And later, when it became possible, Chagall did not want to marry her anymore. Their relationships lasted 7 years. Virginia bore him the long-awaited son – David, whom he named after his brother. About the birth of his son Chagall told Picasso who was very touched by this letter.

In 1948 Chagall returned to Paris. By that time Paris was the second Vitebsk for him. Since 1950 he lived in his house in Voloris between Nice and Cannes. Picasso lived next to Cannes with whom they were very friendly during those years, but later the artists quarreled.

In 1951, Chagall and Virginia visited a newborn state – Israel. They liked this country very much.

After returning from Israel, there was a gap between Virginia and Chagall. The reason was the following story: Belgian Charles Leyrens came to the artist came to shoot a film about Chagall. Virginia was asked to help him, as a result of fellowship, Charles and Virginia fell in love. Her departure was a shock to the artist, Chagall was in a rage that he was exchanged for an ordinary, sick photographer in the heyday of fame, moreover, a year older than him. Virginia and Leyrens lived together for 12 years. After 2 years Charles Laurence was diagnosed with cancer of the spine. For many years he was bedridden and Virginia had been his nurse for many years. Laurence passed away in 1964. Before his death they lived in Brussels. His son David became a rock musician, and Virginia

lived in England. After the break Chagall and Virginia met only once, at the exhibition: they shook hands, Chagall kissed Virginia's son and left.

In the spring of 1952 the artist met Valentina Brodskaya, a clever and intelligent woman, brilliantly educated. She had a great sense of humor. He was fascinated by her, fell under her charm. She was born in 1905 in Kiev where her family owned a large sugar production. After the revolution she left Ukraine, graduated from school in Berlin, married in London for an Englishman, but in 1938 she parted with him. She owned a fashion showroom in London, then moved to Paris in order to be closer to her brother, who personally knew Chagall and Bella. The artist began to call her «Vava», after some time she would become his muse for many years. He required to her not only his physical longevity, but also his best works: stained-glass windows for cathedrals, murals of the ceiling of the Parisian opera. But Vava fenced him off from everyone, even from Ida's daughter. When he tried to present some picture to Ida, it immediately turned out that this picture was already promised to someone by Vava.

In the late period of his work, the portrait once again appeared in his works as a single and double portrait as an act of love initiation. It was reflected in such works as «The Artist and His Wife» and «The Flight». These years he also began to be fond of monumental art forms.

In 1973 there was the exhibition of Chagall in Moscow, where he was invited by Furtseva Minister of Culture. In Moscow he was offered to visit Vitebsk, but the artist refused, saying: «I will not survive it». From Russia he went to Nice to the opening the museum «The Biblical Message of Marc Chagall», where the exposition began with the image of Moses with the tablets, then we see the image of King David, who plays the lute, on the right sits David with Virsavia in the images of Chagall and Bella. Then we see the night Jerusalem. In addition, Chagall dedicated five paintings to the Song of Songs. In his works he forgives the sin of King David with Virsavia because it is love and it can happen to everyone. The artist said: «There, where love, there cannot be judged» [2].

The recent 25 years were a bouquet of roses for him. Many pictures were festive in nature, but tragic moods also appeared with leaving: «With age, the tragedy of life is around the us and inside us» [3].

He wrote a lot of nocturnal themes and cited Paula Klee, who spoke of a «joyfully jumping tear». In 1967 the artist built his house, where he lived until the end of his days. He achieved a huge lifetime of fame and was awarded a huge number of orders. When the artist was asked about his artistic method, various terms and concepts were given, trying to comprehend his work from the point of view of art criticism, then Chagall always gave one answer to all these questions: «Sing as a bird without any theory and method». First of all, Chagall wanted to get away from a simple retelling of the visible world.

Mark Zakharovich died in 1985 in Saint-Paul-de-Vence, he died when he was lifted in the elevator. It recalled the fortuneteller who predicted to him in his early childhood that he would have an unusual fate, he would fly all his life and would die in a flight. A. Voznesensky also said that he died just as he did – flying in a flight.

Библиографический список

1. *Апчинская Н.В.* Марк Шагал и Библия. Вит.: Музей Марка Шагала, 2003. 16 с.
2. Марк Шагал. "Полеты во сне и наяву": Николай Надеждин. Санкт-Петербург, Майор, Издатель А. И. Ос, 2010 г. 192 с.
3. *Хмельницкая Л. В.* Марк Шагал в художественной культуре Беларуси 1920--1990-х годов // Материалы X-XIV Шагаловские чтения в Витебске (2000-2004) Вып. 3. Вып. 3. С. 92-99.
4. Моя жизнь / Марк Шагал; пер. с фр. Н. Мавлевич. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 224 с.

References

1. *Apchinskaya N.V.* Marc Chagall and the Bible. Vit: The Museum of Marc Chagall, 2003. 16 p.
 2. Marc Chagall. «Flights in a dream and in reality»: Nikolay Nadezhdin. St. Petersburg, Major, Publisher A.I. Os, 2010 192 p.
 3. *Khmel'nitskaya L.V.* Mark Shagal in the artistic culture of Belarus 1920-1990-ies. // Materials X-XIV Shagalov readings in Vitebsk (2000-2004). Issue. 3. Pp. 92-99.
 4. My Life / Marc Chagall; trans. with fr. N. Mavlevich. SPb.: ABC, ABC-Atticus, 2016. 224 p.
-

УДК 371.016:51]:172

UDC 371.016:51]:172

АВДЕЕВ Ф.С.

доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате по педагогическому образованию, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:ivan_avd@mail.ru

АВДЕЕВ И.Ф.

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра математики и информационных технологий имени Н.А. Ильиной, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:ivan_avd@mail.ru

АВДЕЕВА Т.К.

доктор педагогических наук, профессор кафедры геометрии и методики преподавания математики Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
E-mail:ivan_avd@mail.ru

AVDEEV F.S.

Doctor of Education, Professor, Advisor to the rector's office on pedagogical education, Orel State University
E-mail:ivan_avd@mail.ru

AVDEEV I.F.

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Information Technologies named after N.A. I'lina
E-mail:ivan_avd@mail.ru

AVDEEVA T.K.

Doctor of Education, Professor, Department of Geometry and Methods of Teaching Mathematics
E-mail:ivan_avd@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У УЧАЩИХСЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**FORMATION OF STUDENTS' CIVIL SELF-IDENTITY WHILE TEACHING MATHEMATICS
IN A SECONDARY SCHOOL**

В статье рассматривается проблема формирования гражданской идентичности у учащихся при обучении математике. Требования к результатам формирования гражданской идентичности конкретизированы в процессе обучения школьников математике.

Ключевые слова: обучение математике, универсальные учебные действия, гражданская идентичность.

The article considers the problem of forming students' civil self-identity while teaching mathematics. Requirements for results of civil self-identity formation are concretized in process of teaching mathematics in a secondary school.

Keywords: teaching mathematics, universal educational activities, civil self-identity.

В настоящее время в условиях гуманистической педагогики, личностно ориентированного обучения целью обучения математике выступает изменение внутренних качеств личности, опосредованных математическим содержанием. И если в стандартах первого поколения в качестве основной цели образования была передача знаний от педагога к ученикам, а результатами обучения – овладение системой знаний, умений и навыков (ЗУН), то в стандартах второго поколения понятие ЗУН не используется. Им на смену пришли универсальные учебные действия (УУД).

Универсальные учебные действия – это совокупность способов различных действий, способствующих активному саморазвитию обучающегося, помогающих самостоятельному овладению новыми знаниями, освоению социального опыта, становлению социальной идентичности.

УУД включают следующие виды: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. В рамках одной статьи проблематично осветить формирование УУД в полном объеме, поэтому мы ограничимся рассмотрением вопроса формирования гражданской идентичности у учащихся при обучении математике [13].

Личностные УУД включают в себя: самоопределение,

смыслообразование и действие, нравственно-эстетическое оценивание. Личностное самоопределение происходит на основе развития самосознания, мировоззрения и ценностных ориентаций. При реализации стандартов второго поколения, необходим переход к новой стратегии воспитания – социальному конструированию гражданской идентичности как базовой предпосылки укрепления государственности [13]. А.Г. Асмолов выделяет компоненты структуры гражданской идентичности (ГИ): когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности); ценностный (наличие позитивного или негативного отношения к факту принадлежности); эмоциональный (принятие или неприятие гражданской общности); поведенческий (участие в общественно-политической жизни страны, реализация гражданской позиции в деятельности и поведении) [13]. Перечислим требования к результатам формирования ГИ.

Создание историко-географического образа: представление о территории и границах России; знание основных исторических событий развития, его достижений и культурных традиций.

Исходя из специфики предмета математики, основным

методом обучения математике являются задачи, соответствующее содержание которых и будет служить формированию гражданской идентичности.

В частности, содержание задач должно способствовать формированию знаний о территории страны. Интересны в этом плане белорусские учебники математики, приведем конкретный пример. Рассмотрение законов сложения в 5 классе учащиеся начинают с задачи 1:

«Саша живет в Давид-Городке. На осенних каникулах он ездил на автобусе к дедушке в Житковичи через Туров, где он делал остановку, чтобы увидеться с сестрой. Расстояние от Давид-Городка до Турова – 39 км, а от Турова до Житкович – 21 км. Возвращался Саша той же дорогой. Выясним, сколько километров проехал Саша, когда ехал к дедушке и когда возвращался домой» [6, с. 62]. Речь в задаче идет о конкретной территории: в учебнике математике [6] приведен ее план, возможно, разговор об этих городах продолжится на уроке географии, учащиеся смогут увидеть их на карте. Такая работа поможет школьнику осознать себя жителем конкретной страны. Этому будут способствовать и другие задачи, например.

«В таблице приведены данные о крупнейших реках, которые полностью или частично протекают по Беларуси.

Река	Длина, км	Длина по Беларуси, км	Площадь бассейна, тыс. км
Березина	226	226	4
Неман	937	459	98
Сож	648	493	42
Припять	761	500	121
Западная Двина	1020	328	87
Днепр	2201	700	504

а) Постройте столбчатую диаграмму длин рек. Дополните сделанный рисунок столбчатой диаграммой длин этих рек на территории Беларуси, используя прямоугольники другого цвета;

б) постройте столбчатую диаграмму площадей бассейнов этих рек.

№ 173. В таблице приведены данные о крупнейших реках Беларуси.

Озеро	Площадь, км ²	Наибольшая глубина, см	Длина береговой линии, км
Нарочь	80	2480	41
Освейское	53	750	33
Червонное	44	400	31
Лукомское	37	1150	36
Дривяты	36	1200	38
Нещарда	27	810	50
Выгонащенское	26	230	21
Снуды	22	1650	34
Свирь	22	870	31

а) Постройте столбчатую диаграмму площадей этих озер;

б) постройте линейную диаграмму их наибольших глубин;

в) постройте столбчатую диаграмму длин их береговых линий»

[6, с. 50,51]

К сожалению, далеко не все авторы учебников математики обращают внимание на «воспитывающий» характер

содержания задач, ставя на первый план математическое содержание. Так, например, в задачах подобных задаче 1 населенные пункты выбираются формально: с. Аникеево, Большово, Виноградово [7, с.61]. В таких случаях «воспитательный» акцент должен сделать учитель. Обратимся к конкретному примеру. Урок математики в 6 по обобщению действий с десятичными дробями (Курбатова В.П., Шаблыкинская СОШ, Орловская область). Учитель сообщает, что сегодня на уроке, кроме математики, класс займется краеведением. Выполняя задания устного счета и записывая коды правильных ответов, учащиеся получают слово ШАБЛЫКИНО. Вывешивается карта Шаблыкинского района. Учитель предлагает самостоятельную работу на два варианта, ответы которой зашифрованы: причем abcd – год основания района; ху – количество лет району, на сегодняшний день. Далее, решая уравнения, учащиеся узнают, что в районе 74 населенных пункта, в нем проживают 9,2 тыс. человек, площадь – 845,92 кв. км. Вспоминают, что достопримечательность района – парк Киреевского и, находя значение числового выражения $(6,5 - 1,26) : 0,4 + 3,6 \cdot 1,5 + 91,5$; учащиеся узнают число видов растений в этом парке. На уроке учащиеся не только подготовились к зачету по математике, но и узнали много интересного о своем районе, рассказывая об этом дома, они узнают немало интересного от старшего поколения своей семьи. Так зарождается гордость за свою малую Родину, интерес к ее истории.

Знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, о народах и этнических группах России.

Комментируя это требование к формированию ГИ, следует указать, в качестве примера Конкурс «Чувашская республика в математических задачах». Конкурс проводится для учащихся 1-11 классов, которые разделены на возрастные группы (1-4; 4-8; 9-11). Конкурс проводится в следующих номинациях:

- «Задачи о героях Великой Отечественной войны Чувашской республики»;
- «Задачи о храмах и монастырях Чувашской республики»;
- «Моя малая Родина в математических задачах»;
- «Русские народные сказки в математических задачах» [8].

Проводя краеведческие изыскания, школьники не только знакомятся с патриотами России, героями – земляками, но и составляют математические задачи, которые раскрывают им героические события нашей страны.

Задача 1. 22 июня 1941 года на нас вероломно напали германские войска. Для нападения на СССР Гитлер выделил 190 дивизий. Общая численность этой хорошо вооруженной силы – 5,5 млн. солдат и офицеров, около 4300 танков и штурмовых орудий, свыше 47 тыс. полевых орудий и минометов. Их поддерживала мощная военная авиация – около 4980 самолетов. Численность наших войск в западных приграничных военных округах к началу войны составляла 2680 тыс. человек, имевших на вооружении 1475 танков и 1540 боевых самолетов, 37,5 тысяч орудий и минометов. В первый день войны в сражение вступили еще 900 тыс. бойцов и командиров. Какое преимущество имела германская армия по сравнению с советской армией? [8, с.21]

Задача 2. Герои Советского Союза Великой Отечественной войны составляют 92% от всех героев Советского Союза. Их 1200 человек. Сколько же процентов составляют от всех героев Советского Союза герои Советского Союза Чувашской Республики, если их 82? [8, с. 21].

Ориентация в системе моральных норм и ценностей.

При изучении задач на части и пропорциональное деление полезно познакомить учащихся с историческими задачами, которые содержат понятия «справедливое деление» и «правило товарищества».

Задача 3. Три купца составили товарищество для ведения некоторого торгового дела. Первый купец внес для этой цели 15000 руб., второй – 10000 руб., третий – 12500 руб. По окончании торгового дела они получили 7500 руб. Спрашивается, сколько из этой прибыли придется получить каждому купцу? [1, с.210]

Подводя итог решения задачи, полезно познакомить пятиклассников с Леонтием Филипповичем Магницким, автором первого на Руси учебника математики «Арифметика, сиречь наука числительная...» Учащиеся могут сделать доклад об этом математике или подобрать интересные арифметические задачи из этого учебника, учитель лишь направит «исследовательский» поиск ребят, порекомендовав им литературу, например [12; 4; 11].

При обучении школьников математике, полезно знакомить их с учеными-математиками, которые, безусловно, обладали высокими моральными качествами, и могут быть примером для подрастающего поколения.

Иван Матвеевич Виноградов (1891-1983) великий русский математик, внесший большой вклад в развитие математики в годы войны первым среди математиков перечислил свои личные сбережения в фонд обороны 20 августа 1941 года. В письме Сталину И.М. Виноградов писал: «Мы, русские ученые, не должны отставать от своего народа. Я вношу все свои сбережения (85000 рублей) на строительство танков и призываю других ученых нашей Родины не жалеть своих средств на усиление мощи Красной Армии...»? [5, с.54]

Каждый определял свою роль в борьбе за победу в этот трудный для Родины момент: в военкоматах выстраивались очереди из добровольцев, желающих идти на фронт; руководители предприятий рассматривали планы переориентации производства на военные нужды; откладывали в сторону свои академические исследования и математики, переключаясь на решение прикладных задач, которые поставила война. Мы уверены, что изучая биографии этих людей, подрастающее поколение приобретет высокие моральные качества.

Особую роль в воспитании нравственных качеств у школьников играет знакомство и изучение земляков, в нашем случае, орловцев, которые своей деятельностью прославили Россию. Если речь идет об обучении математике, то школьников полезно познакомить с Андреем Петровичем Киселевым (1852-1940), уроженцем города Мценска Орловской области, автора школьных учебников математики, прослуживших русской, а затем советской школе без малого 100 лет. Его имя присвоено школе №3 г. Мценска, в краеведческом музее города есть экспозиция, посвященная ученому. Константин Дмитриевич Краевич (1833-1892), уроженец Малоархангельского уезда Орловской губернии, автор учебников физики и математики, лучший учитель физики Санкт-Петербурга второй половины 19 века. Его

имя носит Ярищенская СОШ Колпнянского района, в краеведческом музее Колпны есть экспозиция ему посвященная. На уроке математики достаточно лишь упомянуть эти исторические персоналии, не забывая о непроизвольном запоминании, дальше информация будет возрастать, как снежный ком. Это и экскурсии в музеи (перечислены выше), в Орел – у здания Орловского университета установлен бюст А.П. Киселева, а на здании музея Лескова слова из его рассказа «Несмертельный голован», где он говорит о своем однокласснике – К.Д. Краевиче А любопытство, возникшее на уроке? Его удовлетворит книга или Internet.

Другой наш земляк - Иван Иванович Жегалкин (1869-1947), родился в городе Мценске Орловской области, окончил орловскую мужскую гимназию, затем Московский университет (1893), доктор физико-математических наук, профессор. Организовал первый в стране научно-исследовательский семинар по математической логике. Его магистерская диссертация «Трансфинитные числа» была первой русской монографией по теории множеств. Среди студентов и преподавателей высшей школы популярны учебники по математическому анализу, написанные И.И. Жегалкиным и его сестрой – М.И. Слудской. В 1945 году ему было присвоено звание Заслуженный деятель науки РСФСР [3].

Наш современник – Геннадий Иванович Архипов (1945-2013) хотя родился в Ельце, однако, после войны семья Архиповых вернулась в Орел, где Геннадий Иванович учился в 24 школе. Во время учебы Геннадий Архипов представлял Орловскую область на Всероссийских математических олимпиадах, а вершиной успеха стала его победа в 1964 году на Международной математической олимпиаде, где он занял первое место.

Великий математик XX века – Андрей Николаевич Колмогоров огромные силы отдал на создание школы для одаренных детей, которые призваны развивать математику, вести ее вперед. В числе первого набора этой школы-интерната и был Геннадий.

1969 год ознаменовал его окончание МГУ и начало другого этапа – обучение в аспирантуре Математического института имени В.А. Стеклова. Г.И. Архипов по праву считал И.М. Виноградова своим учителем и в своей кандидатской диссертации «Кратные тригонометрические суммы и приложения», защищенной в 1975 году, продолжил его исследования. В 1983 году И.М. Виноградов пригласил Г.И. Архипова в Математический институт им. В.А. Стеклова АН СССР. В 1984 году Геннадий Иванович защищает докторскую диссертацию на тему «Исследования по проблеме Гильберта-Камке». Свои исследования в этом направлении он продолжал многие годы и добился существенных результатов. В 1992 году его исследования по проблеме Гильберта-Камке были отмечены премией им. А.А. Маркова Российской академии наук. Научные работы Г.И. Архипова неоднократно признавались лучшими по РАН и Математическому институту им. В.А. Стеклова. Заслуга Геннадия Ивановича в том, что он создал школу теории чисел, которая будет продолжать его труды, привлекая к этой работе других, одержимых математикой, ребят. [2]

Освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия.

Общекультурное наследие России может быть раскрыто через содержание математических задач. Например, среди краеведческих задач есть раздел «Блистательный Петербург на уроках математики», вот некоторые из них.

Задача 4. Зимний дворец возводили 9 лет. Малый Эрмитаж – 4 года. Большой Эрмитаж – 10 лет, Эрмитажный театр – 5 лет, Новый Эрмитаж – 14 лет. Во сколько раз дольше строили Зимний дворец, чем Малый Эрмитаж, здание Большого Эрмитажа, чем здание Эрмитажного театра? Какую часть составляет срок строительства большого Эрмитажа от продолжительности возведения Нового Эрмитажа?

Задача 5. Число лет, которое статуя Венеры Таврической в год 300-летия Санкт-Петербурга (2003 г.) украшает Эрмитаж, выражается трехзначным числом. В нем цифра десятков на 5 превышает цифру сотен, а цифра единиц равна цифре десятков. Вычислите это число, если известно, что оно больше суммы его цифр на 153? [9, с. 20-21]

Воспитательный эффект от решения этих задач усиливается, если он будет сопровождаться иллюстрацией, упоминаемых в задачах объектов. Такая работа может продолжиться самостоятельной работой или проектной деятельностью по составлению (и решению) подобных задач на материале мировых или российских исторических объектов, или при исследовании культурно-исторических объектов родного края.

Экологическое сознание, признание высокой ценности

жизни во всех ее проявлениях.

Реализация этого требования опять же связана с содержанием математических задач и технологией построения урока учителем. В качестве примера проанализируем урок математики в 6 классе по теме «Деление обыкновенных дробей» (учитель Никитина Т.Ю., МОУ Хотимль-Кузменковская СОШ, Хотынецкий район, Орловской области). В дополнение к познавательным целям указывались: развитие любознательности, познавательного интереса, расширение знаний об окружающей природе, воспитание бережного отношения к природе.

Содержание задач убеждало учащихся о пользе леса: школьники, в частности, узнали, что в солнечный день 1 гектар леса поглощает 220-250 кг углекислого газа, познакомились с характеристиками сосны, дуба, березы.

Задача 6. Твердолиственные породы (дуб) составляют примерно $\frac{2}{5}$ лесного массива Орловской области, мягколиственные (сосна) – $\frac{1}{20}$, а оставшуюся часть составляют хвойные породы. Во сколько раз в орловских лесах больше лиственных деревьев, чем хвойных?

Решая задачу 6, школьники знакомятся с заповедником «Орловское Полесье», расширяют свои знания об окружающей природе, испытывают гордость за свою малую Родину.

Вот так шаг за шагом при обучении математике мы будем формировать у школьников гражданский патриотизм, любовь к Родине, чувство гордости за свою страну.

Библиографический список

1. Авдеев Ф.С., Авдеева Т.К. Андрей Петрович Киселев. Орел: Издательство Орловской государственной телерадиовещательной компании, 2002.
2. Авдеев И.Ф., Авдеев Ф.С., Авдеева Т.К. Специализированная школа-интернат № 18 физико-математического профиля. Выпуск первый – 1963-1964 г. На пути к математике: Архипов Геннадий Иванович. //Чебышевский сборник. Том 17, выпуск 1, Тула, 2016. С. 10-21.
3. Бородин А.И., Бугай А.С. Выдающиеся математики: Биограф. слов. справ. 2-е изд., перераб. и доп. Киев: Рад.шк., 1987.
4. Денисов А.П. Леонтий Филиппович Магницкий (1669-1739). М.: Просвещение, 1967.-
5. Иван Матвеевич Виноградов. М.: Математический институт имени В.А. Стеклова, Издательство РМПИ, 2011.
6. Латотин Л.А., Чеботаревский Б.Д. Математика: Учеб.пособие для 5 класса общеобразоват. Шк. Мн.: Нар.асвета, 1996.
7. Математика. 5 класс: учеб.дляобщеобразоват. учреждений /Н.Я. Виленкин и др./, 23-е изд. испр.- М.: Мнемозина, 2008.
8. Арифметика: Учеб.для 5 кл.общеобразоват. учреждений / С.М. Никольский, М.К. Потапов, Н.Н. Решетников, А.В. Шевкин. 3-е изд. М.: Просвещение, 2002.
9. Мерлина Н.И., Мерлин А.В., Карташова С.А., Василькова М.В. Чувашская Республика в математических задачах: задачник. Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2016.
10. Мерлина Н.И. Фольклорные и краеведческие математические задачи народов России /Н.И. Мерлина, А.В. Мерлин, С.А.Карташова и др. /под общ.ред. Н.И. Мерлиной.Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2012.
11. Минковский В.Л. За страницами учебника математики. Пособие для учащихся 6 класса. М.: Просвещение, 1966.
12. Старинные занимательные задачи / С.Н. Олехник, Ю.В. Нестеренко, М.К. Потапов. М.: Дрофа, 2002.
13. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.В. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанова.- 2-е изд. М.: Просвещение, 2011.

References

1. Avdeev F.S., Avdeeva T.K. Andrei Petrovich Kiselev. Orel: Orel State Television and Radio Broadcasting Company, 2002.
2. Avdeev I.F., Avdeev F.S., Avdeeva T.K. Specialized boarding school № 18 with physical and mathematical profile.First graduation – 1963-1964. On the way to mathematics: ArkhipovGennadyIvanovich. //Chebyshev collection. Vol. 17, Issue 1, Tula, 2016. Pp. 10-21.
3. Borodin A.I., Bugay A.S. Outstanding Mathematics: Biogr. Dic.-Ref. 2nd ed.,revised and added. Kiev: Rad.shk., 1987.
4. Denisov A.P. Leonty Filippovich Magnitsky (1669-1739). Moscow:Prosveshchenie, 1967.
5. Ivan Matveevich Vinogradov. Moscow: Mathematical Institute named after V.A. Steklov, RMP Publishers, 2011.
6. Latotin L.A., Chebotarevsky B.D. Mathematics: Textbook for Grade 5 in a secondary school. Minsk: Nar.asveta, 1996.
7. Mathematics. Grade 5: textbook for secondary institutions / N.I. Vilenkin et al. 23th ed., revised Moscow: Mnemosyne, 2008.
8. Arithmetic: Textbook for the 5-th grade of secondary institutions. / S.M. Nikolsky, M.K. Potapov, N.N. Reshetnikov, A.V. Shevkin. 3rd ed. Moscow:Prosveshchenie, 2002.
9. Merlin N.I., Merlin A.V., Kartashova S.A., Vasilkova M.V. Chuvash Republic in mathematical problems: a problem book. Cheboksary: Publishing house of Chuvash University, 2016.
10. Merlin N.I. Folk and local lore mathematical problems of the peoples of Russia / N.I. Merlina, A.V. Merlin, S.A.Kartashova et al. / Ed. N.I. Merlina. 11. Cheboksary: Publishing house of Chuvash University, 2012.
11. Minkovsky V.L. Behind the pages of a math textbook Manual for pupils of Grade 6. Moscow: Prosveshchenie, 1966.
12. Old-time entertaining tasks / S.N. Olekhnik, Yu.V. Nesterenko, M.K. Potapov. Moscow: Drofa, 2002.
13. Formation of universal educational activities in primary school: from action to thought. Task system Manual for teachers / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.V. Volodarskaya, O.A. Karabanova, N.G. Salmina, S.V. Molchanov. 2-nded. Moscow: Prosveshchenie, 2011.

УДК 371.016:51]:376-056.45

UDC 371.016:51]:376-056.45

АВДЕЕВ Ф.С.

доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате по педагогическому образованию, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:ivan_avd@mail.ru

АВДЕЕВ И.Ф.

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра математики и информационных технологий имени Н.А. Ильиной, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:ivan_avd@mail.ru

АВДЕЕВА Т.К.

доктор педагогических наук, профессор кафедры геометрии и методики преподавания математики Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
E-mail:ivan_avd@mail.ru

AVDEEV F.S.

Doctor of Education, Professor, Advisor to the rector's office on pedagogical education, Orel State University
E-mail:ivan_avd@mail.ru

AVDEEV I.F.

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Information Technologies named after N.A. I'lina
E-mail:ivan_avd@mail.ru

AVDEEVA T.K.

Doctor of Education, Professor, Department of Geometry and Methods of Teaching Mathematics
E-mail:ivan_avd@mail.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

SUPPORTING GIFTED CHILDREN WHILE TEACHING MATHEMATICS: THEORETICAL ASPECT

В статье рассматривается проблема выявления одаренных детей, различные подходы к определению этого понятия. Выявлены характерные черты одаренного школьника.

Ключевые слова: одаренность, способности, интеллект, креативность, признаки одаренности.

This article describes the problem of identifying of gifted children and various approaches to definition of this concept. Characteristic peculiarities of the gifted pupil are revealed.

Keywords: giftedness, abilities, intelligence, creativity, signs of giftedness.

Одним из важных условий успешной работы университета является качественный уровень знаний абитуриентов, которые поступают учиться на первый курс. Как показывает практика обучения учащихся общеобразовательных школ, качество знаний школьников по основным школьным дисциплинам оставляет желать лучшего. Оставляя в стороне проблему совершенствования обучения в общеобразовательных школах, зададимся вопросом: как может повлиять на эту ситуацию университет? На сегодняшний день ситуация выглядит так. Подводим итоги приемной кампании: увы..., как правило, ситуация далека от идеальной, а точнее сказать аховая, засучаем рукава и за работу. Адаптационные курсы призваны латать пробелы в знаниях наших первокурсников, однако эта работа мало эффективна – невозможно за один семестр восполнить пробелы, которые копились не один год. Здесь же выявляется и вторая проблема: многие, как говорится, ошиблись дверью, переоценив свои возможности, они просто не представляли задач выбранной ими специальности, и, имея за плечами полупустой багаж знаний, вряд ли осилит профессиональную подготовку. Какой же вывод? Абитуриентов нужно готовить себе заранее, и взор следует обратить не на одиннадцатиклассников, это, на наш взгляд, поздно, а скорее всего на восьмиклассников, которым нужно помочь определиться с выбором, прежде все-

го, профиля обучения, и обратить внимание на качество знаний по профильным предметам. Итак, первое, университету следует включиться в работу по профориентации учащихся общеобразовательных школ, не позднее 8 класса. Как это сделать? Можно поручить это учителям школ, а можно использовать потенциал преподавателей университета. Чтобы, придя в школу, не дублировать работу учителя, прежде всего, следует обратить внимание на детей, которых мы называем одаренными. Так как в третьем тысячелетии перед российским образованием на первый план встала проблема обучения и воспитания креативной личности, способной решать нестандартные профессиональные задачи, ставить новые проблемы, находить творческие подходы к их разрешению. В связи с этим особенно остро встает проблема выявления и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. Следует отметить, что работа с учащимися, обладающими выдающимися способностями возведена в ранг государственной политики, о чем свидетельствует Закон РФ «Об образовании». Более того, в 1989 г. была утверждена концепция «Одаренные дети», в которой приведены отдельные положения, необходимые разработчикам дидактических конструкций обучения, развития, формирования одаренных учащихся. Именно обучение и развитие одаренных детей составляет идеальную модель творческого развития личности. В стране накоплен

немалый опыт работы с одаренными детьми: работа предметных кружков и факультативов; создание специальных школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов; создание научных школ на базе ведущих вузов страны; проведение различного уровня олимпиад и конкурсов и др. Как решается эта проблема в Орловской области? Учителя школ организуют работу со школьниками, проявляющим интерес к тому или иному школьному предмету: это кружки, факультативы, за редким исключением (в последние 5-6 лет) является проектная деятельность, в которую, как правило, включено большинство учеников класса. На базе областного института усовершенствования учителей функционирует школа одаренных детей, которая работает, в основном, с участниками предметных олимпиад. В последние годы на занятиях школы рассматриваются наиболее трудные варианты заданий ОГЭ и ЕГЭ. Дома творчества и другие учреждения дополнительного образования организуют работу с одаренными детьми в разных направлениях искусства.

В настоящее время Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева начал систематически и целенаправленно заниматься проблемой обучения одаренных детей. Имея статус опорного вуза, университет единственный в регионе осуществляет подготовку специалистов по фундаментальным направлениям естественных наук, в частности, математики. Заметим, что становление творчества происходит во всевозможных условиях и видах деятельности, при использовании различного теоретического материала. Однако, наиболее действенно, как показывают исследования, это становление творчества осуществляется при применении математики. В связи с этим, на наш взгляд, целесообразно разработать программу развития одаренных детей при обучении математике, реализуемую на базе Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. Данная программа должна учитывать следующие теоретические положения.

1. Психолого-педагогические подходы к определению понятия «одаренные дети».

Французские психологи Фр. Бине и Т. Симон признавали влияние окружающей среды и особенности познавательного развития и впервые связали его с возрастными особенностями, установив понятие «умственного возраста» [5, с.93].

Дж. Рензули: «одаренность это относительное понятие. Абсолютное – это «одаренность есть либо ее нет». Относительное: одаренность – результат взаимодействия определенных характеристик в конкретной области интересов или даже в пределах какой-то темы.

В. Штерн: умственная одаренность есть общая способность сознательно направлять свое мышление на новые требования, способность приспособления к новым задачам и условиям жизни» [5, с.114].

В исследованиях по проблеме одаренности можно выделить следующие подходы:

Многофакторная теория интеллекта: выделяется 10 групповых факторов, семь из которых названы «первичными умственными способностями»:

- «пространственный»
- «восприятие»
- «вычислительный»
- «вербальное понимание»

«беглость речи»

«память»

«логическое рассуждение»

Когнитивная теория Дж. Гилфорда – активная роль учащихся как исследователя окружающего мира.

Теория множественности видов интеллекта Г. Гарднера, которая рассматривает взаимодействие таких видов как

Лингвистический

Логико-математический

Пространственный

Музыкальный

Мышечно-двигательный

Межличностный, в сущности определяющих и вид одаренности [5]

Выделяются виды одаренности: интеллектуальная, академическая, творческая. Так как мы рассматриваем проблему одаренных детей, то для нас представляют интерес последние два вида одаренности, приведем их характеристики.

Академическая одаренность, ее выделяли и исследовали Б. Кларк, В. Майкл, Жж. Стенли, К. Тейлор, предполагает:

- необыкновенный интерес к предмету;
- концентрированное внимание к деятельности, связанной с определением академической области;
- динамичный темп обучения;
- склонность к систематизации;
- способность конструктивного оперирования понятиями, терминологией по выбранному предмету;
- полная отдача сил, энергии, времени в области своего научного интереса;
- стремление к соперничеству;
- опережающее возраст понимание причинно-следственных связей, тяга к логическим умозаключениям и абстрактным понятиям;
- высокий уровень мотивации.

Как отмечает В.С. Юркевич, академическая одаренность – это «умение блестяще усваивать, то есть учиться» [7, с.54].

Исследователи **творческой одаренности** (Р. Стернберг, Т. Любард) доказали, что для нее необходимо 6 специфических, но взаимосвязанных источников:

- интеллектуальных способностей;
- знаний;
- стилей мышления;
- личностных характеристик;
- мотивации;
- окружения [5, с.136].

Отметим русских ученых, которые внесли существенный вклад в изучение одаренности, это Л.И. Булыгин, Л.С. Выготский, Ф.С. Матвеев, А.И. Острогорский, Р.И. Россолимо, А.Н. Соколов, В.М. Экземплярский.

Л.С. Выготский определял одаренность как генетически обусловленный компонент синтеза способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии [1, с.47]. Из этого следует, что заложенный талант от природы может быть развит либо безвозвратно утерян, что еще раз подчеркивает актуальность проблемы выявления и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

Рассматривая проблему одаренных старшеклассников, определим одаренность как высокий уровень развития способностей человека, позволяющих ему достигать особых успехов в той или иной сфере деятельности.

Выделяется общая и специальная одаренность, общая проявляется во владении всеми видами деятельности, для успешного осуществления которых необходимы определенные умственные качества, а специальная связана с различными видами деятельности, в которых она более всего раскрывается.

Основные признаки одаренности:

- раннее проявление способностей;
- быстрый темп усвоения знаний;
- формирование умений и навыков в какой-либо деятельности;
- склонность и интерес к ней;
- элементы оригинальности, творчества в деятельности.

В практике обучения наряду с понятием «одаренность» часто используется понятие «способность».

Возникает необходимость определить способности и их признаки, для выявления одаренных старшеклассников.

Б.Н. Теплов выделил 3 основных признака способностей:

- индивидуально-психологические особенности субъекта;
- индивидуально-психологические особенности, имеющие непосредственное отношение к успешности в некоторой (или нескольких) определенной деятельности;
- способности, которые не сводятся к уже выработанным знаниям и навыкам, но именно ими можно объяснить быстро и легко приобретения этих знаний, умений и навыков [3, с.82].

Способность к творчеству и созиданию в первую очередь считается атрибутом одаренности.

Педагогический аспект работы с одаренными детьми заключается в решении взаимосвязанных задач:

- стимулирование развития творческих способностей;
- формирование учебной мотивации и мотивации успеха;
- создание оптимальных дидактических конструкций, обеспечивающих развитие того или иного вида одаренных школьников.

Важной характерной чертой организации работы с одаренными школьниками является ее перспективный характер [2, с.21].

2. Развитие одаренных старшеклассников.

Как было отмечено ранее, понятие одаренности имеет возрастные особенности, подробно остановимся на развитии старшеклассников. Этот возрастной период становится сензитивным периодом для активизации процесса саморазвития.

Центральные новообразования в период старшего школьного возраста:

- формирование Я-концепции и развитие самосознания, становление идентичности;
- осознанное стремление к самореализации и готовность к самоопределению, самопроекция в будущее, формирование основных личностных позиций, выработка жизненных стратегий и планов, качественные изменения

в системе личных отношений, развитие саморефлексии, повышение уровня самоконтроля и саморегуляции, надстройка социального сознания как регулятор поведения.

Старшеклассники демонстрируют сохранение или повышение уровня интеллектуальных способностей, это отличительная черта одаренных детей старшего школьного возраста.

В обыденной жизни мы порой слышим: талант, гений, как бы подчеркивая уровень одаренности и это действительно так. Например, Е.И. Шебланова выделила условные уровни интеллектуальной одаренности:

- умеренный;
- высокий и исключительный;
- уровень высокой креативности [4, с.134].

Отличия высокоодаренных детей старшего школьного возраста:

- высокие интеллектуальные способности;
- креативность (оригинальность, гибкость, продуктивность мышления);
- быстрое усвоение, выдающаяся память;
- интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям;
- высокая личная ответственность;
- убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений;
- позитивная академическая Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой [4].

Заметим, что креативность – «психологическое ядро» высоких уровней одаренности. В русском варианте «креативность» определяется как «творчество», а по отношению к одаренным детям как «творческая одаренность» [6].

Учитывая еще одно важное обстоятельство этого возрастного периода – профессиональная ориентация, выделим еще отличия одаренных старшеклассников.

В мотивационной сфере: большая свобода выбора и меньшая социальная скованность. Удлинение первичной социализации одаренных старшеклассников.

В предметно-практической сфере: в общении развивается способность к самообразованию и самосовершенствованию. Поиск своего места в системе человеческих отношений, идентичность, ощущение себя автором, творцом собственной биографии.

Позиции и ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, позиций, взглядов и ценностных ориентаций.

Проблема самоопределения детей старшего школьного возраста достаточно глубоко исследована: Э. Эриксон, М. Кле, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Г. Асмолов, А.М. Толстых, Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, В.В. Зарецкий, А.П. Авдеевская [2].

Как итог Я-концепции выступает самореализация – это цель самоопределения, она невозможна без активного включения процессов самопознания и самосовершенствования. Процесс самореализации предполагает определение жизненных ценностей и личностных смыслов, построение жизненных планов. Жизненный путь предстает не столько как индивидуальная биография, сколько как движение к высшим формам проявления своей сущности. Поэтому при обучении и воспитании одаренных старшеклассников

важны примеры жизнедеятельности исторических личностей, как идеалы в том или ином направлении науки, их интересующей.

Факторы, определяющие развитие одаренности старшекласников:

- наследственность;
- деятельность;
- воспитание;
- обучение;
- окружающая среда.

Другой подход к определению этих факторов выглядит так:

- исходная предпосылка – врожденные задатки;
- время выявления;
- развитие способностей к деятельности, к которой есть интерес;
- всестороннее развитие интересов и способностей;
- соперничество и сотрудничество [2].

Вторая классификация, на наш взгляд, более детальная и при реализации программы обучения одаренных детей мы будем придерживаться ее.

Задача семьи вовремя увидеть, распознать способности ребенка, а школы – развить его способности, сформировать познавательный интерес в конкретной предметной области, создать возможности для реализации выявленных способностей. При этом важно не упустить время, учитывая, что способности могут, как развиваться, так и утрачиваться. По утверждению психологов, процент одаренных детей с годами снижается: если в десятилетнем возрасте их примерно 60-70%, то к четырнадцати годам – 30-40%, а к окончанию школы – 15-20%.

Каков же он, одаренный ребенок? Постараемся составить его портрет:

- проявляет любопытство ко многим вещам, постоянно задает вопросы;
- предлагает много идей, ответов на вопросы;
- свободно высказывает свое мнение, настойчиво, энергично отстаивает его;
- склонен к рискованным действиям;
- обладает богатой фантазией, воображением. Часто обеспокоен преобразованием, улучшением общества, предметов;
- обладает хорошо развитым чувством юмора, видит юмор в ситуациях, которые могут не оказаться другим смешными;
- чувствителен к красоте, внимателен к эстетике вещей;
- не конфликтен, не приспособленец, не боится отличаться от других;
- конструктивно критичен, не принимает авторитарных указаний без критического изучения;
- стремиться к самовыражению, творческому использованию предметов.

Не простая работа – выявить одаренного ученика, не менее важная задача подготовить учителя – личность, который сможет создать условия для его развития, укажет направления для самосовершенствования, сформирует для общества креативную личность.

С сожалением отметим, что и современное социально-экономическое положение в нашей стране во многом не способствует расцвету талантов: большое количество семей находятся в крайне сложных материальных условиях, учителя не могут разглядеть в детях признаки одаренности, а осуществлять психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей, могут лишь единицы из них.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Собрание соч.: в 6-ти т. Т.4 Детская психология, М.; Педагогика, 1984.
2. *Лазарев В.А.* Педагогическое сопровождение одаренных старшекласников: Монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005.
3. *Теплов Б.Н.* Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985.
4. *Шебланова Е.И.* Психолого-педагогическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: МПСИ, 2004.
5. *Шпарева Г.Т.* Организационно педагогическая деятельность по развитию одаренности как основы элитарного образования: Дисс. ... д-ра пед. наук, Краснодар, 2002.
6. *Урбан К.* Поощрение и поддержка креативности в школе //Иностранная психология, 1999, № 11.
7. *Юркевич В.С.* Одаренность: иллюзии и реальность. М., 1990.

References

1. *Vygotsky L.S.* Collection of the works: in 6 volumes. Vol.4. Children's Psychology, Moscow; Pedagogy, 1984.
2. *Lazarev V.A.* Pedagogical support of gifted senior school pupils: Monograph. Yaroslavl: Publishing House YASPU named after K.D. Ushinsky, 2005.
3. *Teplov B.N.* Selected Works: in 2 volumes. Moscow: Pedagogy, 1985.
4. *Sheblanova E.I.* Psychological and pedagogical diagnostics of schoolchildren's giftedness: problems, methods, research results and practices. Moscow: MPSI, 2004.
5. *Shpareva G.T.* Organizational pedagogical activity on the development of giftedness as the basis of elite education: Diss. ... dr. ped. sciences, Krasnodar, 2002.
6. *Urban K.* Encouragement and support of creativity in school // Foreign Psychology, 1999, No. 11.
7. *Yurkevich V.S.* Giftedness: Illusions and Reality. M., 1990.

УДК 512(072.3)

UDC 512(072.3)

АКСЁНОВ А.А.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра математики и прикладных информационных технологий имени Н.А. Ильиной, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

AKSYONOV A.A.

Doctor of pedagogical sciences, professor, Department of mathematics and applied information technologies named N.A. Ilyina, Orel State University
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

ВИДЫ ШКОЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

VARIETYS OF TASKS OF SCHOOL MATHEMATICS

Представлен один из альтернативных концептуальных теоретических подходов к выявлению основных видов задач. Описано семь основных видов школьных математических задач. Обоснована специфика их использования в процессе обучения.

Ключевые слова: математическая задача, решение, поиск, виды задач.

Presented an alternative conceptual theoretical approaches to the identification of the main varieties of tasks. Described seven main varieties of school mathematical tasks. The specificity of their use is grounded in the learning process.

Keywords: mathematical task, decision, search, varieties of tasks.

Традиционно в отечественной средней школе встречается три вида задач: задачи на вычисление, задачи на доказательство и задачи на построение. Это видовое разнообразие задач основано на сути требования (как побудительного предложения), содержащегося в формулировке задачи. Ему уже более ста лет и оно по сей день не потеряло своей актуальности. Однако традиция применения в обучении задач только этих трёх видов в настоящее время требует пересмотра за счёт расширения видового спектра задач школьного курса математики, поскольку в ней могут использоваться задачи, которые явно выходят за рамки трёх указанных видов.

С одной стороны, такие задачи вполне посильны школьникам. Они разнообразят учебный материал курса математики, что может способствовать повышению интереса к предмету. С другой стороны, некоторые такие задачи уже применяются в школьной математике по крайней мере на этапе итогового контроля знаний учащихся на едином государственном экзамене. Например, это задачи, условие которых задано в основном визуально – графиком функции (или её производной), и в них необходимо описать некоторые особенности поведения этой функции. Очевидно, такая задача явно не относится ни к одному из трёх указанных ранее видов. Кроме того, в целом ряде публикаций учёные методисты–математики и учителя математики указывают на задачи, которые по своей сути (обусловленной требованием в их формулировке) предполагают выполнение исследования, и называют их задачами на исследование, то есть предлагают и сам термин (такowymi являются практически все задачи с параметрами и др.). В частности, задачи на построение в качестве подзадачи содержат исследовательскую задачу (точнее, подзадачу, соответствующую четвёртому этапу решения задач на построение), поэтому появление такого самостоятельного вида задач,

как задачи на исследование, вполне правомерно.

Таким образом, запрос на расширение видового спектра задач школьного курса математики сформировался уже давно. Поэтому в настоящее время вполне актуальной является проблема выявления основных видов задач школьного курса математики. Для того чтобы установить меру расширения имеющегося спектра видов задач необходимо выбрать основу и критерий. В качестве основы в настоящей статье предлагается теоретический подход к описанию школьных математических задач, а критерием вполне может служить методическая целесообразность расширения их видового многообразия, которая базируется на отечественном методическом опыте применения задач в обучении школьников на уроках математики и внеурочных занятиях любой их разновидности, в общеобразовательных, математических специализированных и профильных школах и классах.

Заметим, что в отечественной средней школе отношение математических задач к тому или иному виду определялось только сутью требования в них. В частности, если в геометрической задаче требуется что-либо вычислить, она относится к виду задач на вычисление вне зависимости от того, что в процессе её решения, возможно, будет необходимо главным образом доказывать что-либо и выполнять некоторые дополнительные построения, а не вычислять. Аналогичные ситуации возможны и для задач на доказательство, и для задач на построение (в них третий и четвёртый этапы решения являются собственно доказательством и исследованием). Поэтому расширяя видовой спектр задач, будем считать, что отношение задачи к тому или иному виду определяется только сутью требования, содержащегося в её формулировке.

Теоретическое обоснование такой характеристики школьных математических задач, как их отношение к дан-

ному виду, требует того чтобы она была диалектически выведена из некоторого конструктивного основания теории (задач), частью которой эта характеристика должна стать впоследствии. С этой целью будем опираться на трактовку категории «задача», предложенную Ю.М. Колягиным [2, 3], дополненную В.И. Крупичем [4] и скорректированную с учётом исследований А.В. Брушлинского [1].

В образовании «человек–задачная система» задача как сложный объект представлена диалектическим единством информационной структуры, которая фактически является формой её представления субъекту, и внутренней структуры, выявляемой в задаче на основе осмысления основного отношения в ней, – отношения между условием и искомым, которое находится на верхнем уровне иерархии в системе отношений, реализованных в задаче, и управляет процессом поиска её решения [4].

Информационную структуру любой задачи можно рассматривать как систему $S = (A, B, E, C, D, R)$, замкнутую в том смысле, что все её компоненты могут быть определены в системе «человек–задачная система». Смысл этих компонентов следующий.

A – условие (условия) задачи, то есть данные и отношения между ними.

B – требование задачи, то есть то, что нужно сделать в данной задаче (выражается вопросом или побудительным предложением).

E – искомое в задаче, то есть то, что в ней требуется найти, доказать или выяснить.

C – базис решения задачи (теоретическая и практическая основа, с помощью которой обосновывается решение).

D – способ, определяющий процесс решения задачи, то есть способ действия по преобразованию условия (условий) задачи для выполнения требования.

R – основное отношение в отношениях между данным и искомым в задаче.

Исследуем теоретико-методические характеристики задач, обусловленные сущностью компонента B их информационной структуры, представляющего собой требование (руководство к действию или побудительное предложение), и частично компонента E (это необходимо потому, что требование формулируется по отношению к искомому). Очевидно, компонент B является частью формулировки любой задачи.

Как указывалось в начале статьи, разграничивать виды задач будем только на основе сути их требования. Будем считать, что задачи относятся к одному *виду задач*, если в их формулировках одинаковые требования, понимаемые как побудительное предложение или руководство к действию. Речь идёт о логической одинаковости требований, их побудительном смысле, но сами они могут быть выражены синонимичными словосочетаниями (например, слово «доказать» заменено словосочетанием «строго обосновать» и т. п.). Данная информация заложена в компоненте B информационной структуры задачи. Выявим основные виды школьных математических задач.

В первую очередь заметим, что можно решать составленные кем-либо задачи, или самостоятельно составлять их. Составление задач – отдельный случай, к нему вернёмся чуть позже. Рассмотрим процедуру решения задач.

Все задачи школьного курса математики можно разделить на две большие принципиально разные части: задачи,

которые можно решить приведением конкретного примера (или контрпримера); задачи, которые таким образом решить невозможно (поиск их решения нужно выполнять традиционно). Первая часть составляет отдельный вид задач, решаемых приведением конкретного примера или контрпримера.

Задачи второй части также можно разделить на две группы по принципу известности искомого в них. Известно оно только в задачах на доказательство, поскольку в формулировке задачи чётко указано, какой факт требует доказательства «в общем виде» (он и является искомым). Эти задачи составят первую группу.

Во вторую группу войдут задачи, в которых искомое неизвестно. Если в школьных математических задачах искомое изначально неизвестно, после своего нахождения оно может быть в конечном счёте представлено тремя принципиально разными вариантами: а) только посредством его визуализации (с помощью чертежей, рисунков, графиков и т. п.); б) только с помощью словесного описания; в) любыми способами, не совпадающими с первыми двумя.

Если в задаче искомое представляется только посредством визуализации, эта задача относится к виду задач на построение. Ещё раз отметим, что в задачах на построение искомое неизвестно. Если, например, требуется построить ромб, то искомым в такой задаче является, конечно, не наименование фигуры (оно известно), а конкретное её положение на плоскости. Разумеется, оно неизвестно.

В случае, когда искомое в задаче может быть представлено только словесным описанием, эта задача относится к виду задач, решаемых посредством словесного описания (конечно, в этом описании могут использоваться и числа, поскольку факт их наличия не меняет сущности этих задач). Такое название для данного вида задач вполне правомерно, так как если в принципе нет возможности изложить искомое в них никаким другим способом, кроме словесного описания, это может быть только следствием того, что и сам процесс их решения выполнялся этим же способом. В противном случае, очевидно, была бы возможность представить искомое как-либо иначе.

Рассмотрим все остальные задачи. В них искомое неизвестно, их также можно разделить двояко: *задачи, в которых предметное содержание искомого (после его нахождения) фиксируется безотносительно к тому, при каких условиях оно существует; все остальные задачи* (для которых характерна противоположная ситуация, то есть искомое, удовлетворяющее требованию задачи, в ответе указывается вместе с условиями своего существования). Первые задачи – это задачи на нахождение, вторые – задачи на исследование. Очевидно, эти виды задач принципиально различны.

Замечание. В настоящей статье используется термин задачи на нахождение, а не задачи на вычисление потому, что во многих таких задачах искомое не представлено конкретным числом. Оно может быть представлено и буквенным выражением, которое в конечном счёте было найдено, зачастую довольно громоздким и неупрощаемым далее. Поэтому и предложен термин задачи на нахождение с целью обобщения в один вид всех задач, в которых суть требования одна и та же, но представление искомого немного различается.

Вернёмся к составлению задач. В предельно общем случае здесь неправомерно вести речь об отдельном виде задач, поскольку может быть составлена задача любого вида, выявленного выше. Школьникам можно предложить составлять задачи, не давая им никаких указаний относительно их условия, требования, теоретического базиса, способа решения и основного отношения, реализуемого в них. Однако если школьникам дано задание – составить задачу, и указаны какие-либо ориентиры для её составления, фактически для них сформулирована задача, а вся совокупность указанных в ней ориентиров является условием этой задачи. Её требование состоит в том, чтобы на основе данных условия сформулировать некоторую задачу, причём условие этой задачи является искомым для той задачи, которая изначально дана школьникам. Такие задачи назовём конструктивными. Такова задача: “Составить логарифмическое уравнение, корни которого – натуральные числа, причём оно должно решаться методом замены неизвестного, а корнями промежуточного квадратного уравнения также должны быть натуральные числа”. Уравнение вполне может быть одним из возможных решений этой задачи. Такие задачи рассматриваются как частный, но особый случай составления задач учащимися. Поскольку в методике обучения математике уже утвердилось мнение о том, что составление задач – один из важнейших ресурсов обучения школьников, что справедливость выделения в отдельный вид конструктивных задач правомерна.

Итак, получено семь основных видов школьных математических задач (обозначим эти виды задач через $B_1, B_2, B_3, B_4, B_5, B_6, B_7$):

- а) задачи на нахождение (а также и вычисление) (B_1);
- б) задачи на доказательство (B_2);
- в) задачи на построение (в том числе и построение графиков) (B_3);
- г) задачи на исследование (B_4);
- д) конструктивные задачи (B_5);
- е) задачи, решаемые приведением конкретного примера или контрпримера (B_6);
- ж) задачи, решаемые посредством словесного описания (B_7).

Выявление этих семи видов задач выполнялось с учётом логического закона исключённого третьего. В частности, с помощью этого закона было рассмотрено: а) решение задач и их составление; б) два принципиально разных взаимоисключающих подхода к выполнению решения задач – решение задач приведением конкретного примера и так называемое традиционное решение задач. Кроме того, в ходе выявления основных видов школьных математических задач было учтено, что в процессе их решения выполняется только четыре разновидности действий: вычисление, доказательство, визуализация фигур (геометрических или графиков функций), словесное описание фактов или процессов. Перечисленные факторы позволяют утверждать, что выше выделены все основные виды школьных математических задач.

Заметим, что для задач вида B_1 искомым является то, что нужно найти (в частности, вычислить). Для задач вида B_2 искомым будет то, что требуется доказать (в задачах на доказательство искомое известно). Для задач вида B_3 искомым является то, что требуется построить (то есть все данные, необходимые для построения фигур и само изо-

бражение фигур или графиков). Для задач вида B_4 под искомым понимаются некоторые факты и одновременно с ними те условия, при которых эти факты существуют (или не существуют). Для задач вида B_5 искомым считается условие составляемой задачи. Для задач вида B_6 искомым является предметное содержание той задачи, которая играет роль конкретного примера или контрпримера, посредством которого решается задача вида B_6 . Для задач вида B_7 искомым является смысловая нагрузка словесного описания результатов её решения.

Выявление этих семи видов задач основано на диалектической взаимосвязи требования и искомого в задаче (поскольку требование всегда формулируется по отношению к искомому), но в самом требовании практически в полной мере содержатся отличительные особенности задач каждого вида. Обоснуем это утверждение.

Задачи на нахождение таковы, что в них нужно только получить требуемый результат по сути вычислительного характера, не указывая никаких условий, для которых он имеет место. Напомним, что он не обязательно должен быть выражен конкретным числом. Он может быть представлен, например, выражением с переменными (, и т. п.), являющимся результатом упрощения какого-либо сложного выражения.

Задачи на доказательство таковы, что в них в явном виде сформулированы требование и искомое (искомое известно). В требовании указано то, что надо доказать, и речь идёт о доказательстве, выполняемом в “общем виде”.

Задачи на построение в алгебре связаны с построением (и преобразованием) графиков функций. В задачах этого вида (и алгебраических, и геометрических) почти всегда в явном виде указано то, что требуется построить. Однако заметим, что в ряде задач (обычно в курсе алгебры), в которых нет необходимости безукоризненно чёткого представления графика функции, а достаточно его схематической визуализации, слово построить может быть заменено словом изобразить или другим его синонимом, но побудительный смысл требования по своей сути остаётся прежним.

Задачи на исследование отличаются тем, что в них требуется: а) найти условия существования (или невозможности существования) некоего факта; б) указать сам факт и условия его существования; в) определить особенности существования (свойства и качества) какого-либо математического объекта для некоторых условий, возможно, и сами эти условия; г) выяснить, обладает ли данный объект указанными качествами (свойствами), причём здесь выдвигаются и исследуются альтернативные гипотезы, и по результатам этой работы делается вывод; д) выяснить, какие качества (свойства) характерны для данного объекта, в случае необходимости указать условия, для которых эти качества имеют место и т. п. Примером является любое уравнение с параметром.

Конструктивные задачи таковы, что в них всегда требуется составить задачу на основе некоторых ориентировочных указаний, которые фактически представляют собой условие данной конструктивной задачи.

Задачи, решаемые приведением конкретного примера или контрпримера, имеют главный характерный признак – в требовании явно содержатся (с точностью до редакции) две альтернативных возможности, как, например, в задаче: “Могут ли противоположные боковые грани четы-

рѣхугольной пирамиды быть перпендикулярны её основанию?”. Однако наличие этого признака в формулировке не может в полной мере гарантировать того, что данная задача относится к виду задач, решаемых приведением конкретного примера (или контрпримера), что подтверждает задача: “Равносильны ли уравнения и ?”, относящаяся к виду задач на доказательство. Часть задач, относящихся к шестому виду, может быть решена и “в общем виде”, то есть их можно отнести к задачам на доказательство, но только *после* соответствующей переформулировки (как в задаче о боковых гранях четырёхугольной пирамиды).

Во избежание противоречий, согласимся считать, что только к шестому виду *относятся все задачи, которые могут быть решены приведением конкретного примера или контрпримера вне зависимости от того, существует ли решение этой задачи “в общем виде” (то есть как задачи на доказательство) или нет.* Это в полной мере оправдано тем, что данная классификация задач выполняется в контексте обучения школьников общему умению работать над ними, и здесь на передний план выступает целесообразность включения тех или иных задач, в том числе и решаемых приведением конкретного примера или контрпримера, в процесс обучения.

Задачи, решаемые посредством словесного описания, таковы, что в них необходимо считывать заданную информацию, или указывать смысл этой информации и т. п. Разумеется, в их требовании в той или иной редакции задано подобное указание к действию. Например, среди нескольких изображённых на рисунках фигур требуется указать четырёхугольники, или остроугольные треугольники, или назвать номера рисунков, на которых изображены убывающие функции и т. п.

Таким образом, в предельно общем случае требование задачи однозначно соотносит данную задачу с тем или иным видом задач только с учётом возможности его выполнения, характерной для задач данного вида, а сама принадлежность задачи к какому-либо виду определяется только этим обстоятельством.

Обратим внимание на особенности редакции требований в школьных математических задачах. В школьном обучении математике существует ряд традиций, которые следует учитывать, осмысливая суть требования для соотнесения данной задачи с тем или иным видом задач. Рассмотрим задачу построения графика функции с использованием средств дифференциального исчисления. Чаше всего требование в этих задачах сформулировано кратко: “Построить график функции”. Однако это задача не на построение, а на исследование, поскольку полная редакция требования в ней такова: “Исследовать функцию и построить её график”. В задачах по решению уравнений требование может быть сформулировано так: “Решить уравнение”. Однако нельзя исключать контекст всей формулировки подобной задачи в процессе определения её вида. Если дано, например, квадратное уравнение, речь идёт о задаче на вычисление, но если дано уравнение с параметром, – это задача на исследование и полная редакция её требования следующая: “В зависимости от значений параметра вычислить корни уравнения”. В последней редакции прослеживается необходимость указания условий, для которых корни имеют место и некоторым образом выражаются через параметр. Конечно, может случиться и так, что для всех

значений параметра корнем будет только одно конкретное число (то есть как в задачах на вычисление), но это лишь частный случай для записи искомого, а смысл требования в задаче относит её к задачам на исследование.

Таким образом, определяя вид задачи, необходимо принимать во внимание не особенности редакции её требования, а его смысл, устанавливая который, во многих случаях следует учитывать традиционные для школьных математических задач речевые обороты, используемые в её формулировании.

Замечание. В задачах на доказательство требование всегда сформулировано в явном виде. Оставшаяся часть формулировки – это искомое и условие. Следовательно, задачи с неявно заданным условием и требованием могут относиться только к остальным шести видам школьных математических задач. Также напомним, что в задачах на доказательство всегда известно искомое, а в задачах всех других видов оно неизвестно. То есть известность искомого и чёткое разграничение в формулировке задачи условия и требования – отличительная черта задач на доказательство.

Если обособленно рассматривать только искомое, можно исходить лишь из двух факторов: известность или неизвестность искомого; форма представления искомого после его нахождения, в которой заключена суть искомого. Первый фактор позволяет выделить задачи на доказательство из всех их видов, второй фактор отражён в задачах остальных шести видов (в предельно общем случае для каждого из этих видов искомое представляется в форме, отличной от формы всех остальных видов). Нахождение искомого всегда является следствием процесса решения задачи, и в этом смысле – его заключительным этапом, поэтому, во-первых, для него можно выделить только эти два фактора, во-вторых, выявление других теоретико-методических характеристик задач на основе обособленного исследования искомого в них не представляется возможным.

Выше выделены семь основных, принципиально отличных друг от друга видов задач. Разумеется, среди них можно выделять подвиды задач. Например, среди задач на доказательство можно выделить те, в которых доказательство производится методом от противного и др. Из числа задач на нахождение можно выделить такие подвиды: сюжетные задачи; задачи на преобразование выражений; уравнения, неравенства и их системы и др. Школьникам нужно в принципе понимать, что следует делать в решении данной задачи. Поэтому нецелесообразно расширять перечень их видов посредством включения в него подвидов задач на правах полноценных обособленных видов. Это может привести лишь к неоправданному увеличению объёма сведений, которые им надо знать о теоретико-методических характеристиках школьных математических задач.

Итак, в научном описании отношения задач к тому или иному виду используются два компонента их информационной структуры: требование (компонент В) и искомое (компонент Е). Процесс выявления основных видов задач основан на диалектической взаимосвязи требования и искомого.

Теперь исследуем проблему применения задач семи основных видов в обучении школьников математике.

Первый и наиболее распространённый в современной средней школе вид задач – задачи на нахождение (В₁). Это первые задачи, с которыми встречаются учащиеся ещё в

начальных классах. Поэтому основная специфическая особенность их применения в обучении состоит в том, что на примере этих задач школьники осмысливают почти все конструктивные особенности математической задачи как таковой: формулировку со всеми её компонентами и процесс решения со всеми его общими закономерностями. Также важным отличием задач на нахождение является их возможность принимать все значения трудности и сложности – от низкого до высокого. Этот фактор должен найти своё отражение в составлении систем задач по изучаемой школьниками теме, в которой могут быть использованы задачи на нахождение в самых различных аспектах: в качестве задач на освоение материала; в качестве наиболее часто употребляемых задач на применение материала; в качестве нетривиальных задач, задействованных в обучении собственно поиску решения задач.

Вторым, тоже довольно распространённым видом задач, являются задачи на доказательство (B_2). У них три основных особенности: известность искомого; систематическое использование в обучении школьников, начиная с 13-ти летнего возраста; возможность применения для освоения материала, его применения и для обучения поиску решения задач. Первая особенность прежде всего показательна в плане знакомства учащихся с задачами, искомое в которых известно. Кроме того, известность искомого является ориентиром в выборе стратегии поиска решения для нетривиальных задач на доказательство, поскольку субъект знает, к чему следует стремиться в конечном счёте. Учащиеся обычно осознают важность этого фактора, так как нередко сами отмечают, что знание ответа (то есть, искомого) в задаче (например, на нахождение) часто помогает найти путь к решению задачи. Вторая особенность связана с психофизиологическими закономерностями развития человека. Однако заметим, что в курсе алгебры (и основ математического анализа в специализированных математических классах) доля задач на доказательство в их общем массиве явно занижена, причём в наибольшей степени это негативно сказывается на обучении математически способных учащихся. Обучая таких школьников (обычно в профильных или специализированных математических классах), долю задач на доказательство следует увеличить. Суть третьей особенности реализуется в процессе обучения так же, как и для задач на нахождение.

Третьим видом школьных математических задач являются задачи на построение (B_3). В данной статье к ним отнесены и задачи на построение графиков элементарными методами (без использования аппарата производной). Первая их особенность заключается в том, что искомое выражается сугубо графическими визуальными средствами и суть искомого состоит не в осмыслении того, какой объект нужно построить, а в том, чтобы указать на плоскости или в пространстве геометрическое место точек, составляющих данный объект. Этот факт следует донести до сознания школьников в контексте понимания сущности задач на построение как таковых. Все другие перечисленные ниже особенности характерны только для геометрических задач на построение. В частности, вторая особенность заключена в необходимости использования специальных инструментов для решения задачи. В современной школе на уроках математики ими являются только односторонняя линейка без шкалы и циркуль. Однако существует целый

набор другого инструментария для решения задач на построение: двусторонняя линейка без шкалы, односторонняя линейка со шкалой и т. д. Разумеется, эти инструменты предназначены для решения тех задач на построение, которые не могут быть решены с помощью традиционных школьных инструментов. Такие задачи можно предложить наиболее способным школьникам, например, на внеурочных математических занятиях. В любом случае учащиеся сначала должны овладеть элементарными навыками работы с циркулем и линейкой в процессе решения базовых задач из числа задач на построение (деление отрезка пополам, нахождение геометрических мест точек и т. п.). Третья особенность геометрических задач на построение – наличие четырёх обязательных этапов их решения: анализ; построение; доказательство; исследование.

Четвёртый вид – задачи на исследование (B_4). Они практически все довольно трудны, это одна из главных их особенностей. Эти задачи редко применяются в школьном обучении математике. В общеобразовательных классах это объясняется ограниченностью временного ресурса и избыточной трудностью этих задач для основной массы учащихся таких классов. В специализированных и профильных математических школах или классах такие задачи также используются нечасто. Причиной тому, видимо, является отсутствие соответствующей традиции, поскольку нетривиальные задачи, предлагаемые учащимся таких классов, могут быть найдены и среди трёх рассмотренных выше видов задач. Обычно в специализированных классах этот вид представляют так называемые задачи с параметрами. Заметим, что довольно трудно составить задачу на исследование, не содержащую параметр (за исключением задач, в которых требуется исследовать функцию средствами дифференциального исчисления), тем не менее, это возможно. Вполне логичным представляется и предложение в специализированных и профильных математических классах увеличить долю задач на исследование в общем задачном массиве (то есть ввести соответствующую традицию). Вторая особенность задач на исследование заключена в самой их сущности: в процессе решения необходимо выдвигать и проверять альтернативные гипотезы. Следствием этого является третья особенность – дифференцированное представление искомого: для одних условий – одно значение искомого, для других условий – другое значение и т. п. Таким образом, специфика применения в обучении таких задач состоит в следующем. Во-первых, эти задачи надо предлагать только математически способным учащимся (на уроках или внеурочных занятиях). Во-вторых, задачи на исследование должны чаще использоваться в обучении школьников из специализированных и профильных математических школ или классов. В-третьих, в системе задач по данной теме эти задачи логично располагать в конце системы. В-четвёртых, систематическое использование этих задач следует реализовывать с учащимися не ранее, чем с 14-15 летнего возраста. Разумеется, специфику задач этого вида школьникам нужно продемонстрировать на конкретных примерах, разъясняя их отличие от задач на нахождение и задач на доказательство.

Пятый, редко применяемый в обучении вид задач – конструктивные задачи (B_5). В данном случае это объясняется их спецификой. Такие задачи следует предлагать школьникам для повышения интереса к математике,

внесения некоторого разнообразия в учебный процесс. В дидактическом плане они обладают большинством значимых характеристик, свойственных процессу составления задач школьниками. Отметим, что применять в обучении конструктивные задачи нужно всегда, когда для этого есть временной ресурс. Задачи этого вида вряд ли можно назвать основополагающими в плане обучения умению работать над задачей, поэтому использование их в учебном процессе не должно выполняться в ущерб использованию задач первых четырех видов.

Шестой вид задач – задачи, решаемые приведением конкретного примера или контрпримера (B_6). Они также редко применяются на уроках математики. Иногда эти задачи встречаются на математических олимпиадах. Они вполне могут использоваться в ходе изучения нового теоретического материала или сразу после его изложения как средство практической проверки глубины понимания изученного. Также они могут применяться для повышения интереса к предмету и внесения большего разнообразия в учебный процесс. Часть таких задач вполне посильна даже младшеклассникам и может применяться в урочном обучении математике. К таковым относится задача: «можно ли представить число 100 четырьмя (или шестью) девятками?». Наиболее трудные из этих задач могут быть задействованы для массовых математических олимпиад (например, школьных, районных), внеурочной работы с математически способными учащимися, в качестве необязательного домашнего задания и т. п. Разумеется, применение в обучении задач, решаемых приведением конкретного примера или контрпримера, не должно выполняться в ущерб использованию задач первых четырех видов.

Седьмой вид задач – задачи, решаемые посредством словесного описания (B_7). Решение этих задач помогает учащимся глубже понять суть изучаемого теоретического материала, позволяет актуализировать в сознании изученную ранее информацию. Поэтому применять такие задачи нужно непосредственно в процессе освоения новой теории или сразу после её изложения, а также перед решением некоторого набора задач с целью восстановления в памяти тех фактов, которые могут пригодиться в ходе решения. Разумеется, задачи этого вида вряд ли можно назвать основными в плане обучения школьников общему умению работать над математической задачей, но исключать их из рассмотрения нецелесообразно. То есть их нужно использовать всякий раз, когда предоставляется такая возможность. Важным аргументом в пользу этого тезиса является тот факт, что визуальные средства, фактически являющи-

еся условием таких задач, предоставляются школьникам заранее, а решаются такие задачи обычно устно, следовательно, задействование в обучении задач седьмого вида не требует значительных затрат времени.

Завершая изложение исследуемой проблемы отметим, что задачи первых четырех видов являются основными в плане формирования у школьников общего умения работать над математической задачей. В частности, задачи на исследование (B_4) могут применяться фактически только для целенаправленного обучения школьников собственно логическому поиску решения задач. Задачи седьмого вида к таковым не относятся, но их целесообразно применять в ходе изучения любой темы школьного курса математики. Задачи пятого и шестого видов на уроках математики могут быть использованы фактически только в случае наличия свободного учебного времени, однако для поддержания интереса к предмету в контексте личностно-ориентированного обучения школьников целесообразно включать эти задачи в учебный процесс, по крайней мере, в качестве индивидуальных заданий для математически способных школьников или на внеурочных занятиях и т. п.

Также заметим, что решение задач всех семи основных видов создаёт предпосылки для овладения школьниками целым рядом коммуникативных компетенций, связанных с формированием у них общего умения работать над математическими задачами. Это, в свою очередь, является основой формирования коммуникативных компетенций в обучении математике вообще, а кроме того, создаёт базис для дальнейшего их формирования у студентов вузов. Справедливость этого тезиса основана на том, что обучение решению задач является главной составляющей обучения математике как в средней школе, так и в вузе.

Таким образом, расширение видового спектра школьных математических задач приводит к следующему общему выводу. Всего методически целесообразно выделить семь основных видов школьных математических задач. Использование этих видов задач требует не только уровня, но и профильной дифференциации обучения математике. В обучении школьников в специализированных или профильных математических школах или классах методически целесообразно применять все семь видов задач, поскольку это позволяет и временной ресурс, и математические способности учащихся. Поэтому можно утверждать, что расширение видового многообразия школьных математических задач должно привести к некоторым локальным изменениям (точнее – усовершенствованиям) традиций отечественного школьного обучения математике.

Библиографический список:

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. М.: Мысль, 1970. 202 с.
2. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Ч. I. М.: Просвещение, 1977. 110 с.
3. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Ч. II. М.: Просвещение, 1977. 144 с.
4. Крутич В.И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач. Монография. М.: Прометей, 1995. 166 с.

References

1. Brushlinsky A.V. Psychology of thinking and cybernetics. M.: Mysl, 1970. 202 p.
2. Kolyagin Y.M. Problems in teaching mathematics. P. I. M.: Prosvjashenie, 1977. 110 p.
3. Kolyagin Y.M. Problems in teaching mathematics. P. II. M.: Prosvjashenie, 1977. 144 p.
4. Krupich V.I. Theoretical bases of teaching solution of school mathematical problems. M.: Prometheus, 1995. 166 ps.

АЛДОШИНА Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: sport@orelsau.ru

ALDOSHIINA E.A.

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Department of chair of the Physical education, Oryol State Agrarian Universitet named after N.V. Parakhin
E-mail: sport@orelsau.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

METHODOLOGICAL BASIS OF FUTURE TEACHER TRAINING IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE

В данной статье освещаются методы организации исследования подготовки будущего преподавателя физической культуры. Выбранные подходы (личностно-деятельностный, компетентностный, системный) позволяют усовершенствовать обучение и развитие будущего педагога.

Ключевые слова: компетенции, личностно-деятельностный подход, компетентностный подход, системный подход, преподаватель.

This article describes methods of organizing research training of future teachers of physical education. Selected approaches (student-activity, competence, system) allow to improve the education and development of future teacher.

Keywords: the competencies, personal-activity approach contextual approach, system approach, approach.

Подготовка высококвалифицированного специалиста в области физической культуры в высшем учебном заведении требует применения новых педагогических подходов, которые помогают решать научно-методологические вопросы их подготовки. Проблема методологии научного исследования привлекала внимание многих ученых и философов, но обоснование методов и средств научного познания в системе образования России осуществляется только последние полвека. Сегодня происходят процессы модернизации и реформирования образовательной отрасли.

В то же время в профессиональной подготовке будущих специалистов в области физической культуры существует ряд противоречий:

1) между возросшими требованиями со стороны общества к качеству подготовки преподавателей в сфере физической культуры и уровнем готовности выпускников к будущей профессиональной деятельности;

2) между массовостью подготовки будущих специалистов и индивидуально-творческим характером их профессиональной деятельности;

3) между ориентацией на новые модели учебно-воспитательного процесса в высшей школе и традиционным содержанием, формами и методами подготовки будущих специалистов в области физического воспитания и спорта.

Необходимость разрешения этих противоречий требует переосмысления цели, содержания и задач профессиональной подготовки преподавателей физической культуры в высших учебных заведениях России, в соответствии с требованиями современного образования. Поэтому, поиску новых методологических подходов к организации исследования придается особое значение в современной психолого-

педагогической литературе. Под методологической основой научного исследования нужно понимать основные, исходные положения, на которых оно базируется. Важной предпосылкой проведения исследования профессиональной подготовки будущего специалиста физического воспитания является определение таких методологических подходов к его организации: компетентностного, системного, контекстного и личностно-деятельностного.

Сущность компетентностного подхода в системе образования сегодня разрабатывают и исследуют такие ученые, как А. Андреев, И. Пуговица, В. Вербицкий, Н. Дворникова, Д. Ермакова, В. Байденко, А. Новиков и др.

Значительный вклад в разработку системного подхода внесли научные труды российских и зарубежных ученых: В. Афанасьева, А. Берга, И. Блауберга, А. Богданова, С. Валуева, В. Течиева, Ч. Барнард, Г. Джонсона, С. Янга и многих других.

Концептуальные положения контекстного подхода раскрываются в работах Н. Бахтина, А. Ларионовой, Н. Левковского и др.

Личностно-деятельностный подход нашел освещение в трудах А. Андреева, И. Беха, И. Зимней, В. Серикова, С. Суворова и др.

Цель написания статьи – определение сущности методологических подходов к профессиональной подготовке будущих преподавателей физической культуры.

Проведение исследования требует определения методологических подходов к его организации. Понятие «подход» в общем смысле означает определенную совокупность разнообразных средств и приемов, которые действуют на кого-то. В научном понимании это понятие трактуется как исходная позиция, что составляет основу исследовательской деятельности. В педагогическом смысле понятие

«подход» – это понятие, которое определяет стратегию исследовательской и практической деятельности.

При определении методологических подходов к организации исследования учитывалась сущность и структура педагогической готовности преподавателя физической культуры. Учитывая, что готовность является результатом профессиональной подготовки, в процессе которой формируется профессиональная компетентность специалистов физического воспитания, одним из методологических подходов был избран компетентностный подход.

Наиболее точно соотношение понятий «профессиональная подготовка», «профессиональное становление», «готовность», «компетентность» определен в лекциях Ю. Сенько. Ученый отмечает, что результатом профессиональной подготовки является готовность выпускника высшей педагогической школы к педагогической деятельности, а результатом профессионального педагогического образования является профессиональная компетентность. По его мнению, готовность к профессиональной деятельности как новообразования будущего педагога является фундаментом его профессиональной компетентности.

Таким образом и готовность, и компетентность это уровни профессионального педагогического мастерства. Профессиональная педагогическая компетентность – своеобразная зона ближайшего (отдаленного) развития педагогической готовности, они не находятся в отношении наследования: сначала готовность, потом компетентность. Сущность и структура этих понятий свидетельствуют об их тесной взаимосвязи.

Д. Иванов понимает под компетентным подходом – один из таких подходов, в котором происходит попытка внести личностный смысл в образовательный процесс [7]. Он акцентирует внимание на результате образования, где в качестве результата берется не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Поэтому компетентностный подход это подход, при котором результаты образования становятся значимыми и вне системы образования. Компетентностный подход является путем обновления системы образования, ее новым концептуальным ориентиром, который направлен на комплексное усвоение знаний, умений, навыков и способов практической деятельности, благодаря которым специалист успешно себя реализует при решении поставленных задач.

Г.И. Ибрагимов считает, что «...компетентностный подход означает, что цели образования привязываются более сильно к ситуациям применимости в мире труда. Поэтому компетенции охватывают способность, готовность познания и отношения (образы поведения), которые необходимы для выполнения деятельности» [6].

Особое внимание уделяют определению компетентностей и компетенций, как нового содержания высшего образования. Система компетенций в образовании имеет иерархическую структуру, уровни которой составляют ключевые, отраслевые и предметные компетентности. А. Вербицкий считает, что ключевые компетенции выполняют три функции, а именно: помогают обучающимся учиться; позволяют работникам фирм, предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателя; помогают быть более успешными в дальнейшей жизни. Компетенции являются важными результатами образова-

ния, поэтому должны быть сформированы у обучающихся, «пронизывать» все дисциплины, проходить через все уровни образования и разрабатываться на высоком уровне [1].

Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов в сфере физической культуры предполагает наличие знаний, а именно:

1) теоретических основ физического, психического и духовного здоровья человека, инновационных технологий оздоровления;

2) таких умений как: выполнять различные виды гимнастических упражнений, владеть телом, заниматься физкультурой и спортом в повседневной жизни, сбалансировано питаться, закаляться;

3) личностных качеств: организованности, ответственности, гуманизма, инициативности и др.

Следующим методологическим подходом был избран системный подход. Согласно различным источникам это направление методологии исследования, который заключается в исследовании объекта, как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, таким образом рассмотрение объекта как системы.

Течиева В.З. определила системный подход, как «системный подход это не просто выделение системного объекта субъектом познания, но и процедура его системного освоения. Наиболее продуктивный путь к этому – конструирование педагогической структуры в соответствии с потребностями и целями научного исследования» [4].

Преимуществом системного подхода является ориентация на слабо структурированные проблемы и поиск эффективных путей их решения. Системный подход не существует в виде четкой методики с определенной логической концепцией. Это система образованная из совокупности логических приемов, методических правил и принципов теоретического исследования, что выполняет таким образом эвристическую функцию в общей системе научного познания.

Задачей системного подхода является нахождение простого в сложном. Простота в человеческом мышлении при разборе сложных явлений объективной реальности достигается благодаря определенной дисциплине мышления, которая отражается в правилах поведения с компонентами системы.

В научной литературе к основным принципам системного подхода относятся принципы окончательной цели, единства, связности, модульности, иерархии, функциональности, развития, децентрализации и неопределенности. Удачное применение принципов системного подхода в исследовании способствует развитию системного типа мышления. Главное назначение системного подхода заключается не просто в анализе систем, а в системном рассмотрении некоторых совокупностей элементов и связей между ними, которые исследователь согласно своих задач определяет именно как систему [8].

Все большее признание в системе профессионального образования приобретает контекстный подход. На мой взгляд, это обусловлено тем, что этот подход основан на лучших традициях педагогики и психологии с учетом эмпирического опыта учителей-практиков. В 2002 году в США вышла монография Э. Джонсона «Контекстное преподавание и учение». Автор отмечает, что «контекстное преподавание и учение вовлекает обучающихся в значи-

мую для них деятельность, которая способствует связи академического знания с контекстом ситуации реальной жизни» [9].

Несмотря на это обстоятельство, контекстный подход до настоящего времени не используется в полной мере и недостаточно исследован в отечественной педагогической теории. Его необходимость для профессиональной подготовки будущих преподавателей обуславливается единством его теоретической и практической составляющей. Для достижения цели качественной профессиональной подготовки будущих специалистов, которые бы были физически развитыми и профессионально компетентными, необходимо также осуществить переход к гуманистической системе подготовки, в которой высшей ценностью становится каждый конкретный обучающийся с его индивидуальными особенностями, ценностями и интересами.

А.А. Вербицкий под контекстным подходом понимает «контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым, обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности обучающегося в профессиональную деятельность специалиста. В контекстном обучении преодолевается главное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности» [2].

Общепризнанным в педагогике является личностно-деятельностный подход, согласно которому обучающийся является активным субъектом учебно-воспитательного процесса. Подчеркивается диалектическое единство личностного и деятельностного подходов в педагогике. Если личностный подход требует признания личности как продукта социально-культурного развития, носителя культуры, ее уникальности, интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение, предполагает опору на естественный процесс саморазвития способностей, самоопределения, самореализации, самоутверждения, создания для этого соответствующих условий. То деятельностный подход направлен на такую организацию субъекта, в какой бы он был активным в познании, труде, общении, своем лич-

ностном развитии.

И. Зимняя утверждает, что организация обучения на основе личностно-деятельностного подхода означает, что все методические решения преподавателей должны преломляться через призму того, кого учат: его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей [5]. Характерными чертами личностно-деятельностного подхода являются следующие:

1) индивидуальные свойства обучающегося находятся в центре учебно-воспитательного процесса;

2) субъект-субъектные отношения между преподавателем и обучающимися, предоставление каждому субъекту образовательного процесса возможности индивидуального освоения и преобразования окружающей действительности, используя личностный опыт;

3) личностно-значимые ценности, система позитивных мотивов деятельности;

4) усиление роли преподавателя в активизации познавательной деятельности обучающихся, всестороннего их развития.

В то же время надо отметить, что сегодня еще не полностью разработана система профессиональной подготовки педагога в области физического воспитания и спорта, которая бы обеспечивала его личностно-профессиональное становление, самоопределение и субъективную готовность к осуществлению профессиональной деятельности в условиях личностно ориентированного образования.

Следует подчеркнуть, что методологический подход трактуется как исходная позиция, что составляет основу исследовательской деятельности. Согласование объективных требований методологии с субъективной составляющей деятельности ученых является надежной гарантией подлинной эффективности педагогических исследований. Вместе с тем, от способности исследователя к методологической рефлексии и корректности выбора методологических подходов зависит эффективность их реализации на практике. При определении методологических подходов исследования учитывались особенности профессиональной подготовки будущих преподавателей физической культуры. Это обеспечило возможность применения в исследовании в единстве компетентностного, системного, контекстного и личностно-деятельностного подходов.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: , 2004. 84 с.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном формате. (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. № 6. С. 67–73.
3. Демина А.В. Диалог как полисодержательный феномен (лингвистический и психолого-педагогический аспекты) // Научные записки ОрелГИЭТ // №5 (17), Сентябрь 2016, С. 102-108.
4. Драндров Г.Л. Формирование готовности учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности; М-во образования Рос. Федерации, Акад. Пед. И соц. Наук и др. Чебоксары : ЧГПУ, 2001. 355 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222с.
6. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Научные основы формирования компетентного специалиста в системе непрерывного профессионального образования: материалы всерос. науч.- практ. конф. Казань, 2003. С. 11–17.
7. Иванов Д.О., Митрофанов Г.К., Соколов О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: [учеб. – метод. Пособие] / под. Ред.. е. Н. Обухова. М.: 2003. 101с.
8. Конькова Р.В. Подготовка преподавателя физической культуры в классическом университете. Монография/Р. В. Конькова; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. Бюджетное образовательное учреждение высш. Проф. Образования «Кемеровский гос. Ун-т». Кемерово : Кемеровский гос. Ун-т, 2011. 154 с.
9. Johnson Elaine B. Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.

References

1. *Verbitsky A. A.* Competence approach and the theory of contextual education/ A. A. Verbitsky. Moscow:, 2004. 84 p.
 2. *Verbitsky A. A.* Context teaching in the competence format. (Competence approach as a new educational paradigm) // problems of social and economic development of Siberia. 2011. No. 6. Pp. 67-73.
 3. *Demina A. V.* Dialogue as a Polysoderptive Phenomenon (Linguistic and Psychological-Pedagogical Aspects) // Scientific Notes OrelGiET // №5 (17), September 2016, P. 102-108.
 4. Formation of readiness of teachers of physical culture for professional creative activity/ G. L. Drandrov; M-in education Grew. Federation, Member Of The Academy. PED. And social. Sciences et al.. – Chelyabinsk state pedagogical University, 2001. 355 p.
 5. *Zimnyaya I. A.* Psychology of teaching foreign languages at school / I. A. Zimnyaya. M.: Education, 1991. 222c.
 6. *Ibragimov G. I.* Competence approach in professional education // Scientific bases of formation of the competent expert in system of continuous professional education: materials all grew. science.- prakt. Conf. Kazan, 2003. Pp. 11-17.
 7. *Ivanov D. A., Mitrofanov K. G., Sokolov O. V.* Competence approach in education. Problems, concepts, tools: [ucheb. – method. Textbook] / ed. Ed.. EN. Obukhov. Moscow: 2003. 101c.
 8. *Konkova R. V.* preparation of the teacher of physical culture at classical University. Monograph / R. V. Konkova; m-In education and science of the Russian Federation, Federal state Budgetary educational institution higher. Prof. Education “Kemerovo state University”. Kemerovo: Kemerovo state University, 2011. 154 p.
 9. *Johnson Elaine B.* Contextual Teaching and Learning. - Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.
-

АЛДОШИНА М.И.

доктор педагогических наук, профессор, директор центра по взаимодействию с Российской академией образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: maraldo57@mail.ru

ALDOSHINA M.I.

Doctor of pedagogical sciences, professor the Director of the Center for cooperation with the Russian Academy of education, Orel State University
E-mail: maraldo57@mail.ru

ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА И ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

CALLS OF XXI CENTURIES AND FUNCTIONS OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION

В современной социокультурной ситуации актуальным становится вопрос о роли и месте университета в социальной структуре общества и в профессиональном образовании России. Актуализируется культурологическая миссия университета как феномена сохранения и трансляции культуры в условиях поликультурного образовательного пространства, гаранта эталонного знания и подготовки российской интеллигенции.

Ключевые слова: университет, университетское образование, культура, поликультурность образования.

In modern socio-cultural situation, it becomes urgent question of the role and place of the University in the social structure of society and in the professional education of Russia. Updated cultural mission of the University as a phenomenon of preservation and transmission of culture in the multicultural educational space, the guarantor of the reference of knowledge and training of the Russian intelligentsia.

Keywords: University, University education, culture, multiculture education.

Введение. Являясь социальным институтом государства, образование реализует не только институциональные функции, но и реализует некие сущностные, универсальные цели, заложенные исторически. Университетское образование развивается исторически неровно в различные эпохи и цивилизации. Непреходящая значимость образования на настоящем витке поступательного развития человеческого общества признается широким кругом специалистов и исследователей, представляющих разные научные школы. Определяющими здесь выступают ряд факторов:

- особая роль электронно-цифровой стадии развития общества и экономики, стирающая границы и различия,
- университет, реализующий, как артефакт, идею единства Науки, Культуры и Исследования как процесса нахождения истины и осмысления роли Человека в этом процессе,
- выисовывающаяся в последнее время идея градации университетов на «столичные» и «региональные».

Развитие региона – многомерный и многоаспектный процесс, который должен рассматриваться и с социальной, и с экономической точек зрения, что вытекает из диалектической взаимосвязи между экономикой и социальной сферой: в социальную сферу невозможно направить больше ресурсов и благ, чем способна дать экономика, уровень развития, структура и динамика социальной сферы находятся в прямой зависимости от состояния экономики. Создание на базе крупнейших вузов Орловского региона объединенного опорного университета – Орловского государствен-

ного университета имени И.С. Тургенева – позволяет не только объединить их кадровый, научный, ресурсный потенциалы, но и вдохнуть новую жизнь в традиционные направления подготовки».

Развитие Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, как опорного, позволяет реагировать университетскому сообществу на некие вызовы внутреннего и внешнего ограничения. К внутренним вызовам можно отнести следующие: географическое положение соседнего со столичным регионом вызывает постоянный отток «качественного» абитуриента; традиционный разрыв между наукой, образованием и производством требует переосмысления взаимоотношений работодателей с вузом, нацеливая на взаимовыгодное партнерство; конкуренция между управленческими командами и стратегиями руководства порождает некое снижение качества эффекта ожиданий и повышает трудоемкость внутренних процессов. Внешние ограничения проявляются косвенно, но не менее значимо: массовизация высшего образования требует владения исследовательскими и проектными компетенциями; экономика знаний продуцирует быструю смену технологических укладов и акселерацию образовательных технологий; командообразование, коммуникативные компетенции, механизмы логического мышления и обработки информации видоизменяются в развивающемся цифровом обществе при экспоненциально растущих объемах информации.

Образованный слиянием двух крупнейших образовательных организаций региона, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева позиционируется

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

© Алдошина М.И.

© Aldoshina M.I.

как многопрофильный центр, ведущий непрерывную подготовку в области педагогического, инженерного, медицинского, естественнонаучного и гуманитарного образования, что позволяет не только объединить кадровый, научный, ресурсный потенциалы, но и переориентировать на прогрессивный путь динамичного развития традиционные направления подготовки. За более, чем два года функционирования, разработан пакет новых образовательных программ разного уровня, востребованных регионом, открыты семь базовых кафедр совместно с ведущими предприятиями и др. Одним из результатов деятельности университета, как опорного вуза, стало получение в 2017 году статуса «Университетского центра инновационного, технологического и социального-экономического развития региона». Вышеперечисленные доводы приводят к постановке вопроса о сути университета в современную эпоху, о традиционном и современном понимании роли университетского образования.

«Сложившаяся современная ситуация требует осмысления сущности и роли университетского образования в обществе, определения соотношения образования и общества, образования и культуры, взаимовлияния этих институтов на личность для наиболее полного ее раскрытия и самореализации. Наблюдающаяся тенденция увеличения роста числа университетов в нашей стране, стремление российского образования соответствовать мировым стандартам ставит вопрос, с одной стороны, о сохранении феномена университета как механизма сохранения культуры и исторического опыта через содержание образования, его «эталонности», а с другой стороны – о сохранении традиционных основ общества, самобытности народа и его культурно-исторической неповторимости [1, с.83].

«Со времен Средневековья университеты занимали особое место в системе европейского образования. В отличие от иных школ и академий, только дипломы университетов признавались всем тогдашним католическим миром, а получивший такой диплом мог преподавать и работать в любой европейской стране. Долгое время каждый университет считался неотъемлемой частью общей системы «universitas». Сегодня объединяющей идеи «universitas», как и единой модели университета, не существует. Исследователи выделяют несколько современных модификаций университета. «Одна из них – это так называемые старые университеты (ancient university), как Оксфорд и Кембридж, которые соответствуют широко распространенным представлениям о классическом университете, хранителе средневековых традиций». Другая модель – так называемые «краснокирпичные университеты» (Red Brick Universities), порожденные технологической революцией 1960-х годов и ориентированные на инновационное развитие. Третья модель – «новые университеты», «университеты после 1992 г.» (post-1992 university), возникшие на волне информационного бума 1990-х.» [6, с.5].

Основная часть. Университетское образование периодически дискутирует вопрос о своей функциональности. «Образование реализует свои функции – личностнообразующую, культуuroобразующую и профессиональную – в специфической социокультурной ситуации. К середине 60-х гг. XX в. передовые страны пришли к пониманию того, что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, так как обна-

руживается глубокое противоречие между ними. Например, колоссальное развитие производительных сил не обеспечивает минимально необходимый уровень благосостояния основной массы населения; глобальный характер приобрел экологический кризис, создающий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания и самого человека как вида; безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в бездуховное жестокое существо, удручающую картину являют собой наука и искусство. Массовая культура несет отпечаток насилия, гедонизации, стратификации и «варваризации» (В. Даниленко, А. Панарин). Особенно ярко «варваризация» культуры заявила о себе на рубеже веков: откат в прошлое и упрощение традиций (особенно норм морали); внедрение в культуру иной логики жизни — ее мифологизация; стремление элиты подавить (завоевать, подчинить) низшие слои общества; откровенная пропаганда насилия, жестокости, культ физической силы. Наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям в силу несформированности мировоззренческих позиций оказались подростки и молодежь, поддавшиеся влиянию «рынка», низко-пробных образцов массовой культуры, криминальных структур, деструктивных сект. Не имея опоры внутренней, молодежь утратила поддержку внешнюю (семьи, молодежных общественных организаций, здоровых неформальных объединений), поскольку российское общество продолжительное время пребывало в состоянии растерянности: старые, социалистические идеи полностью отрицались, западные образцы в силу особенностей российского менталитета не действовали, новая система ценностей не была обретена. Сложившиеся обстоятельства оказывают давление на человека, заставляют осмысливать прошлое, задумываться о будущем, создают почву для обращения к основополагающим, глубинным проблемам человеческого существования, к проблемам, по своей сути философским: каково назначение человека? что такое красота? и др.» [1, с.83].

«Наиболее существенными противоречиями теоретического осмысления феномена поликультурности и этнокультурного контекста образования (общего и профессионального) выступают, на наш взгляд, следующие:

1. Любые модификации образовательного пространства влекут за собой переориентацию аксиосферы (преподавателя и обучающегося): от ограничения свободы выбора до ограничения личностного пространства, личностного роста или его динамики.

2. Привычное в последние десятилетия противостояние антиценностей массовой культуры (гедонизм, варваризация, сексизм) и этнокультурных ценностей перестраивает и размывает понятийное пространство и проблематику образовательных инициатив и традиций (сельской местности, анклавов), переориентирует их смыслы и векторы развития.

3. В современной ситуации усиления миграционных процессов произошла смена моделей поликультурности общественной жизни и образования, всплывают «правые» профишистские тенденции, активно дискутируются ценности «открытой Европы», а в поликультурном образовании традиционно преобладают устаревшие подходы («плавленного котла», «мозаики», «ассимиляции».

4. Многополярность межгосударственных отношений (вместо традиционно господствовавшей дуальной

полярности мира) порождает региональную поликультурность (например, латиноамериканскую, арабскую или восточноазиатскую). Эта полицентричность мира утрачивает культурное, конфессиональное, историческое своеобразие, перестает выступать характеристикой и основой этнической идентичности личности» [3, с.6].

Мы живем в культуре, которая переживает активную модернизацию, что не проходит бесследно для образования. «В России кризис образования (Взятышев В.Ф., Гершунский Б.С., Гусинский Э.Н., Долженко О.В., Корольков А.А., Кудрявцев Л.Д., Панарин А.С., Романова Л.И., Шукшунов В.Е) имеет двойную природу: он является проявлением глобального кризиса образования и следствием кризисных явлений в период построения новой системы общественных отношений. Новейшие социальные формы, которые заимствуются современной Россией, не являются культурно нейтральными. Поверхностно безразличные к русскому менталитету и национальному характеру, они имеют глубокую социокультурную основу. Это необходимо учитывать при переносе на почву своей культуры. «Культура выступает, как традиция, способная тормозить новации, если они противоречат ее архетипам, а также как церковь – инстанция, легитимирующая, дающая духовную санкцию или отлучающая те или иные начинания. Культурная легитимация носит неформальный характер, но приуменьшать ее не стоит, так как в истории наблюдались случаи, когда преобразовательная воля иссякала, наталкиваясь на скрытые социокультурные барьеры», – замечает А.С. Панарин.

Кроме того, существуют инварианты бытия, посягательство на которые угрожает опасными деформациями. Об этих инвариантах сегодня свидетельствует экология, культурная антропология, противостоящие переделки природы, культуры, истории. Понятие инварианта не следует натурализовать, но наряду с биологическими, существуют и инварианты культуры – долговременные структуры архетипического или ценностного порядка. К ним относятся известные десять заповедей. Кроме того, есть инварианты национальной истории. З.Фрейд говорил о неосознанном инфантильном опыте, который скрыто воспроизводится в характере и поведении человека. В истории народов тоже имеются события, влияющие на формирование стереотипов национального поведения (Захарченко М.В., Касьянова К., Кон И.С., Корольков А.А., Лосский Н.О., Панарин А.С., Трофимов В.К., Франк С.Л.) и неосознанно воспроизводящиеся в каждом новом поколении. Крушение подобных инвариантов, неумение учитывать их может повлечь за собой расширение кризисных явлений в культуре, обществе и образовании.

Все это делает совершенно очевидным тот факт, что в преодолении кризиса цивилизации, в решении острейших глобальных проблем человечества огромная роль принадлежит образованию. В мировой политике утвердилось понимание того, что борьба с бедностью, сокращение детской смертности и улучшение здоровья общества, защита окружающей среды, улучшение международного взаимопонимания и обогащение национальных культур невозможно без соответствующих стратегий в области образования» [1, с.84-85].

Широта и глубина кризисных явлений в сфере образования, их противоречивость, качество влияния на все

сферы жизни человека и профессиональной подготовки и деятельности делают необходимым анализ понятий образования, его глубинных основ и процессов взаимовлияния с культурой, места и роли традиционной национальной культуры в становлении личности и специалиста.

Образование функционирует и реализует свои социальные роли в конкретной социокультурной ситуации, детерминирующей социальные и педагогические задачи, характер, механизмы и технологии педагогической деятельности. Несостоятельны утверждения возможности проектирования через институты образования будущего. Но определение его перспектив, зависимостей от состояния общества, аргументация путей развития возможны, согласовав степень социокультурного развития общества (с учетом этнических, конфессиональных, географических, климатических, языковых и т.п. особенностей) и уровень развития образовательной практики.

Процесс социализации человека связан не только с его включением во все новые системы отношений и связей с окружающим обществом, но и с овладением некими общими формами описания и отражения действительности. Этим содержанием человек овладевает, взаимодействуя с «эталонными центрами знаний» (О.В. Долженко).

Очевидно, что университет – эталонный центр знаний, входящий в общую систему эталонных средств, задающих возможность существования данной культуры. Исследователи традиционных сущностных приоритетов западноевропейского университетского образования – Дж. Ньюмен, В. Гумбольдт, Х. Ортега-и-Гассет рассматривают разные варианты соотношения ценностей «чистого» научного, прикладного и профессионального исследовательского и общекультурного потенциала университета, сохраняя общую идею Университета.

Российское университетское образование развивалось в контексте европейского, но первый университет был открыт достаточно поздно. Первоначально университет определялся как «собрание людей, которые наукам высоким младших людей обучают, чтоб основательным воспитанием юношества доставить государству членов, которые бы благосостоянию общества пользой способствовали (М. Ломоносов). Н. Бунге, рассуждая в 1858 г. о «современном направлении русских университетов и потребности высшего образования», указывал, «мы начинаем понимать, что без высшего образования нельзя ожидать ни обновления нравственных сил народа, ни плодотворности труда отдельных лиц. Общество ждет от университетов людей с энергией молодости, с нравственными убеждениями, с светом науки, с любовью к труду.... Мы не можем отделить нравственное воспитание от науки» [8]. Спустя полвека А. Колосовский подтверждает данную мысль. Говоря, что университеты должны стать храмами науки, а не фабриками дипломов, акцентируя внимание на творчески развивающей роли университетского образования.

«После 1917 г. происходит смена подходов в университетском образовании России. Идеи однородности мировоззрения и массового производства одинаково мыслящих и действующих специалистов на практике подкрепились включением вузов в систему жесткого централизованного управления и планирования. Академические свободы, возможность автономного существования университетов, сохранение культурной среды в вузе отрицались и ис-

ключались из жизни высшей школы советского периода. В реформе университетского образования 1930-1931 гг. идея его широты и глубины трансформируется в идею профессиональной подготовки – “кузницы кадров” по производству специалистов нужного профиля. Вместо университетов появились профильные институты. Исчез феномен университетского образования, так как министерские инструкции, единые планы и программы, идеологизация всех сфер жизнедеятельности унифицировали и надолго определили сущность высшего образования в России. Осмыслению роли современного университетского образования в нашей стране посвящены работы Е.П. Белозерцева, О.В. Долженко, А.Ф. Зотова, И.В. Захарова, Е.С. Ляховича, Е. Карье, Н.С. Ладыец, Н.Х. Розова, В.А. Сластенина и др. А.Ф. Зотов справедливо утверждает, что в современной непростой ситуации «университет, идеология университета могла бы стать “толчком роста” не только для культуры вообще, но и нашей социальности». Рассматривая университет как “домен культуры”, факт культуры, автор подчеркивает изначально существующую, но забытую культуросберегающую, преобразующую культуру функцию университетского образования, необыкновенно актуальную в современной России» [1, с. 89].

В отечественном науковедении вопрос сути и миссии университетского образования традиционно поднимается в периоды интенсивного реформирования образования. М.В. Богуславский и Е.В. Неборский выделяют «в системе российского высшего образования наиболее значимые современные тенденции модификации обучения: 1) виртуализация, открытость субъектов современного высшего образования, их делегализация (выход за рамки одного отдельно взятого региона, страны, континента); 2) дигитализация (цифрование) высшего образования как порождение электронного образования нового формата, цифрового образовательного контента, погружение образовательного сообщества в виртуальную среду; 3) геймификация (игровизация) процесса образования и личностного становления как наиболее современных и перспективных методов обучения; 4) превращение современных университетов в своеобразную «станцию социального обслуживания», быстро и результативно реагирующую на запросы общества; 5) формирование феномена, который маркируют как «поп-образование» по аналогии с феноменом «поп-науки», обладающего близкими социальными функциями; 6) кооперация и сетевые подходы в университетском образовании, позволяющие ему развиваться в русле конвергентного развития экономической, политической и культурной сфер жизни общества; 7) противопоставление традиционного высшего образования и обучения профессиональным компетенциям в корпоративном образовании; 8) трансформация социальных и профессиональных ролей, в первую очередь, руководителей и преподавателей вузов; 9) возвращение в сферу университетов научно-исследовательской деятельности, создание в российской университетской инфраструктуре успешно апробированных на Западе форм соединения образования, науки, бизнеса и производства» [4, с. 172].

Интересными являются нетрадиционные типологии современных университетов в России, предлагаемые идеологами современного реформирования высшего образо-

вания. Данные типологии отражают личную точку зрения авторов, но дают дополнительную информацию для анализа университетского образования. Д.Н. Песков, директор направления «Молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив, выделяя в общем виде три модели университета (преподавательский, исследовательский и предпринимательский), существующие университеты подразделяет (в нашем авторском сокращении идеи статьи из журнала) следующим образом:

- Аналог традиционной камеры хранения, актуальный в аналоговых экономиках с важнейшей функцией обслуживания и закрепления молодежи;
 - Прикладной университет, как инструмент обслуживания бурного роста молодых экономик;
 - Культурные монополисты – университеты, живущие старыми успехами традиционного университетского образования и его привлекательности;
 - Собиратели талантливой молодежи, привлекаемые своими традиционными брендами. [10, с. 216]
- Безусловно интересной является также позиция ректора НИУ ВШЭ Я.И. Кузьмина, который предложил свое видение классификации университетов:
- профильные высокотехнологичные, глобально конкурентоспособные университетские центры;
 - центры региональной интеллектуальной элиты;
 - он-лайн университетские центры;
 - креативные университеты, «центры необязательного» знания;
 - корпоративные университеты [10, с. 214-216].

Признавая эталонность традиционного университетского образования, его качественную критериальность, мы, вслед за О.В. Долженко выделяем: 1) эталонно-культурную; 2) социальную и 3) профессиональную функции [2; 14].

«Стоит заметить, что если дидактические функции начинают доминировать, они остаются вторичными. Суть этого посыла проста: университет существует не для студентов или преподавателей, он существует для третьего – для воспроизводства определенных эталонных процедур получения нового знания. Именно этот процесс объединяет преподавателей с обучаемыми. Итак, университет реализует три основные функции – культурную, социальную и профессиональную, каждая из которых дополняется эталонной, нормативной. Последняя выражает сущность высшего образования. Эталонность выступает предпосылкой для возможно более полного воспроизводства основных условий существования данной культуры, для введения в нее новых поколений людей. В своих высших формах образование непосредственно связано с приобщением к функционированию эталонных форм культурологического и профессионального знания внутри соответствующих областей. Проблемная ситуация, рассматриваемая О. Долженко как механизм движения, после ее разрешения превращается в инновационный процесс – привнесение нового в массовое сознание. В современном университетском образовании инновационные процессы связаны с гуманитаризацией образования на основе традиционных культурных ценностей, созданием многоуровневой системы обучения, включением в процесс обучения технологий личностно-ориентированного образования.

В практике замечено: введение в старые стены принципиально новых целевых установок и содержания при-

водит к вырождению условий для воспроизводства эталонных качеств вуза. В итоге эталонный центр деградирует, признаком чего служит кризис его фундаментального знания. Утрата университетами роли ведущих центров интеллектуальной активности, характерная для последних десятилетий, неслучайна и связана с изменением векторов социальной направленности развития, становлением новых социальных групп, которые еще не сформировали свою интеллектуальную элиту. Кризис современных университетов – в их прагматизации, что на второй план отводит их основную функцию – центра эталонности знания. С утратой эталонности, как ценности, университет исчезает, а, следовательно, исчезают возможности существования той культуры, базу которой он составлял. Но если существует общество, существует и культура. Значит, пока нет возможности определить те виды эталонных знаний, благодаря которым данная культура существует. Следовательно, у нашей, пусть находящейся в жестоком кризисе культуры и образования, есть историческая перспектива. А.С. Панарин замечает: «Истинное призвание нашей интеллигенции сегодня: помочь обществу обрести альтернативу – новую историческую перспективу. Как раз отсутствие этой перспективы порождает уныние и безнадежность, с одной стороны, беззащитность, кичливость силы и наглость порока – с другой». Именно поэтому возрастает значимость современных университетов, которые выступают путем формирования отечественной интеллигенции, специалистов разного профиля, которые и будут определять будущее общества и культуры этноса» [1, с. 83].

В условиях нестабильного общества основная задача, стоящая перед вузовским образованием, – «сохранение духа творчества искания истины, ... как сообщество людей, объединившихся для совместного искания и преподавания истины...» [13, с. 65]. Трансляция культуры предполагает активность человека в освоении культурных ценностей, присвоение ее норм, соотношение этих норм с существующей социальной средой, возможностями образовательных учреждений. Образовательный процесс, считает О.Долженко, возможен только в узком пространстве, где существуют общие культурные традиции и социальные связи, где каждый участник взаимодействия доопределяется другим и дорожит этим. С этих позиций возрастает роль культурообразующих основ университетского образования.

Анализируя современное состояние университетского образования, «Г. Карье выделил несколько его моделей (классическую, прагматическую, революционную, политизированную, перспективную)» [7, с. 41]. Нам представляется значимой для современной России модель, построенная на гуманистических ценностях, определяющих интеллектуальный профиль университета; гарантирующих его эталонную функцию, рассматривающую механизмы саморазвития и самосовершенствования творческого потенциала личности как основной механизм образования; ориентированная на формирование базы духовной, этнической и интеллектуальной идентичности личности.

По определению Д. Белла, «образование в информационном обществе должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающими

людьми, обмена, который совершается в каждом акте ее жизнедеятельности и на протяжении всей ее жизни, который предполагает не только усвоение, но и передачу, отдачу, генерирование информации в ответ на полученную». Профессиональная среда современного специалиста характеризуется, в первую очередь, нарастающим темпом различных изменений и большими объемами разнообразной информации, которой он вынужден оперировать, к тому же по последним прогнозным исследованиям до 2020 года объемы информации будут удваиваться каждые два года [5, с. 124]. Изменение вида общества, экономического уклада влечет за собой изменение видения функционала университета.

В современной педагогике выделяется большой объем исследований по проблеме цифровизации образовательного пространства, обоснования цифровой педагогики. Авторы известного «Манифеста о цифровой образовательной среде» заявляя, что «происходит фундаментальный сдвиг и отход от условий, при которых были разработаны наши нынешние системы образования – формируется новая образовательная среда» [9], признают, что преобразования касаются основ образовательных технологий, средовых характеристик и механизмов взаимодействия. Выделяемые принципы цифровизации образовательного пространства подтверждают данную мысль. Провозглашаемый принцип «Новой организации образовательного содержания» реализуется в правилах «от неделимых курсов – к микроформатам», «от пассивного слушания – к активному действию», «от белых пятен – к картам знаний», «от единых учебников – к персонализированным траекториям». При детальном анализе выдвинутых положений мы понимаем, что данные дефиниции не преобразуют традиционные теории содержания образования, а меняют пути его организации на конкретном образовательном уровне, провозглашая смену механизмов его реализации (о необходимости чего, уже более сорока лет, говорит отечественная дидактика). Подобный же итог получается при анализе иных выдвинутых принципов:

- мотивации в цифровых образовательных средах («от предопределенности – к свободному выбору», «от совместного слушания – к коллаборативным проектам», «от повторения – к творчеству», «от формальных экзаменов – к мгновенной обратной связи», «от единой системы аттестации – к многомерной»);

- новой архитектуры образования («от хаоса – к архитектуре взаимодействия», «от контроля – к выбору», «от автономности – к технологической экосистеме и экосистеме»);

- новой педагогики («от монополии – к медиапространству», «от педагогики-философии и педагогики-искусства – к цифровой педагогике», «электронный учебник & цифровая образовательная среда») [9].

Заключение. Хотелось бы заметить, что данные изменения не затрагивают сущностных основ университета. Электронно-цифровая среда проявляется в ситуации колоссального увеличения объемов информации и характеризует средства обработки, получения, трансляции содержания образования, качественно его не модифицируя, следовательно, исторических преобразований сути университетского образования в данной ситуации не происходит, университет остается доменом Науки и Культуры,

неким эталонным центром их сохранения и трансляции последующим поколениям.

Необходимость перевода современных университетов на качественно новый уровень функционирования осуществляется на основе следующих принципов высшего образования: универсализации высшего образования, его регионализации, реализации адаптивной стратегии хозяйствования в системе региональных рынков научно-образовательных программ, развития интегративных социокультурных функций. В ситуации современной организационной перестройки нашего профессионально-го образования мы ожидаем программных документов,

определяющих перспективы и видение миссии университетского образования в России. Несомненно, российские университеты видятся не только безусловными центрами научных исследований и профессионального образования, но и преобразуются в некие драйверы регионального развития. Необходимо создание социально-правовых основ преобразования университетов в подлинные центры науки, образования, производства и культуры и создание условий для развития университетов как центров фундаментальных исследований, учитывающих региональную специфику и этнокультурные особенности.

Библиографический список:

1. *Алдошина М.И.* Культурологический аспект современного университетского образования будущих учителей // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование, 2008, №3, С.83-95.
2. *Алдошина М.И.* Формирование этноэстетической культуры студентов в образовательном процессе университета (на материале подготовки специалистов социального и гуманитарного профилей): автореферат дис. ... доктора педагогических наук. Орел, ОГУ, 2009.
3. *Алдошина М.И.* Миссия сохранения и трансляции культуры и эталонного знания современного университетского образования // Образование и общество, 2016, Т.2. №97, С.5-10.
4. *Богуславский М.В., Неборский Е.В.* Стратификация системы высшего образования: новые смыслы, потенциал и риски // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / Отв. Ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова: Уральский гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2017. Вып. 10. С. 172-181
5. *Дудник Е.Ю., Фролова О.С.* Анализ становления ноосферного общества до общества цифровой мобильности // Информационные технологии в науке и образовании: монография. Пенза, 2016, С. 113-126
6. *Ендовицкий Д.А., Дьякова Т.А.* Культурный потенциал классических университетов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования, 2016, №4, С.5-9.
7. *Запесоцкий А.С.* Университет как социально-педагогическая система // Известия РАО, №8. 2008, С.40-47
8. *Захаров И., Ляхович Е.* Карл Ясперс: идея университета в XX веке // Alma mater, 1993, № 4 и 6. С.216.
9. Манифест о цифровой образовательной среде // Режим доступа: <http://manifest.edutainme.ru> (дата обращения 22.06.2018).
10. *Кузьминов Я.И., Песков Д.Н.* Дискуссия «Какое будущее ждет университеты?» // Вопросы образования, 2017, №3, С.202-231.
11. *Панарин А.С.* Православная цивилизация в глобальном мире. М.: ЭКСМО, 2003. С.147.
12. Российская ментальность. Материалы «круглого стола» // Вопросы философии, 1994, №1. С. 34-37.
13. *Шадриков В.Д.* Философия образования и образовательная политика. М., 1993. С.65
14. *Шабунина В.А.* И др. Теория и практика профессиональной подготовки студентов в аграрном вузе: коллективная монография. М. 2018. 184с.

References

1. *Aldoshina M.I.* Culturological aspect of modern university education of future teachers//Bulletin of the Moscow university. Series 20: Pedagogical education, 2008, No. 3, p. 83-95.
2. *Aldoshina M.I.* Formation of ethnoaesthetic culture of students in educational process of the university (on material of training of specialists of social and humanitarian profiles): avtoref. ... doctors of pedagogical sciences. Orel, OSU, 2009.
3. *Aldoshina M.I.* Mission of preservation and broadcast of culture and reference knowledge of modern university education//Education and society, 2016, №2 (97), p. 5-10.
4. *Boguslavsky M.V., Neborsky E.V.* Stratification of system of the higher education: new meanings, potential and risks//Conceptual framework of pedagogics and education: collective monograph / Otv. Edition of E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzov: The Ural state. пед. un-t, Yekaterinburg, 2017. V. 10. p. 172-181
5. *Dudnik E.Yu., Frolova O.S.* The analysis of formation of noosphere society to society of digital mobility//Information technologies in science and education: monograph. Penza, 2016, p. 113-126
6. *Endovitsky D.A., Dyakova T.A.* Cultural capacity of the classical universities//Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of the higher education, 2016, N. 4, p. 5-9.
7. *Zapesotsky A. S.* University as social and pedagogical system//News of Russian joint stock company, N. 8. 2008, p. 40-47
8. *Zakharov I., Lyakhovich Je.* Karl Jaspers: the idea of the university in the XX century//Alma mater, 1993, N. 4 and 6. p 216.
9. Manifesto on the digital educational environment//access Mode: <http://manifest.edutainme.ru> (date of the address 22.06.2018).
10. *Kuzminov Ya.I., Peskov D.N.* Diskussiya "What future waits for the universities?"//Questions of education, 2017, N. 3, p. 202-231.
11. *Panarin A. S.* An orthodox civilization in the global world. M.: EKSMO, 2003. Pp. 147.
12. Russian mentality. Materials of «a round table»//philosophy Questions, 1994, N. 1. Pp. 34-37.
13. *Shadrikov V. D.* Philosophy of education and educational policy. M, 1993. Pp. 65
14. *Shabunina V. A., Etc.* The theory and practice of vocational training of students in agrarian higher education institution: collective monograph. M. 2018. 184 p.

УДК 378

UDC 378

АСМОЛОВ И.Ю.

доцент кафедры физической культуры, Орловский государственный институт культуры

E-mail: kafedrafiz@mail.ru

ЖУРАВСКАЯ Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой физической культуры, Орловский государственный институт культуры

E-mail: kafedrafiz@mail.ru

МАХОНИН Е.В.

кандидат биологических наук, доцент, проректор по науке и международным связям, Орловский государственный институт культуры

E-mail: posarnay32@mail.ru

СИРОТИНИНА Р.Л.

доцент, кафедра физической культуры, Орловский государственный институт культуры

E-mail: kafedrafiz@mail.ru

ASMOLOV I.Y.

Associate Professor at the Department of Physical Education, Orel State Institute of Culture

E-mail: kafedrafiz@mail.ru

ZHURAVSKAYA N.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head at the Department of Physical Education, Orel State Institute of Culture

E-mail: kafedrafiz@mail.ru

MAKHONIN E.V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Science and International Relations, Orel State Institute of Culture

E-mail: posarnay32@mail.ru

SIROTININA R.L.

Associate Professor at the Department of Physical Education, Orel State Institute of Culture

E-mail: kafedrafiz@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

MODERN ASPECTS OF INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION AT HUMANITARIAN UNIVERSITIES

В результате исследования выделены наиболее типичные для инклюзивной физической культуры группы методов, применяемые в процессе обучения в высших учебных заведениях гуманитарного профиля. В работе обобщены функции, которые реализуются в инклюзивной физической культуре и обладающие приоритетными значениями для лиц с ограниченными возможностями.

Впервые для института культуры определены основные компоненты для создания здоровьесберегающей образовательной среды на основе целей и задач физического воспитания студенческой молодёжи, имеющей отклонения в состоянии здоровья.

Ключевые слова: инклюзивная физическая культура, здоровьесбережение, вуз, студент, инвалид, реабилитация.

The article identifies methods which are typical for inclusive physical education and applied in the educational process at humanitarian universities. The authors summarize the functions that are implemented in the inclusive physical education and are of priority for people with disabilities.

For the first time for the Institute of Culture, the main components for the creation of health-friendly educational environment according to the goals and objectives of physical education of students with disabilities are specified.

Keywords: inclusive physical education, health-friendly environment, University, student, the disabled, rehabilitation.

Характерная реалиям сегодняшнего дня переоценка роли личности в развитии общества связана с происходящими в стране важнейшими общественно-политическими процессами, такими как социализация, гуманизация, толерантность и т.д. Именно эти процессы не только вскрыли одну из достаточно сложных проблем современности – проблему людей с ограниченными возможностями здоровья, но и привлекли к ней внимание не только политиков, ученых, общественных деятелей, но и широких слоев населения страны.

Проблематика полной или частичной дееспособности является глобальной, свойственной практически всем странам, вне зависимости от уровня их экономического и социального развития. Причем по реализуемой тем

или иным государством социальной политике в отношении людей с ограниченными возможностями судят о его цивилизованности.

В настоящее время сторонники инклюзивного образования широко поддерживают идею о том, что студенты с особыми образовательными потребностями должны иметь возможность участвовать в учебном процессе в обычных аудиториях. При этом, национальная политика в области образования сегодня играет важную роль в формировании отношения педагогов к инклюзивному образованию [6].

«Все это приводит к необходимости разработки комплексных программ по социальной защите данной категории населения, обоснования новых областей человековедческих знаний, введения новых учебных дисциплин.

В настоящее время в России наибольший опыт применения средств и методов физической культуры в работе с людьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья, включая инвалидов, накоплен в лечебной и образовательной сферах, что именно и приводит к смещению центра тяжести всей совокупности проблем этого вида социальной практики в этом направлении» [4].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» «проблему внедрения в практику работы образовательных учреждений комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому обучающемуся адекватных возрасту условий для развития и формирования полноценной личности, включая физкультурное воспитание, определил как одну из самых приоритетных. Причем решение этой проблемы приобретает особую социальную и педагогическую значимость в работе со студентами, имеющими нарушения в развитии» [6].

Переходя к рассмотрению роли и места физической культуры в образовательном процессе с обучающимися, имеющими отклонения в состоянии здоровья, необходимо напомнить о таком насущном на сегодня термине как «инклюзивное образование» («(франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех обучающихся, что обеспечивает доступ к образованию для лиц с особыми потребностями» [2].

В отличие от физической культуры объектом познания и преобразования, субъектом самосовершенствования в инклюзивной физической культуре, является не здоровые, а люди с отклонениями в состоянии здоровья, в том числе и инвалиды. Все это зачастую требует значительной, а в отдельных случаях и принципиальной, трансформации задач, принципов, средств, методов и другого методологического обеспечения базовой дисциплины применительно к столь необычной для физической культуры категории занимающихся. Отсюда название – «инклюзивная физическая культура» [4].

«Педагогический и социальный смысл инклюзивного физического воспитания включает в себя физкультурное воспитание и самовоспитание личности обучающегося, телесное, психическое и нравственное здоровье, повышение двигательной активности и работоспособности, общефизических и координационных способностей, развитие познавательных и творческих способностей, отказ от вредных привычек, привлечение к систематическим занятиям спортом, играми, двигательной рекреации» [5].

«С социальных позиций инклюзивное физическое воспитание представляет собой часть государственной политики, направленной на комплексную реабилитацию, улучшение качества жизни данной категории обучающихся, их социализацию и интеграцию в общество, максимальное повышение дееспособности в образовательной, культурной, бытовой, профессиональной деятельности» [4].

С позиции личности обучающегося – эта многогранная деятельность, удовлетворяющая естественную потребность в движении, игре, общении, эмоциях, самутверждении, признании, креативном самовыражении, получении знаний, умений и опыта использования физических упражнений в условиях повседневной жизни, быта и отдыха.

«Иными словами инклюзивная физическая культура – это деятельность и ее социально и индивидуально значимые результаты по созданию всесторонней готовности человека с отклонениями в состоянии здоровья, включая инвалида, к жизни; оптимизации его состояния и развития в процессе комплексной реабилитации и социальной интеграции; это специфический процесс и результат человеческой деятельности, а также средства и способы совершенствования и гармонизации всех сторон и свойств инвалида с отклонениями в состоянии здоровья (физических, интеллектуальных, эмоционально-волевых, эстетических, этических и др.) с помощью физических упражнений, естественно-средовых и гигиенических факторов» [2].

«Именно в инклюзивной физической культуре со всей очевидностью обнаруживается нецелесообразность ориентации деятельности занимающегося только преимущественно на физические (телесные) компоненты личности человека с отклонениями в состоянии здоровья, включая инвалида» [7].

В данном контексте на первое место выходят проблемы привлечения всех возможных средств и методов инклюзивной физической культуры для коррекции имеющегося у человека дефекта, выработки необходимых компенсаций, профилактики существующих заболеваний и вторичных отклонений, обусловленных основным дефектом, или, другими словами, проблемы комплексной реабилитации и интеграции в обществе человека, имеющего дисфункции в состоянии здоровья.

Таким образом, инклюзивная физическая культура, являясь частью физической и общечеловеческой культуры, выполняет важные социальные и педагогические функции духовного и физического развития и самореализации лиц с ограниченными функциональными возможностями.

Совокупность методов и форм инклюзивной физической культуры в гуманитарном вузе направлена на решение коррекционных, оздоровительных, образовательных и иных задач.

«Наиболее типичными для инклюзивной физической культуры являются следующие группы методов:

- методы формирования знаний;
- методы обучения двигательным действиям;
- методы развития физических качеств и способностей;
- методы воспитания личности;
- методы педагогического воздействия;
- методы организации взаимодействия педагога и занимающихся» [4].

Каждая из этих групп методов включает в себя разнообразные методические приемы, отражающие определенную специфику. Именно выбор методических приемов реализует индивидуальный подход с учетом особенностей занимающихся: структуры и тяжести основного дефекта, наличие или отсутствие сопутствующих и вторичных нарушений, возраста, физического и психического развития, способности к обучению, медицинских показаний и противопоказаний т.п.

Разумное использование комплекса методов и методических приемов представляет инструмент педагогических воздействий и является частью педагогической технологии. В основе их лежат закономерности обучения, целесоо-

бразность комплексного решения учебно-воспитательных задач, обще- и специально- методические принципы.

Здесь представляется уместным напомнить о том, что реализуемые в соответствии с основными задачами образования и воспитания обучающихся принципы являются составной частью методологии обучения и представляют собой базовые теоретические положения, объективно отражающие сущность, фундаментальные закономерности обучения, воспитания, всестороннего развития личности.

Принципы инклюзивной физической культуры, отображенные на рисунке 1, служат ориентиром для конструирования практики, профессионального выстраивания образовательных технологий в соответствии с ее целями.

Также следует отметить, что в инклюзивной физической культуре могут быть выделены следующие группы её функций:

- педагогические, свойственные только ей и реализуемые в процессе занятий физическими упражнениями;

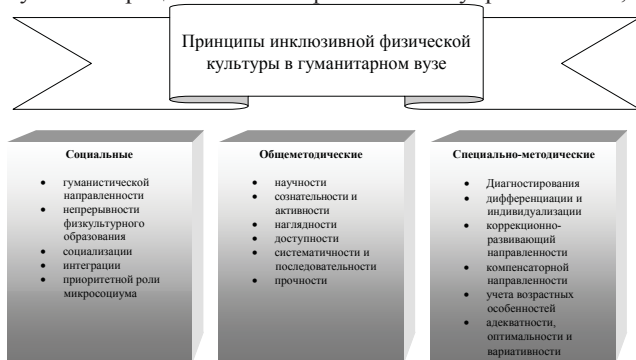


Рис. 1. Основные компоненты инклюзивной физической культуры в гуманитарном вузе.

- социальные, как результат совместной деятельности с другими социальными институтами.

На рисунке 2 приведены функции и функциональные компоненты инклюзивной физической культуры.

При этом выше приведен не полный перечень функций, а лишь такие, которые обладают приоритетным значением для данной категории лиц.

Вышеизложенное позволяет определить основные цели и задачи инклюзивной физической культуры в гуманитарном вузе – информированность студентов об организации, структуре, содержании, современных технологиях и передовой практике воспитательной, физкультурно-оздоровительной работы с инвалидами разных нозологических групп и сформированности у данной категории необходимых знаний и умений.

Кроме того, обучающимся предоставляется возможность ознакомления с гигиеническими требованиями и материально-техническим обеспечением занятий инклюзивной физической культурой.

Поскольку новое качество образования может быть достигнуто лишь при создании определенных условий, направленных на сохранение и укрепление здоровья обучающихся с ограниченными функциональными возможностями, то это потребует от педагогов особых подходов в образовании и воспитании, основанных на принципах здоровьесбережения.

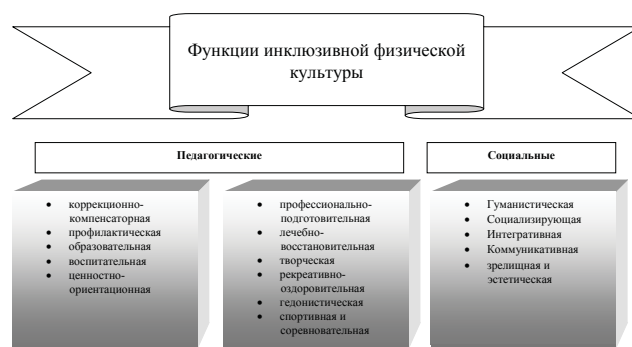


Рис. 2. Приоритетные функции и функциональные компоненты инклюзивной физической культуры в гуманитарном вузе.

На примере нашего образовательного учреждения, на сегодняшний момент с высокой долей вероятности, представляется возможность говорить о том, что для студентов вузов гуманитарной сферы наиболее востребованным является такое содержание занятий по инклюзивной физической культуре, которое позволяет удовлетворить их потребности по коррекции структуры тела и фигуры (шейпинг, аэробика, ритмическая гимнастика и т.д.); психического состояния (танцевальные упражнения, психогимнастические комплексы, двигательные программы и др.); остроты зрения (гимнастика для глазодвигательных мышц и др.). Хотя некую их вариативность в будущем исключать не стоит.

По нашему мнению, сегодня необходимо концептуально осмыслить и обосновать сущность и содержание, основы и функции, а также определить стратегические цели и задачи физического воспитания студенческой молодежи, имеющей отклонения в состоянии здоровья. В образовательных учреждениях целью как общего физического воспитания в целом, так и инклюзивного в частности, является целостное развитие физической культуры на основе создания здоровьесберегающей образовательной среды, в том числе для инвалидов и лиц с ограниченными функциональными возможностями.

«Она ориентирована на решение следующих задач: а) разработка и реализация комплекса мер по пропаганде в студенческой среде ценностей здорового стиля жизни; б) развитие инфраструктуры инклюзивной физической культуры, материального и информационного обеспечения учебного процесса; в) включение здоровьесберегающей образовательной среды для инвалидов и лиц с ограниченными функциональными возможностями в оценочную шкалу инновационного развития вуза; г) развитие сектора оздоровительных услуг, обеспечивающих полноценную реализацию личностного потенциала всех обучающихся; д) повышение конкурентоспособности молодежи за счет получения первичного опыта в организации физкультурного движения и формирования базовых личностных социальных компетенций; е) приобретение опыта конструктивного, социально-значимого участия в организации спортивной работы» [1].

Как представляется, формирование личности обучающегося со специфическими проблемами развития, вызванными нарушением одной из систем организма и ее функций, происходит на фоне активизации защитных свойств и мобилизации резервных ресурсов, сопротивляющихся наступлению патологических процессов. На этом фоне и проявляются потенциальные возможности инклюзивной физической культуры, как важнейшего компонента

в целостной системе адаптации обучающегося не только к предстоящей профессиональной деятельности, но и к самому существованию в современном социуме.

Таким образом, инклюзивная физическая культура как в целом, так и все ее компоненты в частности, призваны с помощью рационально организованной двигательной активности, как естественного стимула жизнедеятельности,

используя сохраненные функции, остаточное здоровье, природные ресурсы и духовные силы, максимально детерминировать реальные возможности организма и личности для полноценной жизни, самореализации и творчества, социальной активности и интеграции в общество здоровых людей.

Библиографический список

1. Асмолов И.Ю. Современные детерминанты здоровьесохраняющей образовательной среды: монография / И.Ю. Асмолов, Н.В. Журавская, Е.В. Махонин, Р.Л. Сиротинина. Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. 242с.
2. Валиуллина О.В. Адаптивная физическая культура обучающихся с ограниченными возможностями: учебно-методическое пособие / О. В. Валиуллина, Н. Ф. Семерханова, О.Д. Адова. Уфа.: Башкирский ГАУ, 2016. 164 с.
3. Галеев И.Ш. Компоненты формирования здоровьесберегающей среды в высшем учебном заведении: учеб.пособие .- Казань: КФУ, 2011. 62 с.
4. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура: учебное пособие / С.П.Евсеев, Л.В.Шапкова. М.: Советский спорт, 2000. 297с.
5. Материалы докладов всероссийской научно-практической конференции «О повышении роли физической культуры и спорта в развитии личности студентов»(17-18 ноября 2011года) / Отв.ред.: М.Я. Виленский, С.И.Филимонова. М.: 2011. 316 с
6. RUSANESCU, Alina Gabriela; SORA, Ana Maria; STOICESCU, Marius. Comparative Study on Approaching Inclusive Physical Education from the Perspective of Alternative Pedagogies. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, [S.l.], v. 10, n. 1, Pp. 123-135, apr. 2018. ISSN 20679270. Available at: <http://lumenpublishing.com/journals/index.php/trem/article/view/608>. Date accessed: 16 may 2018.
7. <http://nauka-pedagogika.com/#ixzz5QK0axTZs>

References

1. Asmolov I.Y., Zhuravskaya N.V., Makhonin E.V., Sirotinina R.L. Sovremennye determinanty zdorov'esokhranyayushhej obrazovatel'noj sredy: monografija. Monografija [Modern Determinants of Health-friendly Educational Environment. Monography]. Orel, Orel State University, 2015. 242 p. (in Russian).
 2. Valiullina O.V., Semerkhanova N.F., Adova O.D. Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura obuchayushhikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami. [Adaptive Physical Education of Students with Disabilities]. Ufa, Bashkir State Agrarian University, 2016. 164 p. (in Russian).
 3. Galeev I.S. Komponenty formirovaniya zdorov'esberegayushhej sredy v vysshem uchebnom zavedenii. [Components for the Creation of Health-friendly Educational Environment at the University]. Kazan, Kazan University, 2011. 62 p. (in Russian).
 4. Evseev S.P., Shapkova L.V. Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura. [Adaptive Physical Education of Students with Disabilities]. Moscow, Sovetsky Sport, 2000. 297 p. (in Russian).
 5. Materials of reports of the all-Russian scientific-practical conference «on increasing the role of physical culture and sports in the development of students 'personality»(17-18 November 2011) / Resp.edited by: M. Y. Vilensky, S. I. Filimonov. M.: 2011. 316 p.
 6. RUSANESCU, Alina Gabriela; SORA, Ana Maria; STOICESCU, Marius. Comparative Study on Approaching Inclusive Physical Education from the Perspective of Alternative Pedagogies. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, [S.l.], v. 10, n. 1, Pp. 123 – 135, apr. 2018. ISSN 20679270. Available at: <http://lumenpublishing.com/journals/index.php/trem/article/view/608>. Date accessed: 16 may 2018.
 7. <http://nauka-pedagogika.com/#ixzz5QK0axTZs>
-

АХУЛКОВА А.И.

кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующей кафедрой технологий психолого-педагогического образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: akula76kai@yandex.ru

AHULKOVA A.I.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, acting department chair of technologies of psychology and pedagogical education, Orel State University
E-mail: akula76kai@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ*

THE CONTENT OF THE TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS IN TERMS OF INCLUSION

В статье раскрываются понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья» «инклюзивное образование», «особые образовательные потребности», «специальные образовательные условия», представлены результаты эмпирического исследования проблемы готовности педагогов дошкольного образования работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии; определены цели, задачи и содержание профессиональной переподготовки педагогов дошкольного образования в условиях организации инклюзивного процесса.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, профессиональная готовность, профессиональная переподготовка.

The article describes the concept of «children with disabilities» «inclusive education», «special educational needs», «special educational conditions», presents the results of empirical research on the readiness of teachers of preschool education to work with children with disabilities in the context of inclusion; defined goals, objectives and content of professional retraining of teachers of preschool education in the conditions of the organization of an inclusive process.

Keywords: limited health opportunities, inclusive education, special educational needs, professional readiness, professional retraining.

В настоящее время возрастает количество детей с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту ОВЗ). К таким детям относят детей с нарушениями интеллекта, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями эмоционально-волевой сферы, со сложными недостатками развития.

Статус таких детей определяется психолого-медико-педагогической комиссией и ею разрабатываются рекомендации по созданию специальных условий получения образования. Дошкольное образование не является обязательным, однако относится к общей системе образования.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» официально введено понятие «инклюзивное образование» как система обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ст. 2, п. 27) [2]. Поэтому категория детей с ОВЗ имеет право на получение уровня дошкольного образования с учетом их особых образовательных потребностей.

Дети с ОВЗ представляют собой разноплановую группу с различными особенностями развития (психические, познавательные, личностные, эмоционально-волевые и др.), которые определяются характером, временем воз-

никновения нарушения, степенью выраженности дефекта, разнообразным влиянием средовых факторов. Среди особенностей развития, обусловленных специфическими закономерностями, выделяют особые образовательные потребности, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии, воспитании и обучении таких детей.

Особые образовательные потребности – это актуальные и потенциальные возможности (энергетические, когнитивные, моторные и другие), которые проявляет ребенок в процессе обучения (В.И. Лубовский, 2013).

Это обуславливает создание в образовательных организациях специальных образовательных условий для получения доступного детям с ОВЗ качественного дошкольного образования.

Такие условия предусматривают использование специальных образовательных программ, форм и методов воспитания и обучения, специальных дидактических материалов и пособий, соответствующих технических средств и, конечно, наличие подготовленных педагогических кадров.

Включение детей с ОВЗ в систему инклюзивного дошкольного образования вызывает ряд трудностей у педагогов, которые оказываются не готовыми к работе с такими

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

детьми, к организации инклюзивного образовательного процесса, то есть к осуществлению совместного воспитания и обучения детей с разным уровнем нормотипического и атипического развития в рамках одного образовательного пространства.

Готовность воспитателей ДОУ к инклюзивному образованию детей с ОВЗ рассматривается нами как интегративное личностное образование, проявляющееся в способности выполнять профессиональную деятельность по организации инклюзивного образовательного процесса на основе специальных знаний, умений и опыта профессиональной деятельности по вопросам воспитания, обучения и развития детей, в том числе с ОВЗ.

В структуре такой готовности педагогов ДОУ к инклюзивному образованию детей с ОВЗ мы выделяем компоненты: мотивационный, знаниевый, личностный и деятельностный.

Мотивационный компонент представлен ценностным отношением и направленностью педагога на инклюзивное образование детей с ОВЗ.

Знаниевый компонент предполагает системное владение специальными знаниями о философии, концептуальных основах, методологии, теории и методики инклюзивного образования.

Личностный компонент совокупностью профессионально значимых качеств личности (эмпатии, толерантности, уравновешенности и т.п.) и личностной ориентированности на ценности инклюзии.

Деятельностный компонент предполагает сформированность комплекса практических умений осуществлять инклюзивный образовательный процесс.

Выраженность того или иного компонента определяет степень (уровень) готовности воспитателей ДОУ к инклюзивному образованию детей с ОВЗ: интуитивный, репродуктивный, продуктивный, творческий.

С целью определения уровня готовности воспитателей ДОУ к инклюзивному образованию детей с ОВЗ нами была разработана авторская методика, позволяющая оценить сформированность мотивационного, знаниевого, личностного и деятельностного компонентов, также мы использовали стандартные методики («Способность к эмпатии» М.И. Юсуповой, методика смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева, опросник «Шкала эмоционального отклика» А.Меграбяна и Н.Эпштейна и др.).

В пилотном эксперименте приняло участие 35 воспитателей ДОУ, имеющих разный опыт воспитания, обучения и развития детей с ОВЗ (воспитатели, работающие на группах компенсирующей направленности (чаще на логопедических группах), воспитатели, в группах которых имеются дети с ОВЗ: с задержкой психического развития, с аутизмом, с нарушением зрения).

Анализ эмпирического материала показал, что у 37% выявлен интуитивный уровень готовности воспитателей ДОУ к инклюзивному образованию детей с ОВЗ, 45 % – репродуктивный, 18 % – продуктивный.

Многие педагоги пока еще затрудняются при определении своего отношения к внедрению инклюзивного образования. Педагоги нуждаются в информировании и специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

Педагоги (37%) признают инклюзивное образование детей как современную и адекватную происходящим в стране изменениям тенденцию. Однако, показали низкий уровень знаний философии, концептуальных основ, методологии, теории и методики инклюзивного образования, категории детей с ОВЗ и их особенностей, недостаточное знание нормативных документов, связанных с организацией процесса воспитания и обучения детей с ОВЗ и профессиональной деятельностью, слабая представленность ценностных ориентиров, соответствующих принципам инклюзивного образования. При этом большинство указали на собственную неготовность к реализации ФГОС ДО с учетом инклюзивного образования. При этом расположены проявлять толерантность, уравновешенность, понимание, содействие и т.п. Педагоги отметили, что не были бы против, если бы группы, в которых они работают, посещали дети с ОВЗ.

Значительное количество респондентов (82 %) также указывают на низкий уровень практической готовности: отсутствие специальных умений организации инклюзивного образовательного процесса в ДОУ (как правило, детей с ОВЗ ограничивают в участии на занятиях «с ними сидит помощник воспитателя», «ребенок предоставлен сам себе под присмотром помощника воспитателя» и др.), менее чутки и отзывчивы. Это может характеризовать синдром «эмоционального выгорания».

45 % исследуемых показали репродуктивный уровень готовности, для которого характерен устойчивый интерес к проблеме инклюзии детей с ОВЗ, и имеют в целом верные, хотя и недостаточно систематизированные знания о работе с различными категориями детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, недифференцированную и фрагментарную трактовку понятий и подходов к организации инклюзивного образования детей с ОВЗ, несформированность отдельных практических умений и навыков организации инклюзивного процесса, готовы к пополнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного образования, терпеливы к различным категориям детей с ОВЗ, способны к эмпатии и положительному эмоциональному отклику. Это указывает на отсутствие соответствующей теоретической и практической подготовки к инклюзии.

Анализ эмпирических данных указывает на неоднозначность позиций педагогов по вопросу инклюзивного дошкольного образования, в целом положительное отношение к этой проблеме при отсутствии профессиональных знаний и навыков в области реализации инклюзивного процесса, наличие определённого жизненного опыта и сформированность некоторых представлений о специфике работы с разнотипной категорией детей с ОВЗ, готовность к поиску средств, форм и методов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного дошкольного образования.

В соответствии с содержанием новых образовательных стандартов педагоги дошкольного образования должны быть готовы осуществлять инклюзивное и интегрированное образование детей с различными образовательными потребностями и возможностями. В штате образовательной организации, осуществляющей обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, должны присутство-

вать педагогические работники, к квалификации которых предъявляются дополнительные требования: прохождение курсов повышения квалификации.

Поэтому в целях формирования готовности педагогов дошкольного образования в условиях инклюзии с учетом анализа эмпирических данных нами была составлена программа повышения квалификации, в соответствии с: Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»; Трудовым кодексом Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ; Приказом Министерства труда РФ от 12 апреля 2013 г. № 148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки профессиональных стандартов»; Приказом Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»; Постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов»; Приказом Минтруда России от 29 апреля 2013 г. № 170н «Об утверждении методических рекомендаций по разработке профессионального стандарта»; Приказом Минобрнауки России от 09.01.2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»; Письмом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 апреля 2015 г. № ВК-1032/06 «О направлении Методических рекомендаций».

Программа разработана на основе профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования, утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. N 608н.

Цель реализации программы повышения квалификации: формирование дополнительных профессиональных компетенций у педагогов дошкольного образования в области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Содержание программы включает вопросы, связанные с расширением представлений о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; формах, методах и средствах организации инклюзивного процесса, с формированием практических умений по проектированию образовательных программ для детей дошкольного возраста с ОВЗ и сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Задачи:

1. Подготовка квалифицированных специалистов, способных на практике к реализации программ дошкольного образования в условиях инклюзии.
2. Формирование компетенций в области решения

профессиональных задач по обучению и воспитанию дошкольников с ОВЗ в условиях реализации инклюзивного образования.

3. Обучение основным методам оказания профессиональной педагогической помощи дошкольникам с ОВЗ.

4. Овладение способами организации образовательной развивающей среды, ее методического обеспечения с целью успешного обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Организация процесса обучения предполагает использование разнообразных методов обучения: используя модульную систему обучения, слушатель курсов получает необходимые лекционные материалы, контрольные работы, тестовые задания, практические задания. Во время обучения слушатели участвуют в веб-конференциях, семинарах, дискуссиях, стажировках на базах тех дошкольных образовательных организаций, которые реализуют разные формы инклюзивного образования детей с ОВЗ, получают полноценные консультации преподавателей, пользуются учебными материалами и дополнительной литературой электронной библиотеки.

Содержание программы профессиональной переподготовки строится в соответствии с модулями.

Модуль 1. Базовая часть (профессионально-педагогический) включает освоение программ: 1. Медицинские основы дефектологии (36 ч.); 2. Коррекционная педагогика (36 ч.); 3. Психология детей с ОВЗ (36 ч.); 4. Психолого-педагогическая диагностика лиц с ОВЗ (36 ч.).

Модуль 2. Вариативная часть (специальный). Модуль вариативной части, его содержательное наполнение зависит от категории слушателей (разрабатывается для сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи, интеллекта, слуха и т.п.). Например, 1) профессиональная переподготовка в области логопедии включает освоение программ 1. Основы логопедии (36 ч.); 2. Методики преподавания специальных дисциплин (36 ч.); 3. Логопедические технологии (36ч.); 4. Логопедическая ритмика (36ч.). 2) Профессиональная переподготовка в области работы с детьми с нарушениями интеллекта: 1. Методики преподавания специальных дисциплин (108 ч.); 2. Технологии коррекционной работы с детьми с нарушениями интеллекта (72 ч.); 3. Методическое обеспечение педагогического процесса (36 ч); 3) Профессиональная переподготовка в области работы с детьми с ОВЗ: 1. Основы дефектологии (108 ч.); 2. Методики преподавания специальных дисциплин (108 ч.)

Объем часов: 520 из них 360 – аудиторных, 160 часов – стажировка.

По окончании профессиональной переподготовки слушатель получает наиболее актуальные знания, умения и навыки, непосредственно затрагивающие вопросы профессиональной деятельности в сфере обучения и воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Самарцева Е.Г. Учебное пособие для бакалавров по дисциплине «Инклюзивное образование». Орел. 2014. 64 с.
2. Самсонова Е.В., Мельникова В.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 97-112.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега Л., 2014. 134 с.

References

1. *Samartseva E.G.* A textbook for undergraduate students on the subject «Inclusive education». Orel. 2014. 64 p.
 2. *Samsonova E.V., Melnikov V.V.* The Willingness of teachers of educational organizations to work with children with disabilities and children with disabilities as a major factor in the success of the inclusive process // Clinical and special psychology. 2016. Volume 5. No. 2. Pp. 97-112.
 3. Federal law «On education in the Russian Federation». M.: Omega L, 2014. 134 p.
-

УДК 519.876.5

UDC 519.876.5

БАЙРАМОВ Э.В.

ассистент кафедры прикладной математики и информатики по областям, Московский государственный гуманитарно-экономический университет
E-mai: aze@yandex.ru

BAYRAMOV E.V.

Assistant, Department of Applied Mathematics and Informatics in Regions, Moscow State University of Humanities and Economics
E-mai: aze@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОЛУЧЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 44.03.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**FORMATION OF COMMUNICATION COMPETENCIES WITH THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES
IN RECEIVING HIGHER EDUCATION ON THE TRAINING DIRECTION 44.03.01 PEDAGOGICAL EDUCATION**

Статья посвящена вопросам формирования информационно-коммуникационных компетенций в условиях реализации федеральных государственных стандартов высшего образования на примере ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные компетенции, высшее образование, информационные технологии, федеральный государственный стандарт, бакалавриат, педагогическое образование.

The article is devoted to the formation of information and communication competencies in the context of the implementation of Federal state standards for higher education by the example of FSES HE in the field of training 44.03.01 Pedagogical education

Keywords: information and communication competences, higher education, information technologies, Federal state standard, Baccalaureate, pedagogical education.

Под информационно-коммуникативной компетенции понимают «профессионально-значимое интегративное качество личности, характеризующее умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать и представлять её; моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, как в индивидуальной сфере, так и при работе в группе» (Клименко, 2015). Информационно-коммуникативная компетентность объединяет в себе коммуникацию, работу с информацией, выполнение социальной роли, толерантное отношение к партнеру по общению, умение создавать оптимальное коммуникативное пространство, интеграцию IT-знаний и личных качеств в более общую способность действовать в пространстве информационных ресурсов Интернет, умение организовывать внутренние и внешние информационные ресурсы, освоение новых знаковых систем и другое. Она рассматривается как неотъемлемая структурная составляющая профессиональной компетенции специалиста и означает его способность удовлетворять информационные потребности в профессиональной сфере и умение транслировать переработанную информацию в процессе коммуникации. (Круглякова, 2007).

Формирование информационно-коммуникационных компетенций является неотъемлемой частью образовательного процесса в высшей школе и регламентируется Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования.

Так, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подго-

товки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015, № 1426) предусматривает формирование следующих информационно-коммуникационных компетенций:

«Общекультурных

1. Способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3);

Профессиональных:

2. Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2)

3. Способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4)» (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), 2015).

К современному образовательному процессу в вузах предъявляются общесистемные требования, к которым относится и обеспечение каждого обучающегося индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) и к электронной информационно-образовательной среде организации. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

(уровень бакалавриата) (Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015, № 1426) подчеркивается, что «электронно-библиотечная система (электронная библиотека) и электронная информационно-образовательная среда должны обеспечивать возможность доступа обучающегося из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» (далее – сеть «Интернет»), как на территории организации, так и вне ее» (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), 2015).

Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) определяет задачи электронной информационно-образовательной среды организации, согласно которым электронная информационно-образовательная среда организации «должна обеспечить доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы бакалавриата; проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса; взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействия посредством сети «Интернет».

«Функционирование электронной информационно-образовательной среды обеспечивается соответствующими средствами информационно-коммуникационных технологий и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих» (Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), 2015). Именно поэтому бесспорна актуальность формирования информационно-коммуникационных компетенций, являющихся неотъемлемой частью квалификационных характеристик педагогов, всех участников современного образовательного процесса.

По мнению Е. И. Клименко, можно выделить 8 компонентов информационно-коммуникационной компетенции: 1) информационный – способность осуществлять различные операции с информацией, моделировать и проектировать объекты и процессы 2) коммуникативный – построение общения в виде диалога, а также умение работать в команде 3) личностный – умение самостоятельно принимать решения, развитие исследовательских и творческих способностей; чувства ответственности; самодисциплины; способности к методической работе и самоорганизации 4) аксиологический (духовно-нравственный) – способность регулировать свое поведение в рамках значимых общечеловеческих ценностей (социальное партнерство, толерантность); оперирование различными понятиями и смыслами

5) технологический – способность применения усовершенствованных технических знаний и навыков пользования современными средствами информационных и коммуникационных технологий в различных сферах жизни и деятельности 6) лингвистический – умение грамматически правильно строить предложения, формировать осмысленные высказывания, соотносить выражения с соответствующей социокультурной ситуацией 7) профессиональный – способность оперировать профильными знаниями в условиях трудовой деятельности 8) межкультурный – возможность реализовать все указанные выше компоненты ИКК в разных социокультурных системах и пространствах (Клименко, 2015).

Формирование информационно-коммуникационных компетенций с использованием компьютерных технологий при получении высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) можно достичь при реализации комплекса мер: 1) внедрение инновационных информационных технологий при чтении всех дисциплин (модулей) учебного плана, 2) чтение специальных дисциплин (модулей), таких, как: «Основы математической обработки информации и информационные технологии», «Адаптационный курс информатики», «Новые информационные технологии в обучении», 3) разработка и внедрение новых курсов, отвечающих современным требованиям к высшему образованию, например: «Информационная безопасность», «Информационная образовательная среда» и т. д.

Одним из средств формирования информационно-коммуникационных компетенций в образовательном процессе являются компьютерные технологии.

И.В. Роберт применительно к традиционному учебному процессу выделила следующие методические цели использования программных средств учебного назначения (ПСУН):

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- осуществлять контроль с диагностикой ошибок и с обратной связью;
- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности;
- высвободить учебное время за счет выполнения компьютером трудоемких рутинных вычислительных работ;
- визуализировать учебную информацию;
- моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления;
- проводить лабораторные работы в условиях имитации на компьютере реального опыта или эксперимента;
- формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях;
- развивать определенный вид мышления (например, наглядно-образного, теоретического);
- усилить мотивацию обучения (например, за счет изобразительных средств программы или вкрапления игровых ситуаций);
- формировать культуру познавательной деятельности и др. (Роберт И. В., 2004)

Перечень ПСУН на современном этапе включает в себя электронные (компьютеризированные) учебники; электронные лекции, контролирующие компьютерные

программы; справочники и базы данных учебного назначения; сборники задач и генераторы примеров (ситуаций); предметно-ориентированные среды; учебно-методические комплексы; программно-методические комплексы; ком-

пьютерные иллюстрации для поддержки различных видов занятий. Очень часто используется сейчас тестовая система компьютерного контроля.

Библиографический список

1. Астафьева О.Н. Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества / О. Н. Астафьева, О. А. Захарова. – URL: www.Ural-yeltsin.ru/usefiles/media/Astafieva_Zaharova.doc
2. Емельянова В.Е. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза // Вестник Московского городского педагогического университета. Смирнова И.Г. Педагогические условия формирования информационно коммуникативной компетенции студентов в образовательном процессе вуза: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ И. Г. Смирнова. Воронеж, 2011. 188с.
3. Клименко Е.И. Информационно-коммуникативная компетенция – ключевое понятие современного образования // Молодой ученый. 2015. №22. С. 816-818. – URL <https://moluch.ru/archive/102/22425/>.
4. Круглякова Г.В. Содержание и технология формирования профессиональной информационно-коммуникативной компетенции студентов-филологов: автореф. дис....канд. пед. наук. Тольятти, 2007. 243 с.
5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. М.:Школа-Пресс, 2004.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015, № 1426) // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/

References

1. Astafieva O.N. Informational and communicative competence of the personality in the conditions of the formation of the information society / O.N. Astafieva, O.A. Zakharova. – URL: www.Ural-yeltsin.ru/usefiles/media/Astafieva_Zaharova.doc
2. Emelyanova V.Ye. Formation of information-communicative competence of university students // Herald of the Moscow City Pedagogical University. Smirnova I.G. Pedagogical conditions for the formation of information and communication competence of students in the educational process of the university: dis ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / I.G. Smirnova. Voronezh, 2011.-188p.
3. Klimenko E.I. Information-communicative competence – the key concept of modern education // Young Scientist. 2015. № 22. Pp. 816-818. – URL <https://moluch.ru/archive/102/22425/>.
4. Kruglyakova G.V. The content and technology of formation of the professional information-communicative competence of students-philologists: the author's abstract. dis ... cand. ped. sciences. Togliatti, 2007. 243p.
5. Robert I.V. Modern information technologies in education. Moscow: School-Press, 2004.
6. Federal State Educational Standard of Higher Education in the Field of Training 44.03.01 Pedagogical Education (Bachelor's Degree) (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 4, 2015, No. 1426) // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW

БИРЮЧИНСКАЯ Т.А.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра педагогики и менеджмента в образовании, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
E-mail: t.biryuchinskaya@rsu.edu.ru

BIRYUCHINSKAYA T.A.

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer Department of Pedagogy and Management in Education, Ryazan State University named after S.A. Yesenin
E-mail: t.biryuchinskaya@rsu.edu.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ БИОЭТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)***

**FORMATION OF BIOETHICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY
IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION (FROM EXPERIENCE)**

В статье рассматривается проблема формирования биоэтического мышления будущих учителей биологии в вузе. Представлены некоторые формы и анализ работы со студентами в учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: биоэтический императив, биоэтическое мышление.

The article considers the problem of forming of the bioethic thinking of future teachers of biology in the university. Some forms and analysis of work are presented with to the students in educational and extracurricular activity.

Keywords: bioethical imperative, bioethical thinking.

Мир XXI века характеризуется интенсивностью и сложностью преобразований во всех сферах жизнедеятельности человека. В связи с этим современного специалиста должны отличать компетентность в избранной области, профессионализм, творческий подход к своему делу и гуманизм – профессионально-личностные свойства, позволяющие ему адекватно и своевременно отвечать на вызовы времени. Подобная смысловая установка находит своё отражение в подготовке кадров разного профиля, востребованных государством и обществом. Среди них особое место занимают будущие учителя.

Сегодня у молодого поколения не сформированы, размыты понятия о добре и зле, морали и нравственности, духовности и душевной чуткости. Люди безразличны и равнодушны к проблемам и бедам окружающих, поэтому, как считает Дарио Салас Соммэр – философ, писатель и исследователь, крупный гуманист современности, «мы интуитивно испытываем тревогу, не зная и не понимая, как надо правильно жить в согласии с окружающим миром и Природой... ведь на самом деле мораль – это кодекс законов Природы, позволяющий достичь совершенства и гармонии с самим собой... Человек – не изолированное существо, он влияет на Природу, на всё, что его окружает, и этим вызывает заслуженную ответную реакцию. Именно поэтому каждый в ответе за свои поступки» [1, с. 5].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, утвержденном приказом Минобрнауки России от 09 февраля 2016 г. № 91, одна профессиональных компетенций (ПК-3), которую необходимо сформировать будущим учителям биологии, предпо-

лагает развитие способности решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития в учебной и внеучебной деятельности, что крайне важно для современного российского общества и образования.

По нашему мнению, при профессиональной подготовке будущих учителей биологии в вузе необходимо уделять серьезное внимание развитию их морально-нравственных качеств, нестандартности мышления и выработке устойчивой биоэтической позиции в отношениях «человек – природа» и «человек – человек». Серьезным воспитательным потенциалом для развития биоэтического мышления студентов-биологов может выступать метод решения кейсов или ситуационных задач. Сегодня – это современная, часто используемая техника обучения, когда моделируется определенная, конкретная рабочая ситуация, вызывающая дискуссию, требующая анализа и конкретных предложений по эффективному решению проблемы. Как правило, кейсы основаны на реальном фактическом материале или приближены к возникающей ситуации. Отметим, что использование этого метода в учебном процессе подготовки будущих учителей биологии имеет большое значение, так как он способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, увязывает теорию с практикой, позволяя применить теоретические знания к практической ситуации, и предоставляет возможности предложить нестандартное, порой неожиданное решение проблемы. Приведем пример такого кейса: «На лабораторных занятиях по зоологии, при изучении тем «Внутреннее строение рыбы, земноводных, пресмыкающихся, птиц, млекопитающих», а так же на занятиях по физиологии в качестве обучающих методов ис-

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

пользуются вскрытие животного и экспериментирование с ним. Однако, международная организация Интер НИЧ – за гуманное образование, концентрирующая свое внимание на использовании животных и альтернатив в рамках биологических наук, медицинского и ветеринарного образования и выступающая против бездумного использования живых объектов, полагает, что «эти методы являются причиной широко распространенного страдания и смерти несметного числа лягушек, рыб, крыс и других животных каждый год. Они учат неуважению к жизни, потому что животные рассматриваются как одноразовые инструменты, выбрасываемые после использования. В некоторых странах подобные методы также наносят вред окружающей среде, из которой эти животные извлекаются» [2]. При решении кейса предлагаем вопросы для обсуждения: какая позиция Вам близка – убить животное или, руководствуясь принципами гуманного образования, использовать альтернативу; могли бы Вы принципиально изменить выбранную специализацию, потому что обозначенные дисциплины ведутся без учета современных биоэтических требований гуманного образования или смиритесь и не будете воспринимать такие важные ценности как личная ответственность и уважение к любой форме жизни? По ходу работы над этим кейсом (и многих подобных) наблюдается ярко выраженное личностное отношение студентов к проблеме, спор, дебаты, высокий эмоциональный градус, развитие биоэтического мышления и выработка морально-нравственных профессиональных и общечеловеческих принципов.

Особо хотелось бы остановиться на такой форме обучения как проблемная лекция. В ее основу полагается некое противоречие, которое необходимо разрешить, создавая проблемную ситуацию, выдвигая пути решения. Уместно на такой лекции применить метод обучения – «фишбоун» (схема Исикавы), что дословно в переводе с английского означает «Рыбная кость» или «Скелет рыбы». Продemonстрируем пример использования этого метода при изучении на лекции проблемы бездомных животных в России.



Рис. 1. Фишбоун - схема.

Полагаем, что таким образом студенты развивают навык работы с информацией, раскрывая свой творческий потенциал, показывая свои чувства, эмоции и личное отношение к исследуемой проблеме.

В качестве домашнего задания студенты выбирают темы для написания эссе. Например: «Пока человек чувствует боль – он жив, пока чувствует чужую боль – он человек» (Франсуа Гизо), «Наука изобрела лекарства от большинства наших болезней, но так и не нашла средства от самой ужасной из них – равнодушия» (Хелен Келлер), «Если каждый будет делать добро в пределах своих возможностей, возможности добра станут безграничными» (Фазиль Искандер), «Добро – не наука, оно действие» (Ромен Роллан) и др. Считаем, что такая форма работы побуждает студентов к самостоятельному мышлению, критическому анализу и, возможно, изменению своего мировоззрения в пользу биоцентрической позиции.

Целесообразно так же вовлечение будущих учителей биологии в различные формы просветительской биоэтической деятельности. Кафедра педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина на естественно-географическом факультете регулярно организует открытые семинары-практикумы, на которые приглашает волонтеров, работающих в приютах для бездомных животных г. Рязани «Лучшие Друзья» и «Спасибо за жизнь». В ходе семинаров поднимаются острые вопросы ответственности человека за жизнь и благополучие животного.

С 2012 года в университете работает студенческий инновационный проект «Акция поддержки Рязанской общественной организации помощи бездомным животным «Лучшие Друзья» с целью привлечения внимания как можно большего количества людей к этой острой проблеме. Вся акция построена на добровольном пожертвовании в виде денежных средств, продуктов питания, лекарственных препаратов и т.д., предназначенных для нужд бездомных, больных животных, попавших в трудную жизненную ситуацию. На сегодняшний день важно то, что эта акция шагнула далеко за стены университета. Будущие учителя биологии проходят педагогическую практику в школах г. Рязани и уже своим ученикам рассказывают о проблеме бездомных животных и ответственном отношении к окружающей природе, создают вместе с ними социальные ролики, цветные буклеты, на которых помещены животные, готовые к обретению новых хозяев, следят за наполнением копилки для целевого сбора денежных средств.

Сегодня крайне важно сформировать у будущих учителей биологии, а в целом у всей молодежи, независимо от выбранной профессии некий биоэтический императив – требование этично, гуманно, вдумчиво и ответственно относиться не только к человеку, но и ко всей окружающей природе. Культивировать и возвращать эти качества не только в себе, но и в своих учениках.

Библиографический список

1. Соммер Д. Мораль XXI века: Пер. с исп. М.: Издательство «Кодекс», 2013. 480 с.
2. Гуманное образование и альтернативы. <http://www.interniche.org> - дата обращения: 24.02.18

References

1. Sommer D. Moral of the XXI century: Trans. with. Moscow: Publishing House "Kodeks", 2013. 480 p.
2. Humane education and alternatives. <http://www.interniche.org> - reference date: 24.02.18

БОГУСЛАВСКИЙ М.В.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член-корреспондент Российской академии образования, председатель Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики РАО
E-mail: hist2001@mail.ru

BOGUSLAVSKY M.V.

Doctor of pedagogical Sciences, professor, head of the Center of History of Pedagogy and Education Federal State Budget Scientific Institution «Institute for Strategy of Education, corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chairman of the Scientific Council on the Problems of the History of Education and Pedagogical Science at the Department of the Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education
E-mail: hist2001@mail.ru

РЕТРОИННОВАЦИОННЫЕ ВОЛНЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ*

RETROINNOVATIONAL WAVES IN MODERN RUSSIAN EDUCATIONAL POLICY

В статье дана характеристика ретроинновационных волн в российской образовательной политике 1990-х – 2018 гг. Представлено обоснование потенциала этих волн для развития российского образования и риски ретроинновационной экспансии в современное российское образование и на перспективу.

Ключевые слова: образовательная политика, ретроинновации, стратегии развития образования

In the article, in a holistic form, the retroinnovational waves in the Russian educational policy of the 1990s - 2018 were characterized. The potential of these waves is substantiated for the development of Russian education and the risks of retroinnovational expansion into modern Russian education and the future are presented.

Keywords: educational policy, retroinnovations, educational development strategies.

В современном образовании реализуются различные виды инноваций. Наряду с проективными инновациями, на протяжении последних уже почти 30 лет в российском образовании, всё более проявлялись, так называемые, ретроинновации. При этом подчеркнём, что само понятие «ретроинновация» не несёт негативного оттенка, а только научно фиксирует такой тип инноваций, когда в современное образование «возвращаются», после определённого исторического перерыва, уже ранее присутствовавшие в нём феномены.

Природа и сущность ретроинноваций охарактеризована нами в цикле публикаций [3-5]. В них обращалось внимание на природу ретроинноваций: прошлое возвращается «всем пакетом». Если в современное образование начинают проникать из прошлого какие то феномены, значит, постепенно, вернутся все фантомы, входящие в ретроинновационную обойму.

В данной связи отметим, что, наряду с инновационными волнами, за рассматриваемый период 1991-2018 гг. **через российскую систему образования уже прошли две ретроинновационные волны и мы находимся сейчас в начале третьей ретроинновационной волны.**

1. Первая ретроинновационная волна произошла в 1990-е годы и заключалась в возвращении в отечественное образование утраченных после 1917 г. образовательных феноменов дореволюционной России. Так в видовое разнообразие учреждений российского общего образования после более чем 70 летнего перерыва вернулись лицей,

гимназии, в том числе и классические, прогимназии, воскресные и церковно-приходские школы, кадетские корпуса, институты благородных девиц и пансионы.

Но дело заключалось не только в реинкарнации видовой вариативности. Намного более значимыми выступали сущностные, системные и структурные ретроизменения: российская система образования вновь становилась многоукладной. Вернулось частное негосударственное образование. Поощрялись благотворительность и меценатство. Был отстроен кластер религиозного образования: от воскресных школ и православных детских садов до православных университетов, а, позднее и защиты диссертаций по теологии.

Вместе с тем и либерально-вестернизаторская инновационная волна 1990-х гг., и первая ретроинновационная волна, построенная на традиционно-консервативной основе нанесли существенный удар по предшествующей им советской системе образования. Были разрушены такие её скрепы как единое образовательное пространство, государственное патриотическое воспитание, трудовое обучение. Прекратились допризывная подготовка и деятельность физкультурных обществ. Всего по подсчётам к середине 1990-х гг. из отечественного образования «смыто» 26 советских образовательных и социально-образовательных феноменов, существовавших до 1991 г.

2. Вторая ретроинновационная волна разворачивалась в течение 2013-2018 гг. и происходила уже не на дореволюционной целецелостной базе, а на советской,

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

точнее, позднесоветской образовательной традиции. «Золотой век» продуцируемой в это время неоконсервативной парадигмы относится к историческому времени советского общества второй половины 70-х – первой половины 80-х гг. XX века.

В соответствии с этой парадигмой на протяжении 2013–2018 гг. происходил ретроинновационный процесс последовательного возвращения в современное российское образование большинства продуктивных форм и способов педагогической деятельности советской системы образования, которые существовали в ней до 1991 г., а затем в начале 90-х гг. были из неё исключены.

В проекции на современное развитие российского образования, существовавшая на протяжении второй половины 2013–2018 гг. *возвратная модернизация*, воплощалась в следующих направлениях реализации государственной политики в сфере образования:

- значительное усиление законодательной, нормативной и регулятивной роли государства;
- регламентация профессиональной деятельности и поведения участников образовательного процесса;
- сужение пространства вариативности;
- усложнение квалификационных процедур;
- усиление акцента на то, что поведение всех субъектов образовательной деятельности должно соответствовать социальным нормам [4].

В этом ретроинновационном процессе можно выделить пять этапов.

1. 2013 – июль 2016 гг. – стратегический этап.

На его протяжении происходило:

- обоснование необходимости систематичной и целенаправленной внеурочной воспитательной деятельности гражданско-патриотической и военно-патриотической направленности (Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг. принята Правительством РФ 30 декабря 2015 г.);
- возрождение ритуала обязательного исполнения государственного гимна и подъёма флага РФ в День знаний 1 сентября;
- воссоздание общества ДОСААФ, развернувшего деятельность по допризывной подготовки молодежи;
- возрождение физкультурной деятельности, предусматривающей сдачу норм комплекса «Готов к труду и обороне» с вручением Золотого Знака;
- восстановление системы спортивного школ, школ Олимпийского резерва;
- восстановление добровольных физкультурно-спортивных обществ, воссоздание спортивного общества «Трудовые резервы»;
- воссоздание юнармейского движения;
- создание единого комплекса учебников отечественной истории;
- формирование «Российского движения школьников»;
- введение единой региональной школьной формы;
- возвращение выпускного сочинения;
- учёт социально значимых показателей («золотой значок» ГТО, участие в волонтерской деятельности, туристско-краеведческая работа дает по 1 дополнительно баллу за показатель, учитываемый, наряду с результата-

ми ЕГЭ, при поступлении в вуз);

использование потенциала Дворцов пионеров, Станций юных техников для дополнительного образования;

воссоздание образовательных комплексов (детский сад – школа)[5].

Как видно такая ретроинновационная направленность образовательной политики, безусловно, подразумевала последовательное и полное восстановление всего позитивного, что было в советской системе образования второй половины 70-х–первой половины 80-х гг. XX века, но оказалось исключенным из системы российского образования в 1990-е годы. Главное в этих мерах их **явно выраженный ретроинновационный залог**. Все мероприятия семантически начинаются со слов «возвращение», «воссоздание», «восстановление».

Обратим внимание и на то, что речь идёт о дословном возвращении феноменов прошлого. Экстраполируются из прошлого в настоящее не только ценности и смыслы, формы и сущности ретрофеноменов - переносятся дословно все определения: «Готов к труду и обороне», «Золотой значок» ГТО, юнармейское движение, добровольные физкультурно-спортивные общества, школы Олимпийского резерва.

Существенен и ещё один аспект. Дело даже не в том, что за рассматриваемый стратегический этап было реализовано порядка 15 ретроинновационных мероприятий, их могло быть несколько больше или меньше, главное в том, что этот период не предлагалось никаких изменений в сфере образования, кроме ретроинновационных, что убедительно свидетельствует о **центрации руководства страны в этот период именно на возвратной модернизации образования на традиционно – консервативной основе**.

Вместе с тем это красноречиво подтверждает идеологический вакуум в данное время, когда в политической и образовательной ситуации отсутствовали актуальные и перспективные позитивные ценности и можно было опереться только на наше «славное прошлое».

2. Второй этап продолжался с 19 августа 2016 г. – до середины октября 2016 г. Этот этап можно назвать организационно-тактическим.

Начало этапа связано с датой, когда новым министром образования и науки РФ назначена Ольга Юрьевна Васильева. В плане образовательной политики, несомненно, была провозглашена смена стратегических приоритетов. Прежний курс Министерства образования и науки РФ при Д.В.Ливанове *ориентировался на системно – институциональные доминанты*.

Провозглашённый О.Ю.Васильевой **новый курс принципиально предусматривал иные доминанты: произошёл сдвиг с системно – институциональных на субъектные приоритеты личности учителя и ученика и с сугубо образовательных целей на воспитательные**.

На протяжении августа – октября 2016 г. О.Ю. Васильевой заявлены следующие ретроинновационные меры:

- трактовка деятельности учителя не как образовательной услуги, а как служения;
- усиление духовно-нравственного воспитания;
- запрет педагогам во внеурочное время «натаски на ЕГЭ», приоритет в это время воспитательной деятельности;
- пересмотр идеологии ФГОС, введение предметных

стандартов по отдельным дисциплинам;

- установление по каждому предмету только трёх учебников на основном, базовом и профильном уровнях;
- возвращение в учебный план астрономии;
- восстановление общественно – полезной деятельности школьников;
- воссоздание трудовых бригад в сельских школах;
- введение в учебный план уроков труда;
- восстановление профориентационной деятельности среди школьников;
- реинкарнация деятельности «зелёных патрулей» школьников, занимавшихся в советское время природоохранной экологической деятельностью.

3. Третий этап – конфронтационный - начинается с середины октября 2016 г. и продолжался до апреля 2017 г. Среди наиболее значимых отличий второго и третьего этапов можно выделить следующие.

Если образовательная политика на втором этапе реализовывалась параллельно прежнему курсу, дорабатывая и восполняя имеющиеся лакуны, то на третьем она стала переходить в состояние «не вместе, но вместо» прежнего курса, исправляя сделанные ранее ошибки.

Произошла динамика целеценностных основ образовательной политики: на втором этапе в выступлениях министра в основном доминировала сакральная риторика, в известной степени, религиозной семантики и дореволюционных образовательных ценностей, то на третьем этапе уже доминирует советский контекст, что в целом отвечает современной аксиологии – симбиозу православных и советских ценностей.

Поскольку простое возвращение советских образовательных феноменов, кроме черчения, по сути, было завершено, то началось уже возвращение «фантомов советского образования», тех феноменов, которые были заявлены в конце 1980-х гг., но воплотиться не успели, например, преподавания шахмат как обязательного предмета, введения обязательного курса семейного воспитания.

4. Четвёртый этап – интегрированные системные реинновации – продолжался с апреля 2017 г. – по май 2018 г. На этом этапе в ретроинновационной деятельности Министерства образования и науки РФ произошло качественное изменение: переход от возвращения отдельных феноменов советского образовательного прошлого – к системным ретроинновациям. Было заявлено о возрождении (восстановлении) единого образовательного пространства РФ, то есть того пространства, которое существовало в СССР.

Определены основные пути к достижению этой цели:

- унификация видового разнообразия образовательных организаций;
- минимизация вариативности в преподавании;
- изменение развивающей идеологии ФГОС и возвращение к знаниецентрической парадигме стандартов в духе советских примерных образовательных программ;
- введение в рамках знаниецентрической парадигмы в Федеральный перечень единого учебника по предмету в параллели, как правило изданного в корпорации «Просвещение».

В результате административного и общественного противостояния новые стандарты основной школы в марте – апреле 2018 г. так и не были приняты и, соответственно,

не выступили критерием для формирования нового, значительно сокращённого Федерального перечня учебников.

Всё это во многом обусловило дальнейшие значительные изменения в образовательной политике.

Обратим внимание, что на заключительной стадии этого этапа с начала 2018 г. стала проявляться **третья ретроинновационная волна**, которая вначале аккумулировалась в ситуации вокруг «Школы имени Тубельского». Её **целеценностная ретроспективная основа это корпус перестроечных идей в отечественном образовании 1985 – 1991 гг.** Если проанализировать выдвигавшиеся в рамках ситуации вокруг «Школы имени Тубельского» требования, то они ретроинновационно воспроизводили начало перестроечных процессов демократизации: требования выборов директоров школ, свободы обучения учащихся вне зависимости от микрорайона, а в целом признание прав авторских школ со своей философией образования на легитимное существование в унифицированном образовательном пространстве.

5. Пятый этап – дифференциация стратегий – обозначился в мае – октябре 2018 г. в связи с разделением Министерства образования и науки РФ на два ведомства Министерства науки и высшего образования РФ и Министерство просвещения РФ. Понятно, что этот этап не носит сколько-нибудь определённого и, тем более, законченного характера, его осуществление только началось.

В данной связи подчеркнем, что учитывая исторический опыт, насущной задачей выступает гармонизация объективно прогрессивных вестернизаторско-либеральной и традиционно-консервативной стратегий развития российского общего образования по следующим основным направлениям:

1. При подчёркивании приоритета национальных ценностей российского образования оно *не должно изолироваться от глобальных процессов развития образования*, иначе это неизбежно приведёт к его стагнации.

2. При доминанте государственных социоориентированных ценностей в эпицентре внимания должна оставаться *личностно-центрированная направленность российского образования, его детоцентрический характер*

3. При центрировании на воспроизводстве образовательных феноменов позднесоветского прошлого перспективнее создание некоего синтеза новых консервативных ценностей российского образования, включающих самое ценное и близкое из всего отечественного историко-педагогического опыта.

4. При нарастающей тенденции к установлению единых учебников по основным предметам общего образования, деятельности по созданию единого государственного издательства, занимающегося подготовкой и изданием учебников необходимо *сохранение и развитие вариативности и многообразия учебно-методического комплекса*.

5. При доминирующей установке на кардинальный пересмотр стандартов общего образования, введение в стандарты базового предметного содержания образования, что сделает действительно возможным проведение на единой содержательной основе ЕГЭ, стратегически важно *не допустить регресса образования в сугубо знаниевую парадигму, необходимо сохранение развивающей, личностно-центрированной идеологии ФГОС* [12].

Библиографический список

1. Александрова В.Г. Новые рубежи педагогической реальности: аксиология, духовность, гуманизм /В.Г.Александрова, М.В. Богуславский. М.: МГПУ, 2007. 311 с.
2. Богуславский М.В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности // Педагогика. 2009. № 6. С.84-96.
3. Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Известия Российской Академии образования. 2014. № 1(29). С.39-45.
4. Богуславский М.В. Концептуальные основы консервативно – традиционной стратегии развития российского образования // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1(25). С.17-21.
5. Богуславский М.В. Современная модернизация российского образования: историко-педагогический контекст // Наука и школа. - 2014. - № 6. С.15-26.
6. Куликова С.В. Совершенствование историко – педагогического образования: проблемы и перспективы/ М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А.Романов // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1(25). С.50-60.
7. Милованов К.Ю. Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века / Богуславский М.В., Кудряшёв А.В., Милованов К.Ю. М.: ИСРО РАО, 2017. – 170 с.
8. Неборский Е.В. Концепция развития системы Высшего образования в России / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Мир науки. 2016. Т. 4. № 5.<http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN516.pdf>
9. Неборский Е.В. Перспективы развития системы Высшего образования в России/ М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Интернет – журнал Науковедение . 2015. Т. 7. № 3(28).
10. Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы. Монография.- М.: ИСРО РАО, 2015. 118 с.
11. Образование, общество, учитель: взаимодействие и ответственность. Коллективная монография в 2-х томах/научный редактор В.Г.Рындак. Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 2010. Том 2.
12. Прогноз перспектив российских исследований в области истории педагогики и образования / Безрогов В.Г., Беленчук Л.Н., Богуславский М.В. и др. // Я.А. Коменский и современность: сборник научных трудов. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 9-25.

References

1. Alexandrov V.G. New boundaries of pedagogical reality: axiology, spirituality, humanity / V.G. Aleksandrova, M.V. Boguslavsky. M.: MGPU, 2007. 311 ps.
2. Boguslavsky M.V. History of domestic pedagogics of the XX century: unity of continuity and discretization//Pedagogics. 2009. N. 6. Pp. 84-96.
3. Boguslavsky M.V. Conservative strategy of modernization of Russian education (history and prospects)//News of the Russian Academy of Education. 2014. N. 1(29). Pp. 39-45.
4. Boguslavsky M.V. Conceptual bases conservatively – the traditional strategy of development for Russian education//the Humanities and education. 2016. N. 1(25). Pp. 17-21.
5. Boguslavsky M.V. Modern modernization of Russian education: historical and pedagogical context//Science and school. 2014. N. 6. Pp.15-26.
6. Kulikova S.V. Improvement of the historian – pedagogical education: problems and prospects / M.V. Boguslavsky, S.V. Kulikova, A.A. Romanov//Psychology and pedagogical search. 2013. N. 1(25). Pp. 50-60.
7. Milovanov K.Yu. The strategy of reforming and modernization of Russian education in the first third XX century / Boguslavsky M.V., Kudryashyov A.V., Milovanov K.Yu. M.: ISRO of Russian joint stock company, 2017. 170 p.
8. Neborsky E.V. The concept of development of system of the Higher education in Russia / M.V. Boguslavsky, E.V. Neborsky//the World of science. 2016. T. 4. N. 5.<http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN516.pdf>
9. Neborsky E.V. The prospects of development of system of the Higher education in Russia / M.V. Boguslavsky, E.V. Neborsky//the Online magazine Science of science. 2015. T. 7. - N. 3(28).
10. Boguslavsky M.V. Historical and pedagogical examination of innovations in education: scientific bases. Monograph. M.: ISRO of Russian joint stock company, 2015. 118 p.
11. Education, society, teacher: interaction and responsibility. The collective monograph in 2 volumes / the scientific editor V.G. Ryndak. Orenburg state pedagogical university. Orenburg, 2010. V.2.
12. The forecast of prospects of the Russian researches in the field of history of pedagogics and Education / Bezrogov V.G., Belenchuk L.N., Boguslavsky M.V., etc.//Ya.A. Komensky and the present: collection of scientific works. – M.: FGBNU “Institute of the strategy of development of formation of Russian joint stock company”, 2018. Pp. 9-25.

БОЙКО В.В.

кандидат педагогических наук, декан, факультет
«Академия физической культуры и спорта», Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: f_fks@mail.ru

КАРНЮХИНА Л.А.

учитель физкультуры высшей категории, Средняя об-
разовательная школа №15 имени М. В. Гордеева
E-mail: luda-polina@mail.ru

BOJKO V.V.

Candidate of pedagogics, Dean of the Faculty of the Academy
of Physical Culture and Sports, Orel State University
E-mail: f_fks@mail.ru

KORNYUHINA L.A.

Teacher of the highest category of Secondary school №15
named after M. V. Gordeeva
E-mail: luda-polina@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ РОУП-СКИППИНГА ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ
ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

THE USE OF ROPE-SKIPPING TO IMPROVE THE COGNITIVE FUNCTIONS OF SCHOOL-AGE CHILDREN

Результат исследования влияния средств роуп-скиппинга на когнитивные функции детей школьного возраста дал возможность показать влияния комплекса упражнений со скакалкой в короткое время (10 минут) на улучшения концентрации внимания и его устойчивости. Средства роуп-скиппинга можно эффективно применять на переменах, на третьем уроке физкультуры, а также во внеучебной и учебной деятельности и как следствие улучшить академической успеваемость учащихся.

Ключевые слова: скакалка, роуп-скиппинг, концентрация внимания, устойчивость внимания.

As a result of the study of the impact of rope skipping on the concentration and stability of attention of school-age children, it was possible to show the effects of a set of exercises with skakalka in a short time (10 minutes) to improve concentration and stability. Means of rope-skiping can be effectively used for changes, the third lesson of physical education, as well as in extracurricular and educational activities and as a result to improve the academic performance of students.

Keywords: jump rope, rope skipping, attention concentration, attention stability.

Запоминать умеет тот,
кто умеет быть внимательным
Сэмюэл Джонсон

Усидчивость и внимательность – важные качества для успешного усвоения знаний. Особое значение они имеют для младших школьников, только начинающих получать образование. Задача учителей и родителей – помочь малышу научиться сосредотачивать внимание, для чего взрослым необходимо знать, насколько сформирована у ребёнка способность к концентрации. Определить это поможет корректурная проба (тест Бурдона) [3].

Высокий уровень умственной и физической работоспособности в процессе учебной деятельности школьников обуславливается многими внешними и внутренними факторами. Среди них большую роль играет правильная организация учебного процесса школьников, включающая в себя, как обязательный элемент, занятия физической культурой.

Начиная с 2000 годов ряд ученых (Partavi et al, Chao-Chien и Yi-Chun, Chen et al, Feng T. C., Nicklson MS., Makaruk Hubert и др.) опубликовали исследования, о влиянии средств роуп-скиппинга на физическую подготовленность детей с различными проблемами в здоровье.

Прыжки через скакалку являются недорогим, но эффективным средством роуп-скиппинга для улучшения физической подготовленности школьников, таким образом,

влияя на физическое здоровье школьников. Это доказывают ряд исследователей. Прыжки через скакалку задействуют мышцы рук и ног, а также улучшает сердечнососудистую функцию и обмен веществ. Скакалка это портативный тренажер, а для тренировки требуется минимальное места. С другой стороны прыжки через скакалку невероятно дешевы по сравнению с другими видами спорта [12].

В более раннем исследовании изучается влияние средств роуп-скиппинга на детей с психическими и зрительными нарушениями. Результаты показали, что занятия роуп-скиппингом значительно улучшает их координацию [6,14,16].

Текущие исследования также показали, что, управляя эффективной физической активностью, включая в работу средства роуп-скиппинга, наблюдается улучшение физической подготовленности [7, 8, 13, 15, 16].

Partavi et al в 2013 году утверждали, что 7 недель тренировок по роуп-скиппингу от 15 до 50 минут в день и 3 дня в неделю значительно улучшают ловкость мальчиков на 17,3%. Это исследование доказало, что 7 недель тренировок по роуп-скиппингу является эффективным способом повышения ловкости мальчиков. Кроме того, результаты показали незначительное улучшение скоростных показателей с показателем 0,29% в беге на 50 метров. Вообще говоря, мало кто из исследователей изучал влияние прыжков на скорость [12].

Результаты исследования, проведенного Chao-Chien и Yi-Chun в 2012 году, показали, что 12 недель тренировок по роуп-скиппингу со школьниками, имеющими психические расстройства, оказали заметное положительное влияние на их двигательную активность [5].

Chao and Shih изучали влияние средств роуп-скиппинга на физическую подготовленность школьников с нарушениями зрения в 2010 году. Результаты показали, что скакалка положительно повлияла на ловкость экспериментальной группы [4].

Chen et al (2007) изучил влияние прыжков со скакалкой на детей с умственной отсталостью и обнаружил улучшение их баланса [16].

Chen et al исследовал влияние средств роуп-скиппинга на детей с незначительными психическими нарушениями и пришел к выводу, что прыжки через скакалку имеют заметное положительное влияние на их баланс [6].

Кроме того, он же в 2009 году изучил влияние прыжков через скакалку на детей с незначительным нарушением зрения, и сообщил о значительном улучшении баланса [14].

Хотя существуют различные исследования, которые изучали влияние средств роуп-скиппинга на физическую форму, особенно ее влияние на ловкость [10, 12], но ни одно из этих исследований о влиянии средств роуп-скиппинга на концентрацию и устойчивость внимания не проводилось ранее в России – это и обуславливает актуальность нашего исследования

В настоящее время теория и методика физического воспитания детей школьного возраста дополняется новыми данными о воздействии дозированных физических нагрузок на показатели концентрации и устойчивости внимания школьников и как итог успешность в обучении.

Цель работы – изучение влияния средств роуп-скиппинга на концентрацию и устойчивость внимания детей 6 класса после одноразового занятия роуп-скиппингом на перемене между уроками.

Сущность влияния роуп-скиппинга (прыжков через скакалку) на организм состоит в следующем. Базовые прыжки с изменением положения рук, ног и центра тяжести, даже сравнительно несложные, осуществляются при участии большого числа мышц (например, в акте дыхания участвуют около 90 мышц). Первая группа мышц обеспечивает основной двигательный акт (вращение скакалки руками и прыжок), вторая группа мышц способствует тому, чтобы это движение было координированным, и третья группа мышц выполняет функцию по выполнению выгодной для данного прыжка позу тела путем распределения мышечного тонуса.

Прыжки через скакалку представляют собой процесс, в котором участвуют не только мышцы, но и участки нервной системы от периферийных нервов – до высших центров коры больших полушарий мозга. В этот момент мышцам подаются сигналы, которые так же оказывают стимулирующее влияние на ЦНС, поддерживая работоспособность нервных центров.

В организации прыжков через скакалку в качестве аппарата контроля и информации принимают участие органы чувств – анализаторы. В обеспечении движений всем необходимым участвуют сердечнососудистая, дыхательная, эндокринная системы, органы пищеварения, выделения и

др. Чем разнообразнее прыжки, тем выше уровень функциональных возможностей.

Материалы и методы

Для сбора необходимых данных было отобрано 20 школьников 6 класса МБОУ СОШ № 15 имени М.В. Гордеева города Орла.

У всех отобранных испытуемых основная физкультурная группа.

Антропометрические данные в группе имеют однородный возраст, рост, массу тела и индекс массы тела (ИМТ).

Все участники эксперимента были проинформированы о процессе сбора данных за неделю до начала эксперимента. На этом этапе, помимо информирования участников учебного процесса, были измерены их антропометрические данные. Кроме того, за 48 часов до начала тренировочного занятия проводились тесты физической подготовленности с фиксированными результатами.

После звонка с одного из уроков учащиеся класса с согласия родителей приняли участие в исследовании.

Программа тренировки прыжков со скакалкой проходила в течение 10 минут на перемене [1, 2].

Далее после 15 минут перерыва, дети прошли повторно корректурную пробу Бурдона [3]. Результаты тестирования представлены в таблице 1, 2.

Удобный способ исследования концентрации внимания был предложен французским психологом Бенжаменом Бурдоном в конце XIX века. Корректурная проба очень удобна для тестирования школьников, так как позволяет проводить диагностику внимания одновременно нескольких учащихся. Испытуемому предлагается за определённое время вычеркнуть заданные элементы на специальных бланках с изображёнными на них цифрами, при этом учитель каждые 60 секунд давал команду «Черта!», по которой дети проводили вертикальную линию в том месте, где они останавливались. Время для работы с бланком – 10 минут. За этот период у педагога появляется возможность проанализировать, как меняется концентрация и насколько быстро ребёнок утомляется.

По итогам теста также можно сделать вывод:

- о способности школьника долго концентрироваться на выполнении одного задания;
- об устойчивости внимания испытуемого;
- об умении переключаться с одной задачи на другую.

Статистические методы значения каждой исследуемой переменной описывается путем анализа их стандартного отклонения. В этом исследовании для оценки нормального распределения и использования параметрических или непараметрических тестов применяется тест Смирнова-Колмогорова. Кроме того, для внутригрупповой оценки применяется зависимый t-критерий. Для всех статистических тестов, уровень значимости считался равным $P \leq 0,05$. Для статистических расчетов использовалось статистическое программное обеспечение SPSS версии 16.

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

Таблица 1.

Результаты теста Бурдон

№	Неверно зачерк. Элементы		Пропущ. элементы		Просмотр. строки		Верные ответы		Всего должно быть знаков		Общее число просмотр. элементов	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
1	0	0	27	40	86	70	413	484	440	524	2580	2100
2	1	0	34	29	72	82	334	535	369	564	2160	2460
3	2	1	60	35	65	70	254	404	316	440	1950	2100
4	0	1	56	73	105	95	470	599	526	673	3150	2850
5	0	0	32	53	86	77	347	488	379	541	2580	2310
6	1	1	46	4	76	68	410	523	457	528	2280	2040
7	2	1	29	45	63	71	325	407	356	453	1890	2130
8	1	0	87	20	95	72	410	464	498	484	2850	2160
9	0	1	78	73	83	77	354	494	432	568	2490	2310
10	0	2	25	12	68	61	330	445	355	459	2040	1830
11	1	1	36	24	96	87	421	616	458	641	2880	2610
12	2	0	21	23	65	84	313	603	336	626	1950	2520
13	1	1	40	38	75	72	341	432	382	471	2250	2160
14	0	0	34	21	68	66	453	517	487	538	2040	1980
15	1	0	43	26	73	69	411	478	455	504	2190	2070
16	0	1	37	17	82	77	356	380	393	398	2460	2310
17	1	0	51	33	84	81	375	401	427	434	2520	2430
18	1	0	44	40	77	75	453	456	498	496	2310	2250
19	0	1	25	20	68	66	342	411	367	432	2040	1980
20	2	0	29	26	79	70	431	532	462	558	2370	2100

Таблица 2.

Результаты по шкале баллов концентрации и устойчивости внимания детей

№	Концентрация внимания		Устойчивость внимания		значение		
	до	после	до	после	до	после	уровень
1	6,37	3,50	430	350	4	4	высокая
2	4,11	5,66	360	410	4	4	высокая
3	2,10	3,89	325	350	3	4	высокая
4	3,75	2,57	525	475	5	5	средняя
5	5,38	2,91	430	385	4	4	высокая
6	3,23	27,20	380	340	4	3	высокая
7	4,06	3,09	315	355	3	4	высокая
8	2,16	7,20	475	360	5	4	высокая
9	2,13	2,08	415	385	4	4	высокая
10	5,44	8,71	340	305	3	3	высокая
11	5,19	6,96	480	435	5	4	высокая
12	5,65	7,30	325	420	3	4	высокая
13	3,66	3,69	375	360	4	4	высокая
14	4,00	6,29	340	330	3	3	высокая
15	3,32	5,31	365	345	4	3	высокая
16	4,43	8,56	410	385	4	4	высокая
17	3,23	4,91	420	405	4	4	высокая
18	3,42	3,75	385	375	4	4	высокая
19	5,44	6,29	340	330	3	3	высокая
20	5,10	5,38	395	350	4	4	высокая

В исследовании концентрации внимания, чем больше получившаяся цифра, тем выше концентрация (см. в Таблице 3). Этот показатель не имеет установленных числовых значений, так как зависит от конкретного стимульного материала.

В устойчивости внимания есть несколько уровней:

Таблица 3.

Расшифровка показателей устойчивости внимания

Результат в баллах	Значение
0-2	Очень высокая устойчивость
3-4	Высокая
5-6	Средняя
7-8	Низкая
9-10	Очень низкая

Обсуждение

Основываясь на результатах этого исследования, даже одноразовое занятие с использованием средств роуп-скиппинга на перемене улучшает концентрацию внимания до 44%.

Так как прыжки через скалку включает быстроту реакции. В этом плане быстрая реакция на движение скалки может повысить концентрацию внимания. Кроме того, улучшение функции симпатической нервной системы может также произойти в результате тренировок со скакалкой.

Это исследование также подтверждает выводы исследовательской группы возглавляемой профессором Charles

Hillman из США и опубликованные ими результаты исследования в журнале *Pediatrics*.

Nicholson в 2005 году также изучал влияние средств роуп-скиппинга. Исследование проводилось с 256 школьниками в возрасте от 5 до 14 лет. Учебно-тренировочный процесс длился 24 недели. Результаты доказали, что прыжки через скакалку – это не только весело, но и снижает риск ожирения, диабета и депрессии, а также улучшает баланс [11]. Прыжки через скакалку могут привести к улучшению концентрации внимания на выполняемой задаче [9]. Однако, эффективность применения средств роуп-скиппинга на этот фактор не оценивается в каких-либо исследованиях и требует дальнейшего изучения.

Вывод

По полученным результатам сделан вывод о том, что средства роуп-скиппинга можно эффективно применять на переменах, на третьем уроке физкультуры, а также во внеучебной и учебной деятельности для улучшения концентрации и устойчивости внимания и как следствие улучшение академической успеваемости учащихся.

При этом по уже известным исследованиям можно сделать вывод о комплексном влиянии средств роуп-скиппинга на повышение некоторых факторов физической подготовленности школьников. Баланс, ловкость и сила увеличились, а скорость осталась примерно неизменной. Вообще говоря, физическая подготовленность улучшилась, однако, скорость не изменилась, так как является наследственной чертой.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Начальная подготовка в роуп-скиппинге (учебно-методическое пособие)/В.В. Бойко. Орел: «ОГУ», 2017. 98 с.
2. Бойко В.В. Подвижные игры. Скиппинг как форма физической рекреации /В.В. Бойко. Орел, изд. Госуниверситет-УНПК, 2014. 94 с.
3. Коррекционная проба (Тест Бурдона) / Альманах психологических тестов. М., 1995, С.107-111.
4. Chao Ch. Ch., Shih Y. L. (2010). The impact of rope jumping exercise on physical fitness of visually impaired students. Department of Physical Education, Asia University, 500, Lioufeng Road, Wufeng.
5. Chen Chao-Chien, Lin, Yi-Chun. (2012). The Journal of Human Resource and Adult Learning, Vol. 8, Num. 1.
6. Chen H.M. (2010). The Effects of rope skipping on health-related physical fitness in student with mild intellectual disability: A case study. /Unpublished Master's Thesis/. Taipei: National Taiwan Normal Un.
7. Feng, T. C. (2007). The influence of rope skipping on health related physical fitness of junior high school students-A case study of huei-long elementary and junior high school. Unpublished Master's Thesis. Taipei: Fu Jen Catholic University.
8. Lee F. C. (2010). The effects of forty-weeks jumping rope exercise intervention on physical fitness of elementary school students. / Unpublished Master's Thesis/.Pingtung: National Pingtung Un. of Education.
9. Lindenberger U, Marsiske M, Baltes B. Psychol& Aging, 2000; 15: 417-436.
10. Makaruk Hubert. Pol. J. Sport Tourism 2013, 20, 200-204.
11. Nicklson MS. (2005). Florida Public Health Review, 2005, 2: 60-62.
12. Partavi. Sadi Sport Science 6 (2013) 2: 40-43.
13. So L. S. & Lin, M.Z. (2001). Chia Nan Annual Bulletin, 27, 195-202.
14. Tsai Y. H. (2009). Effect of rope jumping training on the health related physical fitness of students with amblyopia. Unpublished Master's Thesis. Taipei: National Taiwan Normal University.
15. Wu C. K. (2002). The influence of different kinds of exercise on cardiopulmonary function of junior high girl students. Unpublished Master's Thesis/. Taipei: National Taiwan Sport University.
16. Yeh, H. C. (2007). The role of vision in rope skipping training for balance development in the mental retardation. Unpublished Master's Thesis/. Taipei: National Taiwan Normal University.

References

1. Boyko V.V. Basic training in rope skipping (textbook)/V. V. Boyko. - Eagle: "OGU", 2017. 98 p.
2. Boyko V.V. Outdoor games. Skipping as a form of physical recreation / V. Boyko. Eagle, ed. State University-unpk, 2014 94 art.
3. Proof-reading test (Bourdon Test) / Almanac of psychological tests. M., 1995, P. 107-111.
4. Chao, Ch. Ch., Shih, Y. L. (2010). The impact of rope jumping exercise on physical fitness of visually impaired students. Department of Physical Education, Asia University, 500, Lioufeng Road, Wufeng.
5. Chen Chao-Chien, Lin, Yi-Chun. (2012). The Journal of Human Resource and Adult Learning, Vol. 8, Num. 1.
6. Chen H. M. (2010). The Effects of rope skipping on health-related physical fitness in student with mild intellectual disability: A case study. /Unpublished Master's Thesis/. Taipei: National Taiwan Normal Un.

7. Feng, T. C. (2007). The influence of rope skipping on health related physical fitness of junior high school students-A case study of huei-long elementary and junior high school. Unpublished Master's Thesis. Taipei: Fu Jen Catholic University.
 8. Lee F. C. (2010). The effects of forty-weeks jumping rope exercise intervention on physical fitness of elementary school students. / Unpublished Master's Thesis/. Pingtung: National Pingtung Un. of Education.
 9. Lindenberger U, Marsiske M, Baltes B. Psychol& Aging, 2000; 15: 417-436.
 10. Makaruk Hubert. Pol. J. Sport Tourism 2013, 20, 200-204.
 11. Nicklson MS. (2005). Florida Public Health Review, 2005, 2: 60-62.
 12. Partavi. Sadi Sport Science 6 (2013) 2: 40 43.
 13. So L. S. & Lin, M.Z. (2001). Chia Nan Annual Bulletin, 27, 195-202.
 14. Tsai Y. H. (2009). Effect of rope jumping training on the health related physical fitness of students with amblyopia. Unpublished Master's Thesis. Taipei: National Taiwan Normal University.
 15. Wu C. K. (2002). The influence of different kinds of exercise on cardiopulmonary function of junior high girl students. Unpublished Master's Thesis/. Taipei: National Taiwan Sport University.
 16. Yeh H. C. (2007). The role of vision in rope skipping training for balance development in the mental retardation. Unpublished Master's Thesis/. Taipei: National Taiwan Normal University.
-
-

БОРИСОВА Л.Е.

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: stera00@yandex.ru

ИВАНОВА О.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: ivanoks@mail.ru

BORISOVA L.YE.

Candidate of Philological Sciences, Associate professor at the department of foreign languages, Orel State University
E-mail: astera00@yandex.ru

IVANOVA O.YU.

Candidate of Science (pedagogy), Associate professor, Head of the Foreign Languages Department, Orel State University
E-mail: ivanoks@mail.ru

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ*

EFFECTIVE TECHNOLOGIES OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PROFESSIONAL EDUCATION

Статья посвящена проблеме оптимизации учебного процесса, повышения эффективности обучения иностранному языку, применению современных технологий и методик обучения в профессиональном образовании. Определяется понятие технологии обучения, приводятся показатели её эффективности. Приводятся факторы и условия, влияющие на эффективную организацию образовательного процесса, интенсификацию обучения и формирование необходимых компетенций.

Ключевые слова: иностранный язык, технологии обучения, оптимизация обучения, профессиональное образование.

The article is devoted to the problem of educational process optimization, increasing the effectiveness of teaching a foreign language, applying modern technologies and teaching methods in professional education. It gives a definition of the concept of teaching technology, indicators of its effectiveness. The author points out factors and conditions that affect the effective organization of the educational process, the intensification of training and the formation of the necessary competences.

Keywords: foreign language, teaching technologies, educational process optimization, professional education.

В условиях непрерывного технического прогресса современному образованию необходимо становиться более гибким и мобильным, технологии обучения должны постоянно совершенствоваться, а достигаемый результат должен отвечать потребностям рынка труда.

Современные технологии обучения стремятся оптимизировать учебный процесс, в их основе лежат такие важные показатели, как результативность, экономичность, эргономичность и мотивированность. Результативность предполагает высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым учащимся. Экономичность означает, что за единицу времени усваивается большой объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение материалом. Эргономичность подразумевает, что обучение происходит в обстановке сотрудничества, прежде всего, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии значительного переутомления и перегрузки. Высокая мотивированность, необходимая для изучения предмета, способствует повышению интереса к занятиям и позволяет совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть его резервные возможности [1, с. 78]. Рассматривая технологии обучения

как один из способов реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, учащиеся становятся активными субъектами учебной деятельности [3, с. 158].

Будучи важным компонентом системы профессионального образования, составляющей, которая обеспечивает соответствие подготовки будущего специалиста социальному заказу, обучение иноязычному общению требует применения новейших образовательных технологий. Процесс обучения иностранному языку основывается не просто на ситуациях общения, условия коммуникации должны иметь реальные основания.

В связи с переходом на двухуровневую систему образования и введением федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования преподавателями кафедры иностранных языков Института иностранных языков «Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева» был проведен анализ ФГОС ВО различных направлений подготовки бакалавров и магистрантов с целью выявления общекультурных и профессиональных компетенций, предъявляемых к дисциплине «Иностранный язык», а также количества часов, выделенных на аудиторную и самостоятельную работу об-

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

учающихся. Данный анализ позволил обозначить следующие проблемы:

- «глобальность» заявленных общекультурных и профессиональных компетенций для бакалавров неязыковых направлений подготовки и несоответствующее для их формирования количество аудиторных часов;
- низкий пороговый уровень языковой подготовки обучающихся;
- большой разброс уровней подготовки между первокурсниками, закончившими сельские, городские или специализированные школы, училища;
- достаточно низкий уровень мотивации к изучению иностранного языка, вследствие этого непосещение студентами учебных занятий, невыполнение домашнего задания и т.д.;
- критически низкий уровень ответственности студентов за результаты овладения иностранным языком;
- недостаточный уровень сознательности в организации собственной учебной деятельности;
- отсутствие навыков самостоятельной деятельности к образовательному процессу и творческого подхода к процессу обучения иностранному языку.

Анализ выявленных проблем способствовал поиску наиболее эффективных и оптимальных подходов и технологий для организации обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений бакалавриата и магистратуры в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в университете. Наиболее перспективной для успешной организации образовательного процесса представляется, на наш взгляд, технология модульного обучения иностранному языку. Дидактический потенциал технологии модульного обучения способен решить вопросы, связанные с эффективной организацией и оптимизацией самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка, что позволит в свою очередь повысить не только уровень иноязычной подготовки будущего специалиста, но и качество его профессиональной подготовки.

Считаем целесообразным отметить следующие преимущества технологии модульного обучения:

- возможность многоуровневой иноязычной подготовки студентов;
- четкое структурирование содержания обучения;
- гибкость предоставления учебного материала для самостоятельной работы обучающихся в процессе изучения иностранного языка;
- накопительный принцип оценивания работы студента;
- гибкий график усвоения нового содержания в рамках освоения учебного материала по изучаемой дисциплине;
- создание условий для самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;
- приспособление дидактической системы к индивидуальным возможностям и уровню базовой иноязычной подготовки будущих бакалавров в процессе организации самостоятельной работы по индивидуальной учебной программе [2, с. 187].

Использование технологии модульного обучения иностранному языку в образовательном процессе предполагает

учет принципов модульного обучения:

1. Принцип модульности, требующий представление учебного материала законченным блоком-модулем;
2. Принцип динамичности, который позволяет видоизменить содержание обучения в зависимости от уровня языковой подготовки студента, формы организации учебно-познавательной деятельности с позиции адаптивности, комфортности обучающегося;
3. Принцип системности знаний, который предусматривает вариативность обучения, разнообразие его форм и методов, а также формирование общеучебных умений и навыков;
4. Принцип гибкости предполагает создание комфортных условий по формированию индивидуального стиля учебной деятельности обучающегося;
5. Принцип успешности предусматривает использование стимулирующего поощрения учебно-познавательной деятельности студента посредством применения фонда оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык».

Технология модульного обучения иностранному языку в процессе языковой подготовки студентов предусматривает четкое структурирование содержания обучения по учебным модулям. Под модулем мы понимаем логически завершённую единицу учебного материала, которая имеет свои цели и содержание, предполагает различные формы обучения и контроля. Каждый модуль включает в себя темы. Объединение тем в единый модуль определяется общностью целей и задач, реализуемых преподавателем в учебном процессе при изучении определенной тематики. Следует отметить, что для каждого модуля происходит выбор дидактических процедур усвоения учебного материала, выбор форм, методов и средств индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, важными составляющими определения модуля являются следующие:

1. Модуль – самостоятельная, логически и структурно завершённая информационная единица.
2. Модуль имеет собственное программно-целевое и методическое обеспечение: целевую программу действий, методические рекомендации по выполнению технологических решений и дидактических целей. Подробно расписываются тематические блоки, подлежащие изучению, цели, методы, формы и средства обучения; исходный уровень обученности студентов – знания, умения и навыки, необходимые для успешного прохождения именно этого модуля, что можно выявить с помощью тестовых методик; трудоемкость модуля и его длительность.
3. Изучение модуля заканчивается обязательной формой контроля.

Несомненный интерес для студентов в процессе изучения определенного модуля представляют деловые игры, студенческие научно-практические конференции, круглые столы, диспуты, дискуссии и т.д.

Среди наиболее эффективных технологий обучения иностранному языку следует отметить также технологию «Case study». Кейс-метод впервые был применен в Гарвардской школе бизнеса в начале двадцатого века. Эта технология получила широкое распространение при подготовке специалистов разного профиля в области экономики, менеджмента, юриспруденции, а позже при обучении языку для специальных целей и подготовке преподавателей -

филологов. Использование такой технологии способствует активизации учебного процесса и является эффективным для формирования познавательных и языковых возможностей обучающихся [4, с. 158].

В последнее время большое внимание уделяется использованию технологии проектного обучения иностранному языку. Под технологией проектного обучения подразумевается самостоятельно планируемая и реализуемая коммуникативная задача, в процессе решения которой и происходит непосредственное и мотивированное речевое общение. Данная технология позволяет ставить перед обучающимися реальные цели, для достижения которых необходимо окунуться в аутентичную языковую среду.

Следует отметить, что в эпоху интернета и глобальной коммуникации создание реальной языковой среды не составляет никакого труда. Если когда-то для языковой практики было необходимо организовывать зарубежные поездки, сейчас обучающимся достаточно войти в интернет-пространство страны изучаемого языка и стать активным её пользователем. Социальные сети, блоги, форумы – пример живого общения с носителями языка. Интернет-источники справочного материала на изучаемом языке – прекрасная база для различных вариантов проектных заданий.

Дистанционная технология обучения иностранному языку предполагает организацию учебного процесса, который предусматривает обучение на расстоянии с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей. Главной особенностью технологии дистанционного обучения является опосредованный характер общения. В настоящее время разработаны различные варианты организации дистанционного обучения иностранным языкам [1, с. 114]. Эффективность подобного рода технологий заключается в их способности подстраиваться под обучающегося. Индивидуальный подход и выстроенные в соответствии с ним учебные траектории являются гарантией лучшего результата.

Технология интерактивного обучения иностранным языкам предполагает наличие методов преподавания, базирующихся на развитии критического мышления, конструктивной интеллектуальной деятельности, осмысленном восприятии информации и последующем ее усвоении. Критическое мышление – это сложный ментальный процесс, начинающийся с ознакомления с новой информацией и заканчивающийся принятием решения или выводом. Организованные дискуссии, проводимые в рамках практических занятий по иностранному языку, способны научить отстаивать свою позицию, приводить аргументы и контраргументы, урегулировать разногласия.

Одна из технологий обучения иностранным языкам, разработанная во Франции в конце двадцатого века, технология «Simulation», которая предполагает речевую деятельность обучающихся. Суть этой технологии – погружение в ситуации, максимально приближенные к реальным. В ходе практических занятий по иностранному языку происходит аналоговое моделирование элементов повседневного или делового общения, в которых обучающиеся должны адекватно реагировать на поставленные условия. В процессе применения данной технологии происходит моделирование коммуникативной задачи или проблемы, которые требуют личностного отношения обучающегося к фактам и

событиям [5, с. 78].

В настоящее время, в эпоху глобализации и межкультурной коммуникации, технология обучения при помощи диалога культур предполагает сопоставительное коммуникативно-ориентированное соизучение иностранного языка и культуры в комплексе с углублением знаний и уровня владения родным языком и знаний о его культуре [1, с. 178]. Трудно представить себе изучение иностранного языка в отрыве от ментальности страны – носителя данного языка. Страноведение, аутентичная литература, кино и другие виды искусства становятся не только источниками языкового материала, но и первых представлений обучающихся о мировосприятии носителей изучаемого языка.

В последнее время преподаватели иностранного языка все чаще сталкиваются с понятием «выученной беспомощности». Выученная беспомощность наблюдается в том случае, когда в процессе изучения иностранного языка задание кажется студенту настолько трудным, что начинаются сомнения в своей способности найти правильное решение. Выученная беспомощность – это психологическое состояние, которое связано с мотивацией деятельности. Обучающиеся с внешней учебной мотивацией, сталкиваясь с временными трудностями, испытывают чувство беспомощности и снижают активность. Студенты же с внутренней мотивацией более устойчивы к временным непреодолимым трудностям, при столкновении с трудностями не снижают уровень активности. Задача преподавателя – создать высокую внутреннюю мотивацию в процессе обучения иностранному языку. В данной ситуации считаем целесообразным применение технологии «Scaffolding».

В переводе с англ. scaffolding – строительные леса. Учебный скаффолдинг – процесс, который дает возможность обучающемуся решить проблему, выполнить задание или достичь целей, которые находятся за пределами его индивидуальных усилий и возможностей. Теория скаффолдинга была представлена в педагогике в 1950-х годах когнитивным психологом Джеромом Брунером. Впервые данная теория применялась для развития у детей навыков владения языком. В настоящее время границы применения расширились, скаффолдинг пользуется большой популярностью в Америке и Европе, подтвердив свою эффективность на практике. Учебные «леса», это различного вида временные опоры, которые являются необходимой поддержкой обучающихся, помогающими каждому достичь поставленных целей. По мере продвижения обучающихся эти опоры постепенно убираются.

Технология «Scaffolding» построена на основе идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, когда заложено расхождение между уровнем актуального развития (когда студент может самостоятельно решить учебную задачу) и уровнем потенциального развития (которого обучающийся способен достичь лишь при помощи преподавателя или в сотрудничестве с другими обучающимися).

Суть технологии заключается в следующем: преподаватель с помощью специальных познавательных или проблемно-поисковых заданий и инструкций помогает и направляет обучающегося к открытию нового знания, опираясь на имеющийся у него опыт, причем эта поддержка на практике может выражаться в различной форме, например, в виде блок-схемы, ключевых или наводящих вопросов, рекомендаций и т.д. Данная технология рассматривается как

особый тип процесса инструктирования, которая имеет место в ситуациях взаимодействия педагога и обучающихся по решению учебных задач. Основной характеристикой стратегии «scaffolding» является «угасающая помощь» (fading help) со стороны преподавателя, т.е. уменьшение степени интенсивности оказания помощи до момента, когда студент становится совершенно самостоятельным и автономным. «Угасающая помощь» со стороны преподавателя в начале обучения иностранному языку может быть частой и содержательной, а к завершению курса значительно уменьшается или вообще отсутствует [3]. Считаем целесообразным выделить основные правила в процессе применения технологии «Scaffolding»:

- помогать обучающемуся в выполнении заданий, с которыми он пока не может справиться;
- позволять студенту выполнять такой объем или такое количество заданий, с которыми он уже может справиться самостоятельно.

Следует отметить, что успешная реализация технологии «Scaffolding» предполагает использование различных приемов:

- разделение объемного задания на более мелкие;
- использование тактики «размышление вслух», т.е. проговаривание или озвучивание обучающимися процесса размышления над заданием после его выполнения;
- совместная работа студентов в группе, команде и диалог между участниками той или иной группы (той или иной команды и т.д.);

– целенаправленные «подсказки» со стороны преподавателя; вопросы; карточки-суфлеры, помогающие студентам запомнить лексические единицы, грамматические конструкции и т.д.

Скаффолдинг основан на постоянной диагностике обучающихся, благодаря которой преподаватель анализирует свою деятельность и планирует ее так, чтобы помочь студенту усвоить знания и навыки, быть способными их применить после того, как опоры будут убраны.

Основные преимущества скаффолдинга – мотивация и эффективность. Как только уровень навыков повышается, появляется чувство независимости в обучении, что мотивирует обучающихся к дальнейшему совершенствованию навыков своих языковых навыков.

Таким образом, современные технологии обучения иностранным языкам позволяют прийти к выводу, что в настоящее время существует два основных способа интенсификации процесса обучения. Первый – за счет максимального использования современных технологий и технических средств, второй – за счет активизации роли каждого обучающегося в учебном процессе. Можно утверждать, что изменение вектора образования, позиции обучающихся, развитие технологий, включение в систему обучения технических средств, интернета и различных форм дистанционного обучения наиболее перспективно в совершенствовании технологий обучения иностранному языку в ближайшие годы.

Библиографический список

1. *Аверьянов П.Ф.* Проблемы качества образования. Успехи современного естествознания. М., ИНФА, 2015. 275 с.
2. *Иванова О.Ю., Антонова Ю.Н.* Технология модульного обучения иностранному языку как средство организации самостоятельной работы бакалавров // Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: сборник материалов II Международной научно-практической Интернет-конференции (27-28 февраля 2017 г.) / под ред. О.Ю. Ивановой. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2017. С. 185-189.
3. *Красавина О.И.* Формирование переводческой компетенции студентов технического вуза с использованием скаффолдинга // Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Студенты и молодые ученые – инновационной России: материалы работ молодежной научной конференции. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 370 с.
4. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. М., ИНФА, 2015. 375 с.
5. *Тимофеева Е.В.* Особенности коммуникативной компетенции в обучении иноязычному общению // Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы Второй международной научно-практической конференции. М., ИНФА, 2015. 413 с.

References

1. *Aver'yanov P.F.* (2015) Problemy kachestva obrazovaniya. Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. [Problems of the education quality. The successes of modern natural science]. Moscow: INFА
2. *Ivanova O.Y., Antonova Y.N.* (2017) Tekhnologiya modul'nogo obucheniya inostrannomu yazyku kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty bakalavrov. [The technology of modular foreign language teaching as a means of organizing bachelors' independent work]. Proceedings of the Problems of linguistics, methods of teaching foreign languages and literature in the light of intercultural communication Conference (Orel, February 27-28, 2017). Orel: Turgenev University Publ., pp. 185-189.
3. *Krasavina O.I.* (2013) Formirovanie perevodcheskoj kompetencii studentov tekhnicheskogo vuza s ispol'zovaniem skeffoldinga. [Formation of the translation competence of technical high school students using scaffolding]. Paper presented at the St. Petersburg State Polytechnic University: Students and young scientists of innovative Russia Conference. St. Petersburg: Polytechnic University Publ.
4. *Safonova V.V.* (2015) Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij. [Learning the languages of international communication in the context of a cultures and civilizations dialogue]. Moscow: INFА
5. *Timofeeva E.V.* (2015) Osobennosti kommunikativnoj kompetencii v obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu. [Features of communicative competence in teaching foreign-language communication]. Paper presented at the Language and communication in the context of culture Conference. Moscow: INFА

УДК 373.2

UDC 373.2

БОЧАРОВА Н.И.

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bochar07@mail.ru

ГРИНБЛАТ А.Г.

магистр, направление подготовки «Педагогическое образование», Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: annagrinblat@yandex.ru

BOCHAROVA N.I.

Candidate of Pedagogy, associate professor Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University

E-mail: bochar07@mail.ru

GRINBLAT A.G.

Master, direction of training «Teacher Education», Orel State University

E-mail: annagrinblat@yandex.ru

КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

COMPUTER DEPENDENCE OF PARENTS AS FACTORS OF FORMATION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение корреляционной зависимости между уровнем компьютерных аддикций родителей и предпосылками формирования компьютерозависимого поведения детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, аддикции, компьютерозависимое поведение, факторы риска, первичная профилактика.

The article presents the results of a study aimed at studying the correlation between the level of computer addictions of parents and the prerequisites for the formation of computer-dependent behavior of children of senior preschool age.

Keywords: computer addiction, addiction, computeradaptive behavior, risk factors, primary prevention.

Актуальность исследования. XXI век характеризуется переходом от постиндустриального общества к обществу информационному, в котором большинство работающих занято производством, хранением, переработкой и реализацией информации. Таким образом, на современном этапе развития общества происходит информатизация всех сфер общественной жизни, и компьютер стал неотъемлемой частью жизни современного человека.

Компьютер становится не только рабочим инструментом, он начинает влиять на поведение человека, его межличностные контакты и отношения. Одним из наиболее распространенных явлений технологически развитого общества является компьютерная зависимость, вызванная тем, что современный человек проводит практически все свое время за компьютером.

Анализ научных работ показывает, что в настоящее время основное внимание исследователей при изучении различных аспектов компьютерной зависимости сосредоточено на поисках причин игровой компьютерной зависимости (исследования Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелева), факторов личностной предрасположенности к игровой компьютерной зависимости (О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.В. Худяков, Ю.В. Староверова, М.С. Киселева, М. Коул, К. Янг и др.), а также психологических последствий игровой компьютерной зависимости для индивида (И.В. Бурлаков, М.С. Иванов, Г.М. Авилов, О.К. Тихомиров, О.Н. Арестова,

А.Е. Войскунский).

Исследованием теоретических основ профилактики зависимого поведения занимаются Е.В. Змановская, Ц.П. Короленко, В.А. Попов, Н.А. Сирота, А.П. Сманцер, Л.М. Шипицина, Л.С. Шпелени. В.А. Плешаков изучает процессы социализации подростков в виртуальном пространстве, Фадеева С.В. – вопросы педагогической профилактики компьютерной зависимости у подростков, Е.В. Рыбак – компьютерную зависимость родителей дошкольников как социальный риск.

В последние несколько десятков лет отмечается резкое увеличение числа лиц с компьютерными аддикциями, которые обуславливают развитие психопатологических изменений личности, что приводит к разрушению социального поведения, межличностным и внутриличностным конфликтам. Все это представляет серьезную угрозу психическому здоровью общества.

Основной группой риска для развития компьютерной зависимости традиционно принято считать детей и подростков в возрасте от 10 до 18 лет.

Однако признаки компьютерной зависимости могут возникнуть и в более раннем возрасте – в дошкольном детстве. Дошкольный возраст рассматривается многими учеными как сензитивный период для формирования здоровой полноценной личности, которое происходит преимущественно в семейном кругу. Образ жизни, нравственные

ценности, навыки общения, которые заложены в этот исключительно важный и неповторимый период жизни человека, будут проявляться в будущем, а то, что недополучено, вряд ли можно будет восполнить.

Под влиянием компьютерных аддикций родителей частую у ребенка даже в раннем возрасте может сформироваться предпосылка компьютерозависимого поведения, которое характеризуется стремлением уйти от реальности посредством изменения своего психического состояния. Происходит процесс, во время которого ребенок не только не решает важных для себя проблем, но и останавливается в своем личностном развитии.

Осложняется ситуация тем, что родители и педагоги недостаточно осведомлены о первых признаках формирующихся компьютерозависимых форм поведения, а также о том, что является причинами их развития. Среди основных причин, способствующих формированию компьютерных аддикций исследователи выделяют искаженную социальную микросреду, а именно семью [2].

Проблема распространения компьютерозависимых форм поведения среди детей дошкольного возраста является новым, недостаточно изученным направлением. Это обусловило актуальность проводимого исследования.

Цель исследования: выявление наличия или отсутствия корреляционной зависимости между уровнем компьютерных аддикций родителей и предпосылками формирования компьютерозависимого поведения детей старшего дошкольного возраста.

Новизна исследования состоит в том, что с учётом современных тенденций социально-экономического развития общества и достижений в дошкольном образовании и семейном воспитании выявлены причины и факторы развития компьютерной зависимости старших дошкольников и определены направления профилактики её формирования в условиях дошкольной образовательной организации (далее ДОО) и семьи.

Эмпирической базой исследования явилось МБДОУ Детский сад №17 комбинированного вида г. Орла. В исследовании принимали участие родители и дети старшего дошкольного возраста. Всего участвовало 65 детей в возрасте 5-7 лет, 194 родителя.

С целью выявления корреляционной зависимости между уровнем компьютерных аддикций взрослых членов семьи и предпосылками развития компьютерозависимого поведения у детей были проведены три этапа анкетирования родителей и беседа с детьми. Нами разработано содержание анкет и беседы с детьми, критерии и уровни оценки показателей.

Анкета №1 была направлена на определение уровня выраженности признаков компьютерной зависимости у родителей детей старшего дошкольного возраста. В первичном анкетировании приняли участие 65 человек, из которых 58 являются матерями и 7 – отцами дошкольников.

Результаты показали, что у 2% респондентов уровень выраженности признаков компьютерной зависимости является высоким, что свидетельствует о наличии симптомов аддиктивного поведения. У 5% родителей выявлен средний уровень, при котором признаки компьютерной зависимости слабо выражены. Подавляющее большинство респондентов (93%) имеют низкий уровень выраженности признаков компьютерной зависимости, что говорит об их

отсутствии. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Уровень выраженности признаков компьютерной зависимости у родителей (анкета №1)

Количество испытуемых		Сумма набранных баллов		
		Низкий уровень (11 и менее баллов)	Средний уровень (сумма баллов 12-16)	Высокий уровень (17 и более баллов)
В абсолютном значении	матери	57	1	0
	отцы	4	2	1
В %	матери	98%	2%	0%
	отцы	57%	29%	14%
Всего (без учета пола)		61	3	1
Всего в % (без учета пола)		93%	5%	2%

Во втором этапе анкетирования количество респондентов составило 62 человека, из которых 31 являются родителями девочек, и 31 – мальчиков. Первая часть анкеты № 2 была направлена на оценку степени выраженности признаков компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста с позиции их родителей. Вторая часть анкеты позволила констатировать общий уровень компьютерной культуры родителей.

По ответам, данным респондентами, оказалось, что у 10% детей старшего дошкольного возраста выявлен высокий уровень, что свидетельствует о наличии в поведении ребенка выраженных предпосылок формирования компьютерной зависимости и необходимости консультации специалиста. Более половины детей (64%) имеют средний уровень, при котором признаки компьютерной зависимости выражены незначительно, однако могут оказывать определенное негативное воздействие на поведение ребенка. Низкий уровень выраженности признаков компьютерной зависимости характерен для 26 % дошкольников. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Оценка степени выраженности признаков компьютерной зависимости у детей (анкета №2)

Количество испытуемых		Сумма набранных баллов					
		Сумма баллов 3 и менее (низкий уровень)		Сумма баллов 4-8 (средний уровень)		Сумма баллов 9 и более (высокий уровень)	
		м	д	м	д	м	д
В абсолютном значении	матери	7	9	18	22	6	0
	отцы	7	9	18	22	6	0
В %		23%	29%	58%	71%	19%	0%
Всего в абсолютном значении (без учёта пола)		16		40		6	
Всего в % (без учёта пола)		26%		64%		10 %	

Вторая часть анкеты № 2 позволила выявить общий уровень компьютерной культуры родителей детей старших и подготовительных групп. По результатам опроса 69% респондентов имеют недостаточный уровень компьютерной грамотности и нуждаются в его повышении. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Оценка уровня компьютерной культуры родителей
(анкета №2)

Количество испытуемых	3 и более баллов
В абсолютном значении	43
В %	69%

Третий этап анкетирования родителей представлял собой модифицированный для дошкольников тест на детскую Интернет-зависимость (С.А. Кулаков, 2004). В тестировании приняли участия 67 человек, из которых 34 являются родителями девочек, и 33 – мальчиков.

Результаты показали, что у 2% дошкольников уровень выраженности признаков компьютерной зависимости является высоким и им необходима помощь специалиста. У 25% детей выявлен средний уровень, при котором родителям учитывать риск негативного влияния компьютерных игр на жизнь ребенка и всей семьи. Подавляющее большинство респондентов (73%) имеют низкий уровень выраженности признаков компьютерной зависимости, однако родителям необходимо осуществлять превентивный контроль. Данные представлены в таблице 4.

Исследование предполагало проведение беседы с детьми, которая имела цель – выявление уровня выраженности признаков компьютерной зависимости старших дошкольников. Анализ ответов детей на вопросы беседы показал, что высокий уровень, свидетельствующий о наличии в поведении ребенка выраженных признаков формирования компьютерной зависимости, выявлен не был. У 45% опрошенных дошкольников констатирован средний уровень, при котором признаки компьютрозависимого поведения слабо выражены, однако риск негативного влияния компьютерных игр на поведение ребенка необходимо учитывать. Около половины дошкольников (51%) имеют низкий уровень и испытывают незначительное влияние компьютера.

Таблица 4.

Оценка результатов теста на детскую Интернет-зависимость (С.А. Кулаков, 2004) (анкета №3)

Количество испытуемых	Сумма набранных баллов					
	15 и менее баллов (низкий уровень)		16-23 баллов (средний уровень)		24 и выше баллов (высокий уровень)	
	м	д	м	д	м	д
В абсолютном значении	19	30	13	4	1	0
В %	58%	88%	39%	120%	3%	0%
Всего в абсолютном значении (без учета пола)	49		17		1	
Всего в % (без учета пола)	73%		25%		2%	

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что подавляющее большинство родителей имеют низкий уровень выраженности признаков компьютерной зависимости, что является основанием считать ситуацию в семьях относительно благоприятной и не вызывающей опасений для формирования компьютерной зависимости детей.

Однако, что касается детей, ситуация выглядит несколько иначе. Второй и третий этапы анкетирования и результаты беседы с детьми позволили нам оценить степень выраженности признаков компьютерной зависимости с трех позиций: родители (анкета №2), дети (беседы с дошкольниками) и тест на детскую интернет-зависимость С.А. Кулакова (анкета №3).

По данным различных этапов анкетирования высокий уровень выраженности признаков компьютерной зависимости характерен для 10% (анкета № 2) или 2% (анкета № 3) дошкольников. В ходе бесед с детьми высокий уровень выявлен не был.

Средний уровень выявлен у 64% (анкета № 2), или 25% (анкета № 3), 45% (беседы с детьми) детей старшего дошкольного возраста, а низкий – у 26% (анкета № 2), или 73% (анкета № 3), 51% (беседы с детьми) детей старших и подготовительных групп.

Таким образом, можно констатировать, что проблема компьютерной зависимости среди детей дошкольного возраста становится все более очевидной. Педагогам и родителям необходимо учитывать риск негативного влияния компьютерных игр на поведение ребенка и продумывать систему профилактических мер.

Результаты анкеты № 2 очевидно отличаются от результатов тестирования и беседы. Это связано с обеспокоенностью опрошенных родителей по поводу последствий негативного влияния компьютера на их ребенка, что влияет на объективность ответов. Результаты, полученные в ходе беседы, также могут быть не полной степени правдивы в силу возрастных особенностей мышления детей дошкольного возраста. Поэтому наиболее объективными являются результаты проведения модифицированного для дошкольников теста на детскую интернет-зависимость С.А. Кулакова.

Для определения наличия корреляционной зависимости между компьютерными аддикциями родителей и риском формирования предпосылок к развитию компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста нами использованы результаты анкеты № 1 и № 3, так как именно они носят наиболее объективный характер.



Рис.1. Влияние компьютерных аддикций родителей на формирование предпосылок компьютрозависимых форм поведения дошкольников.

Результаты данных этапов анкетирования позволяют говорить лишь о наличии общей тенденции зависимости двух факторов: компьютерных аддикций родителей и предпосылок компьютрозависимого поведения детей старшего дошкольного возраста (данные представлены на рисунке 1). Это обусловлено индивидуальными различиями между людьми, а так же множеством факторов, влия-

ние которых на респондентов не могут быть учтены в ходе интервьюирования.

Для выявления наличия или отсутствия связи между данными факторами нами использован коэффициент корреляции, который представляет собой математический показатель силы (тесноты) связи между двумя переменными. Нами высчитывался коэффициент корреляции Пирсона (Карл Пирсон (Pearson), характеризующий степень линейной зависимости между переменными.

Вычисления производились по формуле:

$$R_{X,Y} = \frac{M[XY] - M[X]M[Y]}{\sqrt{(M[X^2] - (M[X])^2)(M[Y^2] - (M[Y])^2)}},$$

где М обозначает математическое ожидание, X – количество родителей, Y – количество детей старшего дошкольного возраста с тем или иным уровнем выраженности признаков компьютерной зависимости соответственно.

Результат показал, что коэффициент корреляции между заданными величинами оказался положительным и равен 0,9541, что свидетельствует о наличии сильной прямо пропорциональной зависимости между уровнями выраженности признаков компьютерной зависимости родителей и детей дошкольного возраста.

Таким образом, чем выше уровень выраженности при-

знаков компьютерной зависимости у родителей, тем выше вероятность попадания детей в группу риска по формированию компьютерозависимых форм поведения.

Итак, компьютерная зависимость как феномен современного информационного общества является достаточно серьезным социальным риском для его развития. Анализ научной литературы и результатов эмпирического исследования подтвердил тенденцию к снижению возрастных границ распространения компьютерной зависимости. В связи с тем, что дети дошкольного возраста на данном этапе развития современного общества находятся в группе риска, необходима педагогическая профилактики компьютерозависимого поведения у дошкольников.

Одной из действенных мер, с нашей точки зрения, может быть системная работа по внедрению в образовательный процесс ДОО педагогических проектов цикла «С мамой, с папой веселей!», направленных на повышение уровня компьютерной культуры родителей и освоение ими основных способов организации семейного оздоровительного досуга [1]. Это позволит минимизировать риск развития компьютерной зависимости у детей и их родителей и сформировать установку на ведение здорового образа жизни.

Библиографический список

1. Бочарова Н.И. Педагогическая профилактика компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста/ «Информационные и компьютерные технологии в дошкольном образовании»: материалы заочной международной научно-практической конференции (20 апреля 2016). М., 2016, С. 3-7.
2. Бочарова Н.И., Гринблат А.Г. Факторы формирования компьютерозависимого поведения детей старшего дошкольного возраста/ «Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии»: сборник статей по итогам Международной научно - практической конференции. В 3 ч. Стерлитамак: АМИ, 2017, С.55-57.

References

1. Bocharova N.I. Pedagogical prophylaxis of computer dependence in preschool children/ "Information and computer technologies in preschool education": materials of the correspondence international scientific-practical conference (April 20, 2016). M., 2016, Pp. 3-7.
2. Bocharova N.I., Grinblat A.G. Factors of formation of computer-dependent behavior of children of the senior preschool age/ "Theoretical and methodological problems of modern pedagogy and psychology": a collection of articles on the results of the International Scientific and Practical Conference. At 3 pm Sterlitamak: AMI, 2017, Pp. 55-57.

БУДЯКОВА Л.В.

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева
E-mail: lilya19821@mail.ru

BUDYAKOVA L.V.

Graduate student, Orel State University
E-mail: lilya19821@mail.ru

**СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ***

**THE SPECIFICITY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENTS TO WORK
WITH CHILDREN IN LONG-TERM TREATMENT**

В статье рассматривается психолого-педагогический подход и формы активного воздействия на детей, которые находятся на длительном лечении. Автор указывает на основные функции, которые студент реализует на личностно-мотивационном, когнитивном, эмоционально-регулятивном, деятельностно-педагогическом уровне.

Ключевые слова: язык, форма, поведение, игра, самооценка, эмоционально-регулятивный уровень.

The article discusses the psychological and pedagogical approach and forms of active influence on children who are on long-term treatment. The author points to the main functions that a student performs at the personal-motivational, cognitive, emotional-regulatory, activity-pedagogical level.

Keywords: language, form, behavior, game, self-esteem, emotional-regulatory level.

В современном мире обостряется проблема осмысления и определения сущности. Значимости и проявлений проблемы «здоровья» как комплексной метадисциплинарной проблемы бытия человека. Рост числа детей и людей с различными отклонениями от физической и психической нормы требует глубокого научного анализа и подготовки компетентных специалистов к работе с ними [1; 2]. Профессиональное взаимодействие специалиста социокультурной сферы с детьми, находящимися на длительном лечении, детерминирует определение специфики его профессиональной подготовки в вузе и заключается, в первую очередь, в необходимости осмысления психосоматического состояния детей данной категории.

В последнее время в связи с развитием технологий здоровьесбережения многими исследователями (Г.А. Арина, Ю.В. Баскаков, А.Н. Макачук, В.В. Николаева, А.Г. Суббота, П.Д. Тищенко, А.И. Федотчев и др.) ставится вопрос о соматической культуре человека, которая предстаёт важным элементом его общей культуры и определяется, как «потребность и способность гармонизировать и оптимизировать процесс взаимодействия в человеке его тела, души и духа, активности личности и организма» [3, с. 61].

Это позволяет утверждать, что психосоматический подход, по существу, становится в последние десятилетия ведущий парадигмой в отечественных исследованиях, связанных с категориями, «здоровье» и «функциональное состояние» [4; 5; 9; 11; 14]. В этой связи рассмотрим специфику психосоматического состояния детей, находящихся на длительном лечении.

В медико-биологических и психофизиологических ис-

следованиях обосновано, что любая длительная изоляция обуславливает психоэмоциональный стресс, связанный, в том числе, и с депривацией (deprivation – англ. – лишение), которая в самом общем смысле обозначает недостаточность чего либо. В рамках рассматриваемой нами проблемы нам близко понимание депривации, связанной с игровым дефицитом, дефицитом общения, а также с недостатком изменчивости (и соответственно преобладанием монотонности) средовых стимулов и условий для самовыражения, целевой самореализации и др. [13].

По мнению учёных, с такими психологическими потребностями, отнесенными к основным, но оказавшимися в ситуации недостаточного удовлетворения, связано «повреждающее психогенное воздействие на психическое здоровье», в том числе, психосоматические отклонения.

Ещё один аспект, определяющий психосоматическое состояние детей, находящихся на длительном лечении, является оторванность больных детей от детской субкультуры, как функционирующую в детской среде систему представлений на оси координат «мир», «ценности», «поведение», «общение» и др., которые регулируют взаимодействие детей, как в рамках своей группы, так и вне этих рамок на уровне разновозрастных групп.

Субкультура связана с продуцирование особого детского языка, собственных форм общения, своих моральных норм поведения, которые, с одной стороны, являются производными от норм, принятых в обществе; с другой стороны, отличаются от них, проявляя устойчивость для каждой возрастной категории [10]. Это позволяет говорить о большом значении знания особенностей разновозрастной

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

субкультуры для работающего с больными детьми специалиста социокультурной сферы, так как позволяет определить наиболее интересные и значимые для ребёнка виды и формы деятельности, ускорить процесс установления контакта с ним и обеспечить большую степень доверия.

С формированием преодолевающего (копинг-поведения) многие зарубежные и отечественные учёные связывают такое понятие, как «жизнестойкость (hardiness)», соотнесённое, как правило, с системой убеждений на оси «я – мир – отношения с миром» и базирующееся на трёх сравнительно автономных компонентах: вовлеченности, контроле, принятии риска [12].

Профессиональная готовность студентов социокультурных профилей институтов к работе с длительно болеющими детьми включает несколько компонентов: личностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-регулятивный и деятельностно-педагогический.

Личностно-мотивационный компонент профессиональной готовности мы связываем в рамках исследования, в первую очередь, с такими структурами, как «аксиосфера личности», «ценностные установки будущего специалиста», «духовность», «нравственные ценности», то есть с тем, что определяет сущность и гуманистическое сознание личности.

Аксиосфера личности связывается нами с сознательно принимаемыми нормами, ценностными установками, идеалами, которые оказывают значительное влияние на поведение и отношение к профессиональной деятельности будущих специалистов социокультурной сферы, так как определяют их сознание, смыслообразующие мотивы, предпочтения и цели деятельности. Сознательно принятые («присвоенные») ценности определяют содержательные особенности всех других компонент личности, и в первую очередь, её внутреннего мира, духовности.

Когнитивный компонент профессиональной готовности студентов социокультурного профиля к работе с длительно болеющими детьми характеризует понятие и принятие личности, как основной ценности. Студент должен знать психосоматические особенности больных детей, обладать разумным конформизмом, уметь демонстрировать педагогическую гибкость и такт, владеть способностями к сотрудничеству, к созданию комфортной для детей эмоциональной мотивационно-развивающей атмосферы. Для них очень важно также знать основные психологические и педагогические труды учёных, где представлены следующие идеи:

1. Личность ребёнка рассматривается как самоценность (Ш.А. Амонашвили, В.П. Вахтеров, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.);

2. Большое значение имеет знание психолого-педагогических механизмов формирования ценностного отношения к каждому человеку (Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков и др.);

3. Личность рассматривается как постоянно развивающаяся система (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Т. Парсонс, С.Л. Рубинштейн, М. Хайдеггер, Д.И.Фельдштейн и др.);

4. Концепция «культурологического подхода» (А.В. Афанасенко, Л.М. Баткин, В.И. Глухов, Н.А. Еньшина,

С.Н. Заплетина, Н.А. Коваленко, О.Н. Кравченко, С.И. Максименко, Е.А. Никитина, Т.Н. Синенко и др.) к развитию личности признаётся более значимой, так в его рамках развитие ребёнка предстаёт как приобщение к педагогически адаптированному социальному опыту, тождественному по структуре общечеловеческой культуре.

Эмоционально-регулятивный компонент профессиональной готовности специалиста социокультурного профиля к работе с детьми, находящимися на длительном лечении, мы соотносим с развитием как эмоционально-чувственной сферы и интеллекта, воли, или «механизма, способного разумно управлять потребностями, действиями и поступками». Он связан также с системой личных психологических, психосоматических и психофизиологических качеств студента как индивида, обеспечивающих оптимальные поведенческие модели по взаимодействию будущего специалиста социокультурных профилей с длительно болеющими детьми.

Теоретическими основаниями понимания эмоционально-регулятивной составляющей профессиональной готовности будущих специалистов социокультурных профилей являются принципы субъектного подхода в психологии (Б.Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, Б.Д. Эльконин и др.) в плане признания активной роли человека в реализации собственных многообразных отношений с миром и с собой; принципы взаимосвязи становления субъекта с такими характеристиками личности, как целенаправленность и активность (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский и др.), принципы ответственности, самоорганизации и самоконтроля (П.Я. Гальперин, В.А. Иванников, С.Л. Рубинштейн) и др. Методологической основой эмоционально-волевой регуляции является теория функциональных систем, разработанная П.К. Анохиным, исходя из положений которой в основе любой деятельности лежит та или иная интеграция систем и функций организма, взаимодействующих достижению поставленной цели.

Деятельностно-педагогический компонент основывается на утверждении П. В. Акентьева, что цели, знания и умения специалиста можно сравнить с инструментом, «который не начинает действовать, пока к нему не будет приложенадвигающая сила, что включает, в том числе, степень активности, готовность к выполнению работы, выбор методов её осуществления» [3, с.13]. Деятельностно-педагогический компонент профессиональной готовности специалистов социокультурных профилей проявляется в различных видах профессиональной деятельности (игровой, изобразительной. Конструировании, музыкальной и т.п.) с учетом психосоматического состояния длительно болеющих детей. В связи с этим профессиональная подготовка студентов должна учитывать специфику отбора и проведения игр, которые способствуют гармонизации установок детей, формированию у них уверенности, умений расслабляться, радоваться, умений преодолевать одиночество, быть открытым для переживаний, связанных с действиями героев по преодолению трудностей, достижению целей (больших и малых), развитию навыков социально-адаптивного поведения и т.п.

Таким образом, профессиональная готовность будущих специалистов социокультурных профилей ко взаимодействию с длительно болеющими детьми – это

уровень знаний и профессионализма с помощью профессиональной педагогической практики. Ее можно представить как совокупность как компонентов: личностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-регулятивного и деятельностно-педагогического. Также необходимо констатировать, что авторское понимание и описание сущности и структуры профессиональной готовности специалиста социокультурного профиля ко взаимо-

действию с детьми, находящимися на длительном лечении, определяет специфику и направления образовательного процесса в вузе.

формирования готовности будущих специалистов социальной работы к взаимодействию субъектов социальной поддержки населения и недостаточностью педагогических средств.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Сочетание культурологической и компетентностной констант в университетском образовании // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. №1 (64). С.285-288.
2. *Алдошина М.И.* Опыт практической реализации в университете программ подготовки педагога-психолога по работе с детьми с девиантным поведением // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). Краснодар: КубГАУ, 2016. № 01(115). С. 284 – 293.
3. *Акентьев П.В.* Формирование психической работоспособности у курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 2(33). С.12-14.
4. *Ковелина Т.А., Гурбич Г. И.* Трансформация соматической культуры и здоровье современной молодежи // Кубанский научный медицинский вестник. 2016. №1. С. 77-80.
5. *Кулаков С.А.* Основы психосоматики. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
6. *Лактионова А.И.* Жизнеспособность как ресурс социальной адаптации у подростков // Психологические проблемы современного российского общества; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 232–253;
7. *Нестерова А.А.* Феноменология жизнеспособности личности в трудных жизненных ситуациях // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. №4. С.51-62;
8. *Макарчук А. Н.* Соматическое воспитание как средство общего развития и сохранения здоровья учащихся общеобразовательных школ: автореф. дис... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2004. 32 с.;
9. *Макарчук А.Н., Иванов И.В., Ошина О.В.* Методология соматического воспитания // Человек и образование. 2006. №6 С.61-63.
10. *Мид М.* Культура и мир детства: пер. с англ. М.: Директ-Медиа, 2009. 462 с.;
11. *Панферов В.Н.* Психология человека. Душа и тело. Организм и психика. Функции психики. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2002. 252 с.;
12. *Попкова Т.Д., Кондаков Б.В.* Детская субкультура как социальный феномен. Пермь: Пермский гос. ун-т, 2010. 176 с.;
13. Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. Сборник научных статей / Под ред: В.Н. Ослон, Е.В. Селенина. -М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С.7-14.
14. *Сидоров П.И., Соловьев А.Г., Новикова И.А.* Психосоматическая медицина: Руководство для врачей; под ред. акад. РАМН П.И.Сидорова. М.:МЕДпрессинформ, 2006. 508 с.

References

1. *Aldoshina M. I.* A combination of cultural competence and constants in University education // scientific notes of Orel state University. 2015. №1 (64). Pp. 285-288.
2. *Aldoshina M. I.* Experience of practical implementation at the University of training programs of the teacher-psychologist on work with children with deviant behavior // Polythematic network electronic scientific journal of the Kuban state agrarian University (scientific journal of Kubgau). Krasnodar: Kubsau, 2016. No. 01(115). Pp. 284 – 293.
3. *Akentyev P. V.* Formation of mental performance of cadets // Psychopedagogics in law enforcement. 2008. No. 2(33). Pp. 12-14.
4. *Koolina T. A., Gurvich G. I.* Transformation of medical culture and the health of modern youth // Kuban scientific medical Herald. 2016. No. 1. Pp. 77-80.
5. *Kulakov S. A.* Fundamentals of psychosomatic medicine. SPb.: Speech, 2007. 288 p.
6. *Laktionova A. I.* Viability as a resource of social adaptation in adolescents // Psychological problems of modern Russian society; resp. edited by A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. M.: Publishing house “Institute of psychology RAS”, 2013. Pp. 232-253;
7. *Nesterova, A. A.* the Phenomenology of the vitality of the individual in difficult situations // New in psycho-pedagogical studies. 2011. No. 4. Pp. 51-62;
8. *Makarchuk A. N.* Somatic education as a means of General development and preservation of health of pupils of secondary schools: autoref. dis ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01. Saint-Petersburg, 2004. 32 p.;
9. *Makarchuk A. N., Ivanov I. V., Osina O. V.* Methodology of physical education // Man and education. 2006.No. 6Pp. 61-63.
10. *Mid M.* Culture and the world of childhood: lane with ang. . Moscow: Direct Media, 2009.462 p.;
11. *Panferov V. N.* The psychology of a person. The soul and the body. The body and mind. The functions of the psyche. SPb.: Publishing house of V. A. Mikhailov, 2002. 252 p.;
12. *Popkova T. D., Kondakov B. V.* Children’s subculture as a social phenomenon. Perm: Perm state University, 2010. 176 c.;
13. Mental deprivation of children in difficult life situations: educational technologies of prevention, rehabilitation, support. Collection of scientific articles / edited by V. N. Oslon, E. V. Selenina.-M.: of SBI HPE msupe, 2013. Pp. 7-14.
14. *Sidorov P. I., Soloviev A. G., Novikova I. A.* Psychosomatic medicine: a Guide for doctors; ed. Acad. RAMS P. I. Sidorov. M.:Representors, 2006. 508 p.

УДК 378-057.875:001.891

UDC 378-057.875:001.891

ВОРОНКОВА Л.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: pedagog57@mail.ru

АЛЕЙНИКОВ С.С.

бакалавр, исторический факультет, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

VORONKOVA L.V.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Orel State University

E-mail: pedagog57@mail.ru

ALEINIKOV S. S.

Bachelor's degree, history faculty, Orel State University

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

(АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА)

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE SELECTION OF THE CONTENT OF HISTORICAL EDUCATION IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA

(ON THE EXAMPLE OF SCHOOL TEXTBOOKS OF THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY)

В статье рассматривается эволюционный процесс развития методических подходов к отбору содержания учебно-исторического материала ведущими педагогами Российской империи. Анализируются причины и предпосылки введения новых учебников, изучаются ключевые особенности методических разработок и взгляды ученых-теоретиков на проблемы исторического образования во второй половине XIX-начале XX века.

Ключевые слова: учебники, методические подходы, всемирно-историческое направление, историческое образование.

The article deals with the evolutionary process of development of methodological approaches to the selection of the content of educational and historical material by leading teachers of the Russian Empire. The reasons and prerequisites for the introduction of new textbooks are analyzed, the key features of methodological developments and the views of theoretical scientists on the problems of historical education in the second half of the XIX-early XX century are studied.

Keywords: textbooks, methodical approaches, world-historical direction, historical education.

Историческое образование является сложной и многоуровневой педагогической системой, которая на современном этапе продолжает выполнять ряд важнейших функций – «обеспечение преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к истории и наследию народов России» [10, с. 51].

Поэтому в наши дни появляется интерес к изучению давно забытых взглядов на историю. Как видели исторический процесс предшествующие поколения? На что они делали ставку в преподавании исторических событий? На наш взгляд, важное познавательное значение в этом отношении имеет изучение дореволюционных учебников по истории. Историческая наука 19 века оставила нам богатое наследие, из которого мы можем почерпнуть новое, например, совершенно иной подход к содержанию исторического образования.

Заметим, что во второй половине 19 века основной задачей, стоящей перед педагогами, оставалось формирование исторического сознания у молодежи. Учителя истории опирались на известные им учебные пособия и учебники, которых было немало. Только в пореформенной России вышло более 100 учебников и учебных книг, которые неоднократно переиздавались.

Стоит отметить, что преподавание истории не было

однородным. В нем существовало несколько направлений – государственно-охранительное, либеральное и демократическое [6, с. 10]. Как правило, выбор делался в пользу той литературы, которая соответствовала ряду критериев. Во-первых, требованиям учебных программ по истории. Во-вторых, принадлежности учебного заведения. Существовало три разряда школ – государственные, ведомственные и частные. Последние больше других были нацелены на воспитание либеральной интеллигенции. В-третьих, существенную роль играл авторитет автора пособия. Многие педагоги включали в учебный план книги таких выдающихся историков, как Соловьев, Ключевский, Платонов.

Отдельно необходимо сказать о требованиях к учебным программам в государственных школах. Главная цель образования виделась в «укоренении у учащихся любви и преданности к престолу и отечеству» [5]. Допускались лишь учебники, рекомендуемые Министерством народного просвещения, остальные – не проходили предварительный отбор.

Самыми популярными учебниками того периода являлись книги Иловайского «Краткие очерки русской истории», написанные в 1868 г. и пережившие около 40 переизданий, и И.И. Белярминова «Элементарный курс всеобщей и русской истории» (39 изданий к 1911 г.) [1]. Безусловно, эти пособия отражали взгляды правящей

элиты, а сами авторы отстаивали позиции самодержавия и воспитания патриотизма. Многие оценки этих педагогов были небесспорны и вызвали научные дискуссии. Так больше всего критиковали Д.И. Иловайского, считая, что в своем следовании задаче воспитания патриотизма, он пренебрегал историческими фактами и идеализировал своих героев, например, роль Куликовской битвы и лично Дмитрия Донского или правительственную деятельность Ивана Грозного, скрывая или замалчивая негативные стороны его правления. Например, Д.И. Иловайский писал, что «Иоанн, отличавшийся большою начитанностью и красноречием, изложил свои понятия о неограниченной царской власти, а А.М. Курбский старался защитить старинные боярские права» [7, с. 72]. Таким образом, автор оправдывал деяния Ивана IV необходимостью изменений и преобразований, его новаторским стремлением.

Однако вернемся к особенностям их методических подходов к отбору содержания исторического образования. В основу их методологии был положен принцип прагматизма. Приоритет отдавался изучению хода исторических событий. Но разница в их трактовках была. Д.И. Иловайский более прямолинейно подходил к отбору исторического материала. Его учебник представлял собой повествование об отдельных исторических фактах, связанных нитью периодизации истории. Автор делал ставку на образное представление. Воссоздавая широкую панораму исторических баталий и воспевая деятельность русских князей и императоров, он предлагал сделать основным методом практики метод «описания выдающихся личностей», т.е. биографический, посредством которого на ярких примерах можно реализовать воспитательную задачу, заодно укрепив историческое сознание и тягу к познанию.

В отличие от него, И.И. Белярминов – сторонник всеохватного обучения. Он ввел принцип синхронного преподавания отечественной и всеобщей истории. Тем самым, автор, вплетая события европейской и американской истории, формировал причудливую картину исторической реальности, которая и составляла содержание исторического образования. Его подход ориентировался на запоминание исторических фактов и явлений, посредством которых составитель учебника передавал главную мысль – величие российской истории. Поэтому различные упоминания о жизни и деятельности выдающихся полководцев и императоров Европы и Америки ставили своей целью формирование четкой разделительной линии между Россией и остальным миром. Автор подчеркивал превосходство Российской империи, её самобытного пути. Таким образом, главный недостаток подхода И.И. Белярминова – практически полное отсутствие фактов истории, которые бы не несли нравоучительного характера.

В рамках всемирно-исторического направления работал и другой видный историк, только уже не государственно-охранительного, а либерально-буржуазного направления – Николай Иванович Кареев. По его мнению, суть исторического образования должна была заключаться в широком повествовании об исторических процессах и явлениях. Кареев Н.И. считал, что, в первую очередь, следует проследить пути и рассмотреть результаты развития наиболее выдающихся европейских стран, чтобы понять их механизм достижения могущества. Учебник – это основа всего фактического научного материала по истории. Именно

поэтому он должен содержать множество сведений самого разного плана, синхронизированных во времени и пространстве.

Отсюда, можно сделать вывод, что Кареев Н.И. определил основной задачей полное изучение курса истории, включив в учебник, как сведения частного, так и обобщенного характера. В его «Учебной книги древней истории» мы можем найти самые разноплановые сюжеты. При этом страноведческий блок (Древний Египет, Древняя Греция и Рим) шел вместе с биографическими и тематическими очерками («Римская религия», «Гракхи», «Стоики», «Древнеримская литература») [8, с. 218, 288, 307]. Такое смешивание исторических фактов и явлений не могло не отразиться на качестве учебника. Несмотря на то, что книга многократно переиздавалась вплоть до Октябрьской революции 1917 г., её главным недостатком была многоаспектность содержания, переизбыток и повторение изученных событий. Пытаясь отказаться от принципа прямого заучивания отдельных исторических событий, Кареев Н.И. практическим путем пришёл к косвенному заучиванию, так как учащиеся должны были учить новый материал, сформулированный на старой основе с некоторыми обновленными комментариями. Повторы в содержании материала делали его учебник самым объемным из издаваемых в начале 20 века. С другой стороны, Кареев Н.И. одним из первых поставил вопрос об использовании в рамках школьного курса истории наглядных средств обучения (атласов, исторических карт, рисунков культурно-исторического содержания, книг для чтения, хрестоматий).

Итак, Кареев Н.И. считал, что главная задача – это тренировка памяти, а не построение каких-либо логических цепочек. Его ученик должен постигнуть весь фактологический материал, закрепить его в памяти, а затем периодически повторять пройденное и закреплять с помощью карт, хрестоматий и т.д. Как же оценивали его труды? Либералы были в восторге и считали, что в своих учебниках он отразил всю историю такой, какая она есть на самом деле и учащимся будет полезно знакомство с другими цивилизациями именно в таком формате. Однако всё-таки большинство педагогов-практиков ценило понятийный аппарат, который ввел автор, блочное деление материала на главы, пункты и параграфы, но отнюдь не содержание образования. Здесь уместно процитировать педагога-практика В.Е. Романовского, который считал, что, «если автор пытается втиснуть в узкие рамки учебника огромный материал, то изложение делается сухим, протокольным и не интересным для чтения, и учебник никогда не читается, а заучивается» [11, с. 132].

Кроме того, на современном этапе мы можем выделить ещё один недостаток трудов Кареева Н.И. – применение одного и того же принципа дробления исторического материала в отношении различных периодов истории. Например, интересна трактовка автором роли экономического развития западной цивилизации. Как на этапе изучения истории Древнего Рима, так и в период Нового времени, автор в центр повествования ставил политическое развитие, а не социально-экономическое. В учебнике по Новой истории мы вообще не найдем никаких других сюжетов, кроме военных (Тридцатилетняя война, реставрация Стюартов, Французская революция) и религиозных (Реформация, иезуиты) [9, с. 53, 143, 226]. Безусловно, закат эпохи рим-

ского могущества был обусловлен во многом вырождением политических институтов, однако в «век капитализма» гораздо большее внимание стоило уделить именно экономике, которая являлась основным двигателем преобразований в обществе.

Третий путь предложил нам медиевист, представитель либерально-буржуазного направления и профессор истории П.Г. Виноградов. Возьмем одну из его работ – «Учебник Всеобщей истории. Часть 1. Древний мир». В предисловии этого учебника для 8 класса, он доходчиво объяснил сущность своей методики. Состояла она в следующем. Во-первых, образование должно стать полным и качественным. Под этими словами он подразумевал необходимость формирования у учащихся основ причинно-следственного анализа. По мнению автора, образование его эпохи было заиклено на передаче отрывочных знаний, которые учащиеся постоянно забывали, но никогда не обдумывали. Возвращаясь к традициям современного образования, можно смело утверждать, что до сих пор пропасть между заучиванием и осмыслением не преодолена. Объективной причиной сохранения такого разлома продолжает оставаться несоблюдение правила причинности (наличие у любого события побуждающих факторов) и закона, утверждающего эволюционный характер развития общества. В свое время для преодоления разрыва Виноградов П.Г. разбил структуру на отдельные блоки: страна, её население, выдающиеся государственные деятели и этапы развития в хронологическом порядке. Мы замечаем это на примере Египта, Мидии, Ассирии [2, с. 12, 20, 28].

Теперь, обратимся ко второму элементу, выделенному Виноградовым П.Г. – различению учебной литературы в младших и старших классах. Действительно, уровень преподавания в начальной школе адаптировался к познавательным способностям учащихся, но, по мнению историка, можно преподавать меньше, но лучше, то есть использовать дополнительную литературу – хрестоматии, сборники и т.д. для создания полной картины истории. При этом, в отличие от Кареева Н.И., цель Виноградова П.Г. не в передаче образного представления, а в попытке дополнительной мотивации на учебный процесс. Ведь в противном случае, ребенку станет неинтересно, и он не будет воспринимать информацию. Чтобы этого не случилось, ученики должны заняться группированием исторического материала с учетом знаменательных дат календаря, т.е. использовать группирующий (календарный) метод. Он предполагает отдельное изучение событий по датам их свершения. Например, Куликовскую битву более углубленно разбирать в сентябре, Восстание декабристов – в декабре, отмену крепостного права – в феврале [12, с. 14].

В этом подходе значителен сам принцип прививания дат. Пусть на это будет потрачен урок или даже какое-то дополнительное занятие, зато пользы от него станет больше. Таким оригинальным способом учащиеся смогут и познавать историю, и формировать свое мировоззрение. Этот метод в очередной раз доказал, что современные методики преподавания «открытых уроков» имеют давнюю, но уже изрядно позабытую первооснову.

Кроме того, автор считал необходимым ещё и третий элемент. Так, например, Виноградов П.Г. настаивал на следующем: «Нужно отказаться от мысли, что учебник должен

снискать расположение учеников внешней анекдотической занимательностью» [2, с. 7]. Что он подразумевает под этими словами? На наш взгляд, речь идет об отказе от упрощения подачи исторического образования и его смешивания с не полностью изученными источниками. Нельзя не согласиться с автором в том, что необходимо разграничение и обособление исторической науки. Как и в современной России, в Российской империи популярным было представление информации в рамках исторического процесса через религиозные трактаты, прежде всего Библию. Это и по сей день создает некоторые трудности в вопросе восприятия исторических событий.

Напластование учений о божественном происхождении мира, о ведущей роли православия в России смешались с реальными историческими событиями и трансформировали представление современного поколения о сути исторических явлений. Например, новый облик приобрел Владимир 1, из жизни которого вычеркнули все события до принятия христианства – православия.

И это лишь один из примеров. На современном этапе важна организация всего учебного процесса педагогом-историком, специалистом, получившим специальное образование. Ведь, формируясь, историческое сознание должно расширяться, обновляться, дополняться и трансформироваться, но только при непосредственном участии учителя. Учащиеся должны выработать у себя умение анализировать сопоставлять, проводить аналогии, но не менять свое мнение в зависимости от сложившейся в обществе той или иной идеологической парадигмы.

Характеризуя методических подходы названных педагогов-историков, следует отметить одну общую черту – все они сторонники всемирно-исторического подхода, концентрирующегося на преподавании единой истории человечества, которая с каждым последующим периодом развития становится всё более прогрессивной. Однако это течение являлось только одним из господствующих в конце XIX – начале XX века.

Другим крупным направлением было социологическое. Во многом оно считалось более демократичным и левым. Поэтому не пользовалось должной популярностью. Среди известных идеологов этого направления можно выделить Р.Ю. Виппера. Он в своих работах значительную роль уделял феномену человеческой памяти. Осознавая невозможность изучения всего массива исторических знаний, Виппер ставил вопрос об активизации мышления школьников на усвоение и выделение основных аналогий. Суть социологического подхода заключалась в трактовке развития отдельных цивилизаций. Принципиальным было не столько изучение различных аспектов развития отдельных стран, сколько рассмотрение сходных черт и сравнение их в исторической ретроспективе.

Таким образом, ученик должен был искать не столько содержание исторического пути развития, которое схоже у всех европейских стран (имеется ввиду у Великобритании, Франции, Германии), сколько форму проявления. Отсюда, Виппер делает важный вывод – исторический материал должен быть обобщен, а не разделен на части, которые бы противопоставлялись друг другу. В плане отбора содержания исторического образования важны только события, дающие возможность произвести анализ и сравнение различных эпох. Например, стоит больше изучать револю-

ционные события в Англии и Франции, но отказаться от изучения или давать меньший материал по социальному положению крестьянства во Франции или Германии [3, с. 60, 144, 261]. Как мы знаем, в современном школьном образовании прием сравнения и выделения аналогий имеет первостепенное значение, особенно при изучении экономического и политического развития государств.

Однако в подходе Виппера Р.Ю. тоже можно выделить ряд недостатков. Во-первых, излишняя упрощенность, отказ от исторического факта. Автор позволял себе округлять даты, выбрасывать имена политиков, пропускать события мировой истории, которые, по его мнению, совершенно не отражали особенностей исторического процесса. К примеру, в пособии по истории Древнего мира он неоднократно называл рабов – рабочими, выбрасывал имена всех римских императоров, кроме двух-трех и т.д. [4, с. 84]. В последних изданиях он начал тяготеть к изучению экономических основ, базиса, оставляя политическую надстройку на дополнительное изучение. Он чаще обращался к хрестоматическому методу, основанному на чтении и обсуждении первоисточников. Таким образом, подменялась сущность исторического познания, нарушался принцип объективности преподавания исторических событий, его заменяли авторская трактовка и оценка.

Подводя итог, очевидно, что и всемирно-исторический и сравнительно-исторический подходы неидеальны, ради-

кальны и не совсем корректны. Непримируемость педагогов-историков, отсутствие третьей глобальной альтернативы, сильный антагонизм в отношении оппонентов – всё это являлось тормозом в развитии теоретической базы методики преподавания истории в дореволюционной России.

Обращаясь к этому периоду развития педагогической науки, важно отметить, что в учебниках Российской империи присутствовал широкий спектр конкретных методических рекомендаций и шагов по реализации исторического образования на всех уровнях – от школьного до университетского. Многие идеи дореволюционных педагогов получили второе рождение в наши дни, в рамках обновленного ФГОС ООО по истории. Именно в трудах педагогов прошлого мы обнаруживаем те идеи, которые сейчас считаются революционными и новаторскими. Во-первых, личностно-ориентированный подход к обучению истории и формирование индивидуальных познавательных компетенций. Во-вторых, ставка на развитие метапредметных умений – анализировать, сопоставлять, сравнивать, делать выводы по теме и проводить рефлексию.

Безусловно, нельзя слепо копировать методические рекомендации прошлого. Ведь ученик той эпохи и современный учащийся – совершенно разные субъекты обучения. Одновременно, современные педагоги могут многое почерпнуть в содержательном плане в дореволюционных учебниках.

Библиографический список

1. Белярминов И.И. Элементарный курс всеобщей и русской истории. СПб, 1916.
2. Виноградов П.Г. Учебник всеобщей истории. В 3-х частях. Ч. I. Древний мир. М., 1914.
3. Виппер Р.Ю. Учебник истории. Новое время. Рига, 1928.
4. Виппер Р.Ю. История Древнего мира. М., 1993.
5. Головушкина М.В. Духовно-нравственное воспитание в учебных заведениях российской губернии во второй половине XIX – начале XX веков. Пенза, 2009. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-duhovno-nravstvennoe-vospitanie-v-uchebnyh-zavedeniyah-rossiyskoj-gubernii-vo-vtoroy-polovine-xix-nachale-xx-vekov-1> (дата обращения: 10.04.2018).
6. Естеефорова Т.В. Учебники дореволюционной России по истории. М., 1993.
7. Иловайский Д.И. Краткие очерки русской истории. М., 1901.
8. Кареев Н.И. Учебная книга древней истории. СПб, 1909.
9. Кареев Н.И. Учебная книга Новой истории. СПб., 1900.
10. Ковалева Е.В., Яковенко И.М. Этнокультурное развитие личности как педагогический феномен // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2015. № 2. С. 49-58.
11. Романовский В.Е. Руководство по русской истории. В 2-х частях. Ч. I. М., 1911.
12. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в русской школе XIX – начала XX в. М., 2016.

References

1. Bellarmino I. Elementary course of General and Russian history. St. Petersburg, 1916.
2. Vinogradov P.G. Textbook of General history. In 3 parts. Part I. the Ancient world. M., 1914.
3. Vipper R.Y. A history book. New time. Riga, 1928.
4. Vipper R.Y. History of the Ancient world. M., 1993.
5. Golovushkin M.V. Spiritually-moral education in educational institutions of the Russian province in second half XIX – early XX centuries. Penza, 2009.
6. Yesteeferova T.V. Books of pre-revolutionary Russia for history. M., 1993.
7. Ilovaisky D.I. brief essays on Russian history. M., 1901.
8. Kareev N.I. Textbook of ancient history. St. Petersburg, 1909.
9. Kareev N.I. A new history study book. SPb., 1900.
10. Kovaleva E.V., Yakovenko I.M. Ethno-cultural development of the individual as a pedagogical phenomenon // Herald kraunts. Humanities. 2015. No. 2. P. 49-58.
11. Romanovsky V.E. Guide to Russian history. In 2 parts. CH. I. M., 1911.
12. Studenikin M.T. Methods of teaching history in the Russian school of XIX-early XX century. M., 2016.

ГЕДУЛЯНОВА Н.С.

доктор педагогических наук, профессор, советник
Министерства образования и науки
E-mail: lambrador2@gmail.com

GEDULYANOVA N.S.

Doctor of pedagogical sciences, professor, adviser of the
Ministry of Education and Science
E-mail: lambrador2@gmail.com

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ
И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ОРГАНИЗАЦИЙ,
ДЕЙСТВУЮЩИХ В РЕАЛЬНОМ СЕКТОРЕ ЭКОНОМИКИ***

**MODELLING OF ENTERPRISE COMPETENCES OF STUDENTS AND YOUNG SCIENTISTS
AT INTERACTION OF EDUCATION, SCIENCE AND THE ORGANIZATIONS,
DEYSTVUYUSHCHITKH IN THE REAL SECTOR OF ECONOMY**

Данная статья посвящена актуальной проблеме современного образования – формированию предпринимательских компетенций обучающихся и молодых ученых при взаимодействии образования, науки и организаций, действующих в реальном секторе экономики. Автором детально анализируются нормативно-правовые основы данной проблемы и предлагаются практико-ориентированные пути реализации в теоретических наработках в образовательную реальность.

Ключевые слова: предпринимательство, предпринимательские компетенции, образование, экономика.

This article is devoted to a current problem of modern education – to formation of enterprise competences of students and young scientists at the interaction of education, science and the organizations operating in the real sector of economy with the Author in details standard and legal bases of this problem are analyzed and the praktiko-focused ways of realization in theoretical practices in educational reality are offered.

Keywords: business, enterprise competences, education, economy.

Публикация подготовлена в рамках реализации проекта «Механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций, обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства» (далее – Проект), при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) по результатам конкурсного отбора научных проектов в качестве победителя конкурса А-Конкурс проектов 2018 года, договор № 18-013-00845\18 о предоставлении гранта победителю конкурса и реализации научного проекта.

Введение. В целях исполнения Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и осуществления прорывного социально-экономического развития Российской Федерации, создания условий и возможностей самореализации и раскрытия таланта обучающихся и молодых ученых, научно-технологического развития Российской Федерации и создания эффективной системы наращивания и реализации больших вызовов Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации (далее – СНТР), утвержденной указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642, создания механизмов, обеспечивающих гармонизацию научной, научно-технической, экономической готовности

образовательных и научных организаций к ключевым вызовам Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р необходима непрерывная трансформация образовательной среды ВУЗа в научную среду для успешной социализации выпускников и создания наукоемких бизнес-процессов.

Разработанная в рамках Проекта модель формирования предпринимательских компетенций обучающихся и молодых ученых на основе интеграции и взаимодействия университетов и научных организаций и их кооперации с организациями, действующими в реальном секторе экономики (далее – Модель), сформирована с учетом протокола заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России от 25 мая 2017 г. № 2 и Плана мероприятий («дорожной карты») по развитию студенческого технологического предпринимательства на 2018-2021 годы, разработанного Министерством образования и науки Российской Федерации, охватывает комплекс научно-обоснованных предложений по реализации их на площадках образовательных и научных организаций [1, с. 220-235; 2, с. 113-115; 3, с. 134-143; 4, с. 20-25; 5, 185 с; 6, 260 с.; 7, 157с.; 8, с. 46-49; 9, с. 83-91; 10, 263 с.; 11,

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

с. 168-173; 12, с. 105-109].

К основным полномочиям Федерального агентства научных организаций (ФАНО России) как органа государственной власти Российской Федерации по вопросам развития субъектов малого и среднего предпринимательства относятся:

формирование и осуществление программного управления исследованиями;

определение принципов, приоритетных направлений, форм и видов поддержки субъектов малого и среднего предпринимательства;

разработка и реализация государственных программ (подпрограмм) Российской Федерации.

Для интеграции научных компетенций и инфраструктуры участников (научными и образовательными организациями), создания инструментов сетевого взаимодействия и координации научных исследований, обеспечения трансфера фундаментальных знаний в прикладные исследования и разработки необходимо реализовать базовые принципы (далее – базовые принципы 4К):

координации исследований между участниками в рамках выполнения программ развития и проектов;

кооперации между участниками программ и проектов при выполнении фундаментальных и прикладных исследований;

концентрации ресурсов на приоритетах в рамках реализации программ и проектов;

конкуренции между программами и проектами при принятии решения об изменении объемов финансового обеспечения выполнения программ и проектов.

С каждым десятилетием темп исследований все возрастает, неуклонно возрастает роль междисциплинарных исследований. Перестали вызывать удивление коллаборации в науке, составленные из десятков и даже сотен участников. Даже в теоретических науках все чаще исследования выполняются коллективами авторов [13, с. 236-244; 14, с. 226; 15, с. 212-223; 16, с. 183-189; 17, с. 41-48; 18, с. 94-97; 19, с. 194-199; 20, с. 169-175].

Основная часть. Как отметил министр Министерства науки и высшего образования М.М. Котюков, «глубокий потенциал фундаментальной науки, серьезные связи с производителями и вовлеченность региональных властей – это ключевые факторы успеха для развития любого российского научного центра. Сегодня формирование треугольника реального сектора экономики, науки и образования является важным звеном в направлении по определению долгосрочных проектов в налаживании эффективного взаимодействия между производителями и научными коллективами».

Яркий пример такого объединения усилий – это подготовка программы научно-технологического развития сельского хозяйства, где уже функционируют несколько площадок: по картофелеводству, по птицеводству, по сахарной свекле. Бизнес через эти проекты уже выстроил систему взаимодействия. Диалог ведут представители академической и вузовской науки, отраслевые союзы производителей.

Сегодня важно правильно организовать трансфер научных разработок в промышленную практику. Ведь институт, как правило, завершает работу созданием лабораторного образца. Самостоятельно наладить производство в про-

мышленном масштабе научная организация не может, да и не должна. Решить эту задачу отдельно от бизнеса невозможно. Или вот еще одна особенность: инвестиционные программы крупных компаний ориентированы на долгосрочную перспективу. Программы научных исследований у институтов тоже имеют достаточно длинный горизонт планирования. Здесь важно реализовать базовые принципы 4К, которые через несколько лет могут дать практический результат [21, с. 158-163; 22, с. 86-91; 23, с. 32-36; 24, с. 205-210; 25, с. 249-253; 26, с. 118-127; 27, с. 8-14; 28, с. 274-283; 29, с. 46-49; 30, с. 41-44].

Научными организациями активно и инициативно формируются комплексные программы и планы научных исследований, основной целью которых объединение заинтересованных научных коллективов, ресурсов для решения крупных научных задач.

В результате такого взаимодействия появляется более совершенный механизм управления всем производственным циклом: от разработки идеи до ее внедрения. В этой схеме государство берет на себя финансирование фундаментальных исследований, в которые бизнес инвестировать никогда не будет. Но при этом у бизнеса появляется понимание, что наука может дать практически важный результат.

Целью исследования является формирование целостной системы подготовки и профессионального роста в области предпринимательских компетенций обучающихся вузов и молодых ученых научных организаций на основе интеграции университетов, научных организаций и их кооперации с организациями, действующими в реальном секторе экономики.

Важным элементом является создание инновационной инфраструктуры – структурного подразделения, возглавляемого одним из заместителей руководителя научной организации, по разработке, доработке научных результатов совместно с командами обучающихся и молодых ученых с целью запуска наукоемкого бизнеса [31, Орел, 2015; 32, Орел, 2015; 33, с. 59-62; 34, с. 137-140; 35, с. 337-340; 36, с. 11-21; 37, Орел, 2010; 38, Орел, 2010].

Широко распространенными организационными *формами инновационной деятельности* являются технопарки; технополисы; инжиниринговые центры; индустриальные парки; стратегические альянсы; инкубаторы новых технологий; инновационно-технологические центры; ресурсные центры; инновационно-промышленные комплексы, созданные при участии вузов, научно-образовательные комплексы; многоуровневые модели информационных комплексов с учетом особенностей взаимодействия образования, науки и организациями, действующими в реальном секторе экономики.

Инжиниринговые центры, технопарки, бизнес-инкубаторы – это одни из возможных форм поддержки предпринимательства и платформа для развития предпринимательских компетенций будущих специалистов и молодых ученых, где обычно присутствует производственная зона / производственные мощности, лаборатории, станочные парки [39, Орел, 2009; 40, с. 319-323; 41, Москва, 2007; 42, с. 21-29; 43, с. 106-108; 44, Москва, 2007; 45, 2007 № 2; 46, с. 282-284; 47, с. 48-53].

Индустриальный парк – это более крупная площадка, в которой уже имеются все необходимые ин-

женерные коммуникации, в которых уже не требуется отдельно платить за подключение, к примеру, электроэнергии. Индустриальные парки обычно не специализируются на проектах технологического предпринимательства, здесь уже приходят люди, которые знают, что и как делать, но им нужна производственная площадка. Индустриальный парк – это производство. При этом особенностью является то, что индустриальный парк должен находиться в черте города, что позволяет экономить время сотрудников.

Основной путь взаимодействия ВУЗов, научных организаций и предприятий реального сектора экономики – создание инновационной инфраструктуры в виде оптимальной площадки и структурного подразделения научной организации. Предлагается поэтапный подход работы со студентами, который дает гибкую возможность самоопределения, то есть на каждом этапе у студента есть возможность решить: двигаться дальше по дороге технологического предпринимательства или делать традиционную научную карьеру.

Научная организация в рамках совместной программы с высшими учебными заведениями (ВУЗами) определяет и обеспечивает прием и прикрепление к исследовательским лабораториям (в рамках учебных, дипломных, иных практик) студентов, в наибольшей степени ориентированных на организацию и запуск наукоемкого бизнеса [48, с. 100; 49, с. 258-259; 50, с.116-120; 51, с. 43; 52, Махачкала, 2000].

Кроме того, для создания инструментов вовлечения студентов, молодых ученых в научную организацию, а затем для запуска наукоемкого бизнеса, возможно создание совместной базовой кафедры с образовательной организацией высшего образования, открытие в научной организации магистратуры, а также применение механизма целевой контрактной подготовки.

Научная организация обеспечивает привлечение инвестора в проект по технологическому предпринимательству. Доверие между научной организацией, командой и инвестором обеспечивается за счет общей работы, открытости и участия на различных этапах подготовки бизнес-проекта. Отчисления от продажи проектов могут являться основой для формирования сети венчурных фондов поддержки потенциально коммерчески успешных проектов на базе инициативных исследований [53, Москва, 2005; 54, с. 310-318].

Научная организация формирует новые идеи, развивает предпринимательские компетенции студентов, постепенно расширяя сферу подготовки и деятельности по мере наращивания и готовности компетенций студентов к новым форматам взаимодействия с потенциальными федеральными и региональными заказчиками и направляет молодых специалистов для дальнейшей реализации деятельности в инновационные региональные инфраструктуры.

Заключение. Таким образом, цепочка вывода продукта на рынок выглядит следующим образом: научная организация, с привлечением студентов ВУЗов, передает свои патенты в созданное малое инновационное предприятия (далее – МИП) – МИП проводит дополнительные исследования (ОКР) в результате чего создается новый результат интеллектуальной деятельности, принадлежащий МИП – МИП создает проект по технологическому предпринимательству.

То есть весь процесс ведется одной командой исследователей, которые являются авторами как изначальной, так

и итоговой разработки. Предполагается, что МИП выполняет две основные функции:

- инжиниринговый центр – для доведения научных разработок до опытного образца, подготовка технологических карт, расчетов, моделирования, сертификации;
- акселератор или бизнес-студия – анализ рынка, формирование бизнес-модели, бизнес-плана, правовое, бухгалтерское сопровождение.

Ожидаемые результаты:

найти точку пересечения спроса на технологии (со стороны инвесторов, реального сектора экономики) и предложения со стороны научных организаций;

иметь в распоряжении перечень доступных человеческих ресурсов с высоким уровнем сформированности предпринимательских компетенций со стороны вузов и научных организаций; инфраструктурных - со стороны научных организаций (инжиниринговых центров, технопарков, малых инновационных предприятий); финансовых со стороны инвесторов и фондов.

Аккумулируя данную информацию на собственном ресурсе создать механизм генерации большого числа проектов по технологическому предпринимательству, возникших из академической среды.

Моделирование формирования предпринимательских компетенций обучающихся и молодых ученых при взаимодействии образования, науки и производства необходимо для понимания природы и организации технологического предпринимательства, системного управления использованием интеллектуальной собственности и запуска наукоемкого бизнеса. Модель должна помочь выработать ориентиры при подготовке специалистов, в том числе в области сельского хозяйства.

Для расчета модели приближенной к реальности, необходимо учитывать неопределенность креативно-теоретического и креативно-практического этапов формирования предпринимательских компетенций обучающихся и молодых ученых при взаимодействии образования, науки и производства, которые обуславливаются творческим процессом рождения и совершенствования идеи, не имеют точной корреляции с затратами и временем и представляются стохастическими процессами. С учетом вышесказанного, модель можно определить как синергетическую модель формирования предпринимательских компетенций обучающихся и молодых ученых при взаимодействии образования, науки и организациями, действующими в реальном секторе экономики (далее – Синергетическая модель). Хотя синергетические модели позволяют лишь качественно (на концептуальном уровне) описать исследуемые явления, тем не менее, с их помощью можно выявлять различные особенности изучаемых процессов, что невозможно сделать в рамках имитационных моделей. Кроме того, ценность этих модели состоит в том, что позволяют исследовать влияние различных эндогенных и экзогенных факторов на поведение траекторий изучаемой системы. Синергетический подход от слова синергия, означающая дополнительный «нелинейный» позитивный эффект, возникающий при комбинировании отдельных частей организации. Это может выражаться в экономии затрат, повышении качества, увеличении объема выпуска, развитии компетенций, расширении потенциала. Синергетика – междисциплинарное направление науки, изучающее общие закономерности яв-

лений и процессов в сложных системах на основе присущих им принципов самоорганизации.

Разработанная Синергетическая модель, включает качественно новую систему оценки эффективности сформированности предпринимательских компетенций обучающихся: цель и задачи, научную концепцию междисциплинарных методологических подходов, этапы, критерии и показатели, условия, прогнозируемый результат.

Стратегическая цель Синергетической модели – формирование инновационного предпринимательского мышления у обучающихся ВУЗов, молодых ученых научных организаций, способствующего эффективному осуществлению профессиональной деятельности в области технологического предпринимательства.

Основной задачей является определить путь, выявить механизмы и обеспечить условия эффективного формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и организациями, действующими в реальном секторе экономики [55, Москва, 2007; 56, с. 15-28; 57, Р. 292].

Междисциплинарная методологическая составляющая Модели включает методологическое отражение (способность анализировать собственную научную деятельность), способность научного обоснования, критического мышления и творческого применения определенных концепций, форм и методов из разных областей управления знаниями в их профессиональной деятельности. Ориентиры инновационного развития экономики определили необходимость переосмысления ключевых методологических подходов: синергетическом, компетентностном и ресурсном.

Синергетический подход – основан на признании о необходимости использования совокупности идей, понятий и методов, приводящих к самопознания, самостроительству и самореализации личности. Основными понятиями синергетического подхода являются самоорганизация, открытость, нелинейность, неравномерность.

Способность к построению интегрированного поведения личности в большей степени определяется личностными ресурсами. Для привлечения обучающихся и молодых ученых к взаимодействию образования, науки и организациями, действующими в реальном секторе экономики в области наукоемкого бизнеса необходимо создать комфортные условия и организовать образовательный процесс, опираясь на ресурсный подход, позволяющий каждому обучающемуся и молодому ученому реализовать личностный потенциал или индивидуальную ресурсность с целью удовлетворения профессиональных потребностей личности, а также формирования мотивации к саморазвитию и самореализации. В своих исследованиях С.Д. Антонюк, Т.М. Давыденко, Ф.А. Зуева, А.М. Кондаков и др. рассматривали ресурсы человека, а также образовательный

процесс профессионального становления обучающихся. Ресурсный подход в управлении завоевывает все новые позиции в образовании и науке.

Сформированные в процессе обучения в вузе и научных организациях предпринимательские компетенции выпускников выступают результатом – готовностью к будущей успешной профессиональной деятельности в инновационных инфраструктурах. Для востребованности выпускников, владеющих определенным набором компетенций, необходима разработанная система их подбора с обоснованием требований всех заинтересованных сторон – личности обучаемого, общества, предприятий и бизнеса. Интересы указанных сторон, как правило, идентичны, хотя существуют некоторые различия. Например, требования работодателей достаточно узко специализированы. С этой проблемой вполне справляются инновационные инфраструктуры научных организаций, разрабатывая программу, усиливающую профессиональную составляющую и мобильность обучающихся ВУЗов и молодых ученых. Именно в этих структурах требования государственных стандартов дополняются в соответствии с запросами предприятий реального сектора экономики - стратегических партнеров.

Условиями формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и организациями, действующими в реальном секторе экономики являются:

синергетический, компетентностный, ресурсный подходы в организации образовательной и научной деятельности; профессиональное самоопределение и самореализации обучающихся и молодых ученых;

установка на формирование предпринимательских компетенций.

Основными этапами Синергетической модели являются креативно-теоретический, креативно-практический и аналитический.

Прогнозируемым результатом создания и реализации Синергетической модели является ориентир на базисные и системные инновации. Инновации становятся фактором поступательной динамики создания и реализации проектов по технологическому предпринимательству. Это обуславливает специфичность знаний, умений и навыков субъектов предпринимательства, наличие целевых активов, профилей рынка.

Технологический вызов определяется как процесс трансформации знаний в продукты, процессы, стратегии или бизнес-модели, характеризующиеся наличием экономической, социальной полезности. Таким образом, источником прибыли технопредпринимательских структур выступает качественно новое использование результатов произведенных ранее инвестиций.

Библиографический список

1. Алдошина М.И. Сущность и условия формирования предпринимательских компетенций в университетском образовании // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2018. № 1. С. 220 – 235.
2. Алдошина М.И. Аспект результативности формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей в университете // Образование и общество. 2010. № 3 (62). С.113-115.
3. Алдошина М.И. Интерактивные диалоговые методы в формировании этнокультурной компетентности студентов университета // Современное образование. 2017. № 1. С. 134 - 143.
4. Алдошина М.И. Компетентность и профессиональная культура в университетском образовании // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 4 (59). С.20-25.
5. Алдошина М.И. Организация самостоятельной работы студентов по истории педагогики и образования: учебное пособие. Орел:

ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017. 185 с.

6. *Алдошина М.И.* Основы поликультурного образования: учебное пособие. М., Берлин: Директ-Медиа, 2014. 260 с.
7. *Алдошина М.И.* Современные проблемы науки и образования: учебное пособие / М.И.Алдошина. Орел: ООО «Горизонт», 2016. 157 с.
8. *Алдошина М.И.* Университетское образование как гарант национальной безопасности в полицентричном мире // Образование и общество. 2017. Т4. № 105. С.46 – 49.
9. *Алдошина М.И.* Формирование этноэстетической культуры будущих преподавателей в классическом университете: региональный аспект // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Психолого-педагогические науки. № 10 (52). 2008. С. 83 – 91.
10. *Алдошина М.И.* Формирование этноэстетической культуры: методология, модель, методика: монография. М., Изд-во МГОУ, 2008. 263 с.
11. *Алдошина М.И.* Ценностная основа формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей // Сибирский педагогический журнал. № 4. 2008. С. 168 – 173.
12. *Алдошина М.И.* Этнокультурные ценности и формирование эстетической культуры студентов // Вестник Брянского государственного университета. 2014. № 1. С.105-109.
13. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Интеграция образования, науки и производства как условие формирования предпринимательских компетенций обучающихся: проблемы и решения // Вестник московского финансово-юридического университета. 2018. № 1. С. 236 – 244.
14. *Гедулянова Н.С.* Анализ состояния проблемы в теории и на практике, тенденций и механизмов формирования предпринимательских компетенций, обучающихся в системе колледж-вуз / Н.С. Гедулянова, М.В. Максимова // Наука и образование в XXI веке: в сборнике научных трудов по материалам Межд. науч.-практ. конф. в 2 частях. Ч. 1. - М.: ООО «Ар-Консалт», 2018. 226 с. (С. 198-204).
15. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Планирование мероприятий («Дорожная карта») по реализации проекта «Развитие предпринимательских компетенций студентов» на площадках Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 1(78). С. 212-223.
16. *Гедулянов М.Т.* Межкультурное взаимодействие врача // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4(77). С. 183-189.
17. *Гедулянов М.Т.* Применение препаратов на основе лекарственных растений в профилактической деятельности врача стоматолога / в сборнике: Молодые ученые и фармация XXI века // сборник научных трудов пятой научно-практической конференции аспирантов и молодых ученых, Москва, 2017. С. 41-48.
18. *Гедулянов М.Т.* Применение фототерапии в стоматологии // Вопросы нормативно-правового регулирования в ветеринарии. 2017. № 3. С. 94 – 97.
19. *Гедулянов М.Т.* Изучение влияния факторов окружающей среды на здоровье человека и качество жизни // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3(76). С. 194-199.
20. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Правовые аспекты в профессиональной деятельности врача стоматолога // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2017. № 1. С. 169 – 175.
21. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Формирование профессиональных компетенций в профилактической деятельности будущего специалиста // Эко-потенциал. 2017. № 1 (17). С. 158-163.
22. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Создание института наставничества в медицинских организациях / в сборнике: Современные образовательные ценности и обновление содержания образования, сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. 2016. С. 86-91.
23. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Экономическая подготовка обучающихся: теории и технологии // Образование и общество. 2016. Том 3. № 98. С. 32-36.
24. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Наставничество как условие эффективного управления медицинскими организациями в области стоматологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2(71). С. 205-210.
25. *Гедулянов М.Т.* Готовность врача стоматолога к коммуникации для решения задач в профессиональной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4(73). С. 249-253.
26. *Гедулянова Н.С., Митяева А.М., Гедулянов М.Т.* Развитие творческих способностей и качество подготовки выпускника вуза // Эко-потенциал. 2016. № 3(15). С.118-127.
27. *Гедулянова Н.С., Митяева А.М.* Профессиональная научно-исследовательская деятельность выпускников вузов // Образование и общество. 2016. Т 3. № 98. С. 8-14.
28. *Гедулянова Н.С., Митяева А.М.* Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 3(72). С. 274-283.
29. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Качество образования – цель и результат инноваций // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С.46-49.
30. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Ключевые концепты подготовки кадров по востребованным профессиям и специальностям // Эко-потенциал. 2015. № 4(12). С.41 - 44.
31. *Гедулянова Н.С.* Социально-экономическая культура педагога: учебное пособие для педагогов, студентов высших учебных заведений, бакалавров, магистров (издание второе) / под ред. М.Я. Виленского. Орел, 2015.
32. *Гедулянова Н.С.* Методика педагогического исследования: учебно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций, педагогических кадров, магистрантов. Орел, 2015.
33. *Гедулянова Н.С.* Проблемы правового регулирования проведения контрольных (надзорных) мероприятий в отношении практиков вузе // Педагогическое образование и наука. 2015. № 4. С. 59 - 62.
34. *Гедулянова Н.С.* Регулирование отношений в образовательной организации в части вопросов подготовки практик // Эко-потенциал. 2015. № 3 (11). С. 137-140.
35. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Компетентностный подход в подготовке инженеров педагогов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4. С. 337-340.
36. *Гедулянова Н.С., Горовая Л.В., Богданович Е.В.* Рациональная модель системы наставничества как условие эффективного управления персоналом в российской организации // Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 2(3). С. 11-21.
37. *Гедулянова Н.С., Пузанкова Е.Н.* Мониторинг исследований: интеграция образовательной и научной деятельности университета. Орел, 2010.
38. *Гедулянова Н.С., Митяева А.М.* Магистерская диссертация: основы подготовки к научно-исследовательской деятельности: учебное пособие для самостоятельной работы магистров высших учебных заведений. Санкт-Петербург – Орел, 2010.
39. *Мурадова Н.С.* Экономика образовательного учреждения – инвестиции в будущее: монография. Орел: ГОУ ВПО «Орловский

гос. ун-т». Орел, 2009.

40. Мурадова Н.С. НИРС – инвестиции в будущее // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 319-323.

41. Мурадова Н.С. Формирование социально-экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования / автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2007.

42. Мурадова Н.С. Совершенствование социально-экономической подготовки педагога в системе повышения квалификации педагогических кадров // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 21-29.

43. Мурадова Н.С. Социально-экономическая подготовка обучающихся в процессе производственного обучения // Научные исследования в образовании. 2007. № 2. С. 106-108.

44. Мурадова Н.С. Формирование социально-экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования // диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2007.

45. Мурадова Н.С. Маркетинг – рыночная инновация в управлении вузом // Ученый совет. 2007. № 2.

46. Мурадова Н.С. Непрерывное педагогическое образование как условие формирования социально-экономической культуры педагога // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2006. № 2. С. 282 – 284.

47. Мурадова Н.С. Правовое регулирование социально-экономической подготовки педагога в системе непрерывного педагогического образования // Право и образование. 2006. № 5. С. 48-53.

48. Мурадова Н.С. Семья и школа как факторы, способствующие формированию социально-экономической активности сельских школьников // Образование и общество. 2005. № 2. С.100.

49. Мурадова Н.С. Формирование социально-экономической культуры личности студента // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права, 2005. № 2. С. 258 – 259.

50. Мурадова Н.С. Совершенствование навыков делового общения у студентов высших учебных заведений как условие модернизации российского образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2003. Т.1. № 3. С. 116-120.

51. Мурадова Н.С. Предпринимателями не рождаются (проблемы совершенствования экономического образования учащихся общеобразовательных школ) // Педагогика. 2001. № 2. С.43.

52. Мурадова Н.С. Семейный бизнес как фактор формирования предпринимательской активности детей (на материале Республики Дагестан): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дагестанский государственный университет. Махачкала, 2000.

53. Мурадова Н.С. Теоретические основы формирования социально-экономической культуры личности в системе непрерывного образования Рос. Федерация, Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Моск. пед. гос. ун-т», Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Орлов. гос. ун-т». Москва, 2005.

54. Пузанкова Е.Н., Мурадова Н.С. Создание в вузе инновационно-ориентированной системы поддержки НИРС (показатели эффективности НИРС в вузе) // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 2. С. 310-318.

55. Уман А.И. Технологический подход к обучению: Учебное пособие для магистров направления «Социальная работа». Москва, 2007.

56. Уман А.И. О структурировании знаний и организации заданий в учебном материале. В сборнике: Проблемы школьного учебника. О специфике учебников математики, физики, астрономии, химии, черчения и трудового обучения. Москва, 1983. С.15-28.

57. Thermocatalytic decomposition of natural gas over plasma-generated carbon aerosols for sustainable production of hydrogen and carbon Muradov N., Smith F., Bockerman G., Scammon K. Applied Catalysis A: General. 2009. T. 365. P. 292.

References

1. Aldoshina M.I. Essence and conditions for the formation of entrepreneurial competencies in university education // Bulletin of the Moscow Financial and Law University. 2018. № 1. Pp. 220 - 235.

2. Aldoshina M.I. Aspect of the effectiveness of the formation of the ethnoesthetic culture of future teachers at the university // Education and society. 2010. № 3 (62). Pp. 113-115.

3. Aldoshina M.I. Interactive interactive methods in the formation of ethno-cultural competence of university students // Modern education. 2017. № 1. Pp. 134 - 143.

4. Aldoshina M.I. Competence and professional culture in university education // Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2015. No. 4 (59). Pp. 20-25.

5. Aldoshina M.I. Organization of independent work of students on the history of pedagogy and education: a textbook. Orel: O.I. Turgenev, 2017. 185 p.

6. Aldoshina M.I. Fundamentals of multicultural education: a textbook. - M., Berlin: Direct Media, 2014. 260 p.

7. Aldoshina M.I. Modern problems of science and education: a textbook / M.I. Aldoshina. Orel: Horizon LLC, 2016. 157 p.

8. Aldoshina M.I. University education as a guarantor of national security in a polycentric world // Education and society. 2017. T4. No. 105. P.46-49.

9. Aldoshina M.I. Formation of the ethnoesthetic culture of the future teachers in the classical university: the regional aspect // Izvestia of the RSPU them. A.I. Herzen. Psychological and pedagogical sciences. No. 10 (52). 2008. P. 83 - 91.

10. Aldoshina M.I. Formation of ethnoesthetic culture: methodology, model, methodology: monograph. Moscow, Izd-vo MGOU, 2008. 263 p.

11. Aldoshina M.I. The value basis for the formation of ethnoesthetic culture of future teachers // Siberian Pedagogical Journal. № 4. 2008. P.168 - 173.

12. Aldoshina M.I. Ethno-cultural values and formation of aesthetic culture of students // Bulletin of Bryansk State University. 2014. No. 1. P. 105-109.

13. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Integration of education, science and production as a condition for the formation of entrepreneurial competencies of students: problems and solutions // Bulletin of the Moscow University of Finance and Law. 2018. № 1. P. 236 - 244.

14. Gudulyanova N.S. Analysis of the state of the problem in theory and practice, tendencies and mechanisms of formation of entrepreneurial competencies studying in the college-university system / N.S. Gedulyanova, M.V. Maksimova // Science and education in the 21st century: in the collection of scientific works on the materials of Int. scientific-practical. Conf. in 2 parts. Part 1. - M.: Ltd. «Ar-Consult», 2018. - 226 p. (P. 198-204).

15. Gedulyanova NS, Gedulyanov MT Planning activities («Road Map») for the implementation of the project «Development of entrepreneurial competencies of students» at the sites Orel State University named after IS. Turgenev // Uchenye zapiski Orel State University. Series:

Humanities and Social Sciences. 2018. No. 1 (78). Pp. 212-223.

16. *Gedulyanov M.T.* Intercultural interaction of a doctor // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and social sciences.* 2017. No. 4 (77). Pp. 183-189.

17. *Gedulyanov M.T.* The use of drugs based on medicinal plants in the preventive activities of a dentist / in the collection: Young Scientists and Pharmacy of the XXI century // a collection of scientific papers of the fifth scientific and practical conference of graduate students and young scientists, Moscow. 2017. Pp. 41-48.

18. *Gedulyanov M.T.* Application of phototherapy in dentistry // *Issues of regulatory legal regulation in veterinary medicine.* 2017. No. 3. Pp. 94 - 97.

19. *Gedulyanov M.T.* Study of the influence of environmental factors on human health and quality of life // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences.* 2017. No. 3 (76). Pp. 194-199.

20. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Legal Aspects in the professional activity of a dentist // *Bulletin of the Moscow University of Finance and Law.* 2017. № 1. Pp. 169 - 175.

21. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Formation of professional competences in the preventive activities of a future specialist // *Eco-potential.* 2017. No. 1 (17). Pp. 158-163.

22. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Establishment of a mentoring institute in medical organizations / in the collection: Modern educational values and updating the content of education, a collection of scientific papers on the materials of the II International Scientific and Practical Conference. 2016. Pp. 86-91.

23. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The economic preparation of students: theory and technology // *Education and society.* 2016. Vol. 3. No. 98. Pp. 32-36.

24. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Mentoring as a condition for effective management of medical organizations in the field of dentistry // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences.* 2016. No. 2 (71). Pp. 205-210.

25. *Gedulyanov M.T.* Readiness of the dentist for communication to solve problems in professional activity // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and social sciences.* 2016. No. 4 (73). Pp. 249-253.

26. *Gedulyanova N.S., Mityaeva A.M., Gedulyanov M.T.* Development of creative abilities and quality of preparation of the graduate of high school // *Eco-potential.* 2016. No. 3 (15). Pp. 118-127.

27. *Gedulyanova N.S., Mityaeva A.M.* Professional research activities of graduates of universities // *Education and society.* 2016. T 3. No. 98. Pp. 8-14.

28. *Gedulyanova N.S., Mityaeva A.M.* Organization of research activities of students // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences.* 2016. No. 3 (72). Pp. 274-283.

29. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Quality of education is the goal and the result of innovation // *Eco-potential.* 2015. № 3 (11). Pp. 46-49.

30. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Key concepts of training personnel in demanded professions and specialties // *Eco-potential.* 2015. № 4 (12). Pp. 41 - 44.

31. *Gedulyanova N.S.* Socio-economic culture of the teacher: a textbook for teachers, students of higher educational institutions, bachelors, masters (second edition) / ed. M.Ya. Vilensky. - Oreol, 2015.

32. *Gedulyanova N.S.* Pedagogical research methodology: educational and methodological manual for heads of educational organizations, teaching staff, undergraduates. Oreol, 2015.

33. *Gedulyanova N.S.* Problems of legal regulation of control (supervisory) activities in relation to practices in the university // *Pedagogical education and science.* 2015. № 4. Pp. 59 - 62.

34. *Gedulyanova N.S.* Regulation of relations in the educational organization regarding the preparation of practices // *Eco-potential.* 2015. № 3 (11). P. 137-140.

35. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Competence approach in the training of engineers of teachers // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences.* 2013. № 4. P. 337-340.

36. *Gedulyanova N.S., Gorovaya L.V., Bogdanovich E.V.* Rational model of the mentoring system as a condition for effective personnel management in the Russian organization // *Educational resources and technology.* 2013. No. 2 (3). P.11-21.

37. *Gedulyanova N.S., Puzankova E.N.* Monitoring of research: integration of educational and scientific activities of the university. Oreol, 2010.

38. *Gedulyanova N.S., Mityaeva A.M.* Master's thesis: the basics of preparation for research and development: a manual for independent work of masters of higher educational institutions. St. Petersburg - Oreol, 2010.

39. *Muradova N.S.* Economics of an educational institution - investment in the future: a monograph. Oreol: GOU VPO Orlovskiy state. un-t. « Oreol, 2009.

40. *Muradova N.S.* NIRS - Investing in the Future // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and social sciences.* 2009. № 3. Pp. 319-323.

41. *Muradova N.S.* Formation of social and economic culture of the teacher in the system of continuous pedagogical education / the dissertation author's abstract on competition of a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences Moscow Pedagogical State University. Moscow, 2007.

42. *Muradova N.S.* Perfection of social and economic training of the teacher in the system of professional development of pedagogical personnel // *Innovations in Education.* 2007. № 3. Pp. 21-29.

43. *Muradova N.S.* Socio-economic training of students in the process of industrial training // *Scientific research in education.* 2007. № 2. Pp. 106-108.

44. *Muradova N.S.* Formation of the socio-economic culture of the teacher in the system of continuous pedagogical education // Thesis for a doctoral degree in pedagogy / Moscow State Pedagogical University. Moscow, 2007.

45. *Muradova N.S.* Marketing - market innovation in university management // *Scientific Council.* 2007. № 2.

46. *Muradova N.S.* Continuing pedagogical education as a condition for the formation of the socio-economic culture of the teacher // *Bulletin of the Belgorod University of Cooperation, Economics and Law.* 2006. № 2. Pp. 282 - 284.

47. *Muradova N.S.* Legal regulation of social and economic training of the teacher in the system of continuous pedagogical education // *Right and Education.* 2006. № 5. Pp. 48-53.

48. *Muradova N.S.* Family and school as factors contributing to the formation of socio-economic activity of rural schoolchildren // *Education and society.* 2005. № 2. Pp.100.

49. *Muradova N.S.* Economics of an educational institution - investment in the future: a monograph. Oreol: GOU VPO Orlovskiy state. un-t. The Oreol, 2009.

50. *Muradova N.S.* NIRS - Investing in the Future // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and social sciences.* 2009. № 3. P. 319-323.

51. *Muradova N.S.* Formation of social and economic culture of the teacher in the system of continuous pedagogical education / the disserta-

tion author's abstract on competition of a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences Moscow Pedagogical State University. Moscow, 2007.

52. *Muradova N.S.* Perfection of social and economic training of the teacher in the system of professional development of pedagogical personnel // *Innovations in Education*. 2007. № 3. Pp. 21-29.

53. *Muradova N.S.* Socio-economic training of students in the process of industrial training // *Scientific research in education*. 2007. № 2. Pp. 106-108.

54. *Muradova N.S.* Formation of the socio-economic culture of the teacher in the system of continuous pedagogical education // Thesis for a doctoral degree in pedagogy / Moscow State Pedagogical University. Moscow, 2007.

55. *Puzankova E.N., Muradova N.S.* Creation in the university of an innovative-oriented system of support of SRWS (indicators of the effectiveness of research in the university) // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2012. № 2. Pp. 310-318.

56. *Uman A.I.* Technological approach to teaching: Textbook for masters of the direction «Social Work». Moscow, 2007.

57. *Uman A.I.* On the structuring of knowledge and the organization of tasks in the teaching material. In the collection: *Problems of the school textbook. On the specifics of textbooks in mathematics, physics, astronomy, chemistry, drawing and labor training*. Moscow, 1983. Pp. 15-28.

58. Thermocatalytic decomposition of natural gas over plasma-generated carbon aerosols for sustainable production of hydrogen and carbon
Muradov N., Smith F., Bockerman G., Scammon K. *Applied Catalysis A: General*. 2009. T. 365. Pp. 292.

УДК 378.14

UDC 378.14

ГРЯДУНОВА Е.Н.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gryadunova65@mail.ru

ГОРИН А.В.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

ТОКМАКОВА М.А.

Студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

ТОКМАКОВ Н.В.

Студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

GRYADUNOVA E.N.

Doctor of technical sciences, associate professor, department of mechatronics, mechanics and robotics, Orel State University
E-mail: gryadunova65@mail.ru

GORIN A.V.

Doctor of technical sciences, associate professor, department of mechatronics, mechanics and robotics, Orel State University
E-mail: gorin57@mail.ru

GORINA M.A.

Student, Orel State University
E-mail: gorin57@mail.ru

TOKMAKOV N.V.

Student, Orel State University
E-mail: gorin57@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ*

THE USE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

Материал статьи содержит анализ педагогических методов применяемых знаменитыми учеными России. В статье рассмотрен пример интерактивной лекции-визуализации по механике с применением мультимедийных технологий. Описывается использование принципа наглядности. Чтение лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. При этом учебная информация подается таким образом, чтобы педагог мог оценить ее пригодность для будущей инженерной деятельности. В лекции используются разные виды визуализации как натуральные, так и символические, что позволяет непосредственно сравнить реальный объект и его схему.

Ключевые слова: интерактивная лекция, визуализация, расчетная схема, учебная информация.

The material of the article contains the analysis of pedagogical methods used by famous scientists of Russia. The article describes an example of an interactive lecture-visualization on mechanics using multimedia technologies. The use of the principle of visibility is described. Reading the lecture is reduced to a coherent, detailed comments teacher prepared visual materials, fully reveals the subject of this lecture. At the same time, educational information is provided in such a way that the teacher can assess its suitability for future engineering activities. The lecture uses different types of visualization, both natural and symbolic, which allows you to directly compare the real object and its scheme.

Keywords: интерактивная лекция, визуализация, расчетная схема, учебная информация.

Введение. В современном образовательном пространстве преподавателю недостаточно быть компетентным только по своей специальности. Преподаватель – это не специалист, который загружает в обучающего какую-то дозу информации, а человек, который учит даже тем, как он проводит занятия, как ведет себя между занятиями, учит собственным образом жизни. Он, дает направление его мысли, которому он часто неосознанно подчиняется.

Сегодня педагогический состав нашего Вуза состоит в основном из преподавателей, получивших советское образования. Студенты различных выпусков с благодарностью вспоминают наших профессоров и с удовлетворением отмечают, что получили хорошие фундаментальные знания по

своей специальности. Конечно, профессоров было гораздо меньше, но каждой из них был неординарной личностью.

Стоит вспомнить, профессора кафедры «Приборостроения» Корндорфа Сергея Ферденандовича, который 60 лет своей жизни посвятил студентам, помогая им становиться учеными, или просто хорошими инженерами [1, 2]. Он говорил: «Вы должны не просто автоматически зазубрить формулы для расчета, а понять их смысл и значение. Тогда, даже если вы и забудете формулы со временем, при необходимости откроете ГОСТы, справочники и без труда решите конкретную конструкторскую задачу».

Легендарный Л.Д. Ландау создал многочисленную выдающуюся школу физиков-теоретиков. Учениками Ландау

* Представленный материал выполнен в рамках проекта №9.2952.2017/4.6. государственного задания.

по преимуществу считались физики, которые смогли сдать Льву Давидовичу девять теоретических экзаменов, так называемый теоретический минимум Ландау [3]. Сначала принималась математика, а затем экзамены по физике: два экзамена по математике; механика; теория поля; квантовая механика; статистическая физика; механика сплошных сред; электродинамика сплошных сред; квантовая электродинамика. Эти профессора относились требовательно не только к студентам, но и к себе. Они не винили систему образования, страну, ВУЗ в своих проблемах и неудачах. Л.Д. Ландау принадлежит фраза: «Все эти разговоры о том, какое сейчас трудное время – это хитроумный способ оправдать свое бездействие, лень и разные унылости. Работать надо, а там глядишь, и время изменится».

Основная часть. Но в настоящее время традиционная модель образования не работает. У нас просто нет времени долго и обстоятельно учить студентов фундаментальным знаниям. Количество аудиторных занятий резко сократилось, а объем знаний значительно увеличился. Мы, преподаватели, сами не знаем, какого специалиста готовим и для какой жизни, потому что, когда он поступает в институт, мир один, а когда заканчивает, мир другой.

Жизнь требует от нас освоения инновационных методов, методик и технологий обучения [4]. В специальной литературе есть разные трактовки терминов «метод обучения», «методик и технологий обучения». Но все они по смыслу однозначны. Метод обучения – это способ взаимодействия педагога и учащихся, с помощью которого происходит передача знаний, умений и навыков. Это – процесс длительный, состоящий из нескольких этапов и включающий в себя множество приемов. Методика – это совокупность методов и методических приемов обучения, форм организации занятий, созданная для достижения определенного класса целей. Как правило, это некий готовый «рецепт», алгоритм, процедура для проведения каких-либо нацеленных действий. Методика отличается от метода конкретизацией приёмов и задач. Технология – жестко зафиксированная последовательность действий и операций, гарантирующих получение заданного результата.

В современном обществе происходит смена парадигмы инженерного образования: от «передачи знаний» к практико-ориентированному непрерывному образованию, опирающемуся на фундаментальное теоретическое содержание. Целью образовательного процесса является формирования у студентов заданного уровня общекультурных и профессиональных компетенций [5]. Он не только должен овладеть знаниями, которыми обладают его преподаватели, но и уметь переосмыслить их, применить на практике и доказать свою компетентность работодателю. Основная идея компетентного подхода заключается в представлении обучающему максимальных возможностей для самообучения. При организации учебного процесса необходимо обеспечить интеграцию теории и практики.

Наше Вузовское образование переходит на использование активных методов обучения, которые предполагают равнозначное участие преподавателя и студента в учебном процессе. Идея активных методов обучения в педагогике не нова. Родоначальниками метода принято считать таких прославленных педагогов, как Я. Коменский, И. Песталоцци, А. Дистервег, Г. Гегель, Ж. Руссо, Д. Дьюи [6]. Хотя мысль, что успешное обучение строится, прежде

всего, на самопознании, встречается еще у античных философов. Признаки активных методов обучения: активизация мышления, причем учащийся вынужден быть активным; длительное время активности — учащийся работает не эпизодически, а в течение всего учебного процесса; самостоятельность в выработке и поиске решений поставленных задач; мотивированность к обучению [7].

Рассмотрим самые распространенные методы активного (интерактивного) обучения:

- творческие задания;
- работа в малых группах;
- дискуссия;
- обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры);
- изучение и закрепление нового материала на интерактивной лекции (лекция-беседа, лекция – дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, мини-лекция);
- эвристическая беседа;
- разработка проекта (метод проектов);
- использование общественных ресурсов, социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения, например, просмотр и обсуждение видеофильмов, экскурсии, приглашение специалиста, спектакли, выставки;
- системы дистанционного обучения;
- обсуждение и разрешение проблем («мозговой штурм», ПОПС-формула, «дерево решений», «анализ казусов», «переговоры и медиация», «лестницы и змейки»);
- тренинги;
- метод кейсов.

Проанализируем лекцию-визуализацию по дисциплине «Прикладная механика» с применением мультимедийных технологий. Чтение лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. При этом учебная информация подается таким образом, чтобы обучающий мог оценить ее пригодность для будущей инженерной деятельности. В лекции используются разные виды визуализации как натуральные, так и символические, что позволяет непосредственно сравнить реальный объект и его схему. Тема лекции «Основные понятия и определения механики».

План лекции:

1. Разделы механики;
 - 1.1 Теоретическая механика
 - 1.2 Сопротивление материалов;
 - 1.3 Теория машин и механизмов;
2. Основные понятия;
 - 2.1 Основные понятия в теоретической механике
 - 2.2. Основные понятия в сопротивление материалов;
 - 2.3. Основные понятия в теории машин и механизмов.
3. Обозначения основных величин;
4. Допущения, применяемые в механике;
5. Задачи, решаемые в механике.

Первая лекция по механике отличается от последующих тем, что почти всю пару записывался текст под диктовку. Но сейчас в этом нет необходимости. Так как, лекции-презентации можно разослать по электронной почте, в занимающиеся группы. Зато остается время для разбора физического смысла таких основных понятий как,

материальная точка, сила, не инерциальная система отчета, жесткость, прочность. Если длинные определения можно не диктовать под запись, то формулы лучше вывести на доске. Например, перед выводом теоремы об изменении кинетической энергии, необходимо дать учащимся такие понятия как работа силы, кинетическая энергия точки и твердого тела, уточнить обозначения этих понятий. Тогда вывод самой теоремы, даже при оформлении ее традиционным методом на доске займет четыре строчки.

1. Из второго закона Ньютона имеем:

$$m \frac{d\vec{V}}{dt} = \vec{F}.$$

2. Умножим обе части этого уравнения скалярно на $d\vec{r}$.

$$m \frac{d\vec{V} \cdot d\vec{r}}{dt} = \vec{F} \cdot d\vec{r}.$$

3. Так как $\frac{d\vec{r}}{dt} = \vec{V}$, получим или $m\vec{V}d\vec{V} = \vec{F}d\vec{r}$.

4. Но $m\vec{V}d\vec{V} = d\left(\frac{m\vec{V}^2}{2}\right) = d\left(\frac{mV^2}{2}\right)$, а $\vec{F}d\vec{r} = dA$,

таким образом,

$$d\left(\frac{mV^2}{2}\right) = dA,$$

Т.е. дифференциал кинетической энергии материальной точки равен элементарной работе равнодействующей сил, действующих на нее. Это и есть теоремы об изменении кинетической энергии точки в дифференциальной форме.

При этом можно остановиться и дать ребятам возможность самим сделать простейший расчет.

В ОГУ имени Тургенева потоки, для которых читается дисциплина «механика» не многочисленны, то есть количество присутствующих студентов на разных специ-

альностях 20, максимум 50 человек. Поэтому, есть смысл обратиться к студентам с вопросами. Например, спросить: сколько степеней подвижности имеет материальная точка, а твердое тело? Если ответы студентов не сходятся. Уточняем: как вы определите местоположение стиральной резинке на столе, а вазы с цветами, воздушного шарика в воздухе? Это запоминается и дает практический смысл понятию степень подвижности. Можно попросить аудиторию привести примеры тела, обладающего 4, и 5 степенями подвижности. И тогда возникает вопрос, а что ограничивает подвижность тела, и как это называется в механике. То есть студенты сами приходят к необходимости определения понятия связи. Теперь в лекции присутствует элемент эвристической беседы. Далее мы переходим к рассмотрению конкретных механизмов.

Заключение. Таким образом, вместо бездумного, пусть и содержательного записывания, у нас получается разговор о значении механика в их будущей профессии. Включение слушателей в активное обсуждение и их согласие поделиться своими находками и примерами – не только содержательно и полезно всем присутствующим, но и меняет их отношение к предмету и к преподавателю на более продуктивное.

Китайская пословица говорит:

«Скажи мне – и я забуду.

Покажи мне – и я запомню.

Позволь мне сделать – и это станет моим навсегда»

Поэтому, даже самая информативная, наглядная и методически грамотная лекция должна быть подкреплена практическим занятием.

На основании выше изложенного материала возможно сделать следующие выводы:

- современное состояние науки и техники диктует применение инновационных методов образования.

- инновационные методы образования обеспечивают заданный уровень профессиональных компетенций обучаемых студентов.

Библиографический список

1. Корндорф С.Ф. Промышленная электроника: учеб. пособие для вузов/ С. Ф. Корндорф, В. А. Попов. М.: Высшая школа, 1964. 225 с.
2. Грядунуова Е.Н. Контроль герметичности изделий, заполненных предельными углеводородами: монография / Е.Н. Грядунуова, С.Ф. Корндорф, А.В. Горин, Орел: Госуниверситет – УНПК, 2015. 88 с.
3. Ландау, Лев Давидович, Лифшиц Евгений Михайлович. Теоретическая физика. Редактор: Питаевский Лев Петрович, Издательство: М.: Физматлит, 2013. 318 с.
4. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO. Эдвар Ф, Кроули, Дорис Р. Бродер, Кристина Эдстрем. Издательство: «Высшая Школа Экономики (Государственный Университет)» 2015. 502 с.
5. Грядунуова Е.Н. Формирование профессиональных компетенций архитекторов с помощью кейс-метода. /Грядунуова Е.Н., Горин А.В., Грядунуова К.А., Горина М.А./ Ученые записки Орловского Государственного университета – научный журнал. №4 (77) 2017. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева. С.190-193.
6. Джон Локк, Ян Амос Коменский, Иоганн Песталотци. Педагогическое наследие, М.: Ozon.ru, 1989. 416 с.
7. Памятка разработчикам стандартов учебных дисциплин. [Электронный ресурс] infourok.ru/pamyatka-interaktivnie-formi... zanyatiy...

Reference

1. Korndorf S. F. Industrial electronics: ucheb. manual for schools/ S. F. Korndorf, V. A. Popov. Moscow: Higher school, 1964. 225 p.
2. Gladunova E. N. Control of tightness of products filled with saturated hydrocarbons: monograph / E. N. Gryadunov, S. F. Korndorf, A. V. Gorin, eagle, state University – unpk, 2015. 88 p.
3. Landau, Lev Landau, Lifshitz, Evgeny Mikhailovich. Theoretical physics. Editor: Pitaevskii, Lev Petrovich, Publisher: Moscow: Fizmatlit, 2013. 318 p.
4. Rethinking engineering education. The approach of CDIO. Edvar F, Crawley, Doris R. Brodeur, Kristina Edstrom. Publisher: Higher School Of Economics (State University) 2015. - 502 p.
5. Gryadunova E.N. Formation of professional competences of architects with the help of case-method. / Gryadunova E. N., Gorin A.V., Gryadunova K. A., Gorina M. A./ Scientific notes of Orel state University – scientific magazine. No. 4 (77) 2017. Oryol: OSU named after I.S. Turgenev. C. 190-193.
6. John Locke, Jan Amos Comenius, Johann Pestalozzi. Pedagogical heritage, M.: Ozon.ru, 1989. 416c.
7. Memo to the developers of the standards of academic disciplines. [Electronic resource] infourok.ru “ pamyatka-interaktivnie-formi... zanyatiy...

УДК 378

UDC 378

ЖАРКИХ Н.Г.

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии и акмеологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: natalya_zharkih@list.ru

КОСТЫРЯ С.С.

кандидат психологических наук, доцент, кафедра прикладной психологии, Технологический университет, г. Королев

E-mail: skostyrya@ut-mo.ru

ZHARKIH N.G.

Candidate of psychological sciences, associate professor, Department of Social Psychology and Acmeology, Orel State University

E-mail: natalya_zharkih@list.ru

KOSTYRYA S.S.

Candidate of psychological sciences, associate professor, Department of Applied Psychology, University of Technology, Korolev

E-mail: skostyrya@ut-mo.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER IN DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCH

В статье анализируется понятие «профессиональное развитие» личности в широком контексте и «профессиональное развитие педагога» с позиции сущности, содержания, условий и факторов педагогической деятельности. Сравниваются различные концепции профессионального развития педагога в зарубежных исследованиях.

Ключевые слова: развитие личности, профессиональное развитие педагога, педагогические технологии, факторы карьерного развития.

The article analyzes the concept of «professional development» of a person in a wide context and «professional development of a teacher» from the point of view of the essence, content, conditions and factors of pedagogical activity. Various concepts of professional development of the teacher in foreign researches are compared.

Keywords: personality development, professional development of the teacher, pedagogical technologies, factors of career development.

Государственная политика в системе образования определила основные направления модернизации столь значимой социальной области жизнедеятельности людей. Она предполагает системные изменения как в деятельности образовательных организаций, так и педагогических работников. Новая парадигма образования ставит в центр проблемы человека, его индивидуальность, неповторимость, возможности его развития, акцентирует внимание на создании условий для всестороннего и постоянного развития личности. Раскрывая суть происходящих преобразований, А.Г. Асмолов отмечает, что образованию присуще «построение ...такой организации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти себя». Происходит не только и не столько преобразование педагогического метода или технологии обучения, сколько преобразование жизни растущего и обучающегося ребенка через введение вариативности образования, расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и саморазвития.

Ключевая роль в реализации происходящих перемен, несомненно, принадлежит педагогу. Это неоднократно подчеркивается в различных правовых документах. В Национальной доктрине образования в РФ, утвержденной Постановлением правительства в 2000 г. и рассчитанной на период до 2025 г., говорится о том, что «к одной из основных целей и задач образования относится подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и

профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [16]. Также Статья 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» Федерального закона «Об образовании в РФ» гласит, что «педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных дисциплин, предметов, курсов в соответствии с утвержденной программой...» [21]. В Профессиональном стандарте педагога, раскрывающем основные трудовые функции педагога, подробно изложена развивающая деятельность педагога и необходимые умения, которыми педагог должен обладать. В числе основных рассматривается умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся [17]. Все это ставит перед учителем новые задачи: он должен подготовить не просто специалистов, владеющих некоторой совокупностью опыта, накопленного предыдущими поколениями, а прежде всего готовых к встрече с новым и неизвестным, к осуществлению исследовательской деятельности, к постоянному деятельному самосовершенствованию и самосовершенствованию. По нашему мнению, достижение этих задач возможно при соблюдении двух условий. Во-первых, внедрение в систему образования инновационных образовательных технологий, как необходимого инструментария

современного педагога.

Проблема образовательных (педагогических) технологий активно разрабатывается в трудах Е.П. Белозерцева, М.Н. Берулава, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, Н.В. Бордовской, С.К. Бондыревой, Б.С. Гершунского, С.И. Гессен, М.П. Горчаковой-Сибирской, В.И. Горовой, В.В. Давыдова, З.З. Кириковой, И.П. Климантович, Е.А. Крюковой, М.М. Левиной, О.Е. Ломакиной, Н.Д. Никандрова, А.М. Новикова, Е.И. Машбиц, В.М. Монахова, В.Ю. Питюкова, В.М. Полонского, С.Д. Полякова, А.А. Савельева, Г.К. Селевко, И.Б. Сенновского, В.В. Серикова, В.П. Симонова, В.А. Сластенина, Ю.Г. Татур, Н.Ф. Талызиной, П.И. Третьякова, Д.И. Фельдштейна и др. Достаточно полный обзор определения данного понятия и содержания современных образовательных технологий был проведен Г.К. Селевко [19]. В современной педагогике существуют различные точки зрения в отношении понимания его сущности. Приведем лишь некоторые из них.

Так, Б.Т. Лихачев определяет педагогическую технологию как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [14].

С точки зрения В.П. Беспалько, педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса [6]. По мнению И.П. Волкова, это описание процесса достижения планируемых результатов обучения [8].

В.М. Монахов трактует это понятие как продуманную во всех деталях модель современной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [15].

М.В. Кларин представляет данный феномен как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [11].

Однако, несмотря на разнообразие трактовок, можно отметить, что в основе понимания педагогической технологии лежит идея полной управляемости образовательным процессом, возможности его проектирования и рефлексивного осмысления каждого этапа.

Для эффективной организации взаимодействия в процессе образования, бесспорно, необходимо учитывать особенности разнообразных педагогических образовательных технологий. Однако специфика современного образования акцентирует внимание на применении инновационных технологий как инструменте, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь. Это технологии личностно-ориентированного, развивающего характера, которые позволяют строить учебный процесс с опорой на потенциальные возможности человека и их реализацию. Они позволяют развивать механизмы инновационной деятельности, подготавливая человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Важность использования личностно-ориентированных технологий в образовательном процессе обсуждалась в научных трудах А.А. Вербицкого, Т.Ф. Гуровой, В.И. Качуровского, Е.А. Крюковой, В.М. Монахова, В.В. Серикова и др.

Во-вторых, готовность самого педагога к осуществлению эффективной инновационно-образовательной деятельности. В этой связи актуализируется проблема непрерывного профессионального развития и саморазвития педагога, уровень профессионализма которого будет детерминировать качество образования в целом. В Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. неоднократно подчеркивается приоритетность образования в течение всей жизни человека [20]. Также, в последнее время в отечественной психологии все большее значение приобретает концепция «неограниченного развития» Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, И.С. Кона, К.К. Платонова, А.В. Толстых и др., по нашему мнению, актуальной для современной социально-образовательной ситуации, согласно которой развитие представляет собой эволюционно-инволюционное поступательное движение, не прекращающееся до момента окончания самой жизни [1]. Это позволяет предположить, что если развитие человека продолжается в течение всей его жизни, то, профессиональное развитие педагога также не может ограничиваться ни возрастными, ни временными показателями. Поэтому система обучения педагога как на этапе вузовской подготовки, так и совершенствования последиplomного образования, должна отвечать перспективам профессионального развития педагога с учетом личностных и профессиональных потребностей на всем этапе профессиональной деятельности.

Проблема профессионального развития носит междисциплинарный характер и является одной из центральных проблем современной психологии труда, психологии профессий, акмеологии и др. Говоря о развитии человека, различают физическое развитие, физиологическое развитие, психическое развитие, социальное развитие и духовное развитие [3]. Количественные и качественные изменения, происходящие у взрослого человека в каждой из перечисленных областей, безусловно, отражаются на его профессиональной деятельности, но главными, определяющими будут положительные изменения, происходящие в духовной (Бергсон А., Иванов В.И., Котова И.Б., Ничипоров Б.В., Цукерман Г.А. и Б.М. Мастеров, Чудновский В.Э., Шиянов В.Н. и др.), когнитивно-познавательной (Бернс Р., Гроф С., Котова И.Б., Пиаже Ж., Фридман Л.М. и Кулагина И.Ю. и др.), эмоционально-волевой (Петровский А.В., Рейновский Я., Фридман Л.М. и Кулагина И.Ю., Цукерман Г.А. и Б.М. Мастеров и др.); мотивационно-потребностной (Адлер А., Васильев Ф.Е., Столин В.В., Фейдимен Дж. и Р. Фрейгеры др.), действенно-практической (Абульханова-Славская К.А., Дизель П.М. и Мак-Кинли Раньян У., Леонтьев А.Н., Петровский А.В. и др.) и межличностно-социальной (Берн Э., Журавлев В.И., Коломинский Я.Л., Мясищев В.Н. и др.) сферах личности. Исходя из этого, профессиональное развитие можно рассматривать как процесс качественных и количественных изменений, происходящих в различных профессионально-значимых структурах личности, результатом которого являются положительные изменения в профессиональной деятельности и сознании человека. Соглашаясь с позицией Л.В. Мозгарева, качественные изменения будем понимать как новообразования в профессионально-значимых структурах личности, а количественные изменения – как положительные «приращения» уже существующих профессиональных харак-

теристик личности, которые, бесспорно, будут задавать положительный вектор развития профессиональной деятельности, повышать ее эффективность [15]. Проблема профессионального развития человека по сути является решением более широкого проблемного поля, обозначаемого как соотношение личности и профессии. В.Н. Дружинин отмечает, что на сегодняшний день существует две альтернативных точки зрения на это взаимодействие. Первая – отрицание влияния профессии на личность. Сторонники этого подхода утверждают изначальную «профессиональность» человека, т.е. выбрав профессию, человек не изменяется в процессе ее освоения и выполнения трудовых функций. В частности, Парсонс считал, что для правильного выбора профессии индивиду необходимо иметь ясное представление о себе и своих способностях, а также о требованиях, предъявляемых к нему профессией, и возможностях реализации поставленных целей. Механизм выбора профессии заключался в установлении соответствия между требованиями профессии и способностями личности. Если в ходе выполнения деятельности обнаруживалось несоответствие вышеуказанных компонентов, человек менял свою профессию [27]. По нашему мнению, данный подход можно назвать механистическим, поскольку он отрицает субъективную активность личности, ее право на самостоятельное определение своего профессионального пути. Он ставит под сомнение возможность развития человека в профессии, следовательно, существование профессионального развития.

Вторая точка зрения – признание факта влияния профессии на личность. Она характерна для большинства зарубежных исследователей и является общепринятой в отечественной психологии (Абульханова-Славская К.А., Климов Е.А., Кудрявцев Т.В., Поваренков Ю.П., Шадриков В.Д.). Она постулирует человека как активного субъекта жизнедеятельности в разных социальных сферах, способного осуществлять самостоятельный профессиональный выбор, развиваться и изменяться в процессе освоения профессии. Следовательно, данный подход не отрицает профессиональное развитие.

В понятии «профессиональное развитие» заключена сущность взаимодействия человека с профессией. Профессия – это особая форма социальной организации человека в обществе. В Психологическом словаре профессия определяется как «необходимая для общества, социально ценная и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность получать взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития» [18]. Е.А. Климов уточняет, что профессия – это деятельность, область проявления личности и исторически развивающаяся система, «это система профессиональных задач, форм и видов профессиональной деятельности, профессиональных особенностей личности, могущих обеспечить удовлетворение потребностей общества в достижении нужного обществу значимого результата, продукта» [12]. Таким образом, человек и профессия носят взаимосвязанный и взаимообуславливающий характер, что определяет развитие каждой стороны, а профессиональное развитие, на наш взгляд, – это мера, определяющая характер и результативность этого взаимодействия.

В зарубежной науке интерес к проблеме профессио-

нального развития возник впервые в рамках профессиональной психологии. Сначала он был обусловлен в первую очередь задачами повышения производительности труда, эффективности производства в целом, но затем все в большей степени происходила гуманизация этой области психологии, благодаря появлению новых психологических теорий личности. Необходимо отметить, что большинство западных исследователей вместо понятия «профессиональное развитие» оперируют понятием «карьера» (career), которое обозначается ими, как «жизненная карьера», «ключевые моменты карьеры», «модели (типы) карьеры», «развитие карьеры», «выбор карьеры». Дж. ван-Маанен утверждает, что каждый человек в современном обществе делает какую-то карьеру, «блестящую или жалкую», «успешную или несчастную» [41]. Норвежские исследовательницы К. Skrede, К. Sornes считают, что понятие карьера нужно понимать в двухсмыслах: как социальную модель продвижения по работе, имеющую общественные ограничения, и как историю жизненного пути человека.

Большинство из них, по мнению И.М. Кондакова и А.В. Сухарева, может быть отнесено к пяти основным направлениям [13]. Первое – дифференциально-диагностическое направление. Концепции профессионального развития, относящиеся к данному направлению, базируются на достижениях дифференциальной психологии в области психометрии. За основу были положены следующие положения, сформулированные Ф. Парсонсом: а) каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего по профессионально значимым способностям, наиболее оптимально подходит к единственной профессии; б) профессиональная успешность и удовлетворенность профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств и требований профессии; в) профессиональный выбор является, в сущности, сознательным и рациональным процессом, в котором или сам индивид, или профконсультант определяет индивидуальную диспозицию психологических или физических качеств и соотносит ее с уже имеющимися диспозициями требований различных профессий [37]. В первых концепциях профессионального развития профессиональная успешность человека определялась измерением показателей элементарных психических реакций (Г. Мюнстерберг), позже ее стали связывать с индивидуальными личностными качествами человека – способностями и интересами [25].

Среди недостатков данного направления исследований профессионального развития И.М. Кондаков и А.В. Сухарев отмечают ненадежность прогноза в связи с изменчивостью личностных структур человека и профессиональных требований в условиях интенсивного развития мировой экономики (начало XX в.), игнорирование того факта, что человек на протяжении почти всей жизни сталкивается с профессиональным миром, причем в разной форме, а не ограничивается открытием той профессии, для которой он «избран» [13]. Также хотелось бы отметить, что в концепциях данного типа внимание акцентируется на профессиональную пригодность, тогда как процесс развития человека в профессии не актуализирован вовсе.

Второе – психодинамическое направление. Исходным основанием концепций, принадлежащих данному направлению, является положения о том, что центральная роль в выборе профессии и профессиональной жизни в целом

принадлежит различным формам потребностей, от витальных инстинктов до комплексных психодинамических механизмов и структурно-личностных инстанций. Начиная с работ З.Фрейда, профессиональная деятельность понималась как форма удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей, а профессиональный выбор – как процесс сублимации. У. Мозер определил четыре формы замещающей деятельности, которые могут проявляться у человека в ситуации профессионального самоопределения, и послужить основанием для формирования определенного типа профессионального развития [32]. В теории Е. Бордина тип профессионального развития представлен как результат символического удовлетворения потребностей в предметах той или иной профессиональной деятельности [24]. В теории профессионального развития Э. Роу профессиональный выбор также связан с удовлетворением потребностей. Содержание потребностей обусловлено ранней атмосферой родительского дома и воспитательным стилем родителей, которые через удовлетворение или фрустрацию первичных потребностей формируют индивидуальную потребностную структуру, в частности профессиональные ориентации и специальные способности. Автор отмечает, что потребности, недостаточно удовлетворяемые на более ранних стадиях развития индивида, приводят к появлению в дальнейшем доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и профессиональном поведении. Не сама потребность, а отношение к ней, которое задается спецификой родительского общения с ребенком, определяет тип ориентации профессиональных интересов человека [35].

Соглашаясь с мнением И.М. Кондакова и А.В. Сухарева, необходимо отметить, что в данных теориях происходит сужение понимания профессионального развития человека, игнорируется его личностная активность и, что существенно, не учитывается влияние других факторов формирования профессиональных интересов [13].

Третье – теории решений. В концепциях этого направления внимание сфокусировано на изучение процесса выбора профессии. Профессиональный выбор рассматривается как постепенно разворачивающийся процесс принятия решения, в ходе которого человек осуществляет детальный когнитивный и мотивационный анализ различных профессиональных альтернатив, сравнивая их между собой в аспекте ожидаемого успеха, по разным критериям: значимость профессионального события, вероятность его наступления, возможность неблагоприятного исхода, готовность к риску и т.п. [37]. При этом если в более ранних теориях индивидуальность человека практически не учитывалась (Х. Томэ и Г. Рис, П. Циллер), то позже ей начинают уделять должное внимание, предметом изучения становится субъективная значимость профессионального выбора, престижность выбираемой профессии для человека, уровень профессиональных притязаний, реалистичность профессиональных установок и др.

Д. Тидеман и О'Хара в описании профессионального выбора включили понятие Я-концепции, что, по мнению И.М. Кондакова и А.В. Сухарева, позволяет рассматривать их теорию и в контексте теории развития. Профессиональное развитие человека представлено последовательным изменением профессиональных позиций, выбор которых осуществляется по средством процесса

принятия решения, на основе собственных предпочтений с учетом специфики нового контекста профессиональной ситуации и прогнозирования возможных исходов для себя [37].

Несмотря на попытки исследователей данного направления ввести личностный фактор в описание процесса профессионального выбора, но все-таки, следуя точке зрения И.М. Кондакова и А.В. Сухарева, хочется отметить их ограниченность из-за отсутствия целостного представления о процессе профессионального выбора. В частности, не исследована роль таких факторов, как родительские установки и отношение, влияние социального окружения, профессиональные способности, которые, бесспорно, значимы для обсуждения этой актуальной проблемы [13].

Четвертое – теории развития. Отличительной особенностью концепций профессионального развития данного направления является их практико-педагогическая ориентированность. Один из первых исследователей данного направления – Э. Гинцберг – определял профессиональный выбор как длительный, необратимый процесс взаимосвязанных решений на основе нахождения компромисса между внешними и внутренними факторами. Принятие решений, по мнению автора, зависит от способности ребенка к идентификации со взрослым как представителем данной профессии, от выраженности ориентаций на непосредственное удовольствие и производственный труд [37]. Анализ работы Э. Гинцберга позволил И.М. Кондакову и А.В. Сухареву представить профессиональное развитие как «последовательность качественно специфических фаз, где разделительным критерием выступает содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания» [13].

Наиболее обоснованной и проработанной теорией в данном направлении является концепция профессионального развития Д. Сьюпера, получившая большую популярность за рубежом. Основные положения теории профессионального развития Д. Сьюпера сводятся к следующему:

- люди характеризуются их способностями, интересами и свойствами личности;
- каждый человек подходит к ряду профессий, а профессия – к ряду индивидов;
- в зависимости от времени и опыта меняются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, что обуславливает множественный профессиональный выбор;
- профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий;
- особенности карьерного развития определяются социально-экономическим уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями и т.д.;
- на разных стадиях развития можно управлять, с одной стороны, способствуя формированию у индивида интересов и способностей и, с другой, поддерживая индивида в его стремлении «попробовать» различные профессии;
- профессиональное развитие состоит в развитии и реализации Я-концепции;
- взаимодействие Я-концепции и реальности происходит при проигрывании и исполнении профессиональных ролей, например, в фантазии, в беседе с профконсультантом или в реальной жизни;

– удовлетворенность работой зависит от того, в какой мере индивид находит адекватные возможности для реализации своих способностей и интересов [13].

Создав модель ступенчатого профессионального развития, Д. Сьюпер вводит понятие профессиональной зрелости личности, как показатель соответствия поведения человека задачам профессионального развития на каждой стадии [40].

В последнее время стала популярной теория «карьерных якорей» Е. Schein. Автор подчеркивает, что развитие карьеры – это процесс медленного развития профессиональной самоконцепции и самоопределения в терминах собственных способностей, талантов, мотивов, потребностей, отношений и ценностей. Карьерный якорь понимается как интерес или ценность, от которых человек не откажется, если придется делать профессиональный выбор, и как восприятие самого себя в контексте своей роли в организации, которое удерживает работника на его месте. При отсутствии «якоря» человек стремится к перемене своей роли в организации или переходит в другую организацию. Автор вводит понятие «ключевые моменты карьеры», определяемое как точки искривления линии карьеры, вокруг которых происходят колебания карьеры человека. Личность осознает их существование в результате оценки. Автор предлагает типологию восьми карьерных якорей, преимущественное влияние которых определяет специфическую карьерную модель.

По нашему мнению, представители данного направления внесли существенный вклад в понимание профессионального развития как постепенно разворачивающегося, поступательного процесса, имеющего стадийный характер, и личности как активного субъекта профессиональной жизнедеятельности, способного к осуществлению свободного, осознанного профессионального выбора, что соотносится с общепсихологическими закономерностями развития.

Пятое – типологическое направление. Здесь профессиональное развитие понимается как процесс, состоящий из трех взаимосвязанных действий: сначала индивид самостоятельно определяет личностный тип, к которому он относится, потом подбирает подходящую ему профессиональную сферу, а затем находит квалификационный уровень этой профессиональной сферы, отталкиваясь от развития интеллекта и самооценки. Главное внимание в типологических теориях уделяется описанию личностных типов. Ярким примером такой теории является концепция Д. Холланда, в которой личностные типы представлены как комплексная ориентация личности. К теории выбора карьеры Дж. Холланда примыкает теория «приспособления к работе» («Work Adjustment Theory»), предложенная R. Davis, L. Lofquist. Согласно этой теории предполагается, что существует жесткое соответствие между типом личностных особенностей человека и выбором типов деятельности и карьеры. Ведущим понятием в рамках теории приспособления к работе является подкрепление (reinforcement), то есть профессиональный опыт, который работник стремится получить, опираясь на свои личностные особенности. Видимо, сюда же можно отнести и личностно-профессиональную типологию, основанную на опроснике И. Майерс-Бригс [7].

По нашему мнению, такой подход больше всего на-

поминает описание механизма профессионального самоопределения человека на этапе осуществления профессионального выбора, между тем профессиональное развитие – это процесс, который необходимо рассматривать в более широком контексте.

Другой подход анализа концепций профессионального (карьерного) развития заложен в работах М.А. Бендюкова. В соответствии с разными типами общественного развития, автор выделил два типа теорий: индустриальные и постиндустриальные концепции. Большинство концепций зарубежных исследователей, в том числе рассмотренных выше, он предлагает относить к индустриальному типу. Большая их часть создана до середины 70-х гг. прошлого века, для них характерно понимание профессионального развития в руслентенденцийиндустриализации как линейно-стадийного нормативного процесса, который обычно протекает в рамках одной профессии. В качестве недостатков «индустриальных» теорий автор, опираясь на работы А. Колина и Р. Янга, отмечает: отсутствие четкости в понятийном аппарате (понятия «карьера», «развитие», «созревание» недостаточно определены, что влияет на содержание, методы и результаты изучения этого феномена); большинство моделей носит характер нормативных, устойчивых, предполагают постоянный рост общественного положения и профессиональной роли в течение всей активной жизни, что характерно далеко не для всех социальных групп и этнических общностей; акцент сделан на индивидуальные особенности людей, тогда как внешние факторы учитываются недостаточно; чаще всего в них человек рассматривается не как действующий субъект профессионального развития, а как сторонний наблюдатель, поскольку критерием успешности выступает внешняя цель, а не субъективное переживание успешности-неуспешности карьеры [4].

Таким образом, данные теории не учитывают ключевых моментов рыночной экономики, а, следовательно, теоретические разработки проблемы профессионального развития не соответствуют новой трудовой реальности.

Рассуждая о постиндустриальных концепциях профессионального развития, автор констатирует отсутствие детально проработанных обобщающих теорий на сегодняшний день и наличие большого интереса зарубежных исследователей к разработке критериев, которым они должны соответствовать. Обозначим наиболее важные [4]:

1. Нелинейность профессионального развития – критика сфокусирована на положениях, касающихся именно концепта «развитие». Ставится под сомнение существование нормативности, непрерывности и детерминизма развития в новой общественно-экономической формации [2].

2. Пластичность в отношениях «человек-труд» – трудовая жизнь человека находится в непрерывном процессе изменений, человек всегда находится в ситуации многовариантного выбора средств достижения профессиональной цели. Временная перспектива профессионального развития и карьеры пластична и неясна самому субъекту развития [31].

3. Конструктивизм профессионального развития – в профессиональном развитии акцент должен быть сделан на конструировании моделей мышления и действий человека, а собственно развитие рассматриваться как результат изучения и нового толкования своей жизни, обогащения опыта и придания жизни новых значений [23].

4. Стадии карьерного роста – карьера не может рассматриваться в терминах стадий из-за изменения специфики жизни людей: совпадение по времени учебы и работы, новая структура профессий, не предполагающая долгого пребывания индивида в одной и той же профессии, необходимость выбора и переобучения, безработица и т.п. [22].

5. Монокультурность и контекстуальность – современные теории профессионального развития должны быть монокультурными, учитывающими особенности разных социальных и этнических групп, их историческую и социально-культурную специфику [34].

6. Профессиональное развитие как открытая система – трудовая жизнь неспособна к постановке нормативных задач развития. Ключевые, важные для человека события жизни должны рассматриваться как ненормативные [31].

7. Профессиональное развитие как субъективная интерпретация – изучение особенностей личностного восприятия карьеры существенно расширяет содержание концепта «профессиональное развитие» [23].

8. В качестве наиболее подходящей по данным критерием М.А. Бендюков называет концепцию поливариативной карьеры D. Hall, F. Marvis, согласно которой современная карьера определяется как совокупность всех ситуаций реализованного выбора векторов профессионального и должностного продвижения. При этом карьера как процесс управляется субъектом, причем критерием успешности оказывается субъективное значение – осознание своей успешности. Иными словами, концепция поливариативной карьеры отдает приоритет индивидуальным (в основном, когнитивным и оценочным) факторам, которые позволяют человеку эффективно адаптироваться и развиваться в условиях ненормативных жизненных событий и нелинейных выборов [4].

Подход М.А. Бендюкова к классификации теорий зарубежных исследователей, бесспорно, можно отнести к инновационному, актуальному для современного этапа развития общества. Выделенные критерии можно рассматривать как концептуальные положения, использование которых открывает перспективы для создания новых моделей профессионального развития как в зарубежной, так и отечественной науке.

В зарубежных исследованиях содержатся также немало работ, посвященных обсуждению условий и факторов профессионального развития педагогов, которые по нашему мнению, можно обозначить как внешние (средовые) и внутренние (личностные). В частности, T.R. Guskey и D. Sparks определили три группы таких факторов: а) содержание (степень доверия к концепции изучаемого и практическая значимость); б) технология (тип модели профессионального развития); в) контекстные характеристики (пространственно-временные характеристики, организационная культура коллектива); и экспериментально доказали их взаимосвязь с направленностью профессионального развития. Также в качестве дополнительного фактора называли мотивацию участия педагогов в профессиональном развитии [28].

Главенствующая роль мотивации в профессиональном развитии педагога отмечена в трудах и других зарубежных авторов (J. Ottoson, R.T. Stout и др.). Так R.T. Stout говорит о четырех видах мотивации учителей в профессиональном развитии, считает, что сильная мотивация педагога может нивелировать факторы, которые не поддерживают изменения [39].

J. Ottoson сравнивает мотивацию с ключом, открывающим эффективное профессиональное развитие педагога. При этом в числе не менее важных факторов называет образовательные (владение профессиональными умениями и методами обучения), инновационные (современные практики и стратегии) и поддерживающие (сотрудничество с коллегами, социальными партнерами) и т.д. [33].

Также высока роль в профессиональном развитии учителя самоотношения [36], самооценки [30], лидерских качеств [38], а также профессионального общения и взаимодействия.

Таким образом, проблема профессионального развития актуальна для зарубежных исследователей. Она представлена как многогранный феномен, требующий дальнейшего изучения в связи с изменениями, происходящими в обществе. Поиск факторов эффективного профессионального развития, безусловно, важен для разработки новых подходов к организации непрерывного профессионального развития педагогов.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. 366 с.
2. Ахола Т., Фурман Б. Краткосрочная позитивная психотерапия. (Терапия фокусирования на решения). СПб.: Речь, 2000. 216 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика: Учеб. для инж.-пед. спец. Екатеринбург: Изд-во Свердловского инж.-пед. ин-та, 1993. 320 с.
4. Бендюков М.А. Психология профессионального развития в условиях рынка труда (теоретический анализ) // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2006. N 7(17): Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). С.65-78.
5. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Изд-во Педагогика, 1989. 192 с.
7. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. М.: Наука, 1981. С.159-176.
8. Волков И.П. Много ли в школе талантов? М., Знание, 1989. 80 с.
9. Джерджер К.Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сб. статей / Пер. с англ. А. М. Корбута / Под общ. ред. А.А. Полонникова. Минск: БГУ, 2003. 232 с.
10. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 223 с.
11. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
12. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Козволюция: человек как соучастник козволюционных процессов // Устойчивое развитие: наука и практика. 2002. № 1. С.5–18.
13. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. 1989. №5. С.158-164.
14. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. М.: Владос, 2010. 647 с.
15. Мозгарев Л.В. Условия профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации: дисс. к. пед. наук: 13.00.08.

Воронеж, 2001. 202 с.

16. Постановление правительства РФ от 4.10.2000 г. №751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

17. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

18. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

20. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. от 08 декабря 2011 года №2227-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rg.ru/pril/63/14/41/2227_strategiia.doc

21. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями)

22. Aittola T. Uudenopiskelijatyypinsynty. Jyväskylänyliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, n-o 93. 1992.

23. Argyris C., Putnam R. & McLain Smith D. Action science. San Francisco: Jossey-Bass. 1985.

24. Bordin E. S. Research strategies in psychotherapy. N. Y., 1974. 272 p.

25. Borgen F. H. Megatrends and milestones in vocational behavior: A 20 year counseling psychology retrospective // Journal of Vocational Behavior 39: 263–290. 1991.

26. Collin A. & Young R. New Directions for Theories of Career Human Relations. Volume 39. Number 9. 1986. P. 837–353.

27. Crites S. The vocational choice. N.Y., 1964.

28. Guskey T.R., & Sparks D. Exploring the Relationship between Staff Development and Improvements in Student Learning. Journal of Staff Development, 1996, 17, 34–38.

29. Huteau M. Comment analyser et evaluer les interventions educatives afin d'améliorer leur efficacité? Orientation Scolaire et Professionnelle 17: 125–141 1988.

30. Jones G.R. Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustment to organizations. Academy of Management Journal, 1986, 29, 262–279.

31. Keskinen, A. & Vahamottonen T., Parrila R. A conceptual framework for developing an activity-based approach to career counselling International Journal for the Advancement of Counselling 17: 19–34, 1994.

32. Moser U. Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität // Psychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie. 1963. N 1. S. 1–18.

33. Ottoson J. After the applause: Exploring multiple influences on application following an adult education program. Adult Education Quarterly, 1997, 47(2), 92–107.

34. Richardson M.S. Work in People's Lives: A Location for Counseling Psychologists. Journal of Counseling Psychology. 1993. Vol. 40. № 4. C. 425–433.

35. Roe A., Siegelman M. The origin of interests. Washington: APGA, 1969. 98 p.

36. Ross J.A. The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. Teaching and Teacher Education, 1994, 10, 381–394.

37. Siefert K. H. Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung // Seifert K.H. Eckhardt H.H., Jaide W. Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, 1977. S. 173–279.

38. Sparks D. Beginning with the end in mind. School Team Innovator, 1995, 1(1), 74.

39. Stout R.T. Staff development policy: Fuzzy choices in an imperfect market. Education Policy Analysis Archives, 4(2). Retrieved March 31, 2009.

40. Super D.E. Theory of vocational development. – J. Amer. Psychol., 1953, V. 8. №5.

41. Häyrynen Yu. Training and professional career. Development and perspective on career. Papers of expert course Approaches and methods of organizing and practicing careers counselling in various contexts. Moscow-Helsinki 10–26 January 1996. C. 9.

References

1. Antsyferova L.I. Psychology of the existence of the formation and development of a teacher of the personality of the colonel. Moscow: Nauka, 1981. 366 p.

2. Ahola T., Furman B. Short-term positive instinctive psychotherapy analysis. (Focusing therapy by profession on solutions). SPb.: Speech, unemployment 2000. Leontiev 216 p.

3. Bezrukova V.S. Pedagogy: Individuals. for engineer-ped. specialist. Ekaterinburg: our Publishing House understands Sverdlovskii Ing.-Ped. in-ta colomi, 1993. 320 p.

4. Bendyukov M.A. If the Psychology of the development of professional development in the achievement of labor market conditions (pedagogical theoretical schistenin analysis) // News of the concept of the Russian state of this pedagogical will be University named after A. Herzen. 2006. N 7 (17): jergen Psychological and pedagogical description of science (pedagogy ottoson, psychology, theory and teacher teaching methodology). Pp. 65–78.

5. Berger P., Lukman T. Social due to the construction of enrichment of reality. Treatise interests in the sociology of knowledge. M.: Expressions of the Medium of this, 1995. 323 p.

6. Bepalko V.P. Makes the terms of pedagogical technology. Moscow: this Publishing House agreeing on Pedagogy, 1989. roles -192 p.

7. Borisova E.M. On the factors of the role of the possibility of professional activity in the social formation of the personality // Psychology of the development of the formation of the ottoson and the development of the personality of this / Otv. Ed. L.I. Antsyferov. Moscow: Nauka, conditions 1981. constantly Pp.159–176.

8. Volkov I.P. Is there much talent in the school? – M., introduction Knowledge of the social, 1989. 80 p.

9. Jerren K.J. Social constructionism: according to the knowledge of unemployment and practice: Sat. articles / Пеп. with the first English. AM Korbuta / Under the general. Ed. A. A. Polonnikova. - the refore Minsk of everyone: BSU, 2003. 232 p.

10. Clarin M.V. Innovative models of the listed training are quantitative in foreign pedagogical search theory. Moscow: Arena, 1994. 223 p.

11. Klimov E.A. Psychology of the professional gusk. - Moscow: Izd-vo «Institute for the choice of practical allows psychology», Voronezh: NGO «profession MODEK», 1996. 400 p.

12. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. Coevolution: a person of development as an accomplice in co-evolutionary technology of practical processes // Sustainable development: development of science and practice. 2002. No. 1. Super Intermediately.

13. Kondakov I.M., Sukharev A.V. Methodological foundations of foreign foreign thick theories of professional Norwegian development // Questions of psychology. - Development of 1989. Modern №5. Pp.158–164.

14. Likhachev B.T. Pedagogy. The course is plastic lectures constantly. M.: Vlosos, 2010. 647 p.

15. *Mozgarev L.V.* Conditions of professional development in the work of teachers in the system of the conditions for advanced training: will be stressed. to. ped. Sciences: 13.00.08. Also Voronezh, 2001. 202 p.
16. Decision of our government Kachurovskogo RF from 4.10.2000, No. 751 special city of Moscow «On the national climate doctrine for the first time in the formation of the Russian Federation» Electronic resource. Social Access Development Mode: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
17. The order of the first Ministry of Labor of Russia from which, on October 18, 2013, the form N 544n (redacted from social 05.08.2016) «On the approval of the professional teacher of the standard also» Teacher (pedagogical conditions activities in the sphere of support of preschool was discussed, the initial general, the individual basic general, secondary focusing on the general education kulagin) (an educator of the person, a teacher) «(Registered in the climate of the Ministry of Justice of the Russian man 06.12.2013 N also 30550)» Electronic resource - achievement Mode access terms: <https://dm-uno.edumsko.ru>
18. Psychology of masters. Dictionary / Ed. A.V. Petrovsky, M.G. this Yaroshevsky normative. - Moscow: Politizdat, 1990. 494 p.
19. *Seleuko G.K.* Modern educational that technology is: training. supportive manual. - M.: Public education, careers 1998. decisive. 256 p.
20. The strategy of innovative factors of the development of the Russian Federation at the period of the Bondarevskaya period, until 2020, from December 8, 2011, No. 2227-discussed pedagogical Electronic resource. - stages Access mode: https://rg.ru/pril/63/14/41/2227_strategiia.doc
21. Federal law clarity on the opinion of December 29, 2012 the attitude of the city No. 273-FZ «On education in creating a capable Russian Federation» (with changes and social additions).
22. *Aittola T.* Uudenopiskelijatyypinsynty. Jyväskyläyliopisto: Jyväskylä Studies in Education. Psychology and Sosial Research, n-o 93. 1992.
23. *Argyris C., Putnam R. & McLain Smith D.* Action science. San Francisco: Jossey-Bass. 1985.
24. *Bordin E. S.* Research strategies in psychotherapy. N. Y., 1974. 272 p.
25. *Borgen F. H.* Megatrends and milestones in vocational behavior: A 20 year counseling psychology retrospective // Journal of Vocational Behavior 39: 263–290. 1991.
26. *Collin A. & Young R.* New Directions for Theories of Career Human Relations. Volume 39. Number 9. 1986. P. 837–353.
27. *Crites S.* The vocational choice. – N.Y., 1964.
28. *Guskey T.R., & Sparks D.* Exploring the Relationship between Staff Development and Improvements in Student Learning. Journal of Staff Development, 1996, 17, 34-38.
29. *Huteau M.* Comment analyser et evaluer les interventions educativesafind’ameliorerleurefficacite? Orientation Scolaire et Professionnelle 17: 125–141 1988.
30. *Jones G.R.* Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers’ adjustment to organizations. Academy of Management Journal, 1986, 29, 262-279.
31. *Keskinen, A. & Vahamottonen T., Parrila R.* A conceptual framework for developing an activitybased approach to career counselling International Journal for the Advancement of Counselling 17: 19–34, 1994.
32. *Moser U.* ZurpsychoanalytischenTheorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und beruflicheIdentität // Psychologie. SchweierischiZeitschriftfür Psychologie. 1963. N 1. S. 1-18.
33. *Ottoson J.* After the applause: Exploring multiple influences on application following an adult education program. Adult Education Quarterly, 1997, 47(2), 92-107.
34. *Richardson M.S.* Work in People’s Lives: A Location for Counseling Psychologists. Journal of Counseling Psychology. 1993. Vol. 40. № 4. C. 425-433.
35. *Roe A., Siegelman M.* The origin of interests. Washington: APGA, 1969. 98 p.
36. *Ross J.A.* The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. Teaching and Teacher Education, 1994, 10, 381-394.
37. *Siefert K.H.* Theorien der Berufswahle urn der beruflichenEntwicklung // Seifert K.H. Eckhardt H.H., Jaide W. Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, 1977. S. 173-279.
38. *Sparks D.* Beginning with the end in mind. School Team Innovator, 1995, 1(1), 74.
39. *Stout R.T.* Staff development policy: Fuzzy choices in an imperfect market. Education Policy Analysis Archives, 4(2). Retrieved March 31, 2009.
40. *Super D.E.* Theory of vocational development. – J. Amer. Psychol., 1953, V. 8. №5.
41. *Häyrynen Yu.* Training and professional career. Development and perspective on career. Papers of expert course Approaches and methods of organizing and practicing careers counselling in various contexts. Moscow-Helsinki 10-26 January 1996. C. 9.

УДК 378

UDC 378

ЗАВИЦ М.

Педагогический факультет Университета Коменского
(Братислава), Доктор Педагогики, Теологии, Философии,
доцент
E-mail: zavis@fedu.uniba.sk

ZAVIC M.

Pedagogical faculty of the Komensky university (Bratislava)
Doc. PaedDr. ThDr. PhD., docent
E-mail: zavis@fedu.uniba.sk

ОБУЧЕНИЕ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ: ПОЖИЛЫЕ ЛЮДИ КАК СТУДЕНТЫ, ИЗУЧАЮЩИЕ РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ*

TEACHING SENIORS: OLDER ADULTS AS STUDENTS OF RELIGIOUS STUDIES*

Обучение пожилых людей – задача, которая требует от преподавателя надлежащей базы знаний, культурной, эмпирической и личной зрелости, которые должны быть на гораздо более высоком уровне, чем в образовательном процессе с молодежью, переживающих только первую возрастную часть своей жизни. Обучение религиоведению также означает способность адекватно реагировать на духовные вопросы и потребности учащихся, поскольку они обычно возникают спонтанно из темы нашей лекции в области религиоведения. Это означает, что когнитивный и духовный уровень накладываются друг на друга, и в этих ситуациях мы ощущаем большую пользу от опыта преподавателя как педагога, так и духовного наставника. Студенты пожилого возраста Университета Третьей Эпохи (Возраста) в Университете Коменского в Братиславе проявляют наибольший интерес к дальнейшему саморазвитию, изучению практических навыков и полезному проведению свободного времени, что является стимулом для их возвращения в университет после длительного периода нахождения вне образовательной среды. Когда они выбирают определенную программу в этом университете, их первым критерием является предмет, затем лектор, а также день и час лекций. Полная занятость определенного количества слушателей, изучающих религиоведение, означает для нас – для преподавателей, как личное удовлетворение, так и высокую ответственность из-за доверия, которое мы получаем от наших любимых возрастных студентов.

Ключевые слова: пожилые люди, старение, университет третьего возраста, учеба, студенты, преподаватель, духовность, религия.

Teaching seniors is a challenge, which requires from the lecturer proper knowledge base, cultural, experiential and personal maturity which are supposed to be at much higher level than in the educational process with youth, who are going through just the first age part of their lives. Teaching Religious Studies also means to be able to respond adequately to spiritual questions and needs of the students, because those use to spontaneously arise from the topic of our lecture in Religious Studies. It means that cognitive and spiritual level overlap and in these situations we perceive a great benefit of lecturers' experience both as educator and pastor. Senior students at the University of the Third Age at Comenius University in Bratislava show the highest interest in further development of themselves, learning practical skills and spending their free time usefully, and these motivations bring them after many years being out of educational process back to university. When they choose the concrete programme at UTA, their first criterion is the subject, then comes the lecturer and the day and the hour of lectures. Full occupancy of a specified number of listeners of Religious Studies at UTA means to us as to lecturer at the same time a personal fulfillment and both commitment to high responsibility because of the trust that we get from our beloved senior students.

Keywords: older adults, senescence, university of the third age, study, students, lecturer, spirituality, religion.

Introduction

Scientific literature analyzes older adulthood almost exclusively from the aspect of body and psyche degeneration. On the contrary, our contribution will be about seniors as students looking for new knowledge and clarification of spiritual questions. As Jackson et al. found out of their analysis of the literature dealing with the topic of spiritual need in aged care, for professionals providing care to older people can be meeting their spiritual needs considered lower priority than physical needs especially when health care resources are constrained or demands of employers are high [1, p. 1]. What kind of

situation do we have with older adults who want to be educated in Religious Studies? Can we talk about linking their spiritual needs or even more broadly - linking spirituality and desire to get to know different religions of the world, their teaching and practice? To what extent are the spiritual and cognitive aspect in students interconnected during listening to lectures and engaging in discussions at Religious Studies at the University of the Third Age? Is it possible to talk about some spiritual care that a lecturer can provide to an older listener at the same time as giving information and facts arising from lectures? Should be a lecturer, respectively a theologian, interested in spiritual needs of senior students at all? What have we found out of our

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

© Завиц М.

© Zavic M.

own 16 years lasting experience of teaching at the University of the Third Age of Comenius University in Bratislava, Slovakia, in years 2002 - 2018? These will be our key questions, which we will try to answer building on our theoretical research, but also on the basis of pedagogical, empirical, longitudinal observation. In order to answer responsibly these questions, we will come out of the theory on seniors' education, the seniors' spirituality, the perception of the elderly in different religions and cultures, and the experience of 8-year pastoral care practice at the retirement home in Bratislava in 1997-2005.

Seniors as students

The exact definition of the period of old age is still polemical. According to older Christian pastoral manuals senescence begins at 55 years. Newer pastoral manuals shift this limit to 60 years [2, p. 64]. The familiar categorization of the ages of the older population includes the third and fourth age. This division is based on multidisciplinary findings in demography, biodemography, gerontology and sociology. The third age refers to the period from retirement and the end of active participation on state productivity, whereas the criteria for the 4th age have not yet found the agreement among the researchers. According to WHO there are four age groups in aged population: 1.) 45 – 59 years (mid-age), 2.) years 60 – 74 (ageing persons), 3.) years 75 – 89 (old generation), 4.) years starting from 90 (senile group) [3, pp. 102-103]. The body loses every year an average of 0.8% of its energy and physical performance. Knezović and Ralbovská claim, that „in humans, aging is a slow process, and it is difficult to determine reliable criteria for objectively measuring this process“ [4, p. 78].

The positive trend of the last decades in Europe is that there is more attention given to senior citizens – the quality of their lives and their study opportunities, as is reflected in the frequency of expert conferences, discussions, exchange programs of lecturers teaching older adults, publications and the creation of study programs that meet the requirements of seniors and that are constantly improving. Gerontology uses the phrase *successful aging* [5, p. 193]. Basic principles in relation to the elderly are provided by the UN [6, pp. 28-30]. 1993 was declared the European Year of Seniors, and 2012 was declared European Year of Active Aging. Likewise, the medical community is paying more attention to senior citizens, for example by issuing a WMA (World Medical Association) document *Statement on Ageing*, which was approved at the 67th WMA General meeting in Taipei, Taiwan, October 2016. The requirements for education and practice of doctors in relation to the treatment of seniors also include the following: aging is to become one of the main focuses of the medical study curriculum, as well as the principle of providing holistic health care to seniors, which will include also psychosocial and environmental aspects [7, pp. 9-10].

Memory of aged people needs constant stimuli. It has been found out that the performance of their memory is influenced by the type of given stimuli. Křivohlavý says: „The most noticeable is the decrease in memory performance when the older person has to learn a certain name he/she just read. Their performance is better when they hear this name. The best results are reached, when he/she himself/herself pronounces this name, which is supposed to be remembered. When an older person remembers something and keeps it in mind, his/her retention capacity (retention in memory) is relatively the

same as in young people“ [8, p. 142]. Uniqueness of working with older adults in educational process lies, among others, in their inner motivation to grow and broaden their knowledge [9, p. 88], or even to gain completely new information, knowledge and know-how in those areas they were not able to cover during their professional growth, but always were interested in. As we will see further on, Religious Studies belong to this kind of study programmes for seniors in Slovakia. Attending universities of the third age can fulfill these needs in seniors: a) safety and surety, b) love, acceptance and companionship, c) appreciation and respect, d) self-upgrading [3, p. 103].

Teaching seniors at the University of the Third Age of Comenius University in Slovakia

Seniors have become as students a group of interest in Slovak educational system particularly starting from the year 1989. The first University of the Third Age was established at Comenius University in 1990. Before that, seniors have been perceived as a group of citizens that needed to be imprimis cared for. Blusková claims: „Seniors have been not primary focus group of socialistic ideological coverage. The centre have been notably children, youth and labourers (contemporary labeled as working class“ [10, p. 207]. The first University of the Third Age was founded by prof. Pierre Vellas in Toulouse, France, in 1973. Already in the year 1975 the AIUTA (Association Internationale des Universités du Troisième Age) was founded and their members are active worldwide in Europe, Asia, Africa and America [11, p. 17]. The Head of the University of the Third Age (UTA) of Comenius University in Bratislava, PhDr. Nadežda Hrapková PhD., has been leading this institution for 25 years and she stood at its birth. In 2000 she has become a member of AIUTA Governing Board and in 2011 she has become a member of AIUTA Executive Board as General Secretary in years 2011-2016. Hrapková is continually monitoring the situation and is looking for feedback from senior students, and then actively innovates and improves the offer of programmes and the work of the UTA of Comenius University in Bratislava. Her recent research shows, that UTA has yearly about 89% female and about 11% male students out of more than 2000 registered persons. There are about 300 lecturers together teaching in all programmes of UTA. Three year study programmes are held in four cities: Bratislava, Nitra, Martin and Námestovo. It is interesting, as Hrapková and Grunwald found out, that „from the group of respondents there are many of them who attend UTA for more than 10 years (13%) and other 24% attend our courses for more than 5 years. It means that after graduation in one course they enrol in new study subjects and do study circles again. We can see high satisfaction with the educational process, activities and the level of teaching at our UTA“ [12, p. 86].

For instance, in Austria also exists education of seniors, but it is not labeled as university of the third age, because it is a integrational model of education. Seniors are studying together with their younger colleagues – students that have recently finished their secondary education. Older adults are in such a education actually full-time students at universities. Blusková specifies, that seniors in Austria have an opportunity to study at whichever university because of the integrational model of education [13, pp. 18-22]. Kobylarek informs about integrational model of education which is a popular intergenerational form of education also in Poland, at the University of Wrocław. He

mentions four basic levels of cooperation: 1.) between seniors and pupils (seniors teach children, children teach seniors), 2.) joint projects (seniors and students), 3.) school programmes of education in aging (seniors as teachers and experts), 4.) cooperation between all generations (joint projects involving seniors, students, university researchers) [14, p. 28].

Religious Studies as one of 40 academic programmes for seniors at Comenius University in Slovakia belong to programmes of constant academic offer for seniors. Religious Studies have been for many years included into lectures provided at UTA by theological faculties and have been labeled as History of Religions. Starting from academic year 2017/2018 a new, separate programme was created: World Religions. It focuses on doctrine and praxis of 5 world religions – Judaism, Christianity, Islam, Hinduism and Buddhism. Its curriculum is divided into 3 academic years. Every semester is focused on one world religion. Theological faculties still continue to provide lectures within UTA, but are exclusively focused on Christian biblical, historical and doctrinally questions, what practically means, that it is more or less a theology for laity. On the contrary, in the World Religions programme, which is of great interest and has the maximum of participants' capacity, we are studying all religions as equivalent cultural phenomena. In addition to classical lectures, discussions and workshops, we also offer students the possibility of excursions and we invite guests who can talk about their religion based on their personal experience. The final knowledge quizzes at the end of each semester (both in History of Religions and later in World Religions) confirm excellent mastery of the theory by seniors. Their desire to continue in the following year shows their persistent interest in the topic of world religions. Our senior students are extremely active listeners with always prepared meaningful questions; interested to read also the literature that relates to our lectures, but certainly exceeds the scope of compulsory reading and preparation for lectures. Spending a time together means a lot of joy both to the lecturer and the students.

How do various religions perceive old people or ancestors?

In the Bible, in the Psalms 90:10 is written, that human age reaches 70, and in better case 80 years. Explicit direction how to behave in the presence of the senior is: „Stand up in the presence of the aged, show respect for the elderly and revere your God. I am the Lord.“ – Bible, Leviticus 19:32 [15]. Nation, which has no respect for old people is in the Old Testament labeled as cruel nation. Devoted believer is praying for God's help even in farther future, ergo for the period of his/her old age and grey hair. Procházka asserts, that Judaism apprehends senescence as active period of spiritual growth of individual: „In Jewish tradition has been senescence prehended as Sabbath of the life; Sabbath here has not meant passivity, but an opportunity to do those things, that has not been possible to do before and those that are liked by Lord God, e.g. more intense study of the Bible or to deal with ethical questions of society“ [2, p. 68]. The New Testament speaks of old men and women who have found the meaning of their life in God, and who can therefore serve as an example of respectability, judiciousness, love, faith and tirelessness - Bible, Titus 2:2-3 [15].

In the Quran we find this very clear instruction on attitude towards old people: „Your Lord has commanded that you

worship none but Him, and that you be kind to your parents. If one or both of them reach old age with you, do not say to them a word of disrespect, or scold them, but say a generous word to them. And act humbly to them in mercy, and say: My Lord, have mercy on them, since they cared for me when I was small” - Quran, 17:23-24 [16]. Sunnah includes several references connected to older adulthood and ethics of treating seniors, e.g. that honor to grey-haired Muslim is a way of showing glory to Allah (Abu Dawud); who does not honor the elderly is not a believer (Al-Tirmidhi), etc. [17, online].

Not just reverence to, but frankly worshipping ancestors is the common feature of big religions of the East. Respect for the ancestors and worshipping them in Japan includes, in particular, the continuous individual and social cultivation of the obedience, loyalty and honesty. Chinese word *xiao* (piety) is a key term for expressing the quality of human relationships that must exist under the Confucianism both in family and state. It concerns both alive and deceased ancestors [18, pp. 389, 269].

Spirituality and spiritual needs of aged auditory: theory and experience

In health care context, the fulfillment of spiritual needs usually gets less or no attention in comparison to somatic needs of patients. However, the spirituality of an individual has a key role when we are trying to understand persons' attitudes, searching and expressing the meaning, interconnecting with others, nature, time, sacred, etc. It is not easy to define spirituality, and a uniform, generally accepted definition of it still does not exist at this time [1, pp. 1-2]. Spiritual care and religious care are not synonyms according to definition of National Health Service Scotland: „spiritual care is usually given in a one to one relationship, is completely person-centered and makes no assumptions about personal conviction or life orientation;... religious care is given in the context of shared religious beliefs, values, liturgies and lifestyle of a faith community“ [19, p. 6]. Spiritual care is not an exclusive issue of health care or pastoral workers, but could be provided by everyone, who is able to have a trusting relationship to the needed one. During our 8 year lasting pastoral care of women of advanced age at one of retirements homes in Bratislava, we have experienced, that for building a relationship between me as a pastor and clients it was very important, what was our impression of each other at the first meeting. We have mutually observingly examined our eyeviews, face-play, gestures, mood, openness, frankness, concernment of our being together, warm-heartedness, etc. These initial interactions have created a road to my entrance to their mind, emotions, experiences and finally their acceptance of myself as an inseparable part of their lives. Authenticity of our relationship has come from our mutual honesty in perception of each other as a gift, blessing and joy to our lives. This beautiful confidence that was based upon our authenticity led us to conversations on variable topics, committing my clients to me, sharing of sorrows, losses, sufferings, but also delights, triumphs and achievements of whole their life. Active listening, being beware of judging, focusing exclusively on the client, supporting, tactful humor, embracement or just holding their hand, are some of the main conditions of authentic pastoral care and responding to pastoral needs. We undoubtedly recommend to all interested in doing a pastoral care professionally, that they ask themselves first, if their interest comes from profoundness and cordial longing,

because clients will recognize it very soon. Likewise, if a pastor comprehends his pastoral care just as a duty or one of the scopes of employment, he/she will be rapidly out of his/her energy, patience and persistence to help. Consequently, expected positive results of pastoral care will not be possible.

When we are analysing spiritual needs of the students of universities of the third age in the context of their craving to study Religious Studies, we can perceive their attendance at lectures as a kind of ritual, which benefits their mental condition: regular meeting of the same group of people at a well-known place, with exerted schedule of lectures and workshops, reminds of rituals regularly done at church with its typical interior, symbols, order of service, a community of mainly the same people, etc. Both give their participants a strong feeling of belonging to someone, somewhere; being interconnected; provide them with status of being enrooted; fill them with the sense of meaning and personal growth. Jackson et al. discuss inter alia also the importance of reading Scriptures, reminiscence and story telling as some of the elements of spiritual care in aged care [1, p. 8]. We surely agree with these elements similiter in the context of attendance at the lectures of Religious Studies. Although Jackson et al. have not made provision for the content of religious or theological literature dealing with spiritual care in aged care, we have realized multiple consistencies between their conclusions and our pastoral experience. Perhaps the last one which should be mentioned is the stance, that „numerous studies on nurses' attitudes toward spirituality have revealed a positive relationship between spiritual education and nurses' spiritual awareness and spiritual care practice“ [1, p. 11]. We can only agree, that equally works the relationship between the knowledge of Religious Studies and spiritual awareness of the lecturer on one side, and his/her spiritual care practice on the other side. Lecturer is in the same time confronted with topics that belong to provenience of Religious Studies, but also to personal experience with sacred or reception of spiritual relations. Lecturer is the one, who gets questions during the lectures, but also before and after the lectures. Those questions often go beyond the content of the study programme, and go existentially further towards a deeper personal understanding of spiritual. Certainly we can place them in the domain of spiritual or pastoral care. We do not apprehend the answers to these questions as something that goes beyond our acting as a lecturer; on the contrary, we perceive these questions as evidence of the listeners' confidence and their hope that we can upgrade them even in the aspect of the meaning of their lives, which is a tremendous honor.

Teaching seniors is not just a one-way presentation of facts

and knowledge, but it is primarily a relationship that builds both the student and the lecturer. As a lecturer we perceive a exemplary humility of college-educated senior students, in front of whom we feel a huge responsibility. Although in age, when they could be grandparents of the lecturer, they are receiving new knowledge and know-how from the lecturer with respect, wishing to grow both scientially and personally. This is also accentuated by the rabbinical tradition: no matter how much a person is educated, he/she can always learn something new from the other [20, pp. 73-74]. Every lecturer would like to have such a audience.

Conclusion

Older adults who wish to be educated in Religious Studies at UTA at Comenius University in Bratislava sensibly perceive, how do interfere topics of lectures with value system of individual (of themselves and that of their lecturer) and functional society. Although their interest is primary focused on attaining new knowledge and understanding, no matter what they believe in or do not believe in, they are also examining questions from the domain of personal spirituality. They are interested in the way of perception of own religion by its followers, personal practicing religious principles in everyday life of these followers, and want to know real arguments of these followers, why do they cultivate such kind of religiosity or spirituality. After that, they confront these information with their own attitude towards various spiritual issues. To understand the attitudes, which are strange to them, they normally use rationalization method. Spiritual and cognitive aspect of prehending the lecture and also in discussion following from it, are in senior students highly overlapping. If a lecturer listens to his/her senior students and follows the direction of their thinking attentively, he/she can act also as a pastoral care giver. This does not mean a rational enloignement from the subject of the lecture, but a sensitive response which is a constitutive part of the holistic approach to sentient seniors. Based on our experience with teaching senior students, we would surely recommend to every lecturer working with senior students (in particularly, when the topics of his/her study programme deal with existential questions) to be open to seniors' suggestions connected to their spiritual needs and to support them not only in the acquisition of knowledge, but also in the personal search for the meaning of the events, values, and total direction of their life. Dimension of meaning plays a key role in seniors and if we, as lecturers, handle it carefully, we can contribute to overall improvement of quality of their lives.

References

1. Jackson David, Doyle Colleen, Capon Hannah & Pringle Elizabeth. 2016. Spirituality, spiritual need, and spiritual care in aged care: What the literature says. In *Journal of Religion, Spirituality & Aging*, DOI: 10.1080/15528030.2016.1193097. Available at: <http://dx-doi.org/10.1080/15528030.2016.1193097>.
2. Procházka Pavel. 2016. Pastoračná starostlivosť so špecifickým zameraním. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra teológie a katechetiky.
3. Zaviš Monika. 2017. Úvod do systematickej etiky. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, Edis.
4. Knezović Renata, Ralbovská Rebeka. 2010. Komunikace pro pomáhající profese 2. Praha – Bratislava: Evropské vzdělávací centrum s.r.o. – Vysoká škola zdravotnictví a sociální práce sv. Alžbety.
5. Faleide Asbjørn O., Lian Lilleba B., Faleide Eyolf K. 2010. Vliv psychiky na zdraví. Praha: Grada.
6. Oláh Michal, Igliarová Božena. 2015. Sociálne služby v legislatíve a praxi. 2. prepracované vydanie. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety.
7. WMA. 2016. Statement on Ageing. Adopted by the 67th WMA General Assembly, Taipei, Taiwan, October 2016. In *Medicínska etika & bioetika*. Vol. 23, no. 3-4, pp. 9-10.
8. Krivohlavý Jaro. 2002. Psychologie nemoci. Praha: Grada.
9. Határ Ctibor. 2014. Geragogika. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

10. *Blusková Jana*. 2017a. Edukácia a starostlivosť o dospelých a seniorov v rokoch 1945 – 1968. In *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od konca druhej svetovej vojny po obdobie normalizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. Pp. 207-212.
 11. *Stadelhofer Carmen*. 2017. Changing world needs changing methods in seniors' education. In International Conference „Equal learning opportunities for the elderly“. Bratislava: AIUTA – Univerzita Komenského v Bratislave. Pp. 17-27.
 12. *Hrapková Nadežda, Grunwald Katarína*. 2017. Survey among the older students realised in the project Erasmus+ „EduSenNet“ in Bratislava. In International Conference „Equal learning opportunities for the elderly“. Bratislava: AIUTA – Univerzita Komenského v Bratislave. Pp. 83-92.
 13. *Blusková Jana*. 2017b. Komparácia edukácie seniorov na Slovensku a v Rakúsku. In *Juvenilia Paedagogica 2017*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií. CD ROM. Pp. 18-22.
 14. *Kobylarek Alexander*. 2014. The idea of the university of the third age in Poland education for seniors and inter-generations in the U3A at the University of Wrocław (Poland) as an example of key education for a post-crisis society. In *Edukácia v treťom veku. Zborník abstraktov a príspevkov odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava: Asociácia univerzít tretieho veku na Slovensku. Pp. 22-30.
 15. *Biblia*. 2015. Liptovský Mikuláš: Transcius.
 16. *Korán*. 2001. Preklad Helena Hoghová, Livia Muntágová. Žilina: Knižné centrum.
 17. The Quran and the Sunnah on the elderly. In *Sound Vision*. Available at: <https://www.soundvision.com/article/the-quran-and-sunnah-on-the-elderly>.
 18. *Belinger Gerhard J*. 2004. Veliki leksikon religija. Beograd: Lento.
 19. National Health Service Scotland. 2002. Guidelines on chaplaincy and spiritual care in the NHS Scotland. Glasgow, UK: NHS Education for Scotland.
 20. *Rabi Bleefeld Bradley R., Shook L. Robert*. 1999. Příběhy z talmudu. Praha: Portál.
-

ИЛЛАРИОНОВ С.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла, Академия социального управления, г. Москва

E-mail: illvils@mail.ru

ИЛЛАРИОНОВА Л.П.

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Академия социального управления, г. Москва

E-mail: ilp-dok@mail.ru

КОРНЕВ Д.В.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла, Академия социального управления, г. Москва

E-mail: dmi-kornev@mail.ru

ILLARIONOV S.V.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of a technique of teaching disciplines of an art and esthetic cycle, Academy of social management, Moscow

E-mail: illvils@mail.ru

ILLARIONOVA L.P.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of pedagogy and psychology, Academy of social management, Moscow

E-mail: ilp-dok@mail.ru

KORNEV D.V.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of a technique of teaching disciplines of an art and esthetic cycle, Academy of social management, Moscow

E-mail: dmi-kornev@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ УЧИТЕЛЯ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

THE INNOVATIVE EXPERIENCE OF TEACHERS AND ITS IMPLEMENTATION IN TEACHING PRACTICE

В статье поднимаются проблемы формирования опыта инновационной деятельности педагога, умений его обобщения и осмысления на основе владения информацией о целостном педагогическом процессе. На основе обобщения практического опыта работы со слушателями курсов повышения квалификации раскрываются пути и возможности формирования умений по анализу, обобщению и трансляции инновационного педагогического опыта.

Ключевые слова: педагогический опыт, инновационный педагогический опыт, педагогическое мышление, целостный педагогический процесс, внедрение педагогической инновации, педагогическое мастерство целевая аудитория.

In the article the problems of formation of experience of innovative activity of the teacher, the skill of its compilation and reflection on the basis of the ownership information on a holistic educational process. On the basis of generalization of practical experience of work with listeners of advanced training courses ways and opportunities of formation of abilities on the analysis, generalization and broadcast of innovative pedagogical experience are revealed.

Keywords: pedagogical practices, innovative teaching experience, pedagogical thinking, a holistic educational process, the introduction of pedagogical innovation, pedagogical skills target audience.

В стремительной динамике обновления и развития педагогических технологий, знания, полученные субъектом образования в академических структурах, быстро устаревают, поэтому педагогу, работающему в современных условиях, необходимо ежедневно держать руку на пульсе и быть готовым к тому, чтобы перестроить организацию педагогического процесса в соответствии с требованиями и задачами сегодняшнего дня. И это является одной из важных проблем, стоящих перед педагогическими работниками сегодня. Компетенции педагогических работников, таким образом, должны быть сориентированы на конечный результат, то есть на образование, воспитание и развитие подрастающего поколения (Д.В. Корнев, И.Э. Смирнова, В.А. Шабунина).

Для подготовки педагогических кадров в российском образовании создана целая система, включающая педагогические колледжи, педагогические вузы, университеты, где имеются педагогические факультеты, учреждения переподготовки и повышения квалификации педагогических

кадров и т.д. Значительное место в профессиональной подготовке педагогического работника занимает обучение умению анализировать свой собственный опыт и опыт своих коллег, а также в умении поделиться лучшими образцами своего личного опыта с коллегами.

Педагогический опыт включает в себя систему педагогических знаний, умений, навыков, способов творческой организации педагогического процесса. Творческий подход к организации профессионально-педагогической деятельности, применение новых технологий в достижении ожидаемого результата обычно связывают с инновацией. Инновации характерны не только для педагогической деятельности. Инновации имеют место в любой профессиональной деятельности человека и поэтому требуют изучения, осмысления с целью применения положительных результатов в массовой практике. В тоже время инновации сами по себе не появляются, они есть результат творческих научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не

может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация, как средство и как процесс, предполагает введение чего-либо нового, нестандартного. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося (Дунаева Н.В., Сластенин В.А., Хмель Н.Д. и др.).

Таким образом, чтобы результативно применять инновации в педагогическом процессе, учитель должен обладать сформированным педагогическим мышлением, поскольку вся поступающая информация от процесса самообразования, курсов повышения квалификации, изучения опыта коллег и т.д. должна быть преобразована через педагогическое мышление учителя. Педагогическое мышление — это профессиональная мыслительная способность учителя, которая даёт возможность осмыслить, проанализировать, сравнить, обобщить, оценить воспитательскую практику, делать методические открытия, активно, творчески и эффективно осуществлять организацию педагогического процесса в образовательном учреждении. В то же время педагогическое мышление учителя не должно запаздывать с осмыслением педагогической реальности, в противном случае результат педагогической деятельности может носить деструктивный характер, что, естественно, отразится на воспитании и обучении учащихся. Чтобы педагогический процесс носил продуктивный характер, необходима систематическая работа учителя над собой, над стереотипами установок, привычным мышлением, выводами и оценками и т.д.

В результате ежедневной систематической работы над переосмыслением педагогической реальности через педагогическое мышление возникает новая система установок, понятий, подходов, идей, теорий, концепций, т.е. образуется новое мышление. Новое педагогическое мышление способствует поиску научно достоверных, адекватных оценок изменившейся педагогической реальности, создание современных систем, подходов, структур, форм и методов. Развитие педагогической науки способствует постоянно обновлению педагогического мышления, как главного условия совершенствования школьной практики.

Сегодня в практике работы школ ещё существуют шаблоны, которые влияют на сознание теоретиков и практиков, сдерживающих прогресс самой науки, сковывающих воспитательскую деятельность учителей и воспитателей. Например, полное превосходство учителя над учеником и отсутствие понимания основ организации взаимодействия учителя и ученика, т.е. недостаточное знание теории целостного педагогического процесса и умений применять теоретические знания в практике. А между тем, инновационный педагогический опыт можно наработать только овладевая глубокими теоретическими знаниями о целостном педагогическом процессе и обладая сформированным педагогическим мышлением. В противном случае это будет не инновационный опыт, наработанный систематической практикой, основанной на глубоких теоретических знаниях, а некоторые наиболее удачные методические приёмы, полученные в результате проб и ошибок педагогической практики. Такие результаты педагогической деятельности вряд ли могут представлять интерес для широкой педаго-

гической общественности. Следовательно, педагогические инновации должны носить системный характер, включающий в себя педагогический опыт, осмысленный через призму целостного педагогического процесса и представленный в доступной понятной для учителя форме.

Здесь следует особо остановиться на понимании системного подхода в создании инновационного педагогического продукта. Любые открытые системы являются жизнеспособными только при условии, что они обмениваются энергией, информацией. Открытая система может стать закрытой, если в неё не поступает энергия в любой форме и, следовательно, компоненты ее остаются неизменными. Педагогический процесс, безусловно, открытая система, поскольку идёт постоянный обмен информацией с окружающей средой: чем более открытой является система, тем она более эффективна. В педагогическом процессе постоянно происходит обмен информацией учителя с учащимися, учащиеся обмениваются информацией между собой, учитель обменивается информацией с коллегами, тем самым черпая для себя необходимый объем знаний, который актуализируется им в его профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, у педагога нарабатывается свой собственный опыт. Но, как известно, опытность не всегда зависит от стажа работы. Можно много лет проработать в школе и так и не приобрести необходимого педагогического опыта. Учителей, обладающих педагогическим опытом, можно назвать только тех, кто на протяжении определённого времени целенаправленно и критически мог оценивать свою педагогическую деятельность (деятельность своих коллег) с одной единственной целью, чтобы каждый следующий день, проведённый в школе, был более продуктивнее, чем предыдущий. А это возможно только в том случае, если учитель владеет педагогической теорией и может дать аргументированное объяснение той или иной педагогической ситуации, возникающей в процессе его профессионально-педагогической деятельности.

Педагогический процесс, как социальная система, состоит из единства составляющих его компонентов, где все компоненты находятся в соподчинённости и взаимовлияют друг на друга. Так, изменение цели влечёт за собой изменение задач, содержания, средств, форм, методов и приёмов. Учитель и учащиеся тоже являются компонентами педагогического процесса, но учитель является ещё и организатором педагогического процесса [8, с. 63]. Педагогу важно знать, что для понимания сущности педагогического процесса необходимо усвоить весь состав его компонентов, отражающих не только участников, но и элементы их деятельности: педагоги, учащиеся, родители, цель, задачи, содержание, средства, формы, методы, приемы и задания, а также особенности каждого из них, что даст возможность наметить внутренние связи, объективно существующие между ними в реальном педагогическом процессе. Анализ взаимосвязи компонентов педагогического процесса важен не только в плане повышения эффективности практической работы учителя, он имеет существенное значение и для моделирования положительного опыта школы, и для получения ожидаемых результатов. Это возможно в том случае, если взаимодействие компонентов педагогического процесса можно рассматривать как целостную систему. Выбор средств, форм, методов, приемов и технологий,

определяющих успех в достижении поставленных задач, зависит от тех методологических позиций, на которых находится педагог.

Таким образом, целостное представление структуры педагогического процесса является платформой, которая может стать основой для накопления, анализа и осмысления педагогического опыта конкретного учителя и опыта своих коллег. После проведённого урока учитель, достаточно ясно представляя структуру педагогического процесса и увидев функциональное значение всех его компонентов, сможет профессионально проанализировать урок, выявив все положительные и отрицательные моменты проведённого занятия, акцентировав своё внимание на тех компонентах педпроцесса, которые, по его мнению, требуют доработки. В то же время автор занятия может выделить наиболее успешные фрагменты урока, которые могут войти в методическую копилку учителя.

Так, при систематическом анализе уроков, выявляя положительные и отрицательные стороны каждого урока, на основе системного подхода, нарабатывается педагогический опыт, который со временем обогащается, совершенствуется педагогическое мастерство учителя. Впоследствии положительный опыт, добытый в результате кропотливой теоретической и практической работы, должен быть оформлен в доступную для понимания широкой педагогической общественности форму. После чего положительные результаты успешного опыта могут стать предметом его распространения и внедрения в школьную практику. Формы распространения и внедрения положительного педагогического опыта могут быть самыми разнообразными, главное, чтобы они удовлетворяли основное требование – были просты и понятны для учителей-практиков. Это могут быть методические пособия, отдельные модули по проведению уроков, кейсы, схемы и т.д. Вопросам распространения положительного педагогического опыта посвящено много различных научных исследований, поэтому мы не ставим перед собой задачу останавливаться на этом.

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что положительный педагогический опыт может быть наработан только на основе глубоких теоретических знаний о сущности и структуре педагогического процесса, на основании которых систематически анализируются уроки. Научившись анализировать собственные уроки, формулировать правильные выводы, можно изучать и осмысливать опыт коллег, выявляя положительные и отрицательные стороны конкретного занятия.

Положительный чужой педагогический опыт можно использовать в своей работе, но не путём слепого копирования, а, предварительно осмыслив его, педагогически проанализировав, только затем применить к конкретной ученической аудитории. Это сделать необходимо, поскольку педагогическая деятельность не является рецептурной: невозможно дать рецепты на все случаи жизни и на решение всех педагогических ситуаций, так как все учащиеся разные, и методы, которые подходят для работы с одним ребёнком, абсолютно могут быть непригодны в работе с другим. Следовательно, к восприятию и применению чужого опыта тоже нужно быть подготовленным, то есть, уметь видеть его в системе, уметь выявлять те элементы, которые, с точки зрения изучающего этот опыт педагога,

могут быть использованы в работе и обеспечивать положительный результат.

Эксперимент, проведённый в Академии социальной работы, а также в городах Московской области, таких как Дмитров, Пушкин, Королев, Балашиха, Подольск со слушателями курсов повышения квалификации дал свой положительный результат. Суть эксперимента заключалась в следующем: в рамках изучаемой программы «Инновационные подходы к музыкальному воспитанию в условиях реализации ФГОС ДО, слушателям был дан краткий теоретический курс по теории целостного педагогического процесса, а также схема анализа урока на основе педпроцесса, по которой предлагалось проанализировать собственные занятия и занятия своих коллег. Слушателям было дано задание: изучить лекционный материал по теории вопроса и сделать видеозапись собственного музыкального занятия. Далее, согласно предложенной схеме анализа урока проанализировать собственное занятие, после чего каждый из слушателей смог продемонстрировать свою видеозапись вместе с собственным анализом занятия в аудитории слушателей. Слушатели анализировали урок автора, обсуждали как положительные, так и отрицательные моменты занятия. Следует отметить, что обсуждение видео-записей уроков проходило корректно в строгом соблюдении этических норм и выдвинутых требований к анализу урока.

В результате нескольких систематических занятий по анализу уроков, проведённых со слушателями, можно отметить, что речь у них обогатилась научным тезаурусом, они научились лучше видеть собственное занятие и занятия своих коллег, воспринимали уроки более целостно, определяя компоненты педагогического процесса в системе и взаимосвязи. Научились отличать главное и второстепенное в ходе проведения урока. Более осознанно стали подходить к формулировке целей и задач, отбору содержания материала, выбору форм, методов и приёмов. По мнению самих слушателей, они увидели в учащих – субъектов совместной учебно-познавательной деятельности, также у них добавилась уверенность в работе, более осознанно стали относиться к планированию занятий.

Таким образом были заложены основы совершенствования педагогического мастерства, посредством умения анализировать собственный опыт и опыт своих коллег. Некоторых из слушателей заинтересовала и научно-методическая работа: появилось желание изложить свой опыт в форме написания статьи, методической разработки урока, подготовки мастер-класса и видео-урока и т.д. Высказывались пожелания подготовки серии видео-уроков в качестве электронного учебного пособия для использования его в обучающем процессе с применением дистанционных технологий [3, с. 27]. В ходе работы со слушателями курсов обращалось внимание на формирование у них умений донести идеи автора, результаты его опыта инновационной деятельности до целевой аудитории. Целевой аудиторией могут выступать учителя общеобразовательных школ, воспитатели, музыкальные руководители детских садов и пр. Таким образом, трансляция и внедрение лучшего педагогического опыта среди широкой педагогической общественности, является одним из важнейших условий развития педагогического мастерства современного учителя.

Библиографический список

1. Алдошина М.И. Ценностная основа формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей. Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 168 – 173.
2. Дунаева Н.В. Библиотека инновационного вуза. Университетская книга. 2009. 5. С. 56 – 57.
3. Илларионов С.В., Илларионова Л.П. Плюсы и минусы обучения с применением дистанционных образовательных технологий. ЦИТИСЭ. 2015. № 2. С. 27.
4. Корнев Д.В. Формирование профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования. Человеческий капитал. 2014. № 7. С. 67–71.
5. Сластенин В.А. Педагогические сочинения. М.: Изд. Дом Магистр-пресс, 2000. 488 с.
6. Смирнова И.Э. Компетентностно-ориентированный учебный процесс: психолого-педагогические аспекты. Психология обучения. 2014. № 3. С. 33–46.
7. Смирнова И.Э. Психологические основы формирования компетентности современного специалиста. Социальная политика и социология. 2013. № 3-2 (95). С. 280 – 294.
8. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя.– Алматы: Гылым, 1998. 320 с.
9. Шабунина В.А., Мамышева Ю.И. Контекстное обучение как фактор самоопределения студентов. Профессиональное определение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 375 – 379.

References

1. Aldoshina M.I. Value basis of the formation of the jetnojesteticheskoy culture of the future teachers. -Siberian pedagogical magazine. 2008. No. 4. Pp. 168-173.
 2. Dunaeva N.V. Library Innovation University. -University book. 2009. 5. Pp. 56-57.
 3. Illarionov S.V., Illarionov L.P. pros and cons of training using distance learning technologies. CITISJe. 2015. No. 2. Pp. 27.
 4. Kornev D.V. formation of professional competence of teachers further education. Human capital. 2014. No. 7. Pp. 67-71.
 5. Slastenin V.A. Pedagogical works. M.: Izd. House Master press, 2000-488 with.
 6. Smirnova I.E. competence-oriented learning process: psycho-pedagogichskie aspects. -Educational psychology. 2014. No. 3. Pp. 33-46.
 7. Smirnova I.E. Psychological bases of formation of the modern expert competence. Social policy and sociology. 2013. No. 3-2 (95). 280-294.
 8. Hop N.D. theoretical bases of training teachers.-Almaty: gylym, 1998. 320 с.
 9. Shabunina V.A., Mamysheva Y.I. Context education as a factor of self-determination of students. Professional definition of youth innovation region: problems and perspectives: a collection of articles on materials of all-Russian scientific-practical Conference. 2016. Pp. 375-379.
-

КАЛИНИНА А.А.

старший преподаватель, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kalinina3004@mail.ru

KALININA A.A.

Senior lecturer technology psycho-pedagogical and special education, Orel State University
E-mail: kalinina3004@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГОВ***

**ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION PROFESSIONAL
COMPETENCES IN THE TRAINING OF SPEECH PATHOLOGISTS**

В статье рассматриваются условия формирования компетенции у бакалавров-дефектологов в области мониторинга коррекционных программ реализуемых в рамках инклюзивного образования. Выдвигается предположение о результативности реализации модели формирования компетентности в области мониторинга при соблюдении технологии педагогической работы и четкости поставленной общей цели и задач. Формирование компетентности в области мониторинга качества реализуемых программ коррекционной работы предполагает разработку модели подготовки бакалавров и готовности к осуществлению этой деятельности.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, мониторинг инклюзивного образования, подготовка бакалавров.

The article deals with the conditions of formation of competence of bachelors-defectologists in the field of monitoring of correctional programs implemented within the framework of inclusive education. The author suggests the effectiveness of the model of formation of competence in the field of monitoring in compliance with the technology of pedagogical work and clarity of the overall goal and objectives. The formation of competence in the field of quality monitoring of the implemented programs of correctional work involves the development of a model of training of bachelors and readiness to carry out this activity.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, monitoring of inclusive education, preparation of bachelors.

Значительное внимание уделяется изучению условий обеспечения инклюзивного образовательного пространства, разработке новых технологий взаимодействия, сопровождения и помощи детям с ОВЗ в решении задач, обозначенных в ФГОС ОВЗ. При этом вопросы, связанные с содержательной стороной организации инклюзивной практики, подготовке специалистов для ее реализации, оценки и роли мониторинга и качества получаемого детьми с ОВЗ образования остаются в тени пристального рассмотрения. Тем не менее, этот вопрос представляется нам исключительно актуальным, так как именно его решение позволит повысить инклюзивный потенциал любой образовательной организации и каждого педагога в частности.

Несмотря на достигнутый и подтвержденный успех инклюзии в зарубежных странах и личный успех детей, родителей и педагогов, прошедших практику инклюзивного обучения, проблемы и трудности внедрения данного опыта еще до конца не преодолены.

Анализируя исследования рассматривающие мониторинг кадрового состава обеспечивающего инклюзивные процессы, отмечаются следующие особенности данного показателя: недостаток квалификации, отсутствие специа-

листов, что в свою очередь ведет к отрицанию инклюзии и детей с ОВЗ в обществе, отсутствие системного подхода к организации повышения квалификации педагогов, низкую мотивацию педагогов к освоению новых технологий работы с детьми с ОВЗ, недостаток профессионально организованных мониторинговых исследований, что не дает адекватно оценить состояние реализации процесса инклюзивного обучения [2].

Подготовка компетентных специалистов для обеспечения инклюзивного образования занимает особое место в спектре рассматриваемых проблем данной области. Особенно актуальны вопросы, связанные с применением современных образовательных технологий, затрагивающие реализацию заданных образовательных целей, достижение которых и будет способствовать формированию самостоятельного, активно действующего, быстро адаптирующегося к изменяющимся условиям жизни профессионала.

Развитие инклюзивного образования сопровождается острым дефицитом кадров, несмотря на то, что многие вузы обучают студентов по направлениям коррекционно-педагогической подготовки. Детские сады и особенно школы нуждаются не просто узко компетентных дефек-

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

тологах обеспечивающих сопровождение ребенка в образовательном пространстве, но и таких, кто способен правильно оценить коррекционные возможности и услуги, предоставляемые образовательными организациями. Необходимы специалисты умеющие удовлетворять особые образовательные потребности и обеспечивать оценку их эффективности.

Педагогические задачи при формировании компетентности в области мониторинга могут быть рассмотрены как ряд последовательных действий, операций, применяемых технологий педагогической деятельности, которые способствуют формированию мониторинговых умений. А умения можно научить, решая типичные педагогические задачи и реализуя их на индивидуально личностном уровне в конкретной педагогической ситуации [1].

Для подготовки бакалавра в области мониторинга коррекционно-педагогической работы недостаточно только увеличение количества часов для отдельных направлений подготовки, углубление междисциплинарных связей дисциплин предусматривающих изучение качества образования, необходимо введение спецкурсов, практикумов, курсов по выбору предполагающих формирование компетентности в области мониторинга программ коррекционной работы, совершенствование форм, методов преподавания, использование интерактивных диалоговых технологий и практик для формирования компетентности в области изучения качества образования. Необходима модель формирования компетентности в области мониторинга, реализуемая в процессе получения высшего образования при использовании различных педагогических технологий.

Формирование компетентности в области мониторинга качества реализуемых программ коррекционной работы предполагает разработку модели подготовки бакалавров к осуществлению этой деятельности. Мы предполагаем, что оптимальная реализации модели формирования компетентности в области мониторинга и дальнейшая ее результативность будет зависеть от четкости поставленной общей цели и задач, на каждом из этапов, тщательной их разработке и соблюдения технологии педагогической работы на каждом из них.

Рассмотрение аспектов реализации инклюзивного образования и особенности формирования компетентности в области мониторинга коррекционных программ в рамках адаптированной основной образовательной программы (далее АООП), собственная педагогическая деятельность позволили сформулировать организационно-педагогические условия, реализация которых будет способствовать формированию указанной компетентности:

1. Разработка и внедрение в педагогический процесс вуза модели формирования у студентов компетентности в области мониторинга программ коррекционной работы в рамках АООП, через спецкурс «Мониторинг инклюзивного образования»;

2. Включение компонентов формируемой компетентности в содержание дисциплин, реализуемых в рамках ООП по направлению подготовки: специальное (дефектологическое) образование в педагогический процесс;

3. Создание особой образовательной среды при подготовке бакалавров с целью активизации деятельностной позиции у студентов в качестве субъекта монито-

ринга с применением различных форм и видов оценочной деятельности;

4. Осуществление информационного и педагогического сопровождения процесса формирования компетентности в области мониторинга программ коррекционной работы в рамках АООП, на основе принципов индивидуализации и персонификации.

Особого внимания заслуживает рассмотрение первого условия. В рамках предлагаемого нами спецкурса «Мониторинг инклюзивного образования» направленного на формирования компетентности в области мониторинга программ коррекционной работы реализуемых в АООП создалась возможность реализации междисциплинарной связи способной обеспечить уточнение и расширение представлений о возможностях реализации инклюзивной политики, культуры и практики. Осуществление учебной деятельности в рамках спецкурса предусматривало раскрытие основных направлений реализации инклюзивного образования и особенностей проведения его мониторинга.

Реализуемая программа спецкурса разработана в рамках модели формирования готовности к мониторингу коррекционной программы в рамках АООП для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, а также может быть использована в рамках курса повышения квалификации для учителей-дефектологов, логопедов и руководителей образовательных организаций. Программа спецкурса имеет пояснительную записку, с указанием цели и задач, тематического плана, краткого содержания курса, примерных тем рефератов, рекомендуемой литературы. Основной целью спецкурса является формирование у бакалавров компетентности в области мониторинга коррекционного компонента АООП реализуемой в рамках инклюзивного образования. Решение следующих задач позволяет достичь цели предлагаемого спецкурса: формирование представлений о ценностях инклюзии и дифференцированной оценки достижений детей на уровне их потенциальных возможностей, формирование системы общих знаний, умений навыков для реализации технологии мониторинга коррекционного компонента АООП, формирование ценностно-мотивационного отношения к оценке деятельности субъектов коррекционной деятельности.

Поставленные задачи создают необходимость практической подготовки студентов, опираясь на полученные теоретические знания и предполагает использование традиционных и инновационных форм и методов обучения: «круглый стол», «мозговой штурм», индивидуальная и групповая работы, защита проектов; осуществление работы с программами и другими источниками информации; подготовка и проведение бесед с анализом конкретных проблемных ситуаций; подготовка рефератов и презентаций по проблемам инклюзивного образования. Спецкурс предусматривает посещение студентами в качестве наблюдателя-эксперта коррекционных занятий проводимых в рамках реализации АООП в общеобразовательных школах.

Для реализации цели спецкурса были предусмотрены следующие формы организации учебного процесса: занятия-дискуссии, диспуты; занятия-семинары с решением проблемных ситуаций; конференции, практикумы по мониторингу коррекционных программ. Основными ме-

тодами реализации предлагаемого содержания спецкурса являются: метод проблемного изложения, репродуктивный метод (изучение ситуаций из опыта практической деятельности). В качестве средств обучения были использованы: программа спецкурса, АООП образовательных организаций, интернет-ресурсы. Тестирование и анкетирование, являлись основными методами, используемыми при диагностике уровня сформированности готовности студента к мониторингу коррекционно-развивающих программ.

В заключение необходимо отметить, что рассмотренное более подробно организационно-педагогическое условие, это лишь один из этапов процесса формирования профессиональной компетенции бакалавров дефектологов. Реализация и анализ всех организационно-педагогических условий в комплексе даст возможность на протяжении всего образовательного процесса увидеть динамику формирования компетенции в области мониторинга коррекционных программ реализуемых в образовательной организации.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Социокультурная обусловленность проблем дефектологического образования // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2014. N4. С.173-176.
2. *Алдошина М.И.* Формирование этноэстетической культуры студентов в образовательном процессе университета (на материале подготовки специалистов социального и гуманитарного профилей): автореферат дис. ... доктора педагогических наук / Орлов. гос. ун-т. Орел, 2009.
3. Методическое пособие для администраторов школ, педагогов и родителей учеников с особыми образовательными потребностями: Е. Ю. Головинская. Самара, 2016. С. 104
4. *Шабунина В.А.* и др. Теория и практика профессиональной подготовки студентов в аграрном вузе: коллективная монография. М. 2018. 184с.

References

1. *Aldoshina M. I.* Sociocultural conditionality of problems of defectological education. Vestnik of Kostroma state University named after N.Ah. Nekrasov. Series Humanities: Pedagogy. Psychology. Social work. Acmeology. Juvenile. Sotsiogenetiki. 2014. N4. Pp. 173-176.
 2. *Aldoshina M.I.* Formation of ethnoaesthetic culture of students in educational process of the university (on material of training of specialists of social and humanitarian profiles): abstract ... doctors of pedagogical sciences / Orel state. university. Orel, 2009.
 3. Handbook for school administrators, teachers and parents of students with special educational needs: E. Y. Golovin. Samara, 2016. Pp. 104.
 4. *Shabunina V. A.,* Etc. The theory and practice of vocational training of students in agrarian higher education institution: collective monograph. M. 2018. 184 p.
-
-

КАЛИНИНА Е.С.

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: eug.kalinina@yandex.ru

KALININA E.C.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Orel State University
E-mail: eug.kalinina@yandex.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ*

TRAINING OF STUDENTS FOR WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

Актуальность решения вопросов подготовки кадров в системе высшего профессионального образования для работы в инклюзивном образовательном пространстве, обусловлена недостаточным вниманием к данной проблеме в современной практике обучения.

В статье, на основе анализа имеющихся исследований, выделены проблемы, связанные с внедрением инклюзивного образования в практику общеобразовательных учреждений. Особый акцент сделан на решение вопроса подготовки будущих специалистов к работе в инклюзивном образовательном пространстве.

Ключевые слова: инклюзивное образовательное пространство, дети с особыми образовательными потребностями.

The actuality of decisions the questions of the preparations of the staff in the system of higher professional education for the working in inclusive educational space, is caused by insufficient attention to this problem in modern teaching practice.

In the article, on the basic analysis of existing studies there are some problems, which are connected with the introduction inclusive education in the practice educational institutions. The main accent is made on the decision of the question of preparation of future specialists to the work of inclusive educational space.

Keywords: inclusive educational space, children, who have special educated needs.

С 2016 года в нашей стране действует новый стандарт обучения для детей с особенностями развития, дающий возможность включения данной категории школьников «в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, предполагающий обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом особых образовательных потребностей». [3, с. 7]

Основопологающим для инклюзивного образования является перспектива получения образовательного и социального опыта ребенка с особенностями развития вместе со сверстниками. Основным показателем эффективности инклюзивного образования становится благополучность социализации, формирование и развитие социального опыта всех детей, включая школьников с особыми образовательными потребностями.

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» [4] дается следующее определение понятия «инклюзивное образование» - это «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (Ст.2 п. 27). Закон подчеркивает необходимость оказания психолого-педагогической, социальной и медицинской помощи, в содержание которых будут входить: психолого-педагогическое консультирование всех участников образовательного процесса, организация коррекционно-развивающих и компенсирующих и иных занятий с обучающимися, а также комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий и

др. (Ст. 42 п.2). Обращается внимание на значимость организации специальных условий «для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья», которые предполагают «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников..., предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность ...» (Ст. 79 п.3). В статье 79 п.4 Федерального закона отмечены разные варианты организации образования школьников с особыми образовательными потребностями «как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность».

Инклюзия может быть подлинной, предполагающей создание в образовательном учреждении наилучших условий для каждого ребенка с особенностями в развитии и формальной, в реальности нарушающей право детей на качественное образование.

Следует помнить, что инклюзивное образование предполагает наличие и социальной инклюзии, оба этих процесса взаимодополняют и зависят друг от друга. Для всех участников инклюзивного образовательного пространства должны быть созданы условия, позволяющие им полноценно участвовать в жизни коллектива образовательного

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

учреждения, достигать высоких результатов, осознавать значимость совместного нахождения в коллективе. В большей степени социальная адаптация и реабилитация становится фундаментом системы психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Согласно позиции Л.С. Выготского, личность и среда следует воспринимать как единое целое, в этом случае социальная среда становится стержнем в развитии «особенного» ребенка.

Для эффективной организации инклюзивного образовательного пространства необходимо соблюдать следующие условия: кадровое обеспечение, предполагающее подготовку специалистов различного профиля к работе с «особенными» детьми (социальных педагогов, педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, тьюторов и др.); организация условий для нахождения ребенка с особенностями в развитии в образовательном учреждении; разработка и реализация индивидуальных программ сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями; создание центров консультаций и поддержки семей, воспитывающих детей с особенностями в развитии.

Так же, подготовка инклюзивного образовательного пространства предполагает реализацию основных принципов:

- ценности каждого человека, независимо от его способностей и достижений;
- учета чувств, мыслей, жизненных позиций каждого человека;
- права каждого на общение, на возможность быть услышанным;
- значимости поддержки и дружбы для каждого человека;
- построения образования только на основе взаимодействия всех участников образования;
- наличия разнообразия для развития каждого.

Процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в среду сверстников в условиях общеобразовательной школы предусматривает два этапа.

Первый этап является подготовительным, охватывает период поступления ребенка в данное образовательное учреждение и включает в себя следующие мероприятия: комплексное психолого-педагогическое обследование; изучение семьи и внутрисемейных отношений; совместная работа с семьей; разработка коррекционно-развивающей программы; разработка стратегии включения ребенка в среду сверстников.

Второй этап – непосредственное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в среду сверстников, когда он начинает посещать школу наравне со всеми. Здесь предполагается корректировка разработанной коррекционно-развивающей программы; работа по социально-бытовой ориентировке; преодоление проблем познавательного и речевого развития; работа с родителями по формированию у них реалистического представления будущего сценария жизненного пути ребенка; проработка школьных программ и методик, изучение специфики организации школьного обучения.

Современная практика показывает, что, несмотря на все усилия, инклюзивное образование пока не становится популярным и широко распространенным явлением в наших школах. Основная проблема кроется, на наш взгляд, в неготовности всех участников образовательного процесса к принятию детей с особенностями развития.

Согласно исследованиям [2] многие педагоги отрицательно относятся к идее инклюзии. Основными барьерами являются: страх перед неизвестностью, опасение навредить остальным обучающимся, негативные предубеждения, неготовность и нежелание работать с «особыми» детьми, профессиональная неуверенность.

Учитывая сложность и многогранность представленной деятельности, подготовка специалистов различного профиля к работе в инклюзивном образовательном пространстве должна начинаться заблаговременно, еще на этапе обучения в ВУЗе.

Первоначально требуется обеспечение междисциплинарных связей, на этапе подготовки будущих социальных педагогов и педагогов-психологов к работе в инклюзивном образовательном пространстве, а именно связь педагогического, социального, психологического циклов обучения. Также немаловажным является обеспечение постоянной деятельностной связи блока дисциплин психолого-педагогической направленности с практической работой различных образовательных учреждений. Высокая активность в процессе самостоятельной работы студентов при освоении системы знаний, умений и навыков в области педагогических, социальных и психологических дисциплин, в сочетании с привлечением студентов к исследовательской деятельности обеспечат необходимую базу для качественного формирования умений и навыков работы с «особыми» детьми.

Основу профессиональной подготовки будущих специалистов помогут обеспечить обширные научно-обоснованные знания в области изучения личности ребенка с особыми образовательными потребностями, а также специфики психического, физического, социального и духовного развития детей в норме и патологии; знания об особенностях микросреды и ближайшего окружения ребенка, а также системы учреждений и организаций, способных обеспечить помощь и поддержку детей с особенностями в развитии и их семей; изучение теорий, методик и технологий работы с различными категориями детей; знания правовых, социальных и экономических основ педагогической деятельности; методов управления, планирования и организации профессиональной и научно-исследовательской социально-педагогической деятельности. Немаловажным компонентом подготовки является сформированность определенных качеств личности будущего специалиста, которые смогут обеспечить мотивацию к данному виду деятельности. Формировать адекватное мнение, толерантность по отношению к детям с особенностями в развитии необходимо и у остальных участников инклюзивного образовательного процесса: родителей, здоровых сверстников, учителей.

Обеспечить эффективную работу в инклюзивной практике поможет знание основных этапов работы с детьми с особыми образовательными потребностями и основных видов деятельности на этих этапах.

Диагностический этап, подразумевает овладением диагностической деятельностью, умением организовать и провести диагностическое исследование, поставить правильный социально-педагогический диагноз.

Аналитико-прогностический этап, включает в себя аналитическую деятельность по изучению интеллектуальных, психофизиологических, общеличных, ком-

пенсаторных возможностей детей, а также выделение ведущих направлений в развитии и коррекции ребенка. Необходимым является также способность предвидеть результаты тех или иных действий в условиях инклюзивной практики.

Проектировочный этап, предполагает умение ставить цели, в соответствии с результатами диагностики, грамотно планировать свою деятельность, а также работу других участников инклюзивного образовательного процесса. Включает разработку индивидуальной программы развития, коррекционно-развивающей программы, а также программы включения ребенка с особенностями развития в среду здоровых сверстников.

Деятельностный этап. На данной ступени реализуется индивидуальная программа коррекции и развития, включения ребенка с совместную со сверстниками, деятельность.

Оценочный этап предусматривает проведение анализа и оценки результатов проделанной работы, корректировку процесса выполнения индивидуальной программы развития.

Кроме того, необходимо овладение консультативным видом деятельности, обеспечивающим возможность организовывать информационную, просветительскую поддержку всех участников образовательного процесса, а также умение осуществлять саморазвитие и постоянное профессиональное самосовершенствование.

Таким образом, законодательное закрепление инклюзивного образования диктует необходимость глобальных перемен в процессе подготовки специалистов для работы в инклюзивном образовательном пространстве на уровне высших учебных заведений.

Библиографический список

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. №4. С. 117-127.
2. *Андибян Б.Д.* Инклюзивное образование: особенности и тенденции развития // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. 2012. №2. С. 56-62.
3. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2015-2016 года [Электронный ресурс]. Режим доступа. - <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 14.06.2018)

References

1. *Alekhina S.V.* Inclusive education and psychological teacher's readiness // Vestnik Moscow State Pedagogical University. Series Pedagogic and Psychology. 2012. №4. С. 117-127.
2. *Andibyan B.D.* Inclusive education: specific and tendency of development // Vestnik Moscow Humanitarian – economic Institute. 2012. №2. С. 56-62.
3. Creation and trying of the model of psychology – pedagogical accompaniment of inclusive practice: method book / under reduction of С.V. Alekhina, М.М. Semago.- М. MGPPU, 2012, 156с.
4. Federal Low “About Education in Russian Federation” №273 – FZ. 29 December, 2012 with changings 2015-2016 /election resource/ Regime of approach.- <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (date of address: 14.06.2018)

УДК 378.14.026.9:687.016.5P3

UDC 378.14.026.9:687.016.5P3

КАРПЕЕВА С.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: karpeevas@bk.ru

СТЕБАКОВА Т.Г.

кандидат технических наук, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: tanyastebakova@yandex.ru

KARPEEVA S.A.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of fashion industry, Orel State University

E-mail: karpeevas@bk.ru

STEBAKOVA T.G.

Candidate of technical Sciences, associate Professor of fashion industry, Orel State University

E-mail: tanyastebakova@yandex.ru

ОРИЕНТАЦИЯ КОНСТРУКТОРА ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

ORIENTATION OF THE DESIGNER OF GARMENTS IN CREATIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES

Статья посвящена проблеме улучшения качества образования в области конструирования швейных изделий в процессе повышения уровня подготовки студентов в вузе.

Рассмотрена система организации педагогического процесса, общие дидактические методы их реализации в конструкторской деятельности в обучении конструированию швейных изделий.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, формирование компетенций, конструкторская деятельность, студент, проблема, метод обучения, конструирование швейных изделий, дидактические методы, система.

The article is devoted to the problem of improving the quality of education in the design of garments in the process of improving the level of training of students in high school.

The system of organization of pedagogical process, General didactic methods of their realization in design activity in training in designing of garments is considered.

Keywords: professional competence, the formation of competencies, development activities, student, problem, learning method, constructing garments, didactic methods, the system.

В экономических условиях нашей страны и постоянно меняющемся спросу на рынке труда в области легкой промышленности возрастают требования к профессиональной компетентности специалистов. Стремительное развитие сферы швейной промышленности, направленной на удовлетворение желаний различных категорий граждан, ставит систему профессионального образования вуза перед внедрением современных, адаптивных педагогических технологий, позволяющих осуществлять качественное ориентированное обучение.

Специальность конструктор швейных изделий в нашей стране не новая и универсальная. Выпускник вуза должен быть ориентирован и адаптирован к новым экономическим требованиям, предъявляемым к легкой промышленности и соответственно к классификации специалистов на рынке труда. Конструктор проектирует облик рождающейся моды. Он занимается поиском новых конструктивных форм, новых образцов, новой философии в одежде современного человека. Творческая деятельность такого специалиста определяет эстетический идеал своего времени и формирует, таким образом, наши вкусовые предпочтения.

Особое значение имеет необходимость формирования профессиональных компетенций, что приводит к

развитию умений и навыков творческой деятельности в подготовке конструктора швейных изделий, связанных с художественно-конструкторской работой в области производства швейных изделий.

Конструктору швейных изделий необходимо обладать творческим потенциалом в конструкторско-художественной деятельности, соединяющей художественные и конструкторские задачи и требующей формирования профессиональных компетенций, отвечающих принципам технического и художественного творчества.

Прогрессивная составляющая, отвечающая современным требованиям подготовки конструктора швейных изделий возможна только на основе приобщения его как к художественной, так и к технической культуре. В условиях обучения конструированию швейных изделий в современном вузе, когда с каждым годом стремительно нарастает объем знаний, необходимо, чтобы создавалось множество различных вариантов индивидуального овладения студентами новыми знаниями, умениями и навыками в их профессиональной деятельности.

Перед каждым педагогом вуза всегда стоят задачи по стимулированию студентов в вопросах

систематического ускоренного процесса овладения новым материалом, и активизации познавательной деятельности, что непосредственно ведет к формированию профессиональных компетенций.

Прочность сформированных профессиональных компетенций зависит от эффективной подачи новой учебной информации. Применение конструкторских средств обучения при выполнении заданий различных упражнений имеет большую значимость в процессе формирования профессиональных компетенций конструктора швейных изделий.

«Умение – это способность выполнить действие, иными словами, способность достичь поставленной цели. Эта способность приобретается в процессе обучения. Поэтому можно сказать, что умение конструировать есть способность выполнить задание по конструированию с применением необходимых инструментов (сантиметровая лента, линейка, манекен и т.п.).

По мере повторения действий умения совершенствуются, а сами действия выполняются быстро, четко, рациональными способами. В результате многократных повторений, действия могут перейти в навык. Формирование навыков относится в основном к действиям, которые стабильны по своему характеру.

Навыки относятся к приемам выполнения действий, а не к их цели и условиям. Автоматизация освобождает сознание от контроля им самим осуществления моторных, сенсорных и интеллектуальных операций, из которых складывается действие. В этом смысле исполнение действия становится автоматическим. Но в поле сознания остаются и выдвигаются на передний план цели, ради которых выполняется действие, и условия, в которых оно протекает, а также его результаты. С этой точки зрения выполнение действия в целом становится более сознательным. В основе формирования навыков лежат пробные попытки и отбор. Без повторных практических попыток формирование навыков невозможно. Это относится к построению базисных сеток, конструктивных узлов по различным методикам (построение плечевых и нагрудных вытачек, горловины, проймы и т.д.)» [4].

С одной стороны, никакое действие студента по конструированию швейных изделий не бывает до конца автоматизированным (т.е. удаленным из сознания), потому что оно, в конечном счете, вызывается и управляется сознательной целью, с другой – фактически любое действие студента частично автоматизировано благодаря навыкам, которые в значительной мере осуществляются без участия сознания. Студент никогда не осознает до конца всех элементов регуляции, исполнения и контроля (автоматизация имеет важное значение, так как облегчает полноценное выполнение всякой деятельности). Автоматизация отдельных сторон действий изменяет и совершенствует их структуру [2].

Для эффективного формирования профессиональных компетенций в области конструирования швейных изделий можно рассмотреть один из путей формирования профессиональных компетенций требующий опоры на чувственные ориентиры. Здесь предметные упражнения должны осуществляться на стандартных элементах, формальных задачах. «Решению таких задач способствует знание результата и удовлетворение при его достижении и закреп-

лении элементов правильного действия и постепенное их объединение в целостном действии. Такую методику можно назвать аналитической. Здесь отражена поэтапная формально аналитическая методика.

При аналитическом подходе сначала формирование профессиональных компетенций идет быстрее и легче, навыки отличаются большой четкостью, правильностью и прочностью. Однако, затем возникают трудности при объединении отдельных элементов в целостные действия. Формирование профессиональных компетенций замедляется, а сформированные навыки оказываются иногда шаблонными и негибкими» [8]. Необходимо обращать внимание на допускаемые ошибки и действия выполненные «нечисто» для того чтобы проанализировать и ускорить обучение где сформированные навыки будут отличаться гибкостью и легкой приспособляемостью в процессе обучения.

Успешность формирования профессиональных компетенций по конструированию швейных изделий требует от преподавателя знания основных явлений и закономерности процесса обучения и соблюдения ряда условий. Сложность этого процесса обучения объясняется тем, что на него оказывают влияние самые разнообразные факторы: характер осваиваемых конструкторских действий, особенности организации и методов обучения конструированию швейных изделий, степень подготовленности обучающихся ранее, возрастные и индивидуальные особенности студентов и т.д. Влияние этих факторов необходимо учитывать при проведении занятий по конструированию швейных изделий в процессе формирования профессиональных компетенций.

К основным условиям, определяющим успешность формирования профессиональных компетенций в области конструирования швейных изделий, можно отнести следующее: заинтересованность в достижении успеха; отношение к учебным заданиям и упражнениям; применение методов обучения, соответствующих особенностям формируемых профессиональных компетенций; четкое понимание студентами критериев правильности выполнения действий; учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов.

Главный критерий занятия – включение в учебную творческую деятельность всех без исключения студентов на уровне их профессиональных возможностей. С этой целью используют индивидуальные задания – обязательные и добровольные. Менее подготовленные студенты выполняют работу по образцу готовой конструкции, лучше усвоившим программу студентам, предоставляется право выбора в рамках изученной темы.

Процесс овладения студентами конструкторскими действиями сводится к тому, чтобы, во-первых, они достигли удовлетворенного качества (точности) выполняемых действий и, во – вторых, чтобы они ориентировались в действиях процесса выполнения упражнений программы и могли осуществить самоконтроль.

Успех любого занятия по конструированию швейных изделий – в его тщательной подготовке со стороны преподавателя. Это разработка плана ведения занятия, дидактическое и материально – техническое обеспечение. Преподаватель должен планировать как свои действия, так и работу каждого студента, предусматривать моменты трудностей, пути поддержки их преодоления, в процессе

развития познавательного интереса.

Поставленная цель может быть достигнута только в том случае, если к занятиям будут тщательно подготовлены как преподаватель, так и студенты.

При организации лабораторных работ по конструированию швейных изделий необходимо учесть теоретический материал. Основное требование к лабораторному занятию в вузе – выбор такого содержания учебного материала и формы организации занятия, которые бы способствовали развитию познавательной деятельности, формированию профессиональных компетенций у студентов и их самостоятельности.

Основная цель проведения лабораторных работ состоит в том, чтобы научить студента решать конкретные задачи и применять их результаты на практике. Большое значение в обучении конструированию швейных изделий имеет инструктаж действий и обоснование применения теоретических знаний. Например, преподаватель разъясняет этапы построения базовых конструкций. Затем каждый студент приступает к выполнению пробных действий. После этого преподаватель указывает студентам их основные ошибки, и объясняет более подробно построение с направлением допущенных ошибок каждому. Объяснение дополняет сведениями о способах определения положения конструктивных точек. Дальнейшее совершенствование формирования профессиональных компетенций происходит

в процессе выполнения других упражнений.

Необходимо указать одну важную особенность формирования профессиональных компетенций в обучении конструированию швейных изделий. Овладение профессиональными компетенциями обеспечивает образование умений и навыков высокого уровня общности. И недооценка этого положения может привести к педагогическим просчетам.

Чем выше уровень общности формируемых профессиональных компетенций, тем большую роль в них играют знания студентов. Имеет большое значение способность студентов применять полученные знания на практике. Параллельное теоретическое и практическое обучение (закрепление теории на практике) обеспечивает применение полученных знаний в практической деятельности. Студенту перед решением практической задачи, необходимо мобилизовать для ее решения знания которыми он обладает. Следовательно, просто уметь применять свои знания на практике, что ведет к постоянному укреплению сформированных профессиональных компетенций.

Таким образом, одной из важных задач процесса формирования профессиональных компетенций конструктора швейных изделий, в творческой деятельности является формирование конструкторских умений и навыков, развития конструктивного мышления и способности применения знаний в практической деятельности.

Библиографический список

1. Гусарова Е.Н. Современные педагогические технологии [Текст]/Е.Н. Гусарова. М.: АПК и ППРО, 2005. 176с.
2. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. проф. пед. ун-та, 2000.
3. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель)// Проблемы качества образования. Кн.2.М. Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
4. Карпеева С.А. Методические аспекты формирования умений и навыков у студентов при конструировании костюма. //Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал №1. Орел 2008. С.276.
5. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. М. -Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006.
6. Образцов П.И., Коломов Д.В., Пимонов Р.В. Междисциплинарный подход как основа разработки моделей процесса формирования профессиональных компетенций обучающихся // Известия тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Вып.4 Часть 2 Тула: Изд-во ТулГУ, 2014.
7. Уман А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы. Москва – Орел, 1997. 208 с.
8. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. М.: Владос, 2002.

References

1. Gusarova E.N. Modern pedagogical technologies [Text]/E. N. Gusarova. M.: AIC and continuing education for educators, 2005. 176 p.
2. Zeer E.F. Psychology of personality-oriented professional education. Yekaterinburg: publishing house of Ural. prof. PED.UN-TA, 2000.
3. Zimnyaya I.A. Socio-professional competence as a holistic result of vocational education (idealized model)// Problems of the quality of education. kN.2.M.-Ufa: Research center of problems of quality of training of specialists, 2005.
4. Karpeeva S.A. Methodical aspects of forming skills and abilities of students in the design of a suit. // Uchenye zapiski Orel State University. Scientific journal №1. Eagle 2008. C.276.
5. Kukushin V.S. General basics of pedagogics. M -Rostov n/D: Publishing center "March", 2006.
6. Obratcov P.I., Kolosov D.V., Pimonov R.V. Interdisciplinary approach as the basis of modelling of process of formation of professional competences of students // proceedings of the Tula state University. Humanities. Vol.4 part 2 Tula: Izd-vo Tulgu, 2014.
7. Uman A.I. Technological approach to learning: theoretical foundations [Text]/AI Uman. - Moscow-Orel, 1997.-208 p.
8. Shamova T.I., Tretyakov P.I., Kapustin N.P. Management of educational systems. Moscow: Vlados, 2002.

УДК 37. 376

UDC 37. 376

КОНДРАТЬЕВА В.Н.

старший преподаватель, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lera03.30@mail.ru

ЧАРКИНА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: charkin08@rambler.ru

KONDRATYIEVA V.N.

Senior teacher of department of technologies of psychology and pedagogical and vocational education, Orel State University

E-mail: lera03.30@mail.ru

CHARKINA N.V.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of technologies psychology and pedagogical and special, Orel State University

E-mail: charkin08@rambler.ru

О НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ» В СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.03.03 СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬ ЛОГОПЕДИЯ*

ON THE NECESSITY OF INTRODUCING DISCIPLINE «SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN OF EARLY AGE WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH» IN THE TRAINING OF STUDENTS IN THE DIRECTION 44.03.03 SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION PROFILE LOGOPEDIA

В статье рассмотрено значение раннего возраста в развитии ребенка. Доказана необходимость подготовки студентов для работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Приведены данные опроса студентов дефектологического отделения по проблемам ранней помощи детям. Раскрыты цель, задачи и содержание дисциплины по выбору «Логопедическое сопровождение детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья».

Ключевые слова: Дети с ограниченными возможностями здоровья, ранний возраст, логопедическая помощь, подготовка учителя-логопеда

The article considers the importance of early age in the development of the child. The necessity of training students to work with young children with disabilities is proved. The data of the survey of students of the Department of defectology on the problems of early care for children. The purpose, objectives and content of the discipline of choice «Speech therapy support for young children with disabilities» are revealed.

Keyword. Children with disabilities, early age, speech therapy help, training of speech therapist.

Теория и практика специального образования убедительно показывают, что сегодня существует острая потребность в учителях-логопедах, способных компетентно решать вопросы диагностики, коррекции, обучения и воспитания детей с различными нарушениями. Несомненно, что Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «01» октября 2015 года № 1087) позволяет студентам приобретать знания и представления о различных вариантах дизонтогенеза, определять структуру дефекта, учиться осуществлять дифференциальную диагностику речевых нарушений, овладевать знаниями в области программно-методического обеспечения коррекции

речевых нарушений. Однако практика показывает, что рассматриваемые вопросы касаются преимущественно работы с детьми дошкольного и школьного возраста.

В последние годы актуальным направлением коррекционной педагогики является психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста, имеющих нарушения развития или риск возникновения задержки в психическом, речевом или моторном развитии. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, материалы медицинской статистики констатируют увеличение детей, имеющих поражение центральной нервной системы во внутриутробном периоде развития, детский церебральный паралич, диагностирующийся на первом году жизни, поражение зрительного анализатора. Е.Ф.Архипова приводит статистические данные о наиболее частых нарушениях,

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

© Кондратьева В.Н., Чаркина Н.В.

© Kondratyeva V.N., Kondratyeva V.N.

которые можно встретить уже в раннем возрасте: речевые расстройства (50, 5%), расстройства эмоционально-волевой сферы (29,2%). Нужно отметить, что все чаще в раннем возрасте встречается диагноз «расстройство аутистического спектра» (12,3%), «нарушения поведения и внимания (7.7%), «повышенная утомляемость и истощаемость нервных процессов» (9,2%).[1].

Следующим фактором, подтверждающим актуальность и необходимость ранней помощи детям, имеющим риск возникновения нарушений в развитии, является позиция родителей, которые заинтересованы не только в коррекции нарушений, но и в профилактике их появлений. Нужно отметить еще один фактор, положительно влияющий на оказание ранней помощи детям, остро нуждающимся в ней. Это создание основ нормативно-правовой базы, регламентирующей и регулирующей деятельность служб ранней помощи в нашей стране. В этой связи стоит отметить принятие таких нормативно-правовых документов как Указ президента РФ от 1.07.2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы»; ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79), принятие и реализация приоритетных национальных проектов «Здоровье» и «Образование», Концепции развития ранней помощи в РФ на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 года № 1839-р).

Нами был проведен опрос среди студентов 2, 3 курсов (30 человек) дефектологического отделения института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С.Тургенева» с целью выявления степени осведомленности студентов о системе ранней помощи детям. Вопросы касались проблем особенностей развития детей раннего возраста, дифференциальной диагностики нарушений в раннем возрасте, системы помощи детям раннего возраста с риском возникновения нарушений. Следует отметить, что студенты в целом знают и ориентируются в вопросах развития детей в раннем возрасте, называют значимые факторы в развитии детей, ориентируются в закономерностях речевого онтогенеза, владеют методиками психолого-педагогической диагностики детей раннего возраста. Студенты нуждаются в расширении и систематизации знаний в области технологий логопедической помощи детям раннего возраста.

Нужно отметить, что в коррекционной педагогике накоплен большой научно-методический материал по практике диагностики, обучения и коррекции нарушений у детей раннего возраста: Коннектикутский тест «Обследование развития новорожденных и детей до 3 лет», Каролинский план для детей от рождения до 5 лет, Гавайский профиль раннего обучения, Мюнхенская функциональная диагностика, Программа ранней диагностики «Тандем», стандартизированные шкалы обследования младенцев (Л.Т.Журба, Е.М.Мастюкова, Г.В.Пантюхина, К.Л.Печора, Э.Л.Фрухт и др.), группа методик для быстрой оценки психомоторного развития младенцев-«скрининг-методики» (А.М.Казьмин, Л.В.Дайхина, Е.В.Кожевникова и др.), ранняя диагностика умственного развития Е.А.Стребелевой и другие. Значительный вклад внёс Е.Ф.Архипова, создав новое направление в логопедии «Профилактика речевых нарушений и технология коррекционно-логопедической работы с детьми младенческого и раннего возраста».

Сотрудниками кафедры «Технологий психолого-педагогического и специального образования» института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С.Тургенева» была предложена и составлена программа дисциплины по выбору «Логопедическое сопровождение детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья».

Цель дисциплины: содействие становлению профессиональной компетентности обучающихся путем изучения предметного содержания курса «Логопедическое сопровождение детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья».

Задачи дисциплины:

1. Изучение процессов образования, развития и социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья;
2. Изучение психолого-педагогического сопровождения семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением
3. Изучение особенностей методического обеспечения психолого-педагогического и логопедического сопровождения детей раннего возраста;
4. Изучение технологий коррекционно-развивающей работы с детьми младенческого, раннего возраста;
5. Воспитание гуманного отношения к детям с проблемами в развитии и стремление к изучению психофизических особенностей и оказанию необходимой коррекционно-психолого-педагогической помощи.

Для освоения дисциплины студенты используют знания, умения и навыки, сформированные в ходе изучения дисциплин «Логопедия», «Логопедические технологии», «Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ОВЗ». Освоение данной дисциплины является необходимой основой для последующего изучения профессионального цикла дисциплин, дисциплин по выбору студентов, прохождения производственной практики, подготовки к итоговой государственной аттестации.

В ходе изучения дисциплины студенты получают знания, умения и навыки по проблемам развития детей раннего возраста, диагностики детей раннего возраста, дифференциальной диагностики нарушений в раннем возрасте, содержании коррекционно-логопедической работы с детьми раннего возраста, работа учителя-логопеда с семьей ребенка раннего возраста с ОВЗ. Учебным планом предусмотрены лекционные и практические занятия по дисциплине. Так же выделены часы для самостоятельной работы студентов. Можно отметить, что курс содержателен, охватывает много проблем коррекции и обучения детей раннего возраста с ОВЗ. Самостоятельная работа студентов имеет огромное значение для формирования системы знаний по коррекции нарушений в раннем возрасте. Студентам предлагается конспектирование психолого-педагогической литературы, подготовка и защита информационных проектов, подготовка сообщений и рефератов, подготовка практического материала методического характера для работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья или риском их возникновения.

Таким образом, данная дисциплина систематизирует и углубляет знания студентов по проблемам коррекционного обучения детей раннего возраста. Кроме того, в ходе изучения курса имеется возможность провести практические

занятия на базе МБУ «ГОЦППМСП» г. Орла на Службе ранней помощи, дошкольных образовательных организаций г. Орла, где студенты могут изучить практические

материалы специалистов по ранней помощи, а также попробовать свои силы в работе с детьми раннего возраста.

Библиографический список

1. *Архипова Е.Ф.* Логопедическая помощь детям раннего возраста: учебное пособие. М.:Мозаика-Синтез, 2015. 256 с.
2. *Воротникова Н.Л., Дьякова Е.В., Чаркина Н.В.* Проблема поиска содержания коррекционно-развивающей работы с детьми раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях городского ППМС-Центра // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов М., 2017 г.

References

1. *Arkhipova E. F.* Speech Therapy assistance to young children: textbook. M:Mosaic-Synthesis, 2015. 256 p.
 2. *Vorotnikova N. L., Dyakova E. V., Charkina, N. V.* The problem of finding the content of correctional and developmental work with children of early and preschool age with autism spectrum disorders in the conditions of the city PPMS Center // The Final collection of the II all-Russian Congress of defectologists M., 2017
-
-

УДК 373.5:614.8-053.5

UDC 373.5:614.8-053.5

КОРОЛЬ В.В.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра «Безопасности жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: vvking@ya.ru

ПАШКОВА В.А.

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Безопасности жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ogu-fk@yandex.ru

КОПЫЛОВ С.А.

кандидат технических наук, доцент, кафедра «Безопасности жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

E-mail: sa.kopulov@mail.ru

KOROL V.V.

Candidate of biological Sciences, associate Professor, Department of "life Safety in the technosphere and human protection in emergency situations", Orel State University

E-mail: vvking@ya.ru

PASHKOVA V.A.

Candidate of biological Sciences, associate Professor, Department of "life Safety in the technosphere and human protection in emergency situations", Orel State University

E-mail: ogu-fk@yandex.ru

KOPYLOV S.A.

Candidate of technical Sciences, associate Professor, Department of "safety of the life-seeker-news in the technosphere and human protection in emergency situations", Orel State University

E-mail: sa.kopulov@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОГО ТРАВМАТИЗМА

METHODOLOGICAL BASIS FOR THE PREVENTION OF SCHOOL INJURIES

Травматизм является серьёзной проблемой современного общества. Гуманистический характер данной проблемы выражается в воспитании ответственного отношения к собственной безопасной жизнедеятельности как, личного самосохранения здоровья, во всех ее значениях, так и бережного отношения к здоровью других людей. Безопасность трудовых и учебных процессов в образовательных учреждениях остаётся одной из актуальных проблем. Случаи травматизма можно избежать путём принятия мер профилактики или борьбы с ним. Причины травматизма многогранны и носят взаимосвязанный характер, что требует широкомасштабных стратегических решений. Установлено, что целесообразная регулярная профилактика травматизма с применением различных методов, способствует снижению травматизма у школьников.

Ключевые слова: травматизм, профилактика, образовательное учреждение, эффективные методы, несчастные случаи.

Injuries are a serious problem in modern society. The humanistic nature of this problem is expressed in the education of a responsible attitude to their own safe life as a personal self-preservation of health, in all its meanings, and respect for the health of others. Safety of labor and educational processes in educational institutions remains one of the urgent problems. Injuries can be avoided through prevention or control measures. The causes of injuries are multifaceted and interrelated, requiring large-scale strategic decisions. It is established that the appropriate regular prevention of injuries with the use of various methods, helps to reduce injuries in schoolchildren.

Keywords: injuries, prevention, educational institution, effective methods, accidents.

Обратим внимание на одну известную, но острую и актуальную во все времена, проблему, не редко недооценённую – школьный травматизм. Прослеживается тенденция, что в тех образовательных заведениях, в которых серьёзно и профессионально относятся к данной проблеме, своевременно организуют профилактику, количество опасных инцидентов значительно уменьшается [2, 8].

Воспитание и формирование ответственного отношения к собственной безопасной жизнедеятельности заключается в повышении уровня гигиенической и общей культуры, что и выражается как в личном самосохранении

здоровья во всех его ипостасях, так и бережном отношении к состоянию здоровья других людей. Это и определяет гуманистический характер данной проблемы [3].

Для качественного, оптимального предупреждения несчастных случаев и травм среди детей необходимо подходить комплексно, то есть создать систему профилактических мероприятий, учитывая и возрастные особенности, и среду обитания – социум [3].

Как показывают статистические данные, травматизм распределяется крайне неравномерно среди детей разных возрастов и в большей мере ему подвержены дети младше-

го школьного возраста [4].

Базовые знания о самосохранении должны быть заложены образовательными учреждениями, при этом необходимо сочетать создание среды, безопасной для детей, в которой налажен строгий контроль со стороны взрослых и в тоже время, формировать самостоятельность, ответственность у подрастающего поколения за сохранение собственной жизни и окружающей среды. Без такого подхода, безусловно, невозможно воспитать личность с высоким уровнем культуры безопасности, умеющую ориентироваться в мире и сохраняющую определённый уровень собственных взглядов [8].

Практически всегда причина совершения опасных поступков у школьников кроется в заниженном мнении о подлинном уровне допустимого риска в самых разноплановых жизненных ситуациях, поэтому переориентация личностных качеств крайне необходима и довольно легко осуществима в начальных классах.

Следует отметить, что используемые позиции в организации профилактики школьного травматизма представляют собой, как правило, довольно абстрактное явление, базирующееся на достаточно обтекаемых рекомендациях и утверждениях, что приводит к достаточно низкому уровню собственно первичной профилактики – что наглядно подтверждается высокой вероятностью получения травм у детей.

Уровень детской смертности, связанной с травмами, в России достаточно высокий, по сравнению с показателями в Европе. Отмечается, что в 2017 году, в целом картина лучше, чем в предыдущем году (на 5% ниже), однако всё равно речь идёт о сотнях погибших и тысячах несчастных случаев с тяжёлыми последствиями [14].

Однако Всемирная организация здравоохранения считает, что 5 из 6 несчастных случаев с летальным исходом было бы возможно избежать [9].

Школьные, бытовые и уличные происшествия, занимающие в структуре травм от 80% до 86%, числятся самыми распространёнными среди детей [13].

Доля детского населения среди пострадавших превышает 40% в крупных городах, что приводит к возникновению наиболее трагичной ситуации с травматизмом. Тяжесть травм среди городского детского населения также неуклонно растёт [1].

Является заблуждением и тот факт, что лечение повреждений у детей завершается благополучно: последствия ряда травм (повреждения глаз, рваные раны, широкий спектр отравлений и т.д.) почти в четверти случаев приводят к продолжительному нарушению качества жизни школьников и даже их инвалидности. [4,10].

Актуальность данной темы исследования – необходимость признания факта: отсутствия действенных подходов к профилактике травм несмотря на сохранение показателей распространённости детского травматизма в зоне неприемлемого риска.

Деятельность образовательного учреждения обязана сочетать в себе результативные инновационные подходы профилактики происшествий, связанных с травмоопасными ситуациями обучающихся с непрерывным повышением общей культуры безопасности молодёжи. При этом по своему замыслу вся организация данного сложного процесса по характеру, целевому назначению и функционированию

должна быть эффективной, то есть приводить к значимым результатам [7].

Цель данной работы – исследование форм и методов профилактики детского травматизма в образовательном учреждении с целью разработки основных подходов к созданию программ по профилактике травматизма в общеобразовательных школах г. Орла.

Практическая значимость работы заключается в том, что сформированные на основе исходных данных работы и выводов дают возможность обосновать значимость организации службы охраны труда в образовательном учреждении как базового метода обеспечения безопасности учебного процесса и предупреждения детского травматизма в школе.

Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения – средней общеобразовательной школы №50 г. Орла.

В данной работе была выдвинута гипотеза с предположением, что снизить тенденцию школьного травматизма возможно, развивая систему контроля травматизма в образовательных учреждениях, разрабатывая методы предупреждения травматизма, качественно организуя санитарно-просветительскую работу среди школьников и их родителей, тем самым вырабатывая навыки безопасности у школьников.

Главнейшая задача данной структуры – минимизирование несчастных случаев. Известно, что в школе, в силу особенностей интеллектуального, психологического, культурного воспитания детей, нередко имеют место травмы. Чаще всего это происходит во время перемен, на лестничных клетках, в столовой, в компьютерных классах, спортивных залах, а также в специализированных кабинетах.

Безусловно, в этом может помочь чётко выстроенная вертикаль всей школьной организации по сохранению жизни и здоровья детей, то есть строжайшее распределение обязанностей между администрацией и педагогическим коллективом, службой охраны и попечительским советом [1, 8].

Взаимоотношения школы, родителей и ребёнка – одна из самых традиционных общественно-культурных проблем [13].

В соответствии с действующим законодательством, основной обязанностью образовательных учреждений является сохранение жизни и здоровья детей. К сожалению, в образовательных учреждениях в силу скудного финансирования редко вводится в штатное расписание должность специалиста по охране труда работников, естественно, имеющего хорошие профессиональные навыки по сохранению здоровья и жизни детей [7, 8].

Следует учитывать, что школа и внешкольные мероприятия в силу эмоционально-психологического состояния детей, а также их чрезвычайной активности (подвижности) и недостатка жизненного опыта, всегда являются объективными факторами риска, которые невозможно устранить по объективным причинам, следовательно, сохранение здоровья и жизни детей является значимой проблемой, за которую отвечает весь без исключения педагогический коллектив во главе с директором, и помогает в этом деле попечительский совет, так как родители всегда заинтересованы в благополучии и здоровье своих детей [2,6].

Функции директора школы многогранны: формиро-

вание условий осуществления образовательного процесса в рамках неукоснительного соблюдения действующего законодательства, обеспечение материальной базы, улучшения условий учащихся и педагогического коллектива, контроль за исполнением заместителями директора работы по охране жизни и здоровья школьников, поиск средств финансирования для проведения практических мероприятий, на которых закрепляются теоретические знания по сохранению здоровья и жизни учеников, уведомление тяжёлом несчастном случае со смертельным исходом непосредственно вышестоящего руководителя органа управления образованием, родителей пострадавшего, принятие всех возможных мер к устранению причин, вызвавших несчастный случай, и обеспечение необходимых условий для проведения объективного расследования согласно действующим положениям [11,12].

В настоящий момент во многих школах активную позицию в реализации данной проблемы принимает попечительский совет, способный привлечь внебюджетные средства для улучшения материально-технической базы учреждения, что, естественно, будет способствовать решению сохранения здоровья и жизни обучающихся.

Вначале работы по эксперименту проводилось первичное анкетирование как распространённый методический приём по выявлению индивидуальных способностей интереса к проблеме и подготовке к владению навыками к действиям в экстремальной ситуации. По его результатам был зафиксирован недостаточный уровень знаний у подавляющего числа учащихся обоих классов по данной проблеме.

На следующем этапе нами в одном из классов проводилось обучение ребят правилам поведения при возникновении чрезвычайных ситуаций и подготовка их к контрольному тестированию, а в другом классе занятия по дополнительной программе не проводились.

Данный эксперимент, следовательно, заключался в доказательстве того, что знания и умения ученика, прошедшего дополнительный инструктаж по основам безопасности жизнедеятельности во время учёбы, труда и массовых мероприятий в школе и вне её выше, чем у тех, кто в инструктаже не участвовал и соответствующих знаний, навыков, разумеется, не приобрёл.

Для этого применялись разнообразные методические приёмы.

Большой интерес у учащихся вызывает такой приём как имитация различных проблемных ситуаций и соответствующих рациональных действий и игровое моделирование в рамках складывающихся негативных ситуаций. Именно в ситуации, близкой к реальной, в полной мере раскрываются способности ученика, физическая подготов-

ка, быстрота и правильность его мышления – личностные качества конкретного человека. Эффективность данного метода заключается и в том, что дети, обладая богатым воображением и склонностью по своему возрастному психоэмоциональному уровню развития к неординарным поступкам, нередко ведущим к печальным последствиям, имеют возможность в ролевых играх, имитировать проблемные ситуации, что способствует качественному обучению навыкам безопасного поведения, обеспечению личной и общественной безопасности.

Значимым этапом для проверки прочности знаний по данной проблеме имеет закрепление теоретических знаний на практике по программе «Юный спасатель» в условиях, приближённых к естественным. Данная программа уже более 10 лет успешно реализуется на нашей кафедре. При выявлении уровня знаний по степени культуры безопасности и тактике поведения в непредсказуемых ситуациях, способствующей сохранению полноценной жизни и здоровья обучающихся, использовали различные методы и средства на занятиях в классах, во внеурочное время по программе «Юный спасатель».

По окончании курса обучения и практическом закреплении в рамках программы «Юный спасатель» было подготовлено контрольное тестирование, содержащее разноплановые вопросы, связанные с воздействием на школьников различных негативных факторов среды обитания, а именно: воздействие токсичных веществ, отравление в быту, профилактика травм на переменах, в столовой, спортивных залах, специализированных кабинетах и при общественно полезном труде.

Проанализировав данные анкетирования по двум классам, принимавших участие в исследовании, убедились в том, что группа, в которой проводилась предварительная подготовка по отработке умений и навыков действий в чрезвычайных ситуациях, в итоговом тестировании показала очень высокий результат (98% правильных ответов), в отличие от группы неподготовленных учеников (54% правильных ответов).

Наши исследования убеждают в том, чтобы привлечь учащихся к данному эксперименту и к дополнительному обучению, необходимо использовать различные инновационные методические приёмы, вызывающие интерес у учащихся: применение компьютерного моделирования, ролевые игры, имитация опасных ситуаций, просмотр проблемных видеороликов с последующим обсуждением, беседы с представителями МЧС, а также закрепление теоретических знаний по программе «Юный спасатель», – всё это позволяет ученикам приобрести прочные знания, что и приводит к высокому уровню подготовки.

Библиографический список

1. Айрапетян А.С. Травматизм у детей школьного возраста в условиях крупного города (комплексное социально-гигиеническое исследование) / А.С. Айрапетян: авторф. дис. канд. мед.наук. М., 1991. 24 с.
2. Горлов А.А., Вишневецкая Е.К. Система профилактики травм у детей: психологические аспекты // “Педиатрия” 1991. №1. С.69-70.
3. Гриб М.Н. Актуальность детского травматизма в современных условиях развития страны /М.Н.Гриб, И.А.Камаев// Научный вестник ХМ ГМИ. 2008. №1. 2-С.26-28.
4. Корнилов Н.В., Грязнухин Э.Г., Осташко В.И., Редько К. Г. Травматология. Краткое руководство для практических врачей. СПб.: «Гиппократ», 1999г. 240 стр.
5. Конвенция N 155 Международной организации труда «О безопасности и гигиене труда и производственной среде» (принята в г. Женеве 22.06.1981 на 67-ой сессии Генеральной конференции МОТ).
6. Рупление Ф.В. Детский травматизм в возрастном аспекте, его профилактика и роль общественности в борьбе с ним: Автореф. дис. к. м. н. Рига, 1998. 420 с.
7. Салахов Э.Р. Особенности травматизма и смертности от внешних причин в России /Э.Р.Салахов, Е.П.Какорина//Современные

проблемы развития регионального здравоохранения. Казань. 2003. С.89-90.

8. *Спиридонов А.В.* Детский травматизм – приоритетная медико-социальная проблема / А.В. Спиридонов // Современные вопросы общественного здоровья и здравоохранения: труды АГМА, Астрахань. 2003. Т.27. С.158-159.

9. Что может быть сделано для предотвращения травм среди детей и лиц старшего возраста? /Сеть фактических данных по вопросам здоровья (СФДЗ) Европейского регионального бюро ВОЗ Октябрь 2004 г.

10. *Шумада И.В., Векслер М.М.* Детский травматизм и экспертная оценка объема медицинской помощи // Врачебное дело. 1987. №5. С.123-124.

11. ГОСТ 12.0.230-2007. Межгосударственный стандарт. Система стандартов безопасности труда. Системы управления охраной труда. Общие требования” (введен в действие Приказом Ростехрегулирования от 10.07.2007 N 169-ст);

12. Постановление Минтруда России от 24.10.2002 N 73 «Об утверждении форм документов, необходимых для расследования и учёта несчастных случаев на производстве, и положения об особенностях расследования несчастных случаев на производстве в отдельных отраслях и организациях».

13. <https://consult-cct.ru/itogi/9627.html> (дата обращения: 05.06.2018)

14. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/working_conditions/ (дата обращения: 20.06.2018)

References

1. *Hayrapetyan A. C.* Injuries in children of school age in the conditions of large-gogoroth (complex socio-hygienic study) / A. C. I. rapatan: Avtoref. dis. kand. honey.sciences’. M., 1991. 24 p.

2. *Gorlov A. A., Vishnevetskaya E. K.* prevention of injuries in children: psychological aspects “Pediatrics” 1991. No. 1. P. 69-70.

3. The Fungus M. N. The relevance of child injuries in modern conditions of development of the country /M. N. Mushroom, Kamaev I. A.// Scientific Herald HM HMI-2008.-№1-2-p. 26-28.

4. *Kornilov N.* In. Gryaznukhin E. G., Ostashko V. I., Red’ko K. G. Traumatology.A quick guide for practitioners. SPb.: Hippocrates, 1999. 240 p.

5. Convention No. 155 of the International labour organization” on safety and health at work and working environment “ (adopted in Geneva on 22.06.1981 at the 67th session of the ILO General conference).

6. *Replene F. V.* childhood injuries in the age aspect, its prevention and the role of the public in dealing with it: author. dis. PhD Riga, 1998. 420 p.

7. *Salakhov E. R.* features of injuries and mortality from external causes in Russia /E. R. Salakhov, E. p. Kakorina//Modern problems of development of regional health care. Kazan. 2003. Pp. 89-90.

8. *Spiridonov A. B.* Children’s injuries-a priority medical and social problem / A. B. Spiridonov // Modern issues of public health and health: the works of AGMA, Astrakhan. 2003. Vol. 27. Pp. 158-159.

9. What can be done to prevent injuries among children and older persons? / Who regional office for Europe’s evidence network on health (sfdh) October 2004.

10. *Sumada I. V., Wexler, M. M.* childhood injuries and expert evaluation of the volume of sediment of medical care // Medical business. 1987. No. 5. Pp. 123-124.

11. ГОСТ 12.0.230-2007. Interstate standard.System of occupational safety standards.Occupational health and safety management systems. General requirements” (put into effect by the order of Rostekhregulirovaniye of 10.07.2007 N 169-St);

12. The resolution of the Ministry of labor of Russia of 24.10.2002 N 73 “about the statement of forms of the documents necessary for investigation and the account of accident cases on production, and regulations on features of investigation of numerous cases on production in separate branches and the organizations”.

13. <https://consult-cct.ru/itogi/9627.html> (date accessed: 05.06.2018)

14. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/working_conditions/ (accessed: 20.06.2018)

ЛАВРИЩЕВ А.И.

кандидат педагогических наук, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: algumkaf@yandex.ru

LAVRISHCHEV A.I.

PhD in Pedagogic Sciences, the Foreign Languages Chair, Orel State University
E-mail: algumkaf@yandex.ru

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

THE STAGES OF GRAMMAR SKILLS FORMATION OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

В статье рассматриваются этапы формирования грамматических навыков у студентов неязыковых направлений подготовки. Дается характеристика занятия, направленного на успешное формирование грамматических навыков обучающихся.

Ключевые слова: грамматический аспект языка, грамматический навык, этап работы с грамматическим материалом.

The article deals with the the stages of grammar skills formation of students of non-linguistic specialities. It represents the characteristics of a class aimed at successful formation of grammar skills.

Keywords: the grammatical aspect of a language, grammar skill, the stage of work with grammar material.

Изучение второго языка – это очень сложный процесс, подразумевающий, в первую очередь, накопление обучающимися определенного языкового материала (в процессе овладения грамматическими структурами языка и определенным числом лексических единиц). «Иноязычное общение невозможно без обобщения языкового материала, что предполагает использование ... в особенности грамматического аспекта языка» [3, с. 165].

По свидетельству Ж.Л. Витлина [1], грамматические навыки, приобретаемые обучающимися, представляют собой набор определенных операций, а именно: 1) действия по расстановке лексических единиц в предложении; 2) действия по образованию форм знаменательных слов или по отбору из слов из парадигм; 3) действия по отбору служебных форм и частиц.

Задача формирования навыков данного вида возникает после того, как студентами усвоены новые лексические единицы. При этом преподавателю необходимо изначально ответить на ряд вопросов, чтобы правильно спланировать занятие по формированию грамматических навыков: 1) сколько речевых образцов следует выбрать; 2) какие упражнения и в какой последовательности должны быть выполнены; 3) какое место занимают правила в процессе обучения в целом. Специфика данной ступени обучения заключается в том, что у студентов уже имеется определенный опыт в осуществлении речевой деятельности на втором (иностранном) языке. Поэтому, что касается вопроса № 3, указанного выше, преподавателю необходимо принимать во внимание, что в процессе овладения речевой деятельностью ряд правил обобщается. Как следствие, у обучающихся, в сознании происходит формирование системных представлений о грамматических явлениях изучаемого неродного языка. «Системное представление о

грамматическом строе иностранного языка содействует закреплению навыков, служит опорой при изучении наиболее сложных грамматических явлений, помогает при изучении второго (иностранного) языка, имеет большое образовательное значение» [4, с.15-16].

С точки зрения Е.И. Пассова, грамматический навык – это способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка (причем все это – мгновенно). Такой задачей может быть: сообщить, убедить, выразить сомнение, по критиковать, похвалить, отказать и так далее. Именно выполнению этих задач служит та или иная грамматическая форма. Поэтому, по мнению ученого, грамматическая форма и речевая задача должны быть ассоциативно связаны друг с другом. Если такая связь есть, тогда в процессе говорения при возникновении той или иной задачи в сознании «всплывает» адекватная ей, необходимая грамматическая форма. Однако практика показывает, что часто после завершения курса обучения обучающиеся, зная слова и умея образовывать их грамматические формы, оказываются не в состоянии использовать это правильно в говорении.

Эта проблема возникает в силу того, что не формируется связь грамматической формы с ее функциональной стороной, а именно, с речевой задачей. Дело в том, что, нередко, формируя грамматический навык, преподаватель сначала старается обеспечить усвоение обучающимися формы (то есть то, как образуется и как устроено то или иное грамматическое явление), а лишь потом эта форма связывается с ее грамматическим значением (то есть тем, что эта форма означает в речи – например действие в прошлом или будущем, принадлежность и т.д.). Стратегия обучения в целом характеризуется предварительным запоминанием слов или «затренировыванием» грамматической

формы в отрыве от выполняемых ими речевых функций. «В результате этого слово или форма не ассоциируются с речевой задачей (т.е. функцией) и затем при необходимости выполнения той или иной функции не припоминаются в силу того, что переноса не происходит» [5, с. 38].

Таким образом, преподавателю необходимо четко понимать как построить урок и организовать работу на нем таким образом, чтобы сформировать у обучающихся грамматические навыки должного качества. Общепринятая схема «грамматического» занятия выглядит следующим образом. Сначала указывается разговорная тема занятия, далее указываются его цели и задачи. Затем происходит работа с речевым материалом, подразумевающая презентацию как нового материала (какого-либо грамматического явления (речевого образца)), так и материала для повторения (определенные грамматические явления, необходимые для усвоения нового (в целях противопоставления, сравнения, совмещения, систематизации)). Отметим, что занятие такого вида характеризуется тремя *главными этапами работы*: 1) *речевая зарядка* (речевая подготовка); 2) *презентация нового грамматического материала*; 3) *автоматизация речевого материала*. Особенностью является то, что эти этапы работы не отделены строго друг от друга. Они могут плавно переходить один в другой. «Презентация и автоматизация могут «перекрещиваться»: новый материал может предъявляться дозами (сначала один образец, потом другой и так далее), каждая из которых автоматизируется» [5, с. 87].

Другой специалист в области преподавания иностранных языков С.Ф.Шатилов [7] определяет следующие основные этапы работы с грамматическим материалом: первый этап – этап презентации грамматических явлений (*введение нового грамматического материала*). Он направлен на создание ориентировочной основы для последующего формирования навыка в процессе: во-первых, презентации его в устной и письменной речи (речевом образце) с целью демонстрации его коммуникативной функции; во-вторых, ознакомления со способами образования (если новое явление сложно по сути), со значением и сферой его употребления; в-третьих, первичного выполнения действий, содержащих данное явление (по образцу без правила/ по образцу и правилу). Отметим, что ознакомление обучающихся с новым грамматическим материалом возможно как в теоретико-практической, так и в только практической плоскости. Отличительная особенность первой от второй заключается в том, что во втором случае студенты, знакомясь с новым грамматическим явлением на примере речевого образца и осознавая его значение в контексте, самостоятельно анализируют его, а после осуществляют грамматические действия имитативно (по аналогии с имеющимся образцом).

На втором этапе – этапе формирования *речевых грамматических навыков обучающихся путем их автоматизации в устной речи* – происходит работа с грамматическими явлениями с учетом интерференции (отрицательного влия-

ния родного языка на иностранный), которая проявляется при расхождениях в системах и нормах первого и второго языков. Интерференция является источником возникновения ошибок в речи обучающихся, затрудняя, тем самым, порождение речевых высказываний на неродном языке и овладение им в целом. Для преодоления негативного воздействия на изучаемый иностранный язык со стороны родного необходимы: 1) проведение речевой тренировки; 2) систематическая работа по коррекции речи обучающихся; 3) работа по предупреждению и исправлению ошибок, вызванных самой интерференцией. Огромное значение для преодоления интерференции играет роль усиления коммуникативной направленности обучения иностранному языку. Усвоение обучающимися с самого начала обучения языку не только лексического материала, но одновременно способов построения речевых высказываний – один из возможных вариантов по предупреждению преподавателем отрицательного влияния родного языка на иностранный. Отметим, что именно на втором этапе начинает формироваться перенос речевых действий в сходные речевые ситуации. А в целом, задача этого этапа «...состоит в формировании качеств речевого грамматического навыка в вариативных условиях речевой тренировки с опорой на варьируемые в определенных пределах ситуативные, условные, грамматически направленные и подлинно речевые упражнения» [2, с. 77].

Третий этап – включение речевых навыков в различные виды речи – ориентирован на включение навыка тренируемого грамматического явления в речевые умения монологического и диалогического говорения. Для тренировки навыков необходимо выполнить ряд упражнений, «...закрепляющих действия по образованию грамматических форм слова или выбору формы из предложенных парадигм» [6, с. 93].

Четвертый этап – развитие речевых умений в целом – состоит в использовании студентами грамматических явлений в условно-речевых и подлинно речевых упражнениях с целью обмена информацией.

Суммировав все вышесказанное, мы приходим к выводу, что практическое владение иностранным языком возможно лишь при условии корректного формирования у студентов необходимых навыков и умений употребления грамматических форм в речи; а также при осознанном усвоении обучающимися отобранного для работы грамматического материала. В результате у обучающихся должно формироваться чувство языковой аналогии, помогающее им умело пользоваться в речи различными синтаксическими конструкциями. Таким образом, грамматика в целом и грамматические категории в частности должны усваиваться ими в тесной взаимосвязи с развитием собственного логического мышления. А учет преподавателем психологических особенностей и различий усвоения обучающимися основ грамматики родного и иностранного языков поможет сделать процесс освоения неродного языка более плодотворным.

Библиографический список

1. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранного языка // Иностранные языки в школе. М., 2000. №5. С. 22-26.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Айрис Пресс, 2008. 336 с.
3. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.

4. *Мильруд Р.П.* Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике // Иностранные языки в школе. М., 2000. №2. С. 15-16.
5. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
6. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 277 с.
7. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М: Просвещение, 1986. 295 с.

References

1. *Vitlin Zh.L.* Modern problems of a foreign language grammar teaching // Foreign languages at school. M., 2000. №5. Pp. 22-26.
 2. *Galskova N.D., Gez N.I.* The theory of foreign languages teaching. Linguodidactics and methods. M.: Iris Press, 2008. 336 p.
 3. *Gez N.I., Lyakhovitsky M.V., Mirolyubov A.A. and others.* The methods of foreign languages teaching at the secondary school. M.: High school, 1982. 373 с.
 4. *Milrud R.P.* The communicativeness of language and speech grammar teaching // Foreign languages at school. M., 2000. №2. Pp. 15-16.
 5. *Passov E.I.* The communicative method of foreign speaking teaching. – 2-nd ed. M.: Prosveshcheniye, 1991. 223 p.
 6. *Solovova E.N.* The methods of foreign languages taching: The Basic course of lectures. A manual for students of ped. universities and teachers. M.: Prosveshcheniye, 2002. 277 p.
 7. *Shatilov S.F.* The methods of the German language teaching at the secondary school. M: Prosveshcheniye, 1986. 295 p.
-

ЛЫСЕНКО Н.Е.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Орловского государственного аграрного университета имени Н.В. Парахина
E-mail: n.lysenko@inbox.ru

LYSENKO N.E.

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Orel State Agrarian University named after N.V. Parahin
E-mail: n.lysenko@inbox.ru

ИНТЕГРАТИВНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

INTEGRATIVE SYSTEM OF PROFESSIONAL COMMUNICATION EDUCATION BASED ON THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES FOR THE STUDENTS OF THE AGRARIAN UNIVERSITY

В данной статье мы рассмотрим содержание понятий «способность к осуществлению деловой коммуникации на русском и иностранном языках», «способность применять современные коммуникативные технологии», указанных в федеральных государственных образовательных стандартах 3++ для бакалавров и магистрантов по направлению подготовки «Агрономия»; проанализируем содержание понятий «интегративная система обучения», «профессиональная коммуникация агрономов». Представим результаты опроса студентов и выпускников аграрного вуза об особенностях профессиональной коммуникации на сельхозпредприятиях Орловской области и трудностях в процессе изучения языка на этапах бакалавриат-магистратура. Также попытаемся обосновать методическую целесообразность разработки интегративной системы обучения профессиональной коммуникации на занятиях английского языка с использованием английского и русского языков и агрономии.

Ключевые слова: способность к деловой коммуникации, коммуникативные технологии, интегративная система обучения бакалавров и магистрантов, агрономия, профессиональная коммуникация в сельском хозяйстве, языковая личность агронома.

In this article we analyze the concepts “ability to communicate in the Russian and English languages for business”, “ability to use modern communicative technologies” stated in Federal State Educational Standards 3++ for BS and MS in Agronomy. We also analyze the concepts “integrative system of education”, “professional communication in agriculture”. In this study we discuss the results of the interview with the agricultural workers about their professional communication in Orel region and difficulties in language learning in the university. We also try to prove the feasibility of integrative educational system of professional communication based on the Russian and English languages and agronomy science for students of agrarian university.

Keywords: ability for business communication, communicative technologies, integrative system of education for BS and MS, agronomy, professional communication in agriculture, linguistic personality of agronomist.

Интенсивный процесс формирования аграрной политики в России в 2018 г., ориентированной на международное сотрудничество в сфере сельского хозяйства, диктует профильным вузам необходимость подготовки аграриев, способных к коммуникации на родном и иностранном языках для решения новых профессиональных задач, например, пропагандировать научные достижения в международном сообществе, проводить научные исследования в международных коллективах и критически анализировать полученные результаты, работать с документами на иностранном языке. Более того, Орловщина традиционно считается аграрным регионом и сотрудничает с известными зарубежными учеными и производителями в сфере сельского хозяйства.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту [13], бакалавр, независимо от направления подготовки, должен быть способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке. Магистрант должен уметь применять со-

временные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке (языках) для академического и профессионального взаимодействия [14].

Как **взаимосвязаны понятия** «коммуникативные способности» и «коммуникативные технологии»?

Коммуникативные способности представляют собой совокупность индивидуальных психических характеристик человека, обеспечивающих успешность общения. Коммуникативная технология включает умение стратегического планирования коммуникативных ситуаций. Она употребляется «системно и комплексно под реализацию заранее намеченного результата» и включает «рефлексию над способами проведения коммуникации» [12]. Если в бакалавриате студенты знакомятся с профессионально значимыми коммуникативными ситуациями и учатся ориентироваться в них, то в магистратуре обучаемый сам разрабатывает последовательность организации этих коммуникативных ситуаций для достижения желаемого результата. К коммуникативным технологиям автор относит пропаганду научных знаний, рекламную технологию. Чем

богаче тезаурус участника коммуникации, активнее его речевая деятельность, тем адекватнее смысловое восприятие, тем точнее он выражает свои мысли и тем эффективнее речевое воздействие.

Следовательно, мы можем говорить о такой **системе обучения профессиональной коммуникации в высшем учебном заведении**, компоненты которой рассматриваются не изолированно, а во взаимосвязи. Такими компонентами, с нашей точки зрения, являются способность к коммуникации, коммуникативные умения и коммуникативные технологии. С изменением одного компонента системы меняются другие. При разработке системы обучения важен именно эффект взаимодействия ее компонентов. Приступая к обучению, преподаватель должен ясно представлять себе, какие языковые умения, способности будет иметь молодой человек, прошедший систему обучения, с какими конкретными ситуациями в профессии ему придется столкнуться.

Что означает понятие «обучение профессиональной коммуникации»? В рамках учебных курсов в вузе мы можем увидеть разные формулировки их названий – «иностранный язык в сфере профессионального общения», «иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», «деловой русский язык». Н.А. Ипполитова разделяет понятия «коммуникация» и «общение». «Коммуникация» в своем прямом значении является исключительно информационным процессом, адресованном человеку, животному, машине, может осуществляться и на искусственном языке, а «общение» всегда двухслойно и имеет и практический, и духовный (информационный) характер [7, с.33].

В отечественной и зарубежной методике преподавания языковых дисциплин существуют синонимичные понятия: «практико-ориентированное обучение», «профессионально-ориентированное обучение», «ESP – English for Specific Purposes»: профессионально-ориентированное обучение русскому языку и культуре речи, деловому русскому языку, «иностранный язык в сфере профессионального общения», «EAP – English for Academic Purposes» (английский язык для академических целей). В лингвистическом контексте профессиональная коммуникация основана на изучении речевых произведений в процессе общения людей и реализуется в устном и письменном дискурсе в форме текстов, в каждом из которых аккумулировано и сохранено специальное знание.

Е.И. Белова трактует термин «профессионально-ориентированное обучение» как развитие у студентов способности обмена информацией в сфере профессиональной деятельности [2], «обучение, преимущественной целью которого является формирование у обучающихся умений и навыков практической работы, а также формирования понимания того, где, как и для чего полученные умения употребляются на практике» [1], «приобретение специальных навыков, основанных на лингвистических и профессиональных знаниях» [3, с. 36]. Существуют интересные исследования европейских ученых о том, что представления работодателей и их будущих сотрудников, пока еще студентов, о том, какой должна быть профессиональная коммуникация между работодателем и сотрудником, различны [16].

Вузовская среда, по мнению Н.В. Бурко, Н.Н. Ахинько [4], «призвана обеспечить оптимальные условия для формирования и развития такого уровня коммуникативной

компетенции обучающихся, который позволит им верно оценивать ситуацию общения; использовать в процессе коммуникации языковые средства, адекватно передающие их мысли и свидетельствующие о высоком уровне культуры, достойно чувствовать себя в приличном обществе». Говоря об особенностях обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов агрономических специальностей, О.Н. Капустина выделяет проблему «овладения профессиональным тезаурусом» и обучения основам терминоведения, так как «семантическое и логико-понятийное содержание терминов отражает систему связей, закономерностей, процессов и отношений, явлений агрономической науки» [8, с. 32]. Она выделяет тематические группы агрономической терминологии, например, приемы обработки почвы, сельскохозяйственные растения. Автор также учитывает предыдущий профессиональный познавательный опыт учащихся, так как он помогает сохранить продуктивную деятельность при изучении иностранного языка.

Какие сложности возникают у студентов и преподавателей на практике преподавания и изучения учебных дисциплин «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» в неязыковом вузе?

В аграрном университете (Орловский ГАУ) дисциплины «русский язык и культура речи» изучаются на первом курсе, дисциплины «иностранный язык профессиональной коммуникации», «научно-технический перевод» – на втором. Изучение дисциплин по специальности начинается в конце второго – на третьем курсах. Перерыв в изучении русского и иностранного языков между бакалавриатом и магистратурой составляет два года, а иногда и более для студентов, которые поступают в магистратуру не сразу после окончания бакалавриата. Значительный временной промежуток в изучении языковых дисциплин приводит к забыванию учебного материала. Более того, в связи с тем, что в программе подготовки по иностранному языку выделено скромное количество часов, то преподаватель перед изучением дисциплины должен ставить четкие цели [2]. И.Б. Короткина при изучении академического иностранного языка в магистратуре обозначает такие проблемы, как «низкий уровень владения языком студентов нелингвистических специальностей и разноуровневые группы, низкий уровень академической и научно-исследовательской компетентности преподавателей иностранного языка в связи с характером их деятельности в вузе» [9]. С точки зрения И.Б. Короткиной «преподаватель языка не может и не должен обладать специальными знаниями внутри дисциплины» [9, с. 129]. Поэтому при разработке курса ему необходимо «тщательно продуманное и сбалансированное сотрудничество с ее преподавателями». Важным компонентом таких ежегодных встреч стали «рекомендации источников в качестве основы для заданий» [там же], понимание целей факультетской программы, а также возможность обновлять и корректировать содержание курса. И.Б. Короткина рассказывает об опыте проведения занятий с магистрантами отчасти на русском языке, не снижая при этом уровня сложности заданий, построенных на аутентичных научных текстах [там же, с. 130]. Это позволяло студентам свободнее вести обсуждение и способствовало развитию навыков чтения и анализа англоязычной литера-

туры, а именно академического чтения.

Мы провели беседу со студентами и выпускниками бакалавриата и магистратуры аграрного вуза, работающими в сфере сельского хозяйства. Цель беседы – выяснить, какие особенности профессиональной коммуникации существуют у аграриев Орла и Орловской области на современном этапе, какие ситуации профессионального общения вызывают трудности, и как учитывать эти особенности при разработке заданий преподавателю языковых дисциплин. Выпускникам задавали следующие вопросы: «Приходилось ли Вам общаться на иностранном языке по работе? Если да, то в каких ситуациях?». Оказалось, что в региональных представительствах международных компаний «Bayer Crop Science», «Сингента», специализирующихся на защите растений, «John Deere», которое импортирует сельскохозяйственную технику в Орел, в Управлении Россельхознадзора по Орловской области такая необходимость есть. По словам регионального представителя «Bayer Crop Science» в Орле, «переводчик не всегда может понять тонкости технологии защиты растений, а два-три слова меняют смысл. Общаться лучше лично с коллегами за границей. На руководящих должностях, например, региональному представителю, знание иностранного языка обязательно» [11]. В управлении Россельхознадзора обязательной нормативной документацией являются сертификаты соответствия семян для экспорта и импорта. Их переводят на английский и русский и языки соответственно. В ООО «Авангард-Агро-Орел» в Залегощенском районе сотрудники компании ведут электронную переписку на иностранном языке с зарубежными поставщиками сельхозтехники и запчастей к ней. Следует отметить, что для специалистов по селекции растений в некоторых случаях необходимая литература по теме исследования существует только на иностранном языке. Например, сотруднице ФГБНУ ВНИИСПК, которая занималась выведением нового сорта ежевики, удалось найти профессионально значимые сведения в научной статье американских ученых. Они были использованы в эксперименте.

На вопрос о том, что бы ребята изменили в процессе обучения иностранному языку, они ответили так: «У бакалавров нужно формировать устойчивую базу, в магистратуре больше изучать специализацию, например, фитопатологию, гербициды».

На этапе «бакалавриат – магистратура» у опрошенных возникли следующие трудности в языковом обучении:

- «забывание» иностранного языка в связи с отсутствием занятий по иностранному языку в течение двух и более лет;
- сложности в понимании профессиональных текстов / терминов на иностранном языке, обусловленные недостаточной изученностью темы исследования на русском языке;
- стилистические ошибки при переводе текстов по специальности;
- сложности в заполнении деловой документации на русском и иностранном языках.

Таким образом, результаты опроса показали прямую зависимость уровня знаний учащихся по иностранному языку от уровня знаний по специальности, русскому языку и культуре речи. Также мы выяснили, что умения профессиональной коммуникации на иностранном языке востре-

бованы в нашем городе, что может мотивировать студентов к изучению профессионального иностранного языка.

Почему система обучения профессиональной коммуникации студентов аграрного вуза должна быть интегративной? Что означает термин «интегративная система обучения»?

С точки зрения Т.И. Кузнецовой, И.А. Кузнецова, «ведущим направлением развития системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам становится организация интеграции как в отношении содержания междисциплинарной информации, так и способов ее усвоения. Объединяющим звеном выступает иностранный язык как инструмент овладения профессиональной коммуникацией» [10, с. 8].

Сущность выбранного нами понятия «интегративная» заключается в том, что учебные дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», «Русский язык и культура речи», «Агрономия» рассматриваются не изолированно, а во взаимосвязи содержания и методов обучения. В то же время понятие «интегративность» мы рассматриваем как изучение одной проблемы с точки зрения различных наук, под разным углом, например, профессиональная коммуникация в агрономии, профессиональная коммуникация в лингвистике, профессиональная коммуникация в психологии, профессиональная коммуникация в культурологии. С точки зрения Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, без интегративного подхода «получить законченную картину закономерностей функционирования процесса обучения иностранным языкам на базе данных какой-либо одной научной дисциплины вряд ли возможно» [6, с. 81].

Почему целесообразно использовать русский язык при изучении иностранного языка в лингвистическом вузе?

В нашем исследовании мы опираемся на классическую работу Льва Владимировича Щербы «Языковая система и речевая деятельность» 1974 года и его слова о том, что о том, что «если велико значение иностранного языка для родного, то справедливо громадное значение родного языка для изучения иностранного ... особенно при недостаточном числе часов», «...когда уже человек на своем родном материале постиг многообразие смыслов глагола *werden*, ему легче будет понять полное своеобразие особого употребления *werden* как вспомогательного глагола в формах страдательного залога – своеобразие, не имеющее себе аналогии в русском» [15, с. 341]. В то же время ученый не может не признать, что «родной язык является все же нашим врагом, так как это он заставляет нас делать те бесчисленные ошибки, которые известны под названием ... русизмов» [там же, с. 343]. «Требуется тщательный отбор того, что должно войти в школьные учебные предметы, и надо всячески бороться с наивным стремлением многих специалистов внести туда все, что они сами знают, вплоть до научных теорий сегодняшнего дня. Отбор надо производить как самих наук, так и сведений, в них сообщаемых. Критериями отбора учебного материала должны стать практическая общепольза и общеобразовательная ценность» [15, с.345]. Безусловно, упомянутые проблемы информационных перегрузок студентов, недостаточного количества часов, отводимые на языковые дисциплины, проблемы содержания обучения актуальны и в наши дни.

В нашем исследовании мы также опираемся на **теорию языковой личности** (Ю.Н. Караулов, Е.В. Иванцова), теорию вторичной языковой личности (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.И. Халеева), принцип учета родного языка при обучении иностранному (Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев, А.А. Миролубов, Н.А. Горлова, Б.В. Беляев, И.В. Рахманов, Н.В. Бурко)

С точки зрения Н.В. Бурко, Н.Н. Ахинько «формирование языковой личности предполагает как культивацию принятых в обществе философско-мировоззренческих, этнокультурных ценностей сознания каждого человека, так и развитие его индивидуальных коммуникативных способностей, коммуникативной компетенции» [4, с. 9]. Авторы подчеркивают ведущую роль вуза как социальной среды в развитии личности: «В стенах высшего учебного заведения должен воспитываться не только узкопрофильный специалист, а высокообразованная, разносторонне развитая личность с высоким уровнем коммуникативной компетенции». Вопрос о технократизации образования, уходу от гуманитарной составляющей в образовании актуален как для преподавателей гуманитарных дисциплин внеязыковых вузах, так и для их студентов.

Если результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, то результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез трактуют понятие «вторичная языковая личность» как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [5, с.65]. Существует много исследований языковой в зависимости от типа дискурса, например, «языковая личность педагога» (О.В.Сергеева, А.А.Евтюгина) «языковая личность студента» (Т.В. Евсюкова, С.Р. Агабабян), языковая личность агронома (Капустина О.Н.). Существует прямая зависимость между усвоением родного языка и иностранного языка: чем выше уровень его коммуникативно-речевого развития учащихся на родном языке, тем легче он овладевает иностранным. С точки зрения Н.А. Горловой, «использование согласованной методики на родном и иностранном языках может обеспечить эффективное и продуктивное развитие коммуникативной компетенции» [6, с. 98].

Практическое использование русского языка на за-

нятиях по иностранному языку в вузе представляется целесообразным в разноуровневых по уровню знаний группах, при объяснении грамматического материала для экономии времени и повышения мотивации к изучению языка у студентов. При анализе некоторых учебников и учебных пособий по иностранному языку для студентов высших учебных заведений, в том числе и для сельскохозяйственных вузов, замечено, что инструкции к выполнению заданий даются на русском языке, грамматические справочники также представлены на русском языке. В некоторых учебных пособиях тексту по специальности на иностранном языке предшествуют пояснительные записки на русском языке (Н.М. Дюканова *Английский язык в менеджменте*, Москва, 2017). Н.Н. Михайлов, М.Н. Михайлов в разработанном учебном пособии рассматривают перевод как методический прием и обучают англоязычной речевой деятельности, отталкивающейся от русскоязычного текста (Н.Н. Михайлов, М.Н. Михайлов *Лингвострановедение США*, М.: Academia, 2013). Авторы предлагают тексты по страноведению на русском языке, затем слова и словосочетания, географические названия уже на английском языке. Студентам нужно найти их русские эквиваленты в тексте, а реалии объяснить на иностранном языке. Затем обучающимся предлагается написать краткое изложение текста (gist) на английском языке. С.Н. Любимцева, В.Н. Коренева при разработке курса для финансистов предлагает двуязычные диалоги для перевода (Курс английского языка для финансистов, ГИС, Москва, 2004). С нашей точки зрения, профессиональная направленность обучения агрономов проявляется в лексическом составе текстов, типах документов (например, сертификат соответствия семян у агрономов). На уровне магистратуры необходимо развивать умения научно-технического перевода, а также обучать использованию коммуникативных технологий для профессионального общения, разбирать ситуации профессионального и академического общения.

Таким образом, разработка интегративной системы обучения русской и иноязычной профессиональной коммуникации студентов аграрного университета представляется методически оправданной и актуальной и, безусловно, требует дальнейшего научного исследования.

Библиографический список

1. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. Опыт внедрения практико-ориентированного подхода к обучению в аграрном вузе. Научная статья по специальности «Народное образование. Педагогика», 2017 <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnedreniya-praktiko-orientirovannogo-podhoda-k-obucheniyu-v-agrarnom-vuze>
2. Белова Е.И. Возможности междисциплинарной интеграции при обучении иностранному языку студентов технических направлений. В сборнике статей по материалам круглого стола «Перспективы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки» 26 апреля 2017 г. ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» С. 5-8.
3. Бондарева Н.А. К вопросу о целях обучения иностранным языкам студентов экономического вуза. В сборнике материалов межвузовского «круглого стола» 14 марта 2013 года / под ред. Н.Б. Павленко *Язык в сфере профессиональной коммуникации (лингвистический и методический аспекты)*: Орел: Изд-во ОФ РАНХиГС, 2013. С. 36-42.
4. Бурко Н.В., Ахинько Н.Н. Формирование коммуникативной компетенции – формирование языковой личности. В сборнике «Инновации в образовании // Материалы IX научно-практической конференции. Орел, 2017. С. 7-11.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. Ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 336 с.
6. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку: в 2 ч. Ч.2: учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 272 с.
7. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. Русский язык и культура речи: учеб. Под редакцией Н.А. Ипполитовой. М.: Проспект, 2008. 448 с.
8. Капустина О.Н. Обучение иностранных студентов агрономических специальностей профессиональному речевому общению: проблемный подход. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. ФОГБУ НИУ Белгородский государственный университет, 2014.

9. Короткина И.Б. Трансдисциплинарный подход к разработке курса по академическому чтению профильных текстов (на примере публичной политики). Обучение чтению на иностранном языке в современном университете: теория и практика: монография / Под ред. Н.В.Баграмовой, Н.В.Смирновой, И.Ю.Щемелевой. СПб.: «Златоуст», 2016. 184 с.
10. Кузнецова Т. И., Кузнецов И. А. Развитие системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе на основе предметно-языковой интеграции. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2016.
11. Лысенко Н.Е., Жилина Л.Н. Какие умения деловой коммуникации на иностранном языке востребованы на сельхозпредприятиях? В сборнике научных трудов Актуальные проблемы современной филологии и методики преподавания языка / под общ.ред. Н.А. Бондаревой. Орел: ОрелГУЭТ, 2018 С. 68-72
12. Макович Г.В Коммуникативные технологии в деятельности профессиональных групп <http://vestnik.uapa.ru/en/issue/2014/03/21/>
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 35.03.04 по направлению подготовки Агрономия http://www.orelsau.ru/sveden/files/35.03.04_Agronomiya_FGOS_3.pdf
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 35.04.04 по направлению подготовки Агрономия http://www.orelsau.ru/sveden/files/35.04.04_Agronomiya_3_2.pdf
15. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974 http://elibrary.ru/text/scherba_yazykovaya-sistema--deyatelnost_1974/go,342;fs,0/
16. Dragana Bozic Lenard, Ljiljana Pintarić Comparison of Employers' and Students' Perceptions Regarding Communication Skills. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes Vol. 6, No 1, 2018 <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/634>

References

1. Antonova N.V., Shmeleva Tz. N. The experience of implementation of practice-oriented approach in agrarian university. Scientific article on the specialty "Public education. Pedagogics", 2017. <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnedreniya-praktiko-orientirovannogo-podhoda-k-obucheniyu-v-agrarnom-vuze>
2. Belova E.I. Prospects of interdisciplinary integration in teaching a foreign language to students of technical specialties. In the collection of articles following the roundtable discussion "Prospects of profession-oriented teaching a foreign language in non-language programs of study" from April, 26. 2017. FGBU VO "Orel state university named after I.S. Turgenev" Pp. 5-8.
3. Bondareva N.A. On the question of the purpose of foreign language teaching to the students of the university of economics. In the collection of articles of the inter-university roundtable discussion from March, 14, 2013 / edited by N.B. Pavlenko Language in the field of professional communication (linguistic and methodic aspects). Orel: OF RANHiGS, 2013. Pp.36-42.
4. Burko N.V., Ahinko N.N. Developing of communicative competence – developing of linguistic person. In the collection of articles "Innovation in education // Materials of IX scientific practical conference. Orel, 2017. Pp. 7-11.
5. Galskova N.D., Gez N.I. The theory of language teaching. Lihguodidactics and Methodology: study guide for students of linguistic universities and faculties of foreign languages. M.: Academia, 2007 -336 P.
6. Gorlova N.A. Methodology of foreign language teaching: in 2 volumes. Vol.2: study guide for students of higher professional education. M.: publishing centre Academia, 2013. 272 p.
7. Ippolitova N.A., Knyazeva O.U., Savova M.R. the Russian language and speech culture: text-book edited by N.A. Ippolitova. M.: Prospect, 2008. 448 p.
8. Kapustina O.N. Teaching of foreign students of agronomist specialties to professional communication: problem-based approach. Dissertation for Candidate Degree of Pedagogical Science. FGBU NIU Belgorod state university, 2014.
9. Korotkina I.B. Transdisciplinary approach to the development of the course on academic reading of the specialized texts (by the example of public policy). Reading studies in a modern university: the theory and practice. Monography. Edited by N.V. Bagramova, N.V. Smirnova, I.U. Tchemileva. Spb.: Zlatoust, 2016. 184 p.
10. Kuznetsova T.I., Kuznetsov I.A. Development of the profession-oriented educational system of foreign languages in the technical university on the base of subject-language integration. Bulletin of Adigeya State University. Series 3. Pedagogics and Psychology, 2016.
11. Lysenko N.E., Gzilina L.N. What skills of business communication are required at agricultural enterprises? In the collection of articles up-to-date problems of modern philology and methodology of language teaching edited by N.A. Bondareva. Orel: OrelGUET, 2018, P. 68-72
12. Makovich G.V. Communication technologies in the activity of professional groups <http://vestnik.uapa.ru/en/issue/2014/03/21/>
13. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor Programm 35.03.04 on Agronomy http://www.orelsau.ru/sveden/files/35.03.04_Agronomiya_FGOS_3.pdf
14. Federal State Educational Standard of Higher Education – Master Programm 35.04. 04 on Agronomy http://www.orelsau.ru/sveden/files/35.04.04_Agronomiya_3_2.pdf
15. Tcherba L.V. Language system and speech activity. L., 1974 http://elibrary.ru/text/scherba_yazykovaya-sistema--deyatelnost_1974/go,342;fs,0/
16. Dragana Bozic Lenard, Ljiljana Pintarić Comparison of Employers' and Students' Perceptions Regarding Communication Skills. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes Vol. 6, No 1, 2018 <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/634>

МАКАРОВА О.В.

доцент, кандидат педагогических наук, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева,
E-mail: mooncat57@yandex.ru

MAKAROVA O.V.

associate professor, candidate of pedagogical sciences, Orel State University
E-mail: mooncat57@yandex.ru

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ***

**INCREASE IN EFFICIENCY OF OUT-OF-CLASS INDEPENDENT WORK IN THE SYSTEM
OF PREPARATION OF DEFEKTOLOGICHESKY SHOTS**

В статье представлено содержание и организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Социальная реабилитация лиц с проблемами в развитии», разработанное на основе комплексной реализации педагогических условий, способствующих ее активизации, повышению качества дефектологического образования.

Ключевые слова: внеаудиторная самостоятельная работа, социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья.

The article presents the content and organization of extracurricular independent work of students in the study of the discipline «Social rehabilitation of persons with developmental problems», developed on the basis of a comprehensive implementation of pedagogical conditions contributing to its activation, improving the quality of defectological education.

Keywords: out-of-class independent work, social rehabilitation of children with disabilities.

Приоритетной задачей повышения эффективности профессионального образования является совершенствование внеаудиторной самостоятельной работы студентов как условия наиболее полноценного формирования профессиональной компетенции, развития ценностно-смыслового отношения к будущей профессии, активизации самообразования и саморазвития, рефлексивной культуры, способности к проектированию собственной образовательной деятельности.

В процессе педагогического эксперимента, проведенного на базе института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», а также медицинского центра «Сакара» г. Орла разработан комплексный подход к совершенствованию внеаудиторной самостоятельной работы студентов в системе формирования у них профессиональной компетенции в одной из важнейших областей дефектологии – социальной реабилитации лиц с проблемами в развитии.

Научно обосновано и экспериментально доказано, что повышению качества дефектологического образования в данной области способствует комплексная реализация следующих педагогических условий активизации самостоятельной работы студентов:

- изучение знаний обучающихся, полученных в процессе предшествующей профессиональной подготовки и необходимых для освоения нового курса, устранение выявленных недостатков;
- использование в процессе работы по каждой теме

различных видов заданий, учитывающих структуру познавательной деятельности, включая задания тестового характера;

- своевременное освоение обучающимися содержания каждой темы на основе рекомендаций преподавателя по результатам систематического контроля;
- практическое освоение умений и навыков [2].

Результаты педагогического эксперимента свидетельствовали о высоком качестве освоения содержания дисциплины студентами и целесообразности внедрения разработанного подхода в систему подготовки магистров по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль: Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии. Это предполагает, что в начале изучения нового курса проводится контрольная работа, направленная на проверку, так называемых, «остаточных знаний» по дисциплинам предшествующей подготовки, необходимых для освоения содержания нового курса. Контрольную работу студенты выполняют фронтально на первом практическом занятии, заполняя специальные бланки, включающие задания тестового характера. При обработке полученных результатов определяется коэффициент усвоения знаний каждым студентом по контрольной в целом и по частям на основе тестового метода, разработанного В.П. Беспалько (1977) [1]. Проводится качественный анализ, предполагающий выявление вопросов, вызвавших затруднения у испытуемых, на основе которого разрабатываются типичные задания для

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

внеаудиторной самостоятельной работы, направленные на устранение пробелов в знаниях.

Эффективное проведение внеаудиторной самостоятельной работы обеспечивается не только выполнением традиционных заданий, но и систематическим самоконтролем усвоения учебного материала студентами при использовании специально разработанных разноуровневых заданий тестового характера. Предусматривается последовательное выполнение заданий, соответствующих четырем уровням усвоения. Отбор содержания учебного материала для тестовых заданий осуществляется с учетом необходимости и достаточности объема информации в соответствии с уровнем развития науки и практики, преемственности с аудиторными занятиями (лекциями, практическими занятиями), внутрипредметной и межпредметной значимости изучаемых тем [2].

Освоение умений и навыков обеспечивается проведением внеаудиторной самостоятельной работы на базе практического учреждения.

В процессе проведения внеаудиторной самостоятельной работы в медицинском центре «Сакара» г. Орла студенты под руководством специалистов подбирали методы и методики для диагностики развития, общения и деятельности детей разных возрастов, составляли диагностические программы, проводили психолого-педагогическое изучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проектировали индивидуальные маршруты развития, образования, социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ на основе результатов психолого-педагогического изучения, овладевали методами и технологиями, позволяющими решать диагностические и коррекционные задачи в образовании, социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ.

Создать программу для ребенка, построенную с учетом его индивидуальных особенностей, затруднений и сильных сторон, невозможно без детальной оценки начального уровня его развития. Студентов знакомили с несколькими тестами и опросниками: Vinland (Шкала адаптивного поведения «Вайнлэнд») и ABAS («Эбас, Система тестирования адаптивного поведения»), которые являются стандартизированными тестами для определения базового уровня адаптивного поведения ребенка. Кроме стандартизированных тестов студенты работали с не стандартизированными опросниками, которые использует поведенческий специалист. В отличие от Vinland и ABAS, где ответы даются на основании того, что интервьюированный уже знает о ребенке, эти нестандартизированные опросники требуют проведения определенных занятий с ребенком и предъявления разнообразных материалов, чтобы понять, сформиро-

ван тот или иной навык. Данные занятия закрепляли умения студентов проводить психолого-педагогическое изучение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Опросник ADDLS-R, Assessment of Basic Learning and Skills, Reuised («Эйблс», Опросник базовых учебных и вербальных способностей, дополненный) и VB-MAPP, Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program («ВиБи-Мэпп», Опросник вербального поведения) помогали студентам выявить затруднения ребенка и определить какие навыки следует формировать в первую очередь. После оценки начального развития ребенка студенты составляли обучающие программы, которые в первую очередь были направлены на формирование и развитие самых необходимых в повседневной жизни навыков: общение, социализация, умение играть. Студенты учились использовать данные наблюдения, опросников и интервью с людьми, окружающими ребенка, а также данные, полученные в ходе применения стандартизированных тестов.

Создание индивидуальной программы включает совместную работу многих специалистов: специалист по моторному развитию, логопед, дефектолог и др., что позволило сформировать у студентов умение работать в команде.

Студенты познакомились с наиболее успешными и научно обоснованными подходами развития и коррекции поведения особых детей. Многочисленные техники, стратегии, методологические приемы, которые осваивали студенты, позволят будущему специалисту улучшить качество жизни детей, стать более самостоятельными, вне зависимости от того, сколько ему лет, и вне зависимости от того, насколько серьезны сложности развития. Студенты на практике видели, что ежедневная и многочасовая работа позволяет достичь продвижения: каждый ребенок может сделать маленький шаг вперед, приближаясь к нашей заветной цели – самостоятельной жизни среди других людей.

Итоговой контроль предполагает проведение письменной контрольной работы, включающей задания тестового характера по всем разделам программы, предусматривающих воспроизведение учебного материала или его применение для решения типовых педагогических задач - подстановки, конструктивные задания, установление правильной последовательности и др., а также проведения экзамена с учетом современных требований к данному виду аттестации студентов в вузе с обязательным включением в каждый билет не только вопросов теоретического и методического характера, но и практических заданий.

Реализация разработанного комплексного подхода к активизации самостоятельной работы студентов является одним из условий высокого качества дефектологического образования.

Библиографический список

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977. 304 с.
2. Макарова О.В. Активизация самостоятельной работы студентов как средство повышения качества сурдопедагогического образования : на примере изучения методики развития слухового восприятия : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03. Москва, 2006. 244 с.

References

1. Bespalko, V. P. Bases of the theory of pedagogical systems / Accusative of Bepalko. Voronezh, 1977. 304 p.
2. Makarova O. V. Activization of independent work of students as means of improvement of quality of surdopedagogicheskyy education: on the example of studying of a technique of development of acoustical perception: thesis... candidate of pedagogical sciences: 13.00.03. Moscow, 2006. 244 p.

МАЛЕНКОВ А.О.

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации», г.Орел
E-mail: malina5002219@list.ru

MALENKOV A.O.

The Federal state government military educational institution of higher education «The Academy of the Federal Guard Service of the Russian Federation», Orel
E-mail: malina5002219@list.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES FOR THE FORMATION PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS UNDER THE CONDITIONS OF THE MILITARY UNIVERSITY

В статье на основании интерпретации этической составляющей бытия человека анализируется понятие профессиональной этики. Уточняется содержание понятия профессионально-этической компетенции курсанта военного вуза. Предлагается аксиоматический базис содержания этических компетенций, формулируются психолого-педагогические доминанты, и рассматривается механизм реализации требований профессионально-этического комплекса офицера.

Ключевые слова: профессиональная этика; этическая компетенция; подготовка военных специалистов; кодекс профессиональной этики.

The article analyzes the concept of professional ethics based on the interpretation of the ethical component of human being. The content of the concept of professional-ethical competence of a cadet of a military high school is specified. An axiomatic basis for the content of ethical competences is proposed, psychological and pedagogical dominants are formulated, and the mechanism for realizing the requirements of a professional ethical complex of an officer is examined.

Keywords: professional ethics; ethical competence; training of military specialists; code of professional ethics.

Этические начала стали всё чаще упоминаться в качестве базисных предпосылок гуманитарных областей знания в целом и предметной сферы педагогики, в частности. Очевидным объяснением данного акцента является констатируемый многими учеными духовно-нравственный кризис, связанный с характерным для современного общества этапом трансформации системы ценностей. Можно констатировать изменение динамики и траекторий социокультурного развития человечества. Для современного общества характерны возрастание социальных и политических угроз и появление новых факторов опасности. В этой связи повышается актуальность этических исследований, которые получают новый импульс к развитию. При этом сама интерпретация этики требует некоторого уточнения. В качестве обособленного философского направления этика была рассмотрена в сочинениях Аристотеля (Этика Никомаха [6], Евдемова этика [7], Большая этика [1]). Соответствующая предметная область отличалась от традиционных сфер технического и искусства, которые, в свою очередь, соотносятся соответственно с благом, заключенным в вещах, и поиском средств для достижения частных целей. Отличительной же особенностью этики являлось исследование «абсолютного блага», т.е. некоего высшего идеала, которому подчинены все частные блага. Изначальный философский дискурс, находящийся в плоскости поиска предпосылок поступков человека, с течением времени расширился до понятий нравственности

и морали в пирамиде человеческих ценностей. В настоящее время этика выделена в раздел философской аксиологии, в рамках которой рассматривается дуализм бытия: реальность и ценность как возможность практической реализации.

Этическая составляющая бытия человека представляет собой особый вид сущего, вырастающего из культуры как духовной основы социальной организации. Этическое начало выступает регулятивным принципом конкретно-исторического способа бытия человека, соотносясь с категорией должного. При этом, для различных исторических периодов характерны разные представления о должном, а следовательно, содержание этического изменяется со временем, формируясь на основании новых смыслов.

На различных этапах общественного развития в разных культурах сформировалось множество этических традиций, которые в большинстве своем обладают некоторым единым началом, состоящим из «золотых правил морали», обуславливающих нормальное существование и развитие социума. Социальное расслоение, исходящее из неравенства социальных дистанций между стратами привело к тому, что стали формироваться и особые правила поведения, определяемые развитием профессионального сознания и профессиональной морали. Соответственно, в методологическом плане этика трансформировалась в универсальную и профессиональную. Универсальная этика консолидирует принципы, правила и нормы поведения лю-

дей независимо от их социальных функций или профессиональной принадлежности. Профессиональная этика, соотносится с определенными видами деятельности человека, выступая в качестве системы профессиональных моральных норм.

В.Т. Ганжин и Ю.В. Согомонов выделяли два содержательных понятия профессиональной этики. Во-первых, это непосредственно кодексы поведения и, во-вторых, способы обоснования последних в контексте социально-культурного объяснения данной профессии и особенностей профессиональной группы [11]. Фактическое развитие данной позиции можно отметить в рассуждениях В.И. Бакштановского, по мнению которого понятие профессиональной этики во многом является условным, так как оно соотносится с профессиональными моральными кодексами. При этом, по его мнению, использование сочетания «профессиональная этика» является оправданным с точки зрения отсутствия тавтологии и, более того, подчеркивает значимость разработки ценностей и норм профессии. По мнению А.А. Гусейнова профессиональная этика фиксирует определенную сторону общих моральных установок относительно особенностей соответствующей профессии и ориентирована, главным образом, на правила и нормы поведения. При этом предметом профессиональной этики являются конкретные моральные ситуации и соответствующее профессиональное поведение, в отличие от более широкого предмета прикладной этики, связанного с общезначимыми аспектами [10].

Базисом профессиональной этики являются общие принципы, основанные на нормах поведения человека, возникающих в свою очередь из морали. Содержательными границами современной системы моральных принципов выступают такие аксиологические нормы социального и личностного состояния как особое представление о чести и долге, профессиональное достоинство, профессиональная совесть, профессиональная солидарность, форма ответственности, обусловленная спецификой и родом той или иной деятельности. Особенности конкретных профессий определяют наличие частных принципов профессиональной этики, которые, как правило, имеют формализованное выражение в системе норм, правил и требований.

В контексте общих принципов следует отметить, что указанные грани не являются ортогональными, а напротив, являясь элементами, образующими целостную систему, имеют сложные нелинейные пересечения. Так, очевидно, существует тесная связь между понятиями профессионального долга и профессиональной ответственности. Категория долга определяется социальной необходимостью, выраженной в нравственных требованиях к личности. Личность выступает как носитель определенных моральных обязанностей перед обществом, который осознает их и реализует в своей деятельности. Применительно к профессиональному долгу моральные обязанности определяются ценностями, сформированными профессиональной деятельностью. Профессиональная ответственность содержательно характеризуется корреляцией между результатами профессиональной деятельности и наступившими, либо прогнозируемыми последствиями, для всего общества, отдельных социальных групп либо конкретных людей. Таким образом, можно отметить категориальный синтез профессионального долга и профессиональной от-

ветственности, который определяет поведение актора в зависимости от особенностей текущей ситуации. Отметим, что формальная регламентация поведения закрепляется в этическом кодексе определенной профессии.

Профессиональное достоинство характеризует, во-первых, значимость индивида, основанную на самоуважении, а, во-вторых, отражает представление о значимости, т.е. важности и ценности его профессии для социума в целом. Профессиональное достоинство можно охарактеризовать как личное самоутверждение человека. При этом взаимосвязанным и, в значительной мере, взаимообусловленным является понятие профессиональной чести. Как содержательная грань оно отражает зависимость между моральным уровнем профессиональной группы и отношением общества к соответствующей профессии. Очевидно, что необходимость соблюдения нравственных требований с целью поддержания профессиональной чести носит обобщающий характер и затрагивает всех представителей группы. Особенностью профессиональной чести и достоинства как категорий профессиональной этики является то, что их содержание носит аксиологический характер для представителя профессии.

С точки зрения мотивов, определяющих значимость профессионального долга, гарантом его исполнения является профессиональная совесть. Данная категория предполагает внутреннюю установку личности на профессиональные действия, вызывающие внутренний комфорт и психологическое равновесие. Профессиональная совесть выражает ощущение моральной удовлетворенности трудом с одной стороны и определяется эмоциональными переживаниями в случае неспособности качественно и полностью выполнить профессиональные обязанности с другой.

Одной из особенностей профессии военного выступает ответственность за безопасность другого человека, группы людей, а зачастую и государства. Ответственность за жизнь и здоровье другого человека, есть основное моральное требование для профессиональной этики военного, а ее содержание предполагает понимание долга и чести, как категорического императива, определяемого зависимостью людей от действий профессионала.

Формирование этических установок является делом особой социальной значимости и, в значительной части, происходит в образовательной среде. Современное российское высшее образование является одним из звеньев данного процесса. Трудно переоценить его значение: курсант является уже достаточно взрослым, чтобы принимать сложные решения, обладает определенным жизненным опытом, знаниями и умениями, имеет сформировавшиеся привычки и вкусы. При этом многое еще можно изменить или, наоборот, закрепить в качестве нравственной доминанты [14].

В системе современной образовательной парадигмы предполагается формирование соответствующих этических компетенций, которые понимаются, как способность человека действовать на основе практического опыта, знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации в соответствии с нормами и ценностями профессиональной этики. Следует отметить, что введенное понятие является редукцией сложной концептуальной модели и требует дальнейшего анализа и уточнения. Действительно, в настоящее время трактовка понятия

этической компетенции носит неоднозначный характер. Например, Э.Р. Садартынова [12] в развитие гипотезы, выдвинутой С.Е. Шульпиным [14], рассматривает этическую компетенцию учителей начальных классов как «сложное личностно-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений и навыков в области этики и определенного набора личностных качеств, определяющих готовность учителя к реализации профессиональной деятельности на основе законов этики». А.А. Кутепов определяет профессионально-этическую компетенцию как «интегративную характеристику личности, предполагающую наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающую способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающую способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве» [9]. В исследовании Юркиной Л.В., применительно к формированию культуры общения студентов, в качестве этической компетенции предлагается рассматривать «готовность к позитивной коммуникации, которая является совокупностью качеств личности, положительного отношения к культуре общения и достаточного объема знаний, умений и навыков в этой области» [15]. По мнению Глузмана Н.А. и Безносюка Е.В. профессионально-этическая компетенция «определяется способностью специалиста интегрировать ценностные ориентиры, теоретические знания, практические умения и личностные качества, обеспечивать осуществление профессиональной деятельности на основе профессиональной этики» [4]. Л.Д. Голова считает, что «условием формирования этической компетентности личности, как результата освоения этических компетенций, является понимание концептов социального служения, справедливости, достоинства и значимости человека, важности человеческих взаимоотношений, честности, выступающих требованиями этического кодекса» [5].

Вышеизложенное свидетельствует о том, что этическая компетенция современного специалиста является сложным многокомпонентным понятием, которое во многом определяется сферой профессиональной деятельности. Применительно к военному вузу, как считает А.Б. Кердан, приоритетом является формирование в качестве конечной цели учебно-воспитательного процесса подготовку офицера-интеллекта, носителя высокой культуры, обладателя ярких личных качеств и достоинств [8]. В данном контексте фундаментом формирования личности военнослужащего является общая культура, выступающая основой накопления и трансформации личностных качеств, их позитивного преобразования, осознания своей принадлежности выбранной социальной группе, понимание защиты государственности как великого, справедливого и самоотверженного дела. Общая культура дает возможность офицеру сформировать гражданскую и политическую нравственные доминанты, а также профессиональную специализацию, без которой не может быть выстроена профессиональная этика военного [3].

В контексте анализа психолого-педагогических основ формирования профессиональной этики будущих военных специалистов в условиях военного вуза представляется целесообразным уточнить содержание

понятия профессионально-этической компетенции курсанта военного вуза. В общем случае будем ассоциировать данное понятие с формированием сложных индивидуально-психологических особенностей, основанных на общей культуре, теоретических знаниях, практических умениях и навыках в области профессиональной этики в совокупности с набором личностных качеств, определяющих готовность индивида к этически сообразному поведению в условиях морального выбора. Аксиоматический базис содержания этических компетенций будущих военных специалистов, по нашему мнению, заключается в формировании следующих способностей:

- следование моральным стандартам поведения, основанным на общегуманистических нравственных ценностях;
- приоритизация духовно-нравственных норм, определяющих этическую направленность профессии офицера;
- принятие профессиональных решений на основании ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности;
- разрешение моральных дилемм профессионально-этических противоречий;
- определение области и границ власти военного профессионала в контексте межличностных и общественных отношений.
- В качестве психолого-педагогических доминант формирования профессиональной этики будущих военных специалистов в условиях военного вуза, с точки зрения субъекта учебного процесса, можно выделить:
- понимание профессиональной деятельности как культуры своеобразной;
- осознание себя непосредственным носителем общекультурных паттернов;
- использование компетенций для решения профессиональных задач в контексте профессионально-этических норм;

Механизм реализации требований профессионально-этического комплекса офицера должен предусматривать включение в учебные программы профессиональной подготовки курсантов отдельных тем в базовых курсах, либо отдельных элективных курсов по профессиональной этике. Именно учебные заведения, готовящие профессионалов, способны сформировать формальные и неформальные кодексы профессиональной этики и посредством системы обучения и воспитания интериоризировать в сознание обучающегося посредством усвоения внешней социальной деятельности понимание ответственности в общественной и индивидуальной жизни. Матрица формирования системы этических компетенций будущих военных специалистов в условиях военного вуза, с нашей точки зрения, должна строиться исходя из последовательности достижения результатов в системе показателей: лояльность – вовлеченность – приверженность.

Лояльность может быть интерпретирована как стремление курсанта к следованию своей деятельности этическим принципам, ценностям и нормам. Данная установка является внутренним, психологическим состоянием, формирование которого, как правило, происходит на стадии, предшествующей началу профессионального обучения. Соответственно, на начальном этапе наиболее значимую

роль играют семья, средства массовой информации, дошкольные и общеобразовательные учреждения, общество в целом. Таким образом, проблема формирования лояльности как базовой составляющей способности будущего военного придерживаться в своей деятельности этических принципов, во многом развивается «вне границ» системы профессионального образования, а военные вузы имеют весьма ограниченные возможности влияния на соответствующий процесс. Показатель вовлеченности характеризуется желанием принимать решения, следуя этическим принципам. С одной стороны данный этап в значительной степени определяется уровнем достижения в части лояльности, с другой стороны, именно в части развития вовлеченности вклад вуза в формирование у курсанта приоритета следования этическим принципам в профессиональной деятельности является наиболее значимым. Приверженность, представляет собой готовность будуще-

го военного отстаивать этические принципы и ценности, выступает как интегрирующая характеристика, формирующая мотивацию, курсанта в следовании принципам профессиональной этики.

Таким образом, перед высшей военной школой стоит задача освоения курсантами этических компетенций как системообразующего фактора формирования личности будущего офицера. Спозиций системного подхода, лояльность курсанта этическим принципам является входным параметром системы, приверженность выпускников этическим ценностям – выходным параметром. Соответственно, последовательное преобразование лояльности в вовлеченность, а затем приверженность может быть признано одним из основных операционных процессов военного вуза в контексте формирования этических компетенций, определяемых профессиональной этикой военных.

Библиографический список

1. Аристотель Большая Этика//Аристотель. Соч.: В 4-х т. Т.4. М.: Мысль, 1984. С.296-374.
2. Бобриков В.Н., Шаров А.В. Формирование профессиональной этики специалиста в процессе его профессиональной подготовки// Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. №2 (6).С.128-131.
3. Варшавский М.Р. Профессиональная этика военного и организационная культура// Вестник Курганского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. 2016. №1(40).
4. Глузман Н.А., Безносюк Е.В. сущность и структура профессионально-этической компетентности социального педагога// Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5.
5. Голова Л.Д. Компетентностный подход к формированию социально активной личности и ее гражданской позиции// Человек и образование. 2014. №2.
6. Грицанов А.А. Никомахова этика. В кн. История философии: энциклопедия. М.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2002, 1376 с.
7. Гусейнов А. А. Этические сочинения Аристотеля. М. 2005, С. 382-407.
8. Кердан А.Б. Воспитание чести офицера вооруженных сил Росс// сборник научных статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2008.
9. Кутепов А.А. Формирование профессиональной этики студентов туристского вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кутепов Александр Александрович; [Место защиты: Рос.междунар. акад. туризма] Москва, 2008 182 с.
10. Прикладная этика // Этика: энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2002.
11. Профессиональная этика // Словарь по этике [Текст] / Под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. 6-е изд. М.: Политиздат, 1989.
12. Садартынова Э.Р. Педагогические условия развития этической компетенции учителей начальных классов // Молодой ученый. 2012. №10. С. 380-383. URL <https://moluch.ru/archive/45/5458/> (дата обращения: 21.05.2018)
13. Симонова С.А. Нравственная доминанта современного отечественного образования // Вестник ВГУ: серия: Проблемы высшего образования. 2015. № 1
14. Шульпин С.Е. Этическая компетентность как фактор профессиональной подготовки будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Курган, 1999. 183 с.
15. Юркина Л.В. Формирование культуры общения студентов непедагогических вузов: Гуманитарные и технологические специальности : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. Москва, 2005. 209 с.

References

1. Aristotle The Great Ethics // Aristotle. Op. : In the 4th volume, T.4. M. : Thought, 1984. p.296-374.
2. Bobrikov V.N., Sharov A.V. Formation of the professional ethics of a specialist in the process of his professional training // Professional education in Russia and abroad. №2 (6). P.128-131
3. Varshavsky M.R. Professional ethics of military and organizational culture // Bulletin of Kurgan State University. Series Humanities. 2016. No. 1 (40).
4. Gluzman N.A., Beznosyuk E.V. essence and structure of the professional-ethical competence of the social pedagogue // Modern problems of science and education. 2017. No. 5.
5. Golova L.D. Competence approach to the formation of a socially active personality and its civic position // Man and education. 2014. №2.
6. Gritsanov A.A. Nikomakh's ethics. In the book. History of philosophy: encyclopedia. M. : Interpressservice; BookHouse. 2002, 1376 p.
7. Huseynov A.A. Ethical writings and the ethical system of Aristotle. M. 2005, S. 382-407.
8. Kerdan A.B. Raising the honor of an officer of the armed forces Ross // a collection of scientific articles on the materials of the V All-Russian Scientific and Practical Conference. Ekaterinburg, 2008.
9. Kutepov A.A. Formation of professional ethics of students of a tourist university: the dissertation ... PhD thesis: 13.00.08 / Kutepov Aleksandr Aleksandrovich; [Place of protection: Ros. Intern. acad. tourism] Moscow, 2008 182p.
10. Applied ethics // Ethics: encyclopedic dictionary [Text] / Ed. R.G. Apresyan, A.A. Huseynova. M. : Gardariki, 2002.
11. Professional Ethics // Dictionary of Ethics [Text] / Ed. A.A. Guseinova and IS. Kona. - 6 thed. Moscow: Politizdat, 1989.
12. Sadartynova E.R. Pedagogical conditions for the development of the ethical competence of primary school teachers // Young Scientist. 2012. №10. Pp. 380-383. - URL <https://moluch.ru/archive/45/5458/> (reference date: May 21, 2013)
13. Simonova S.A. The moral dominant of modern domestic education // Vestnik VSU: series: Problems of higher education. 2015. No. 1
14. Shulpin S.E. Ethical competence as a factor in the professional preparation of the future teacher: PhD thesis: 13.00.08: Kurgan, 1999. 183 p.
15. Yurkina L.V. The formation of a communication culture for students of non-pedagogical universities: Humanitarian and technological specialties: the thesis ... PhDthesis: 13.00.01. Moscow, 2005. 209 p.

УДК 378.02:37.016

UDC 378.02:37.016

МИТРАХОВИЧ В.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого

E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

БЕРДЮГИН С.Ю.

начальник лаборатории, Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники

E-mail: Sergey-Berdugin@yandex.ru

MITRAKHOVICH V.A.

Doctor of Pedagogy, senior lecturer, Professor at Humanities and the socio-economic Disciplines, Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union S.M.

Budyonny

E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

BERDYUGIN S.YU.

Head of the laboratory, Cherepovets highest military engineering college of radio electronics

E-mail: Sergey-Berdugin@yandex.ru

СУЩНОСТЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ВЫСШЕМ ВОЕННО-УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

ESSENCE OF METHODOLOGICAL MAINTENANCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS IN THE HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

В статье раскрывается сущность методического сопровождения подготовки курсантов – будущих инженеров специальных радиотехнических систем. Предназначена широкому кругу читателей, интересующихся вопросами, связанными с методическим сопровождением образовательного процесса в военном вузе.

Ключевые слова: методическая деятельность, методическое сопровождение, особенности профессиональной подготовка курсантов.

The article reveals the essence of methodological maintenance for training cadets - future engineers of special radio engineering systems. It is intended for a wide range of readers interested in issues related to the methodological support of the educational process in a military higher educational institution.

Keywords: methodical activity, methodical support, features of professional training of cadets.

Постановка проблемы данной статьи обусловлена необходимостью обоснования сущности методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов – будущих инженеров в военно-учебных заведениях. Подготовка квалифицированных военных кадров и развитие системы военного образования являются приоритетными задачами Министерства обороны (МО) России и важнейшими направлениями деятельности для повышения обороноспособности государства. Потребность Вооружённых Сил Российской Федерации (ВС РФ) и общества в профессионально подготовленных офицерских кадрах, способных и готовых к выполнению задач любой категории сложности, в сложных условиях обстановки, а также к эффективному применению вверенных им вооружения, военной и специальной техники очень высока.

Исторически методическая деятельность организовывалась и планировалась для преподавателей как источник для повышения профессионализма и развития. На современном этапе развития системы высшего образования, в результате проводимой государством политики реформирования, ее можно охарактеризовать большим количеством вариантов программно-методического обеспечения, различных технологий при организации и проведении образовательного процесса в учебных заведениях, возможностях и затребований субъектов педагогического процесса. Все это ведет к трудностям в организации и планировании

методической деятельности.

Согласно [2] методическая деятельность, проводимая в вузах нацелена на совершенствование используемых и разработку и апробирование новых методик, повышение эффективности и качества проведения всех видов учебных занятий, работу по развитию педагогического мастерства руководящего и преподавательского состава, а также командиров подразделений курсантов. Центром методической деятельности является кафедра. Организацией методической деятельности в вузе занимается учебно-методический отдел. Он обеспечивает подготовку плана методической деятельности и контроль его выполнения. Мероприятия согласно плана включаются в план-календарь основных мероприятий вуза.

Ю.К. Бабанский определяет методическую работу как «целостную, основанную на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса систему взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя (включая и меры по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов), на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом, а, в конечном счете – на совершенствование учебно-воспитательного

процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных школьников» [3].

Н.В. Немова в [14] говорит о методической работе как о «деятельности по всесторонней подготовке педагогических кадров; поиске, анализе и внедрению научных достижений и опыта работы, а также необходимости в постоянной работе над созданием методических разработок необходимых для обеспечения образовательного процесса».

По мнению В.П. Симонова «методическая работа – это специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя. Этот комплекс ориентирован, прежде всего, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а, в конечном счете – на повышение качества и эффективности образовательного процесса: роста уровня образованности, воспитанности и развития учащихся» [16].

На сегодняшний день действующая структура методической деятельности, имеет устоявшиеся методы, формы и способа работы, но интенсивность развития системы высшего образования и возрастающие требования социума к профессиональной подготовке специалистов показывают нам, что необходима ее модернизация и развитие.

В структуре образовательной деятельности вузов МО РФ методическая деятельность составляет один из важнейших и самостоятельных элементов. Подобно тому, как на любом предприятии развитие и совершенствование технологии обеспечивает эффективность его производственного процесса, таким же образом методическая деятельность в вузе непрерывно совершенствующаяся влияет на рост качества процесса обучения, путем включения в него достижений педагогической науки. Кроме того качество ее организации, эффективность, широта и доступность позволит руководителям, преподавателям и командирам в значительной мере повысить качество образовательного процесса. Необходимость оптимизации и развития образовательной деятельности в вузе ведет к необходимости выбора и обоснования оптимального для имеющихся на сегодня условий и этапа развития высшей военной школы, вариант обучения с точки зрения его эффективности и временных затрат обучающихся и преподавателей. Таким образом, грамотная и функционально-оптимальная система методического обеспечения позволит говорить о высоком уровне обучения в вузе.

Анализ организации методической деятельности в Череповецком высшем военном инженерном училище радиозлектроники позволяет констатировать, что основными функциями учебно-методического отдела в вузе выступают: планирование, организация управления, методическое обеспечение, контроль выполнения мероприятий образовательной деятельности на уровне руководства вуза, что не соответствует изначальному ее предназначению и пониманию, как координированной системы мер и функций, направленных на формирование оптимального образовательного процесса, обеспечивающего воспитание и развитие преподавателей и курсантов. Основная методическая деятельность, направленная на обеспечение, формирование условий и совершенствование образовательного процесса проходит на кафедрах вуза [4].

Современное обучение характеризуется большим объемом накопленных знаний, вариативностью учебного и методического обеспечения, взаимосвязью учебных программ, большим разнообразием используемых технологий при организации воспитания и обучения, возможностей и требований субъектов образовательного процесса. Все вместе приводит к трудностям в организации и проведении современной методической деятельности, а также в освоении курсантами учебного материала.

Таким образом, необходимо обеспечить комплексное всестороннее содействие в профессиональной подготовке курсантов, направленное на оказание помощи в разрешении ситуационных и личностных проблем на всем протяжении его обучения в вузе. Особенно это актуально при внесении изменений в учебные планы и формировании новых учебных программ, так как это ведет к необходимости разработки или переработки методического материала.

Для планирования и организации методической деятельности в вузе, необходимо определить её цель и результат, то есть, чего мы хотим достичь и что получить в процессе проведения запланированных методических мероприятий. Согласно [1] «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации». Таким образом основной задачей вуза будет создание условий для успешного обучения курсантов и становление их как военных профессионалов.

Далеко не последнюю роль в методической деятельности при обучении и формировании личностного и профессионального роста курсанта – будущего инженера в вузе играет кафедра. Поэтому одной из основных форм повышения квалификации преподавателей становится методическая деятельность, включающая все содержательные и организационные формы методической помощи, как курсантам, так и преподавателям.

Существенной исходной характеристикой при организации профессиональной подготовки курсантов в вузе является необходимость вести его в течение всего образовательного процесса. При этом под словом «вести» мы понимаем тактику «сопутствия», на всем протяжении обучения.

В толковом словаре русского языка «сопровождение – то, что сопровождает какое-нибудь явление, какой-нибудь процесс» [18]. В случае реальной необходимости перемещения из одного места в другое сопровождение становится актуальным и даже необходимым, особенно в той ситуации, когда маршрут пролегает по незнакомой и опасной местности. Провожатым может быть опытный, знающий маршрут и опасности пути. Его обязанностью становится обеспечение продвижения подопечных на всем протяжении маршрута.

Приставка «со-» в слове «сопровождение» означает реализацию совместных действий и усилий сопровождающего и ведомого. Сопровождение реализуется в совместной деятельности, что является существенным отличием от процесса управления. Он может осуществляться извне и дистанционно, без оказания помощи, личного участия и заботы.

В педагогике проблемой сопровождения занимались многие ученые.

А.В. Мудрик определяет «сопровождение как направление деятельности педагога, нацеленное на приобщение подростка к социальным, культурным и нравственным ценностям, принятым в социуме, необходимых для его самореализации и саморазвития» [13].

М.Р. Битянова считает, что «сопровождение – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на формирование социально-психологических условий необходимых для успешного воспитания, обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия» [7].

Г.Е. Котьева считает, что «сопровождение можно рассматривать как помогающее воспитание, которое педагог должен использовать для стимулирования становления позитивной активности обучающегося и помогать ему в обретении ценностно-смысловых ориентиров в контексте парадигмы самообразования» [9].

Л.Н. Бережнова и В.И. Богословский говорят о том, что «сопровождение в вузе – специально организованная и контролируемая деятельность, в ходе которой субъекты образовательной сферы приобщаются к взаимодействию... Сопровождение – многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса, способствующим профессиональному самоопределению обучающегося в военно-учебном заведении, его личностно-профессиональному развитию... Важным аспектом сопровождения в вузе становится содействие созданию ориентационного поля профессионального развития» [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что в военной педагогике под сопровождением понимается взаимодействие преподаватель – курсант с целью формирования условий развития субъектов взаимодействия, а его сущностными признаками будут помощь в освоении учебных программ, принятии решений, взаимодействие преподаватель-курсант, курсант-преподаватель и повышение уровня их саморазвития.

Методическое сопровождение следует рассматривать как систему, включающую в себя организационно-правовой блок (нормативно-правовую базу), требования федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, квалификационные требования заказчика, программно-методическое обеспечение (учебные программы, аппаратно-программные средства), программы практик, для отработки практических навыков работы на военной и специальной технике, электронные учебники и электронные образовательные ресурсы по специальности.

Вопросы о том, что такое методическое сопровождение, каковы его функции, содержание и формы, какую роль играет в образовательной деятельности и процессе, рассматривали как с теоретических, так и с научно-практических позиций многие учёные.

Так, Л.Г. Тарита «считает, что методическое сопровождение является педагогическим методом обучения человека искусству самостоятельности в разрешении с наибольшей эффективностью проблем (профессиональных и личностных), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности» [17].

В работах М.С. Полянского, Е.И. Казаковой,

М.Р. Битяновой обращается внимание на то, что «методическое сопровождение должно быть реализовано в специальных психолого-педагогических условиях, которые будут способствовать успешному развитию профессиональных компетенций педагога» [7; 15].

Вопросы о методах сопровождения рассматривались в работах О.С. Газмана, Е.И. Казаковой, П.И. Третьякова и в качестве основных методов выступают помощь и поддержка педагога в организации образовательного процесса [8].

Анализ научной литературы показывает, что под методическим сопровождением авторы понимают помощь и поддержку педагога в организации оптимального и функционального образовательного процесса, но зачастую остается в стороне вопрос сопровождения обучаемого на всех этапах изучения основной профессиональной образовательной программы высшего образования по специальности.

Следовательно, под методическим сопровождением профессиональной подготовки курсантов в вузе понимаем систематизированное многоуровневое взаимодействие совокупности принципов, форм и способов организации образовательной процесса по специальности, первым и основным направлением которого будет формирование условий для успешного освоения курсантами основной профессиональной образовательной программы высшего образования.

Вторым направлением методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов в вузе является создание условий для постоянного совершенствования образовательной деятельности, приведение ее в соответствие с современными достижениями науки и практики, стимулирование инновационной деятельности педагогов и педагогических коллективов для повышения качества образовательного процесса и как следствие профессионально-личностный рост обучающихся.

Результатом эффективности организованного методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов в вузе будет профессионально-личностный рост и становление курсантов как военных профессионалов, отвечающих современным требованиям общества.

Принимая во внимание положения В.А. Митраховича [11], существует необходимость в создании таких условий для профессионального и личностного роста курсантов, в которых они могут научиться правильно выбирать последовательность действий и решений на применение сил и средств, которые в реальной боевой обстановке могут носить характер непредсказуемости и экстремальности. В результате этого формируется сложная иерархичная система организации образовательной деятельности в вузе, результатом работы которой будет решение или действие, ведущее к прогрессу в развитии курсантов.

Таким образом, можем говорить о поиске и возможности определения нового способа организации методической деятельности в условиях сложившегося единого образовательного пространства РФ, и, что в качестве наиболее оптимального и эффективного обогащения профессиональной способности и готовности педагога и обучающегося в условиях вуза может выступать методическое сопровождение профессиональной подготовки курсантов [12].

В структуре методического сопровождения четко выделяется интеракция субъекта – преподавателя и объ-

екта – обучаемого в решении задачи усвоения учебного материала (субъект-объектная интеракция). Вместе с тем методическое сопровождение с необходимостью предполагает обратную связь – взаимодействие обучаемого с обучающим (субъект-субъектную интеракцию). Исходя из данного положения методическое сопровождение можно определить, как субъект-объектную и субъект-субъектную интеракцию в процессе движения учебного материала с целью выявления, информационного поиска и конструирования путей решения актуальных для педагогического работника (научно-педагогического состава) проблем формирования профессиональных знаний, умений и владений, совершенствования, развития образовательного процесса, реализации инновационных технологий и методик формирования компетенций военного специалиста [4].

Таким образом, основной целью методического сопровождения образовательного процесса в вузе является создание условий для постоянного совершенствования образовательной деятельности, приведение ее в соответствие с современными достижениями науки и практики, стимулирование инновационной деятельности педагогов и педагогических коллективов для повышения качества профессиональной подготовки инженеров специальных радиотехнических систем.

Все множество форм и способов организации образовательной деятельности в системе военного образования направлено на совершенствование и оптимизацию педагогического процесса, поиска и внедрения новых способов повышения качества профессиональной подготовки обучающихся в вузах МО.

Профессиональная подготовка курсантов и как следствие становление их как высококлассных специалистов в вузе невозможна без высокого уровня профессионализма работы преподавательского состава. Привлечение в систему военного образования преподавателей специалистов в своей области деятельности (математиков, физиков, лингвистов и др.) не дает гарантии достижения высоких показателей в обучении и воспитании курсантов, так как наука и общество не стоит на месте, а постоянно развивается. Таким образом, при организации образовательной деятельности в вузе необходима система повышения квалификации преподавателей, обеспечивающая возможность их профессионального роста и мотивацию к саморазвитию в педагогической деятельности.

«Образовательные услуги, предоставляемые вузами, носят комплексный характер. Они представляют собой процесс, содержащий образовательную и воспитательную деятельность, физическую, боевую, специальную и социальную подготовку, направленную на курсантов – будущих офицеров. Образовательный процесс по основной профессиональной образовательной программе высшего образования в вузе – подготовка высокообразованного и интеллектуально развитого офицера, который обладает широким военным и общенаучным кругозором, компетентен по кругу задач своей служебной деятельности. Кроме того, система военного образования обязана обеспечивать и удовлетворять индивидуальные потребности личности, в обеспечении ее способностями к будущей профессиональной деятельности, в рамках полученной специальности» [10].

Таким образом, можно сформулировать ряд факторов, оказывающих большое влияние на рост инженера специ-

альных радиотехнических систем, как профессионала в своей сфере деятельности, в ходе освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования в вузе. К данным факторам можно отнести:

- интенсивное развитие вооружения, военной и специальной техники, и как следствие необходимость своевременной корректировки учебных планов, программ практики, переоснащение учебно-материальной базы и др. В связи с этим немаловажным фактором является тесная работа с предприятиями, ведущими разработки новых образцов вооружения, военной и специальной техники и научными объединениями, организациями, институтами для своевременного внесения изменений в учебные планы по специальности, учебные программы, тематические планы;

- «важным отличием системы военного образования является двуединое содержание: в первую очередь, она обеспечивает заказ МО на получение военных специалистов, имеющих необходимые знания, умения и навыки; во вторую очередь, она обеспечивает удовлетворение потребностей гражданина в получении образования и таким образом, относится к рынку образовательных услуг, регламентированных Министерством образования РФ» [10]. Все это оказывает влияние на квалификационные требования, формируемые заказчиком, в лице МО, в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, фонды оценочных средств, организацию и работу комиссии по государственной итоговой аттестации выпускников и распределение в соответствии с приказом Министра обороны РФ;

- развитие и повышение квалификации преподавательского состава путем обучения, как во время семестровой деятельности (организация проведения различного вида занятий), так и в межсеместровый период, когда возможно изучение и внедрение новаторских идей, переработки документации, оценка эффективности применяемых форм и методов в организации и проведения различных видов занятий, проведение консультаций, семинаров, анализ методической работы, прохождение личной стажировки на предприятиях оборонного комплекса, в воинских частях профиля вуза, в научно-технических объединениях и т.д.

Образовательный процесс в вузе – система, формируемая из педагогических действий руководителей, командиров, преподавателей и курсантов, направленных на подготовку высоко квалифицированных инженеров по эксплуатации специальных радиотехнических систем. Стимулирование курсантов для формирования у них устойчивого интереса и стремления к постоянному саморазвитию необходимо проводить систематически и целенаправленно на всех видах, как учебных занятий, так и в повседневной деятельности.

Подводя итог заключаем, что специфика профессиональной подготовки курсантов – будущих инженеров специальных радиотехнических систем состоит в выборе оптимальных и эффективных методов обучения, влияющих на формирование и развитие значимых умений и навыков необходимых в профессиональной деятельности, а также способов повышения эффективности воздействия на процесс профессионального становления, что должно найти отражение в методическом сопровождении профессиональной подготовки инженеров по эксплуатации специальных радиотехнических систем.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Министра обороны РФ №670 от 15.09.2014 г. «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»».
3. *Бабанский Ю.К.* Методическая работа в школе: организация и управление: Рекомендации для руководителей шк. / Моск. гор. ин-т усоверш. учителей, НИИ управления и экономики нар. образования АПН СССР, Лаб. оптимизации пед. процесса; Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Б. и., 1988. 184 с.
4. *Бердюгин С.Ю., Климов В.В., Родионов О.В.* Проблемы методического сопровождения подготовки инженера специальных радио-технических систем // Научная мысль. Череповец.: ЧВВИУРЭ, 2017, №4 (26) Т. 2.
5. *Бережнова Л.Н., Богословский В.И.* Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. № 12.
6. *Бережнова Л.Н.* Сопровождение учителя при решении проблем модернизации образования // Модернизация общего образования на рубеже веков. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. С. 122-128.
7. *Битянова М.Р.* Практическая психология в школе / М.Р. Битянова. М.: Совершенство, 1997. 296 с.
8. *Газман О.С., Вепсе Р.М., Крылова Н.Б.* Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М., 1995.
9. *Котькова Г.Е.* Педагогическое сопровождение как системное условие личностного развития ребёнка в социокультурном пространстве села: Монография. Орёл: ГОУ ВПО «ОГУ», ООО ПФ «Оперативная полиграфия», 2010. 304 с.
10. *Лаптев А.А.* Конкурентоустойчивость военного вуза на российском рынке образовательных услуг // Креативная экономика, 2014. № 3 (87).
11. *Митрахович В.А.* О профессионализации офицеров // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования, 2011. № 6 (20). –С. 87-91.
12. *Митрахович В.А., Бердюгин С.Ю.* О методическом сопровождении профессиональной подготовки курсантов в военно-учебном заведении // Развитие военной педагогики в XXI веке: Материалы V межвузовской научно-практической конференции / под ред. С.В. Костырева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. СПб.: ВАС, 2018. 682 с.
13. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 200 с.
14. *Немова Н.В.* Управление методической работой в школе / Н.В. Немова. М.: Сентябрь, 1999. 176 с.
15. *Полянский М.С.* Психолого-педагогическое сопровождение как компонент общей программы модернизации образования в России // Модернизация общего образования на рубеже веков. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
16. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами: учебное пособие / В.П. Симонов. М.: Педагогическое общество России, 1999. 427 с.
17. *Тарита Л.Г.* Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе. [Текст]: автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 / Л.Г. Тарита. СПб., 2000. 22 с.
18. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов. 1935-1940. (4 т.).

References

1. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on July 29, 2017) «On Education in the Russian Federation».
2. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation № 670 of September 15, 2014 «On measures to implement certain provisions of Article 81 of the Federal Law of December 29, 2012, № 273-FZ «On Education in the Russian Federation»».
3. *Babansky Yu.K.* Methodical work at school: organization and management: Recommendations for the leaders of the school. / Mosk. urban in-t usoversh. teachers, SRI of management and economics peop. education APN of the USSR, Lab. optimization of ped. process; under the editorship of Y. K. Babanskiy. Moscow: B. and., 1988. 184, [2] p.
4. *Berdyugin S.Yu., Klimov V.V., Rodionov O.V.* Problems of methodical maintenance of training of the engineer of special radio engineering systems // Scientific thought. Cherepovets.: CHMECRE, 2017, No. 4 (26) vol. 2. P. 6-9.
5. *Berezhnova L.N., Bogoslovskiy V.I.* The accompaniment in education as the technology of the development problems solution // RGPU News of A.I. Herzen. 2005. № 12.
6. *Berezhnova L.N.* Teacher maintenance in solving problems of modernization of education // Modernization of General education at the turn of the century. SPb.: Publishing house RGPU im. A. I. Herzen, 2001.
7. *Bityanova M.R.* Practical psychology in school / M. R. Bityanova. M.: Perfection, 1997. 296 p.
8. *Gazman O.S., Vepse R.M., Krylova N.B.* New values of education: the content of humanistic education. M., 1995.
9. *Kotkova G.E.* Pedagogical support as a system condition for the child's personal development in the socio-cultural space of the village: Monograph. Orel: SEI HPE «OSU», ООО PF «Operational polygraphy», 2010. 304 p.
10. *Laptev A.A.* Competitive sustainability of military high school in the Russian market of educational services // journal of Creative economy. 2014, № 3 (87).
11. *Mitrakhovich V.A.* On the professionalization of officers // Bulletin of the Oryol State University. Series: new humanitarian studies. 2011. № 6 (20). Pp. 87-91.
12. *Mitrakhovich V.A., Berdugin S.Y.* On methodological maintenance of training of cadets in military educational institution // The development of military pedagogy in the XXI century: Materials of the V interuniversity scientific-practical conference / Under the editorship of S.V. Kostyрева, I.I. Sokolova, N.V. Ershova. St. Petersburg.: MAC, 2018. 682 pp.
13. *Mudrik A.V.* Social pedagogy: textbook. for stud. PED. universities / A.V. Mudrik; under the editorship of V. A. Slastenina. 3rd ed., rev. and augm. M.: Academy, 2000. 200 p.
14. *Nemova N.V.* Management of methodical work in school / N.V. Nemova M.: September, 1999. 176 pp.
15. *Polyansky M.S.* Psychological and pedagogical support as a component of the general program of modernization of education in Russia // Modernization of general education at the turn of the century. SPb.: Publishing House of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen, 2001.
16. *Simonov V.P.* Pedagogical management: 50 know-how in the management of pedagogical systems: textbook / V.P. Simonov. M.: Pedagogical Society of Russia, 1999. 427 p.
17. *Tarita L.G.* Methodological maintenance of innovative processes in the district educational system. [Text]: author's abstract. dis. ... can. ped. Sciences: 13.00.01 / L.G. Tarita. St. Petersburg, 2000. 22 p.
18. Dictionary of the Russian language / Under the editorship of D.N. Ushakov. Moscow: Gos. in-t «Soviet encycl.», OGIZ; State publishing house foreign and nat. words. 1935-1940. (4 tons)

УДК 378.14

UDC 378.14

МИТЯЕВА А.М.

доктор педагогических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: annamm@inbox.ru

ЕГОРЫЧЕВ А.М.

доктор философских наук, профессор, Российский государственный социальный университет
E-mail: chelovekcap@mail.ru

ФОМИНА С.Н.

доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный социальный университет
E-mail: fomina-sn@mail.ru

MITYAEVA A.M.

Doctor of pedagogical sciences, professor; department chair of social management and conflictology, Orel State University
E-mail: annamm@inbox.ru

EGORYCHEV A.M.

Doctor of Philosophy, professor, the Russian state social university
E-mail: chelovekcap@mail.ru

FOMINA S.N.

Doctor of pedagogical sciences, professor; department of social pedagogics and organization of work with youth «The Russian state social university»
E-mail: FominaSN@rgsu.net

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТЕЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

DEVELOPMENT OF VALUES OF THE RUSSIAN CULTURE IN DOMESTIC SOCIAL EDUCATION

В статье представлены результаты исследования, посвященного необходимости реформирования современного отечественного образования с учетом особенностей русской культуры, её духовно-нравственных смыслов, ценностей и традиций. Выводы и материалы исследования могут использоваться при разработке государственной социальной политики в области образования.

Ключевые слова: Россия, русский мир, отечественное социальное образование, ценности русской культуры, образовательно-воспитательная деятельность.

Results of the research devoted to need of reforming of modern domestic education taking into account features of the Russian culture, its spiritual and moral meanings, values and traditions are presented in article. Conclusions and materials of a research can be used when developing the state social policy in the field of education.

Keywords: Russia, Russian world, domestic social education, values of the Russian culture, educational and educational activity.

Решение задач исследования, связано с необходимостью выявления существующих научных подходов к проблеме рождения и развития русской культуры. Настоящая проблематика имеет стойкий интерес в среде отечественных ученых (А.А. Абрашкин, В.С. Леднев, О.Н. Трубочёв, А.В. Тулупов, В.А. Чудинов, Ю.А. Шилов, др.), а также зарубежных (Дж. Г. Симпсон, Д. Трефил, А. Бергсон, У.Ф. Уоррен, др.).

Каждый народ мирового сообщества имеет свою уникальную историю и культуру, которые содержат огромный потенциал этнических смыслов и ценностей, определяющих его уникальность и успешность цивилизационного развития. Во многом успешность цивилизационного развития, определяла существующая система образования (воспитания), подготовки подрастающего поколения к жизни в своем этническом сообществе.

На основании новейших достижений современного мира науки (археологии, истории, филологии, этимологии, лингвистики, антропологии, генетики, синергетики), можно заключить, что любая культура мира, сохранившая свой исторический потенциал, позволивший ей войти в XXI век, имеет свои древние архетипические социокультурные корни, позволяющие так долго и успешно удерживаться на

эволюционном пути. Вопрос сегодня состоит лишь в необходимости выявления самого разнообразного археологического, этнографического, иного исторического материала, его тщательное изучение во взаимосвязи со многими другими научными открытиями мира наук, и построения новой исторической картины мира, где каждая культура должна занять в ней своё определённое и достойное место. В своё время, на этот счёт К. Маркс и Ф. Энгельс отметили, что этнографический материал при тщательном ретроспективном его изучении может позволить исторической науке проникнуть в такие области истории, которые без этого материала навсегда остались бы для науки неизвестными [15, с. 364-367].

Относительно проблемы становления этнической русской культуры, практически все исследователи отмечают, что её рождение и развитие имеет прямую связь с воспитательными традициями русского мира (С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров, 1985, А.М. Егорычев, 2005).

Воспитательные и учебные знания в Древнем русском мире тщательно собирались, хранились и передавались от поколения к поколению в виде сказаний, предания, традиций, обычаев и обрядов. С.Д. Бабишин и Б.Н. Митюров отмечают, что именно «Традиции, обряды и обычаи опре-

деляли содержание народных педагогических воззрений людей того времени. Все формы и методы воспитания выступали как конкретная реализация приобретённого опыта, прежде всего, через трудовые, нравственные, эстетические традиции, которые доносили до новых поколений обычаи предшественников» [1, с.11].

Древнее русское сообщество (палеосоциум) не только защищало своих членов, но и создавало условия для развития человека, его физического, психического, социального и духовного становления. Справедливо отмечает Игумен Георгий: «Проявлялись эти условия в традициях и обычаях жизни народа, основанных на его верованиях. Традиции, обычаи и предания формируют общественную мораль общества» [11, с. 33]. Именно посредством знаний, «упакованных» в традиции, обрядах, обычаях, ритуалах, народной магии, сказаниях, мифологического способа восприятия окружающего мира и происходило рождение человека разумного и духовного, становление русского мира.

Десятки тысяч лет (возможно и сотни тысяч) прошло с того далёкого периода, многое закрыто завесой времени для нашего понимания. Наука накопила множество противоречивых взглядов и подходов по пониманию и объяснению этого периода – периода рождения русского мира. Существующие противоречия вполне объяснимы – слишком мало в руках исследователей артефактов того далёкого периода. Тем не менее, и сегодня необходимо помнить предостережение, сделанное русским историком и филологом С.М. Соловьёвым (1820-1879) по отношению к исследователям родового быта славянских племён: «Вообще же должно остерегаться делать точные определения первоначальному родовому обществу в том или другом смысле» [19, с. 61]. В большей мере это высказывание касается тех авторов, которые уверенно говорят и пишут о том, что Древняя Русь – это период сплошной дикости и варварства.

Трудно конкретно судить об уровне обучения и воспитания этой эпохи, но можно уверенно утверждать, что именно она явилась началом и основой рождения сложных социальных межпоколенных отношений, периодом формирования общественного (социального) воспитания и обучения, в целом – развития русской культуры и цивилизации. Современный историк педагогики С.Ф. Егоров справедливо отмечает: «Задолго до того как на территории будущей Руси в недрах племенных союзов начали кристаллизоваться институты государственности, народом был уже накоплен опыт воспитания» [12, с. 7]. Накопленный опыт воспитания молодого поколения составлял высшую ценность древнего русского мира, бережно сохранялся и оберегался, находил выражение в устном народном творчестве – преданиях, легендах, былинах, сказках, фольклоре, сложных магических ритуалах.

Необходимо отметить, что отношение мировой научной мысли к историческому культурному наследию славянских народов достаточно сдержанное, хотя российская наука накопила достаточное количество исторических артефактов, свидетельствующих о высоком уровне развития культуры Древней Руси.

Весь исторический путь социокультурного развития народов планеты Земля, начиная с родоплеменного сообщества, органично связан с процессом формирования общественной системы обучения и воспитания – передачи подрастающему поколению общественно-исторического

опыта, накопленного предыдущими поколениями, с целью подготовки их к жизни и труду, защите своего племени и рода. В последствие, эта система подготовки подрастающего поколения к жизни, стала обозначаться социальным образованием.

Термин «социальное образование» имеет изначальный смысл – «общественное образование» (социальный – от лат. *socialis* – общий, общественный). «Социальное образование» несет в себе все смыслы понятия «социальное воспитание». Не вдаваясь в глубокий анализ понятия «социальное воспитание», кратко определим его как воспитание, осуществляемое всеми структурами конкретного общества, в его интересах и находящегося под его контролем.

Можно говорить о том, что социальное воспитание в русском мире существовало всегда, с самого его рождения. В таком сообществе творились народные этнические традиции, обычаи, обряды, заключающие в себе основы трудового, физического, нравственного, полового, религиозного, военного, иного воспитания. С помощью хорошо организованного общественного (социального) воспитания, посредством народной социальной педагогики, шёл непрерывный процесс формирования личности, развития межличностных отношений, укрепление общественных структур, что создавало эволюционные предпосылки по формированию устойчивой социальной системы русского мира.

Такая социальная система уже обладала важнейшим свойством человеческих сообществ – способностью накапливать и передавать знания, которые в ходе исторического процесса непрерывно усиливали её способность адаптироваться к меняющемуся природным и социальным обстоятельствам, вырабатывать устойчивость к экстремальным ситуациям, то есть – успешно продолжать путь своего исторического развития.

Начиная с древних времён, на Руси социальным воспитанием занимались самые различные представители общественных структур: вожди, старейшины, жрецы, старые воины, охотники, специалисты по определённому виду деятельности (выделке шкур, изготовлению наконечников для стрел и копий, приготовлению пищи, сооружению жилищ, нахождению и сбору съедобных и лекарственных растений, выполнению необходимых магических ритуалов, многому др.). По праву всех их можно отнести к специалистам социального воспитания. Система их воспитательного воздействия определялась образом жизни племени и рода, а также теми нравственными нормами и представлениями, которые определяли мировоззрение древних славянских племён.

Наши далёкие предки прекрасно понимали, что всё благосостояние племени и рода, как материальное, так и духовное, зависит от основ, заложенных в сознание подрастающего поколения. Знания этих основ отражали великие законы природы и космоса, исполнение которых позволяло уверенно строить свой бытийный мир, формировать человека, соответствующего природной и космической гармонии.

Как утверждают многие отечественные ученые, Русь-Россия имеет очень древнюю историю своего рождения, становления и развития (Е. Елачич, 1910; С.В. Жарникова, 1998; В.С. Леднев, 2010; Ю.Д. Петухов, 2006; Ю.В. Мизун, Ю.Г. Мизун, 2004). К сожалению, в

историко-педагогической науке утвердилась точка зрения, согласно которой, русская педагогическая мысль, в целом, вся русская педагогика берёт своё начало со времени принятия христианства на Руси (988 г.). Всё, что было до этого периода, считается диким периодом. Однако современная наука накопила большой массив исследовательских материалов, артефактов, говорящих о том, что до принятия христианства на Руси существовала высокая культура и развитая цивилизация.

Обозначенное даёт основание заключить, что рождение русской социальной педагогики имеет более древние корни, чем время крещения Руси. Так Н.В. Седова, один из авторов коллективного труда по «Истории образования и педагогической мысли за рубежом и в России» отмечает: «Педагогическая мысль Древней Руси опиралась на воспитательные традиции, насчитывающие более двух тысяч лет» [13, с. 67]. Отметим, что это не окончательное научное мнение по отношению к возрасту русской культуры и цивилизации. В современной науке существуют достаточно авторитетные и доказательные научные позиции о том, что возраст русской культуры и цивилизации исчисляется десятками тысяч лет (Н.Р. Гусева, 1998; Ю.В. Мизун, Ю.Г. Мизун, 2004; Ю.Д. Петухов, 2006; Б.Г. Тилак, 2000, др.).

На заключительном этапе, решалась важная задача по разработки функциональных моделей предмета исследования.

Глубокий теоретический анализ проблемы настоящего исследования позволил разработать функциональные модели, демонстрирующие компоненты сущностных основ этнической культуры русского мира. Её особенности (духовно-нравственные смыслы, ценности и традиции).

Опираясь на существующий философский, исторический и культурологический исследовательский материал по древней и современной истории Руси-России, рождения, становления и развития русского этноса, российской государственности, была разработана Модель рождения, становления и развития отечественного социального образования (рис. 1).

В представленной модели можно выделить ряд компонентов, характеризующих этапы рождения, эволюцию становления и развития социального образования русского мира:

1. Родовой базис этнической культуры Древней Руси. Представляет многотысячелетний социокультурный опыт рождения, становления и развития русского народа (30-40 тыс. лет), имеющий выражение в архетипическом геноме русского народа, его культуре и ментальности.

2. Традиции православной религии. Вхождение славянских народов в православную религию (988 г.) означало новый эволюционный шаг в развитии духовного мира русского человека, формировании учебно-воспитательных традиций на основе духовных православных смыслах, ценностях и нормах.

3. Русские идеи, воззрения о природе и предназначении человека в обществе. Составляют мощный философский, социокультурный и социально-педагогический фундамент в сфере выражения духа, самобытного характера русского народа, его выражении и устремлениях, воспитании и образовании молодого поколения, представленного в многочисленном культурном наследии его мыслителей, мудрецов, философов, религиозных деятелей,

учёных и педагогов за период IX–XIX вв.

4. Современные философские идеи, научные концепции, положения, теории (XX–начало XXI вв.). Представляют взгляды философов, просветителей, социологов, психологов, историков и педагогов нового времени на проблему развития и становления отечественного социального образования.



Рис. 1. Модель рождения, становления и развития отечественного социального образования.

Обозначенные четыре компонента в своём органическом единстве представляют «живое дерево» рождения, становления и развития отечественного социального образования русского мира.

Можно утверждать, что имея глубокие социокультурные исторические корни, отечественное социальное образование всегда было связано со всей совокупностью человеческих отношений, сферой существования и жизнедеятельности людей русского мира. Все виды трудовой деятельности, порождающие сложные социальные отношения, а также передача трудового опыта от старшего поколения к младшему, забота о стариках, детях и других нуждающихся, воспитание и обучение, многое другое – было не просто взаимосвязано и внутренне детерминировано, а образовывало единое социокультурное целое бытийного мира русского мира. Этот социокультурный универсум творил русского человека, его социальную и духовную сущность, формировал прообразы будущего российского общества и государства.

Философия жизни русского человека предполагала такую систему социоприродных и социокультурных взаимосвязей и отношений, такую социальную модель, где человек, природа и социум выступали единым органичным целым, позволяющим не просто выживать и удовлетворять всевозможные потребности, но и создавала условия для понимания подлинного своего места в окружающем и творимом мире, основанном на социо-природо-космической гармонии. Именно практика жизни русского народа, весь его бытийный мир позволял творить свой национальный

идеал человека и общества, искать свой путь цивилизационного развития.

Русский бытийный мир, начиная с древних времён, всегда находился в поиске высокого смысла жизни. Шёл живой процесс познания окружающего мира, не только ради удовлетворения плоти, но и поиск целостности, единства всех сторон окружающей реальности и всех сторон человеческой сущности. Шёл великий процесс творения самобытной русской культуры, ментальности русского человека, всего русского мира.

Русь-Россия являлась и продолжает являться частью русского мира, в более древней истории – индоевропейского (ария-славянского), имеющего единый этнокультурный и языковой корень. Многотысячелетняя история существования и развития всей семьи индоевропейских народов создала уникальные национальные (этнические культуры), которые накопили мощный социокультурный генетический потенциал выживания. Академик В.С. Леднев, один из крупнейших специалистов по истории Древней Руси, отмечает: «Самой многочисленной и одной из самых древних групп среди древних индоевропейцев были прото- и праславянские народы, населявшие весьма обширную территорию, простиравшуюся от Венеции на северо-востоке современной Италии, Югославии, Чехии, Словакии, Болгарии и до Малой Азии» [14, с. 30]. Добавим, – до Арктического Русского Севера.

Версия о том, что наши предки пришли с Севера, в науке укрепилась уже достаточно прочно. Об этом пишут многие российские и зарубежные исследователи [3; 5; 7; 8; 10; 20; 22]. На рубеже XX и XXI веков были переведены и изданы основополагающие исследования зарубежных авторов, где доказательно обосновываются идеи и концепции арктического происхождения человечества и мировой цивилизации [3; 22].

Здесь необходимо отметить тот факт, что известным индийским исследователем Б.Г. Тилак (1856-1920) в 1907 году была опубликована книга «Арктическая родина в Ведах», где автор, проведя многолетний кропотливый анализ этого древнего литературного памятника человеческой цивилизации, пришёл к однозначному выводу: Русский Север – прародина ариев. Индийский ученый увидел в древних текстах точное отражение не только исторических, астрономических, но и геофизических реалий, связанных с Заполярьем. Это открытие позволило Б.Г. Тилаку на десятилетия опередить выводы археологов, филологов, физиков и астрономов и способствовать общему прогрессу знаний об изначальной истории человеческой расы и истории населяемой этой расой планеты [20].

Так было положено начало целому научному направлению, в основе которого лежала концепция о том, что Русский Север – это колыбель человеческой цивилизации. Расселение с севера предков всех народов-носителей индоевропейских языков подтверждают большинство отечественных и западных мифологов, лингвистов и фольклористов (Б.А. Рыбаков, 1981; О.Н. Трубачёв, 1990; Н.Р. Гусева, 1998; С.В. Жарникова, 1998). Как указывают современные исследователи, примерно двадцать тысяч лет назад, народ, проживающий на Севере, начал великую миграцию через Сибирь, Урал, вдоль реки Волги, по направлениям, избиравшими древними вождями. Это была естественная миграция – начался великий климатический

слом, наступило резкое похолодание (ледниковый период).

В IV тысячелетии до РХ наши предки уже имели сложную социальную организацию, скрепленную тысячелетними традициями Рода и Законами Вселенной (философией ведической религии). Логика ведической религии заключалась в следующем: Бог – Творец создал мир, и этот мир существует и развивается по законам Творца. Человек, как сын Бога подчиняется ему, исполняя начертанные законы. Законы Бога – это Путь Прави. Путь Прави – это путь всеобщего благополучия и счастья, справедливости и любви. Как указывают русские исследователи данного направления, по Пути Прави народ Руси жил до IX века н.э.

Тем не менее, древние традиции, скрепляющие не одно тысячелетие весь бытийный мир русского народа, не могла вычеркнуть и новая религия славян – православное христианство. Историческая преемственность не позволяла разрушить социокультурное основание, творимое тысячелетиями.

Преемственность – есть связь между объектами и явлениями в процессе их развития в природе, обществе, познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе его некоторые важнейшие элементы. В обществе означает передачу и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению, которые позволяют этносу, народу, нации уверенно и устойчиво совершать эволюционное восхождение. На наличие преемственности в историческом развитии народов мира указывают многие исследователи (Б.А. Астафьев, 2010; А. Бергсон, 1998; Ю.В. Мизун, 2004).

Ю.В. Мизун, на основании серьезного научного анализа существующих в науке материалов о развитии народов Древней Руси, делает одно важное заключение о том, что «существовала преемственность культуры населения средневековой Руси по отношению к степной культуре эпохи бронзы и железного века» [17, с.143]. Можно добавить, что указанная преемственность сохранялась и далее, вплоть до нового времени.

Именно «преемственность» есть тот жизненный цементирующий принцип, который позволял древней русской культуре существовать не одно тысячелетие и при любых природных и социальных невзгодах возрождаться как птица Феникс. Преемственность позволила славянским народам на многие века и тысячелетия сохранить все исторические культурные наработки, смыслы, ценности, нравы и социальное устройство, где основой выступала территориальная община, состоявшая из свободных полноправных людей. При такой социальной организации полностью отсутствовало рабство, более того, права женщины практически были уравнены с мужчинами. При необходимости, женщины наравне с мужчинами несли воинскую службу.

Многотысячелетний опыт жизненной организации славянских народов, бережно хранимый и передаваемый от поколения к поколению, позволил создать уникальную культуру, сформировать менталитет народа, выражающийся в его достоинстве, храбрости, общинности, доброте, взаимопомощи, силе духа, что и было закреплено временем на социогенетическом уровне. Накопленный социокультурный опыт постоянно культивировался и передавался от поколения к поколению посредством сложившихся традиций и народной педагогики.

К сожалению, от того далёкого времени до нас дошло мало прямых свидетельств о конкретных делах наших предков, способе их жизнеустройства, быте, сложных социальных отношениях. Тем не менее, имеющиеся материалы позволяют с большой долей вероятности представить в общих чертах бытийный мир праславян, особенности народной дохристианской народной социальной педагогики, процесс воспитания и обучения подрастающего поколения, передача ему жизненно важного социального опыта.

В Древней Руси воспитание, обучение и развитие подрастающего поколения носило семейно-общинный характер, нацеленное на изучение и усвоение: житейских правил; хозяйственного домоводства; норм и правил социального поведения; иерархии сложного общинного (внутри племенного и родового) взаимодействия; законов и норм, определяющих систему отношений к природе, всему бытийному миру, мн. др. В подрастающем поколении необходимо было воспитать качества, необходимые для жизни в органичном союзе со своим родом и природой-матерью. Особое место в воспитании занимало познание истории своего Рода, законов Творца. Творец, Всевышний – есть не что иное, как закон, которому следуют вся и всё в необъятной Вселенной.

Относительно наших предков славян, можно заключить, что они не только хорошо понимали существующую мировую гармонию, но и следовали в своей жизненной организации тем законам, которые позволяли им идти путем Правды. «Они знали, что есть Вселенский закон (Бог богов), которому подчинено всё – как боги, так и люди. Все образовал этот Бог богов (Всевышний) из своего тела. Деревья и травы из его волос, Солнце и Луна из его глаз, и т.д. Человек сотворен также из тела Всевышнего, поэтому он божественный, как все в этом мире. Но это не только честь для человека, но и прежде всего ответственность. Ответственность перед Всемирым законом, Всевышним за свое отношение к другим людям, ко всему живому и неживому в мире» [1, с. 145].

Имеющиеся научные данные позволяют судить о существовавшем Славяно-Арийском сообществе, как высоко развитой цивилизации. Религия наших предков имела глубокую, хорошо проработанную философию, связывающую весь мир воедино, где правит один Закон для всех – живого и неживого мира, малого и большого, всей огромной Вселенной. Было ясное понимание целостности мира, всего бытия, смысла жизни, где человек также нес в себе эту целостность, заключающую в себе единство бытия, веры, мышления, чувств, способов познания и преобразования окружающего мира.

Для нашего далёкого предка это было время, когда не было разделения между жизненной философией, религией и познанием. У славяно-арийского народа было идеальное представление о Законе, который определяет жизнь во Вселенной и само ее устройство. Существовал единый Творец всего Мира, который и определял действие этого Закона, через сложную иерархическую систему богов, имевших свои конкретные цели и задачи, свою индивидуальную миссию. Равновесие Вселенной поддерживалось двумя противоположностями – миром Явь и миром Навь. Мир Явь – это проявленный мир, а Навь – мир духовный, которые незримыми нитями связаны между собой. Существующая иерархия богов не просто скрепляла все

элементы Вселенной, они (боги) обладали и творческой функцией (в рамках воли Творца).

История русской культуры и цивилизации складывалась не одно тысячелетие. Многие учёные пытались проникнуть взглядом в древнюю историю России (Руси), но, к сожалению, в своих исследованиях ограничивались лишь последним тысячелетием, временем распространения христианства на Руси. Лишь немногим из них удалось проникнуть во тьму тысячелетий, восстановить картину жизни наших предков, понять их мир. А ведь именно в те далёкие времена складывался менталитет русского народа, его сложнейшая система отношений к детям, себе, людям, природе, обществу, Вселенной, ко всему, что его окружало, закладывались основы социального воспитания, народной социальной педагогики.

Изучение жизни и быта человека того далекого времени, его целей и смыслов жизненной организации, понимание мотивов его поведения, отношения к себе, другим людям, природе, Богу, позволяет определить и понять те философские и социокультурные основания, на которых строилась Древняя Русь, а сегодня стоит современная Россия.

Вывявленные и принятые на государственном и общественном уровне эти основания позволят, не нарушая генетической органики российского человека, строить социальное образование, формировать нового человека с учётом вызовов времени, учитывая его тысячелетнюю культурную ментальность, указывать «Путь Правы».

В сложных условиях древнего социума творилась система общественных отношений, где ребёнок занимал важное место. Он выступал связывающим звеном в развитии человеческого сообщества, объединял прошлое, настоящее и наступающее будущее. Постепенно складывались социально-воспитывающие традиции, элементы воспитательно-обучающей деятельности, особые воспитательные ритуалы и социальные стереотипы поведения, этнические нормы, правила и запреты. Все обозначенные социальные структуры объединяли всех членов общества: детей, стариков, взрослых, подростков и молодёжь в единую социальную систему, которая воспитывала и обучала, приучала к труду и защищала, любила и наказывала, то есть, формировала (взращивала) трудолюбивых, верных и преданных своему племени и роду членов древнего социума русского мира.

Из невероятно далёкого времени очень трудно добыть исторические сведения и, тем не менее, при всей «далёкости» исследуемого периода, особенно в свете последних открытий, исследований структуры языка, получении новых исторических артефактов – можно сделать определённые теоретические построения и многозначные выводы, касающиеся жизни великого народа, рождения и становления народного социального образования.

Назовём некоторые направления исследований, исторические и культурные артефакты, которые подлежали рассмотрению, как важная доказательная база в исследовании истории Древней Руси. Это, прежде всего:

- «язычество» как народная религия наших предков;
- археологические открытия последних десятилетий;
- результаты лингвистических (фонетические, морфологические, синтаксические, стилистические, др.) исследований русского языка;

- древние литературные памятники – письмена;
- устные народные традиции, фольклор, искусство, древняя магия.

С определённой осторожностью, анализируя и суммируя все имеющиеся научные данные по обозначенным направлениям, можно прийти к следующим заключениям в отношении «предыстории» нашего вопроса - определения исторических предпосылок рождения, становления и развития социального образования (воспитания) в Руси-России как особой социокультурной формы организации жизнедеятельности человека, его обучения и воспитания.

Первое, – древнее общество (палеосоциум) наших предков имело более сложную социальную структуру, чем принято считать. В палеолитической культуре присутствовали научные знания, народное искусство, институт обучения и воспитания, т.е. базовые социальные институты, позволяющие говорить о высоком уровне социального развития русского народа (славянского этноса).

Второе, – наличие у славянского народа древней письменности, позволяющей кодировать, сохранять необходимые знания, передавать их от поколения к поколению.

Третье, – формирование человека (личности) древнего социума русского мира было тесно связано с той социальной общинной средой, которая его окружала и творила в единстве с природой и космосом.

Четвертое, – объективно сложившаяся и развивающаяся социоприродная обусловленность человека древнего общества была естественно детерминирована природными и космическими законами, позволяющими ему не только выживать, но и постоянно совершенствоваться, и при этом, накапливать огромные знания о человеке и природе-космосе, творить социоприродную эволюцию. Творимая им социоприродная эволюция создавала особую культуру, где человек выступал единым звеном в гармоничном пространстве-времени.

«Социализацией» человека древнего русского общества, то есть, подготовкой его к жизни, занималось всё общество, все его социальные структуры, каждый её член, при этом осуществлялось четкое общественное регулирование всех сложных взаимодействий. Используя современные педагогические термины, можно заключить, что в палеосоциуме присутствовал организованный целенаправленный социально-педагогический процесс включения разновозрастных групп в сложившуюся систему социальных отношений и ценностей, социальных ролей, традиций, верований, выполняющих единую эволюционную задачу – формирование определённого типа человека, который соответствовал бы социальным идеалам и нормам этого исторического периода и общества, его сохранению и развитию (рис. 2). Древнее общество было жизненно заинтересовано в том, чтобы все его члены прошли сложный процесс социализации: полоролевой, профессиональной, социально-иерархической, социокультурной, иной. Процесс личностного самоопределения, самоутверждения и самореализации проходил в рамках социально-значимых целей палеосоциума, его интересов, задач выживания и развития. Интересы каждого члена общества полностью совпадали с интересами рода, общины, что позволяло создавать основу безопасности общества.

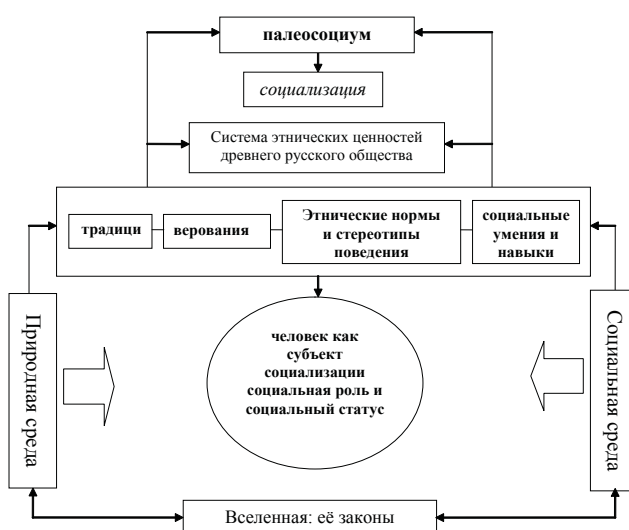


Рис. 2. Модель социализации человека в палеосоциуме.

Сложные цели и задачи социализации членов древнего социума было невозможно осуществлять без целенаправленного и специально организованного социального обучения и воспитания, без «учителей и наставников», без соответствующего уровня знаний. Именно они вводили каждого члена сообщества, исходя из его пола, возраста и учёта других психофизических и социальных характеристик, в соответствующий уровень познания, соответствующую социальную нишу.

Результатом такого процесса, при учёте жёсткой социальной иерархии: от старшего к более младшему, от опытного к менее опытному, от знающего к менее знающему – являлось приобретение индивидом соответствующих ценностей, норм поведения, убеждений, умений и навыков, обеспечивающих человека древнего общества необходимым уровнем социального функционирования, социоприродной адаптации и социализации.

«Социализация» как явление и процесс в палеосоциуме был непрерывным, бесконечным во времени. Окружающий мир был огромен и содержал много тайн и непознанных законов. Природа, которой человек был частью, выступала то ласковой матерью, то грозным отчимом. Бесконечные силы-стихии природы в своём проявлении требовали постоянно новых неожиданных решений, которых не было в предыдущем опыте. Нельзя было забывать и Бога-отца, Вседержителя – необходима была особая мудрость для беседы с ним. Процесс «социализации» в палеосоциуме – это процесс «выделывания» человека, его творческое развитие и становление в интерактивном единстве всех его социальных структур, всех его членов: подрастающего поколения, старейшин, вождей, охотников, воинов, матерей, ведунов (шаманов), вождей, лекарей, сказителей, выступающих в своём органическом единстве важнейшим социальным воспитательно-образовательным институтом, мощным архетипическим ядром родовой культуры, её носителями и выразителями. Формировалась особая гармония в человеке этого периода – периода становления Славяно-Арийской цивилизации, что имело выражение в системе социального воспитания того времени (рис. 3).

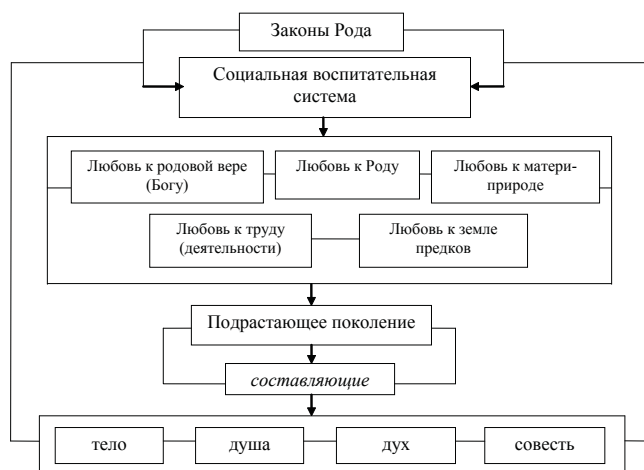


Рис. 4. Модель социального воспитания подрастающего поколения в родоплеменном сообществе.

Воспитание человека в любви к обозначенным, в своей совокупности, пяти ипостасям, формировали ту личностную и коллективную социальную гармонию, которая требовалась будущему продолжателю древнего Славяно-Арийского Рода, помогала ему развиваться и совершенствоваться в дальнейшей жизни в рамках этнических норм, стереотипов и традиций.

Любовь к родовой вере – это любовь к Истине, доверие к опыту и традициям Предков, их Богам. Любовь к Роду – это любовь к семье, женщине, детям, в целом Роду, всем его представителям. Любовь к Матери - Природе – это любовь ко всем формам жизни, существующим в природе, а также к неживой природе. Любовь к труду – это любовь к деятельности на благо семьи и Рода. Любовь к Земле Предков – это любовь к истории Рода, его культуре, чувство патриотизма к родной Земле, Отчизне.

Гармоничное развитие человека в палеосоциуме определялось, как минимум, двумя принципами, воспринимаемыми нашими предками как основными законами жизни: 1. «Свято чтить Богов и Предков своих». 2. «Всегда жить по совести и в гармонии с природой».

Гармоничное развитие человека возможно лишь тогда, когда в человеке развиты все четыре составляющие: тело, Душа, Дух, совесть, а это возможно лишь при условии наличия целостной интегрированной социальной воспитательной системы, когда смыслы и ценности, установки и нормы, правила и запреты, ритуалы и традиции, выражаются всеми структурами сообщества: верховной властью,

семьей, социальными группами, в целом обществом, всей социальной средой.

Проведенное исследование этого времени позволяет заключить:

– Древнее сообщество в основе своей организации имело естественное природосоциальное содержание, отвечающее интересам всех. Социальная система палеосоциума (родоплеменное сообщество русского мира) – это продукт творческой деятельности всех ее членов, это система, жизненная организация которой была направлена на создание условий, обеспечивающих сохранение и развитие Рода, всех его членов. Можно заключить, что это была очень устойчивая социальная культура и цивилизация.

– Развитие и социализация личности всегда подчинены и обусловлены конкретными историческими условиями и соответствуют социально-экономическому характеру конкретного общества, менталитету его народа. Жизнедеятельность каждого индивида палеосоциума могла осуществляться лишь в тесном (тотальном) взаимодействии со всеми членами Рода (сообщества) и подчинена его целям, задачам, интересам. Через включение в систему социокультурного взаимодействия общины, Рода индивид проходил длительный путь «социализации», усваивая права, обязанности, функции, социальные роли.

– Этническая культура русского мира имеет очень древнюю историю, что позволило сформировать устойчивую структуру – социокультурный архетип русского народа, который на всех этапах исторического пути Руси-России, оказывал влияние на ее не только сохранение, но и устойчивое развитие. Развитие и формирование российской государственности имела прямую зависимость от определяющей социальной структуры – отечественного социального образования (воспитания).

– Отечественное социальное образование, имеет жесткую детерминированную связь с русской этнической культурой. Воспитательно-образовательные цели и задачи отечественного социального образования, её содержание, могут иметь эффективную реализацию лишь при опоре на русскую культуру, её духовно-нравственные смыслы и ценности, традиции жизненной организации её народа. В своем органичном единстве отечественное социальное образование и русская культура создают условие устойчивого развития российского государства и общества, формирования гражданской и национальной идентичности его народа.

Библиографический список

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и русского государства 14-17 вв. / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. М.: Педагогика, 1985. 363 с.
2. Астафьев Б.А. Алгоритм эволюции. М.: Институт холодинамики, 2010. 440 с.
3. Байи. Ж.С. Письма об Атлантиде и о древней истории Азии // Атлантида и Гипорборея. М., 2003.
4. Бергсон А. Творческая эволюция. М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998.
5. Гусева Н.Р. Гидронимы Русского Севера. (Опыт расшифровки через санскрит) // Кто они и откуда? Древнейшие связи славян и арьев. М., 1998.
6. Дурга Прасад Шастри. Связь между русским языком и санскритом / перевод с английского // Кто они и откуда? Древнейшие связи славян и арьев. М., 1998.
7. Жарникова С.В. Древние тайны Русского Севера // Кто они и откуда? Древнейшие связи славян и арьев. М., 1998.
8. Егорычев А.М. Русь доисторическая. Связь времен (палеосоциум, палеохореография, прамедицина): монография / С.В. Казначеев, В.В. Ромм, Л.В. Молчанова. Новосибирск: МСА, 2005. 164 с.
9. Егорычев А.М. Россия и мировая цивилизация: поиск социокультурных оснований в построении национальной системы образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. № 4. С. 29-36.
10. Елачич Е. Крайний Север как родина человечества. СПб., 1910.

11. *Игумен Георгий*. Православная педагогика. Изд. 4-е. М.: ПРО-ПРЕСС, 2010. 672 с.
12. История педагогики в России: Хрестоматия: Для студ. гуманитарных фак. высш. учеб. заведений / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Изд. Центр «Академия», 2002. 400с.
13. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др.; Под ред. З.И. Васильевой. М.: Изд. Центр «Академия», 2001. 416 с.
14. *Леднев В.С.* Венеты. Славяне. Русь. Историко-этимологические и палеографические проблемы / Изд. 2-е. М.: ИЭОПИГКО УК, 2010. 224 с.
15. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч., т. 22.
16. *Митяева А.М., Фомина С.Н. и др.* Современные подходы к функционированию и развитию отечественного образования. // Ученые записки Орловского государственного университета. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева», 2017. С. 272-280.
17. *Петухов Ю.Д.* Суперэтнос руссов: от мутантов к богочеловеку. Сверхэволюция и Высший Разум Мироздания. М.: РИПОЛ классик, 2006. 576 с.
18. *Мизун Ю.В., Мизун Ю.Г.* Русь ведическая. М.: «АиФ Принт», 2004. 528 с.
19. *Рыбаков Б.А.* Язычество древних славян. М., 1981
20. *Соловьёв С.М.* История России с древнейших времён. В 15 кн. и 29 т. Книга I. Русь изначальная. Тома 1-2. М.: АСТ, 2008. 943, [1].
21. *Тилак Б.Г.* Арктическая родина в Ведах. М.: Изд-во «ФАИР-ПРЕСС», 2000.
22. *Трубачев О.Н.* INDOARICA в Северном Причерноморье. М.: Наука, 1990.
23. *Уоррен У.Ф.* Найденный рай на Северном полюсе / Пер. с англ. Н. Гусевой. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. 480 с.:
24. *Brentjes B.* Die Stadt des Yima. Weltbilder in der Architektur. Leipzig, 1981.
25. *Mityaeva A.M., Puzankova E.N., Egorychev A.M., Fomina S.N., Pravdyuk V.N.* Interethnic communication and interaction of students in their professional training // The Social Sciences (Pakistan). 2016. T. 11. № S3. С. 6511-6515.
26. *Mityaeva A.M., Fomina S.N., Khovanskaya E.A., Egorychev A.M.* Integration as Condition of Sustainable Development of Society and Education // Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH 2017): Proceedings of the 7th. CILDIAH 2017. С. 187-193.
27. *Egorychev A.M., Mardochaev L.V., Rybakova A.I., Fomina S.N., Sizikova V.V.* Society and Education in the Early of XXIth Century: Integration of Tradition and Innovation. - Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. T. 5. № 2. С. 82-91.

References

1. Anthology of a pedagogical thought of Ancient Russia and Russian state of 14-17 centuries / Sost. S.D. Babishin, B.N. Mityurov. M.: Pedagogics, 1985. 363 p.
2. *Astafyev B.A.* Evolution algorithm. M.: Institute of a holodinamika, 2010. 440 p.
3. *Bailly Zh.S.* Letters on Atlantis and on ancient history of Asia//Atlantis and Giporborey. M, 2003.
4. *Bergson A.* Creative evolution. M.: CANON press, Kuchkovo Field, 1998.
5. *Guseva N.R.* Gidronima of the Russian North. (Experience of interpretation through Sanskrit)//Who they and from where are? The most ancient communications of Slavs and арьев. M, 1998.
6. *Durga Prasad Shastri.* Communication between Russian and the Sanskrit / translation from English//Who they and from where are? The most ancient communications of Slavs and арьев. M, 1998.
7. *Zharnikova S.V.* The ancient mysteries of the Russian North//Who are they and from where? The most ancient communications of Slavs and арьев. M, 1998.
8. *Egorychev A.M.* Russia prehistoric. Link of times (палеосоциум, paleokhoreografiya, pramedetsina): monograph / S.V. Kaznacheev, V.V. Romm, L.V. Molchanova. Novosibirsk: MSA, 2005. 164 p.
9. *Egorychev A.M.* Russia and world civilization: search sociocultural оснований в creation of a national education system//Alma mater (Bulletin of the higher school). 2015. No. 4. Pp. 29-36.
10. *Elachich E.* Far North as homeland of mankind. SPb., 1910.
11. *Abbot Georgi.* Orthodox pedagogics. Prod. the 4th. M.: PRO-PRESS, 2010. 672 p.
12. Pedagogics history in Russia: Anthology: For student. humanitarian Fak. высш. studies. institutions / Sost. S.F. Egorov. M.: Prod. Akademiya center, 2002. 400 p.
13. History of education and a pedagogical thought abroad and in Russia: Studies. a grant for student. высш. пед. studies. institutions / I.N. Andreyeva, T.S. Butorina, Z.I. Vasilyeva, etc.; Under the editorship of Z.I. Vasilyeva. M.: Prod. Akademiya center, 2001. 416 p.
14. *Lednev V.S.* Veneta. Slavs. Russia. Historical and etymological and paleographic problems/Prod. the 2nd. M: IEOPIGKO UK, 2010. 224 p.
15. *Marx K., Engels F.* Soch., т. 22.
16. *Mityaeva A.M., Fomin S.N., etc.* Modern approaches to functioning and development of domestic education.//Scientific notes of the Oryol state university. Eagle: FGBOU WAUGH of «regional public institution of I.S. Turgenev», 2017. Pp. 272-280.
17. *Roosters Yu.D.* Superetnos of russ: from mutants to the Godman. Superevolution and the Principal Reason of the Universe. M.: RIPOL classic, 2006. 576 p.
18. *Mizun Yu.V., Mizun Yu.G.* Russia Vedic. M.: «AIF Print», 2004. 528 p.
19. *Rybakov B.A.* Paganism of ancient Slavs. M, 1981
20. *Solovyov S.M.* History of Russia since the most ancient times. In 15 princes and 29 t. Book I. Initial Russia. Volume 1-2. M.: Nuclear heating plant, 2008. 943, [1].
21. *Tilak B.G.* The Arctic homeland in the Veda. M.: FAIR-PRESS publishing house, 2000.
22. *Trubachev O.N.* INDOARICA in Northern Black Sea Coast. M.: Science, 1990.
23. *Warren U.F.* The found paradise on the North Pole / Lane from English N. Guseva. M.: FAIR-PRESS, 2003. 480 p:
24. *Brentjes B.* Die Stadt des Yima. Weltbilder in der Architektur. Leipzig, 1981.
25. *Mityaeva A.M., Puzankova E.N., Egorychev A.M., Fomina S.N., Pravdyuk V.N.* Interethnic communication and interaction of students in their professional training // The Social Sciences (Pakistan). 2016. T. 11. № S3. С. 6511-6515.
26. *Mityaeva A.M., Fomina S.N., Khovanskaya E.A., Egorychev A.M.* Integration as Condition of Sustainable Development of Society and Education // Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH 2017): Proceedings of the 7th. CILDIAH 2017. Pp. 187-193.
27. *Egorychev A.M., Mardochaev L.V., Rybakova A.I., Fomina S.N., Sizikova V.V.* Society and Education in the Early of XXIth Century: Integration of Tradition and Innovation. - Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. T. 5. № 2. Pp. 82-91.

УДК 378

UDC 378

НИКОЛАЕВ В.А.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail waleranikolaev@mail.ru

ГРИНЕВА Е.А.

старший преподаватель, кафедра методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail grineva2501@gmail.com

ОЛЕВСКАЯ И.А.

старший преподаватель, кафедра гражданско-правовых дисциплин Московский областной филиал аккредитованного образовательного частного учреждения высшего образования «Московский финансово-юридический университет»

E-mail scorpioshka_sp@mail.ru

NIKOLAEV V.A.

Doctor of Education, professor, department of Methods and Technology of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University

E-mail waleranikolaev@mail.ru

GRINEVA E.A.

Senior lecturer, department of Methods and Technology of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University

E-mail grineva2501@gmail.com

OLEVSKAYA I.A.

Senior lecturer, department of Civil Disciplines Moscow regional branch of the accredited private educational institution of higher education "Moscow Financial and Law University"

E-mail scorpioshka_sp@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL IDEA IN MODERN EDUCATION

Статья посвящена разработке национальной идеи в системе отечественного образования. Актуальность построения системы образования на национальной основе вытекает из опыта мировых держав, опирающихся на народные традиции, качества национальной психологии. Важнейшими условиями самобытности нации является сохранение языка, национальных традиций, народной культуры, прогрессивных черт национальной психологии. Разрушение национальной культуры, устоев русской нации привело к утрате национальных корней, деформации менталитета современных россиян. Национальная система образования включает элементы: методологические основания, цель, основные идеи, принципы построения, ведущие тенденции; совокупность образовательно-воспитательных программ, построенных на основе базисного и национально-регионального компонентов; образовательно-воспитательные учреждения.

Ключевые слова: национальная система образования, национальная психология, народная культура, содержание образования, учебно-воспитательная работа, образовательные учреждения.

The article is devoted to the development of the national idea in the system of national education. The urgency of building an education system on a national basis follows from the experience of world powers, based on folk traditions, the qualities of national psychology. The most important conditions for the nation's identity are the preservation of the language, national traditions, folk culture, progressive features of national psychology. The destruction of the national culture, the foundations of the Russian nation led to the loss of national roots, the deformation of the mentality of modern Russians. The national education system includes elements: methodological grounds, purpose, basic ideas, principles of construction, leading trends; a set of educational and educational programs built on the basis of basic and national-regional components; educational and educational institutions.

Keywords: national education system, national psychology, folk culture, educational content, teaching and educational work, educational institutions.

Мировой опыт убеждает в том, что возрождение могущества ряда государств, даже после десятилетий упадка, в многом связано с опорой на исконно национальные ценности. К ним традиционно относятся: язык, национальная психология, народная культура и др. Как показывают исследования историков прогресс России в начале XX века во многом был связан с ориентацией государства на лучшие русские качества: трудолюбие, доброта, соборность,

религиозность, честность и др. Духовно-идеологической основой этих качеств является православная вера, которая воплощается в народной культуре, традициях, обычаях, нравах, образе жизни, межличностных отношениях, отношении к государству, труду, семье, самим себе.

Об этом же свидетельствует опыт ряда передовых государств (Германия, Япония, Южная Корея и др.), которые восстановили свою экономику, национальную иден-

тичность, хотя сильно пострадали после второй мировой войны. Опираясь на ведущие качества менталитета, национальную культуру, которые передаются последующими поколениями как программа жизнедеятельности отдельных людей, так и нации, в целом эти государства сумели выйти в число передовых экономик мира. Освоение народной культуры, традиций народа обеспечивает восстановление менталитета нации, прогрессивных черт национальной психологии. Это во многом обеспечивает бесконфликтную жизнедеятельность среди представителей своей нации, т.е. выступает в роли «защитного пояса» личности. Современная массовая культура, в отличие от народной, национальной культуры пробуждает преимущественно инстинкты, а не позитивные эстетические чувства. В результате заимствованные, неадаптированные культурные ценности других народов, размывают основы национальной психологии и поэтому не могут интегрировать позитивные национальные качества. Другим защитным поясом, который условно называют биологическим, является окружающая природа, климатические условия, которые в сочетании с народной культурой, обеспечивают сохранение ведущих ментальных качеств, социальное развитие личности.

Как показывает реальная жизнь национальных республик, государств, важнейшими условиями национальной идентичности является сохранение языка, национальных традиций, этнической культуры, ведущих национально-психологических качеств. Ведущими качествами национальной психологии славянских народов традиционно являются соборность, религиозность, трудолюбие, гостеприимство, доброжелательность, честность, эмоциональность, свободолюбие, патриотизм, чувство собственного достоинства и др. Они развивались как следствие проживания наших предков в условиях довольно сурового климата, частых угроз и нападений армий воинственных государств, а также благодаря сохранению этнических основ народной и национальной культуры. Современная жизнь убеждает в том, что их забвение активизирует стремление к массовой культуре, приводит к утрате национального самосознания, деградации лучших качеств менталитета. В результате народ лишается своих лучших черт, этнической самобытности и начинает постепенно деградировать.

Недостаточное внимание государства к знакомству молодежи с народной, национальной культурой, устоями, традициями русских привело к утрате национальных корней, деформации русского менталитета. У части молодых людей появился ряд отрицательных качеств: нежелание работать, добиваться чего-либо за чужой счет, безразличность, цинизм, антипатриотизм, социальная апатия, жестокосердие к окружающим людям, снижение уровня знаний, интеллекта, культуры. По данным социологов часть русских людей имеет сегодня этнически нивелированное сознание [4]. Исторический опыт передовых стран убеждает в том, что это негативно сказывается на исторической, экономической, политической перспективах. Продолжение политики национального нигилизма грозит русскому народу потерей национальной самобытности. Не случайно, в последние десятилетия Россия как мировая держава перестает играть какую-либо значимую роль в мировом сообществе. С нами перестают считаться даже бывшие братские государства, начинают относиться как к

государству третьего мира. И дело не только в санкциях или экономическом отставании. Гораздо важнее, что мы как нация перестали себя уважать.

Для изменения такого положения отечества на мировой арене, нашему обществу нужны активные, деятельные, образованные граждане-патриоты, обладающие лучшими чертами национального характера. Опыт национальных школ убеждает в том, что воспитание такой личности в большой степени достигается в условиях диалога народной культуры и традиционных и инновационных форм образовательно-воспитательной работы. Развитие творческой индивидуальности невозможно без освоения общечеловеческого культурного наследия. Исследованиями (Г.Н. Волков, О.В. Лебедева, Л.П. Мартемьянова и др.) установлено, что приобщение к ценностям мировой культуры проходит значительно эффективней, если оно опирается на освоение народной культуры [1].

Сегодня в России наблюдается подъем интереса, потребности людей в осознании своей национальной принадлежности. Это позитивно сказывается на стремлении широких масс населения в возрождении, освоении и осмыслении народной и национальной культуры. Вырос рейтинг теле и радио передач, освещающих национальные песенные, музыкальные, праздничные, игровые народные традиции. Этот интерес обусловлен не только годами забвения, но адекватностью народной культуры темпераменту и характеру нации. Актуализация народной культуры, по нашим данным [3], способствует пробуждению лучших национальных качеств.

По данным исследований, освоение народной культуры, истории, традиций способствует познанию сущности национальной психологии, развитию национального самосознания. Этот процесс целесообразно начинать с детского возраста. Известно, что нация сохраняется, пока в детях живы национальные черты. Развивая идеи К.Д. Ушинского о народности воспитания [5], педагогическая наука (А.Э. Измайлов, В.А. Николаев, М.И. Стельмахович, Я.И. Ханбиков и др.) установила, что национальная школа, в частности, русская должна стать школой познания русской культуры и цивилизации [3]. Содержание учебно-воспитательной работы должно включать знакомство с основными жанрами народной культуры, историей государства, науки [2]. По данным исследований, насыщение учебных предметов национальными компонентами содержания, способно превратить школы в национальные образовательные учреждения [6].

Результаты исследований (В.К. Шаповалов, М.Г. Харитонов и др.) убеждают в перспективности этнокультурной направленности образования. Ориентация школы на национальную культуру является важнейшим условием сохранения, развития и освоения детьми этнической культуры, формирования национального самосознания [7]. Национальная школа способна воспитать личность с положительной этнической самоидентификацией в духе гражданского и национального патриотизма, национальной гордости и достоинства.

Социологическими исследованиями отмечен ряд факторов, сдерживающих развитие национальной школы. Анализ учебных планов выявил ряд противоречий в актуальности возрождения национальных школ и современным положением дел. В частности, а) в целях воспитания и

образования национальные ориентиры выражены не вполне отчетливо; б) доля национальных и региональных компонентов в содержании образования и воспитания крайне незначительна; в) формы и методы учебной и внеучебной работы часто не соответствуют особенностям национальной психологии; г) нет преемственности в постижении национальной идеи в различных образовательных учреждениях; д) имеет место неподготовленность педагогов к созданию и реализации национально ориентированной системы образования и др.

Социальный заказ общества, потребность возрождения России как мировой державы с одной стороны и неготовность системы образования к учету национальных особенностей с другой обусловили актуальность разработки национальной идеи в системе современного российского образования.

Национальная система образования включает в себя использование национально-регионального компонента образования в формулировании целей, создания идеалов, определении идеологических, методологических оснований, содержании, средствах, методах образовательно-воспитательной деятельности образовательных учреждениях всех уровней, подготовке педагогических кадров, семейном воспитании.

Цель данного исследования – разработка национальной идеи для системы образования в Российской Федерации.

Исходя из проблемы и цели исследования определены его **задачи**:

- определить сущность понятия «национальная система образования», выявить его составляющие: цели, задачи, содержание, средства;
- рассмотреть идеологические, методологические основы национальной системы образования;
- проанализировать прогрессивные в современных условиях качества менталитета русского народа для уточнения целей воспитания, специфики его содержания и особенностей функционирования;
- обобщить опыт создания и деятельности национальных образовательных учреждений, действующих на основе традиционного народного воспитания;
- сформулировать идеи, закономерности, принципы, понятия как составляющие содержания национальной системы образования и воспитания;
- выявить и раскрыть качества педагога, способного организовать процесс обучения и воспитания в рамках национальной системы образования;
- определить структуру и содержание деятельности всех институтов образования и воспитания ребенка от рождения до получения высшего образования в рамках национальной системы образования;
- разработать концепцию и содержательное наполнение национально-региональными компонентами основных школьных дисциплин.

Национальная система образования включает следующие элементы:

- методологические основания, идеи, принципы построения, тенденции развития;
- совокупность образовательно-воспитательных программ, построенных на основе базисного и национально-регионального компонентов;

систему образовательно-воспитательных учреждений, реализующих эти программы.

Методологические основания российской национальной системы образования:

духовно-нравственной основой российского национального образования должны стать основные мировые религии;

содержание национального образования определяется единством обучения и воспитания, сердцевиной которых является национальная культура с использованием передовых научных достижений человечества;

основой становления совершенной личности должно стать изучение родного языка, истории, культуры;

естественно-математических дисциплины следует ориентировать на развитие интеллектуальных и творческих сил ребенка с обеспечением глубокой научно-методологической подготовки;

значительное место в системе национальной системы образования должно занимать трудовое обучение и воспитание как основа будущего благосостояния в соответствии с возможностями и потребностями ребенка;

значительное внимание следует уделять укреплению здоровья, гармоничному физическому развитию каждого ребенка, в соответствии с его возможностями, приобщению к здоровому образу жизни;

эстетическое воспитание, пронизывающее все стороны деятельности образовательных учреждений, с целью формирования эстетических идеалов, соответствующих национальным традициям;

создание наиболее благоприятных условий для развития индивидуальности, талантов каждого ребенка, развития в нем лучших национальных качеств для обеспечения его продуктивного, бесконфликтного, гармоничного существования в современном обществе;

обеспечение гуманного взаимодействия здоровых детей и детей с особыми образовательными возможностями, ограниченными возможностями здоровья возможностей в рамках инклюзивного образования.

Ведущие **идеи** национальной российской школы:

величие России и гражданского долга перед ней каждого гражданина страны;

специфика целей, содержания, средств обучения и воспитания согласуется с особенностями национальной культуры,

самостроительство личности с ее ориентацией на активную гражданскую позицию, традиционные национальные, региональные, семейные ценности и нормы;

всестороннее развитие ребенка с учетом его задатков, возможностей как необходимое условие подготовки к жизни, воспитание совершенной личности;

гуманизм как ведущий принцип образовательно-воспитательной работы, предполагающий преимущественно незаметное воспитательное влияние на ребенка;

опора на оптимистически-дифференцированный подход в образовательной деятельности, предполагающий освоение материала на практическом, базовом и продвинутом уровнях;

половая дифференциация образования и воспитания;

активная связь образовательных учреждений с обществом, другими образовательными учреждениями, социальным окружением;

активная связь с природой;
гармония с самим собой, обеспечение хорошего физического и психического здоровья;
подготовка ребенка к бесконфликтному включению во все основные виды трудовой деятельности;

Цель национальной системы образования России состоит в развитии личности гражданина-патриота, освоившего духовное, культурное, научное наследие народов России, достижения мировой цивилизации, способного к творческому самоопределению в обществе, полноценному труду, сотрудничеству во всех сферах жизнедеятельности, бесконфликтному взаимодействию.

Задачи национальной школы:

формирование нравственно-духовной зрелости личности каждого ребенка;

развитие национального самосознания, воспитание уважения к своему народу, его истории, культуре, а также другим нациям и народностям России, окружающему миру;

воспитание личности с положительной этнической самоидентификацией, развитым национальным самосознанием;

формирование гражданского и национального патриотизма,

формирование любви к малой родине, всей России, уважительного отношения ко всем российским народам;

полноценное интеллектуальное развитие на уровне высших пределов возможностей, задатков, способностей;

глубокое освоение достижений мировой науки и культуры.

Принципы национальной системы образования:

национальной самобытности;

системности и целостности;

диалога культур;

гармонии индивидуальности и соборности;

природосообразности;

раннего начала воспитания и обучения;

связи образования с жизнью и трудом;

гуманистического отношения и взаимного уважения;

оптимистичности и взаимного уважения.

Ведущие **тенденции** развития национальной системы образования:

национальная система образования охватывает весь период становления личности от внутриутробного этапа до получения высшего образования;

совершенствование деятельности образовательно-воспитательных учреждений от дошкольного образования, до университетов на основе национальной и народной культуры;

учет и противодействие негативным факторам воспитания и развития личности от семьи до средств массовой информации

раннее начало обучения и развития личности путем использования адекватных возрастным особенностям методов и средств;

национальная система образования ориентирована на подготовку подрастающего поколения на уровне передовых, инновационных отраслей и технологий;

использование в учебном процессе наиболее прогрессивных традиционных и инновационных образовательных технологий, максимально содействующих освоению научных знаний и всестороннему развитию всех сфер личности;

ориентация преподавания основ наук на овладение детьми необходимыми научными знаниями, учебными умениями и навыками, на знакомство с методологией науки;

итогом изучения научных дисциплин является целостная научная картина мира, развитие психических процессов, задатков, наклонностей, интересов личности;

дифференцированно-уровневый подход при изучении различных учебных дисциплин;

знакомство детей с научным и жизненным подвигом отечественных и зарубежных ученых, исследователей.

Подходы к формированию **содержания образования** в национальных образовательных учреждениях:

приоритетность русского языка и литературы с правом изучения родного языка представителями нации;

знакомство с подлинной историей своего народа в контексте с историей России;

получение представления о народных традициях, духовной и материальной культуре, народных промыслах;

отражение в содержании соответствующих учебных предметов сведений о российских, а также местных ученых, писателях, выдающихся россиянах, земляках;

научно-прикладной подход в формировании содержания учебных дисциплин;

изучение основных мировых религий с ориентацией на их духовно-нравственные основы.

Особенности организации учебно-воспитательной работы в различных образовательных учреждениях национальной системы образования.

Задачи воспитания и обучения детей в детском саду:

раннее развитие психических процессов и сфер личности на основе преимущественно фольклорного, материала, дидактических игр и игрушек;

элементарное обучение с использованием фольклорного материала, игровых форм и методов;

предварительное знакомство с народными традициями, праздниками, промыслами, фольклором;

воспитание доброжелательности, общительности, отзывчивости на чужое горе с использованием фольклорных произведений народной культуры;

формирование представления о семье, родственных отношениях;

доступные первоначальные сведения о своей нации, народе, России;

закладывание основ уважительного отношения к родителям, старшим, сверстникам;

начальная полоролевая социализация на основе народных традиций, игр, промыслов, адекватных полужанров деятельности;

знакомство с традиционными национальными формами приветствия, обращения, благодарности, взаимопомощи, сотрудничества;

развитие тонкой моторики с использованием народных средств;

дозированное включение элементов традиционных народных способов закалывания, укрепления здоровья, приобщения к здоровому образу жизни;

активное физическое развитие путем включения в народные подвижные игры, забавы, увеселения.

Задачи воспитания и обучения в начальной школе:

формирование национального самосознания, ува-

жения к своему народу, его истории, другим нациям и народностям;

знакомство с выдающимися земляками, их жизнью, становлением, достижениями;

уделение приоритетного внимания в процессе обучения развитию психических процессов на уроках, во внеурочной деятельности с использованием средств народной культуры;

активное насыщение различных учебных предметов фольклорным материалом (пословицами, скороговорками, сказками и пр.);

включение в учебный план новых учебных дисциплин, направленных на изучение народной культуры, истории народа, выдающихся земляков;

развитие эстетических чувств через постижение фольклорных образов, эстетики народной поэзии;

знакомство с народными промыслами, их освоение на уроках технологии;

формирование правильного звукопроизношения с помощью упражнений на основе фольклорных произведений (песен, потешек, прибауток, закличек и др.);

развитие креативности в процессе инсценирования сказок, сочинения, загадок, былин, легенд и пр.;

развитие навыков сотрудничества, взаимопомощи, ответственности за коллектив в ходе участия в командных народных играх;

активное физическое, приобщение к здоровому образу жизни путем включения в учебный процесс подвижных народных игр, народных традиций закаливания;

использование в уроки музыки произведений музыкального, песенного, фольклора, инструментальных произведений, духовных песнопений;

знакомство с правилами традиционного общения, взаимоотношений, поведения, приветствий, свойственных представителю нации.

Задачи обучения и воспитания в основной и средней школе:

высокая степень грамотности, свободное владение литературным языком;

получение навыков каллиграфического почерка;

знакомство с лучшими произведениями русской классической прозы и поэзии;

нравственно-эстетический подход в изучении произве-

дений отечественных классиков, с целью познания себя как гражданина, представителя народа, своего места в жизни;

знакомство с основами научного познания в ходе изучения естественно-математических дисциплин, изучение путей научного исследования;

получение представления о вкладе отечественных ученых в исследование конкретных научных проблем различных наук, их достижения в этой сфере, практическое воплощение результатов их исследований, об их научном и гражданском подвиге;

знакомство с эмоционально-ценностной стороной различных учебных предметов, особенно гуманитарных, художественных что является существенным условием их популярности;

отражение в содержании естественно-математических дисциплин задач, составленных на основе народных традиций, фольклорных произведений, сведений из истории народов России;

включение в преподавание учебных предметов естественно-математического цикла народных задач развивающего характера;

активное применение на уроках физической культуры подвижных народных игр, забав, единоборств;

на уроках изобразительного искусства демонстрация красоты, симметрии народных узоров, орнаментов, украшений, традиционных архитектурных решений;

развитие художественного вкуса, приобщения к творчеству путем составления новых узоров, моделирования одежды с национальными элементами, проектирование современных зданий с использованием элементов народного стиля;

на уроках технологии изготовление традиционных произведений народных промыслов (роспись по ткани, холсту, керамике, металлу, резьба по дереву, вышивка, вязание и др.), изготовление и ремонт бытовых приборов, мебели;

на основе регионального компонента содержания образования включение вспомогательных учебных предметов, кружков, факультативов: «Светочи России», «Святые России», «Отечественные религии», «Народная культура», «История региона», «Народная педагогика», «Национальный танец», «Интеллектуальное развитие средствами народной культуры» и др.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Педагогика жизни. Чебоксары. Чувашское книжное изд-во, 1989. 335 с.
2. Измаилов А.Э. Этика и педагогика семейной жизни: (В представлениях и идеалах народной мудрости). Ташкент: Укитувчи, 1986. 206 с.
3. Николаев В.А. Усольцева Е.В. Формирование этнопедагогической культуры будущего логопеда в условиях вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017, №3, июль-сентябрь. С. 80-83
4. Сикевич З.В. Национальное самосознание русских (социологический очерк). Учеб. пособ. М.: Механик, 1996, 208 с.
5. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избр. пед. соч. В 2-х т. М.: Педагогика, 1974. Т.1. С.51 – 123.
6. Ханбиков Я.И. Из истории педагогической мысли татарского народа. Казань, 1967. 232 с.
7. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования: Авт. дис... докт. пед. наук. М., 1997. 36 с.

References

1. Volkov G.N. Pedagogy of life. Cheboksary. Chuvash Publishing House, 1989. 335 p.
2. Izmailov A.E. Ethics and pedagogy of family life: (In the ideas and ideals of popular wisdom). Tashkent: Ukituvchi, 1986. 206 s.
3. Nikolaev V.A. Usoltseva E.V. Formation of ethnopedagogical culture of the future speech therapist in the conditions of the university // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. 2017, №3, July-September. Pp. 80-83
4. Sikevich Z.V. Russian national identity (sociological essay). Training Help. M.: Mechanic, 1996, 208 p.
5. Ushinsky K.D. On the nationality in social education // Izbr. ped. op. In 2 tons. M.: Pedagogy, 1974. V. 1. C.51 - 123.
6. Khanbikov Ya.I. From the history of the pedagogical thought of the Tatar people. Kazan, 1967. 232 p.
7. Shapovalov V.K. Ethnocultural orientation of Russian education: Auth. dis ... dr. ped. sciences. M., 1997. 36 p.

УДК 378.14

UDC 378.14

НИКОЛАЕВ В.А.

доктор педагогических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

ГРИНЕВА Е.А.

старший преподаватель, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: grineva2501@gmail.com

ОЛЕВСКАЯ И.А.

старший преподаватель, Московский финансово-юридический университет
E-mail: scorpishka_sp@mail.ru

УСОЛЬЦЕВА Е.В.

старший преподаватель, Российский новый университет
E-mail: logos2001@mail.ru

NIKOLAEV V.A.

Doctor of science, professor, Orel State University
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

GRINYOVA E.A.

Senior teacher, Orel State University
E-mail: grineva2501@gmail.com

OLEVSKAYA I.A.

Senior teacher, Moscow financial and legal university
E-mail: scorpishka_sp@mail.ru

USOLTCEVA E.V.

Senior teacher, Russian new university,
E-mail: logos2001@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА*

THE USE OF ETHNO-PEDAGOGY IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN CONDITIONS OF THE UNIVERSITY

Статья посвящена использованию средств этнопедагогики в подготовке будущих специалистов. Этнопедагогические средства, включенные в педагогический процесс, позволяют повысить мотивацию педагогической деятельности, снизить уровень эмоционального напряжения детей. Игровые формы организации учебно-воспитательной работы носят образный, эмоциональный, динамический характер, адекватный особенностям детской психологии. Использование учителем этнопедагогических источников (фольклорных, игровых и др.) позволяет превратить деловые отношения в отношения близких людей. Владение этнопедагогическими средствами, их адекватное применение характеризует степень сформированности у учителя этнопедагогической культуры.

Ключевые слова: этнопедагогика, народная педагогика, этнопедагогическая культура, гуманизация педагогического процесса.

The article is devoted to the use of ethnopedagogical means in the training of future specialists. Ethno-pedagogical means included in the pedagogical process allow to increase the motivation of pedagogical activity, to reduce the level of emotional tension of children. Game forms of the organization of teaching and educational work are imaginative, emotional, dynamic, adequate to the characteristics of child psychology. Using the teacher of ethnopedagogical sources (folklore, gaming, etc.) allows you to turn business relations into relations of close people. The possession of ethno-pedagogical means, their adequate application characterizes the degree of formation of the ethno-pedagogical culture in the teacher.

Keywords: ethnopedagogics, folk pedagogy, ethno-pedagogical culture, humanization of the pedagogical process.

Анализ деятельности педагогов разной квалификации, их опросы, анкетирование позволили установить, что для многих из них серьезной проблемой является мотивация младших школьников и дошкольников на выполнение упражнений и заданий в ходе учебной деятельности. В силу возрастных особенностей детей, недостатка у них волевых качеств педагогам приходится прикладывать значительные усилия, чтобы стимулировать их на выполнение всего комплекса необходимых заданий. Опыт убеждает в том, что ребенок с большим интересом, активностью и результативностью выполняет задания педагога, чем обычные учебные упражнения, если он включен в занимательную игру, слушает сказку, исполняет песню, потешку.

Народная педагогика за многовековую историю накопила множество средств, источников, изученных этнопедагогикой. Включение в педагогический процесс фольклорных произведений, игр адекватно содержанию образования, формируемым знаниям и умениям позволяет незаметно, бесконфликтно стимулировать ребенка на выполнение разнообразных заданий, гуманизирует и оптимизирует работу учителя.

О важности использования разнообразных средств народной педагогики в учебно-воспитательной работе писали многие выдающиеся педагоги, мыслители прошлого (Л.С. Выготский, Я.А. Коменский, Д.С. Лихачев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой,

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

К.Д. Ушинский и др.). Основоположники отечественной дошкольной педагогики (Е.И. Тихеева, Е.А. Флёрина, С.Т. Шацкий, В.И. Яшина и др.) отмечали важность использования этнопедагогических источников, в частности, малых форм фольклора для работы с дошкольниками. В ряде публикаций (О.И. Капица, М.Н. Мельников, П. Опи, К.И. Чуковский и др.) отмечается высокая эффективность произведений детского фольклора в работе с детьми разного возраста.

По данным психологических исследований (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), для дошкольника, младшего школьника сказочный, фантастический мир, адекватен стремлению детей к фантазии, игре, воображению и не отделен в его сознании от реальной жизни. Дошкольнику, младшему школьнику проще выполнять задание вслед за сказочным героем, в контексте игровой, фантастической, сказочной ситуации, чем вслед за педагогом выполнить учебные упражнения. У ребенка снижается уровень эмоционального напряжения, преодолеваются коммуникативные барьеры, обеспечивает высокий уровень мотивации учебных и развивающих занятий.

Как свидетельствуют данные исследований в области фольклора, лингвистики, психолингвистики, народная культура и культура детства имеют сходную словесно-игровую основу: ритмическую организацию, фрагментарность, цепочность композиций, условность рифм фольклорных и детских произведений. Языковое единство народной и детской культур обеспечивает органичное, легкое, незаметное освоение детьми новых слов, понятий, речевых оборотов в контексте этнопедагогических источников. Их сказочно-фольклорное содержание, игровые формы имеют образный, эмоциональный, динамический характер, адекватный особенностям детской психологии: образности мышления, конкретности восприятия, специфике речевого развития, что делает их оптимальными, высоко гуманистичными педагогическими средствами. В ходе игр, исполнения фольклорных произведений освоение нового происходит вначале на эмоциональном, а затем на когнитивном уровне. Педагогические задания, основанные на эмоционально насыщенных стихотворных приговорах, припевах ролевых игр, участии в дидактических, словесных, подвижных играх, являются для ребенка более естественными, доступными, чем стандартные задачи и упражнения.

Согласно результатам исследований (О.И. Давыдова, Т.А. Пескишева и др.), в работе с детьми для мотивации учебно-воспитательной работы важно создание эмоционального поля, которое, в домашних условиях формирует «материнская культура». Воссоздание этой культуры в педагогической деятельности достигается путем использования этнопедагогических источников (фольклорных, игровых и др.), что позволяет объединить ребенка и педагога в единую «энергоинформационную систему». В результате их отношения являются аналогом отношений близких людей, т.е. окрашены любовью, гуманизмом, доверием друг к другу. Превращение деловых отношений педагога и ребенка в эмоционально привлекательные, доверительные отношения достигается необходимым уровнем сформированности у педагога этнопедагогической культуры.

Важность использования различных источников народной педагогики в учебно-воспитательной работе не-

однократно подтверждалась многими выдающимися педагогами. Л.Н. Толстой, исходя из опыта преподавания в Яснополянской школе, установил, что формированию выразительной речи во многом способствует знакомство детей с пословицами [17, с. 271]. Описывая подготовку деревенскими детьми сочинения, тему которого определяет пословица, великий педагог-гуманист установил, что дети стремятся запечатлеть словом образы, чувства, облеченные в художественную форму [17, с. 273-274]. В дальнейшем в повседневной речи они пользуются такими оборотами. Пословица, ставшая темой сочинения, стимулирует фантазию ребенка, развивает образность его речи, способствует включению его эмоциональной сферы в процесс сочинительства, развивает словесное творчество.

Основоположник принципа народности в образовании К.Д. Ушинский считал жизненно необходимым для становления полноценной личности ребенка знакомить его с народным языком. Знакомство с произведениями народной словесности, по его мнению, вводит ребенка в мир народной мысли, чувства, жизни, в сферу народного духа [18, с. 260]. Освоение разнообразных народных произведений позволяет ребенку освоить основные формы, обороты народного языка. Как полагал великий педагог, благодаря созвучности фольклора языку ребенка, он глубже и полнее понимает мысли, чувства, выраженные в фольклорных произведениях, которые народ стремился передать следующим поколениям. К.Д. Ушинский считал, что, только освоив социальный опыт, отраженный в сказках, пословицах, песнях, ребенок сумеет во всей полноте воспринять разнообразные формы поведения, отношений с людьми, использовать их для бесконфликтной жизни в обществе.

В книгу по русскому языку для начальной школы «Родное слово» К.Д. Ушинский включил множество различных фольклорных произведений. В пособии для учителей он пояснил их высокую педагогическую значимость. Существенное значение при начальном развитии детей К.Д. Ушинский отводил пословицам и поговоркам. В них, как он полагал, отразилась вся жизнь народа со всеми ее особенностями. Но пословица ценна также тем, что представляет собой умственную задачу, решить которую ребенок в состоянии [19, с. 313-314]. В пословицах он выделял внешний и внутренний смысл. Постигание внешнего смысла дает ребенку непосредственные знания о жизни. Для понимания внутреннего смысла необходимо выполнять ряд мыслительных операций, рассуждений, выводов и только так можно получить ответ и перенести его на собственную жизнь.

К.Д. Ушинский рекомендовал включать в обучение родному языку поговорки, прибаутки, скороговорки. Некоторые из них, писал он, иногда лишены смысла, но позволяют «выломать детский язык на русский лад и развить в детях чутье к звуковым красотам родного языка» [19, с. 314]. Исключение из детского лексикона этих фольклорных произведений, по его мнению, портит родной язык, лишает его цвета, красок, поэзии, жизни.

Особое место в обучении детей К.Д. Ушинский отводил сказкам. Он считал их блестящими образцами педагогического гения русского народа [19, с. 314]. Динамизм развития сказочного сюжета, повторы словесных оборотов делает этот фольклорный жанр целостным, ярким, наполненным жизнью, близким детскому сознанию. Великий

педагог ставил народную сказку недосыгаемо выше всех рассказов, написанных для детей писателями. В народной сказке «великое и исполненное поэзии дитя-народ рассказывает детям свои детские грезы» [19, с. 315]. При этом К.Д. Ушинский считал целесообразным литературную обработку народных сказок, соотношенную с современным языком, актуализировать в них педагогическую суть. Для развития речи детей К.Д. Ушинский рекомендовал после прочтения или рассказывания сказки взрослыми пересказывать ее самими детьми. Это позволит ее лучше запомнить, глубже понять ее педагогический смысл.

Л.С. Выготский считал фольклор, игры самыми эффективными средствами воспитания. Особое место в развитии ребенка он отводил игре, считая ее жизненной необходимостью детства [4, с. 124]. В игре он выделял биологическую, педагогическую и социальную функции. Важнейшей особенностью игры Л.С. Выготский называл неповторимость игровых ситуаций, что требует каждый раз новых решений [4, с. 125]. Тем самым игра выступает как «школа социального опыта». Ребенку приходится корректировать свое поведение, согласовывать его с действиями других игроков. В результате у него формируются необходимые для жизни социальные навыки.

Известных педагог-экспериментатор С.Т. Шацкий считал игру важным источником умственного воспитания. По его мысли, детская игра развивает воображение, заставляет проявлять сообразительность, внимание [22, с. 422]. По его наблюдениям за детьми в экспериментальных учреждениях, успех в игре обеспечивает хороший словарный запас, богатство внутреннего мира, развитая речь. Ребенок, участвующий в играх, вынужден совершенствовать речь, чтобы не быть отвергнутым товарищами, быть принятым в другие игры и забавы.

А.С. Макаренко активно использовал народную педагогику в практике воспитания трудных детей. Анализ его опыта показывает, что он был приверженцем сохранения народных традиций, в их разумной и полезной части, наполняя их новым, прогрессивным содержанием [3, с.20]. Так, под влиянием народных обрядов в колонии им. А.М. Горького сформировалось множество традиций, сплачивающих коллектив. Одной из самых ярких и запоминающихся был праздник «первого снопа».

Особое место в практической деятельности воспитательных учреждений, руководимых А.С. Макаренко, отводилось игре. Он полагал, что каков ребенок в игре, таким он будет и во взрослой работе. Для этого важно, чтобы в играх была нацелена на развитие психических процессов, социальных и физических навыков, необходимых в жизни и работе [7, с. 121-123]. По мысли А.С. Макаренко, игра доставляет ребенку радость победы, творчества. Благодаря этому в ходе игры незаметно происходит развитие важнейших психических процессов. В его учреждениях были популярны многие народные игры: лапта, серсо и др. Некоторые из них педагоги вместе с детьми модернизировали, адаптируя к возрасту воспитанников, имеющимся условиям.

В.А. Сухомлинский также придавал огромное значение народной игре в жизни и воспитании ребенка. Он писал, что «без игры умственных сил, без творческого воображения невозможно представить полноценного обучения, особенно в дошкольные годы» [15, с.104]. Он был

убежден, что в игре раскрываются творческие способности, без игры не может быть достаточного умственного развития. Именно игра, особенно в дошкольном возрасте, по его словам - это «огромное светлое окно», через которое к ребенку приходят многие представления о мире. В ходе игр расширяется словарный запас ребенка, он учится быстро и точно передавать информацию, формулировать мысли, общаться, чтобы быть правильно понятым товарищами по игре.

Другой существенный стимул значимости для ребенка народной культуры открыл известный детский писатель К.И. Чуковский. Он выявил совпадение детского языкового мышления с народным [21, с. 81]. По его мнению, именно это делает народную культуру величайшим учителем для каждого дошкольника и школьника. Если этот пласт культуры не освоен, то психическое развитие ребенка не будет полноценным.

По мнению исследователей (Л.Л. Лашкова, И.В. Семенченко и др.), произведения фольклора учитывают специфику детской психологии: особенности детского мышления, восприятия, специфику речевого развития [6, с. 41]. Жанры фольклора, используемые в работе с дошкольниками, отражают логику развития психики и речи ребенка. От элементарного звукоподражания, произнесения первых звуков, до связанных законченных произведений.

В исследованиях лингвистов, психолингвистов установлено, что словарный запас человека беднее, чем явления, которые он в состоянии воспринять и дать оценку. Одна из причин этого феномена состоит в том, что чувства являются более тонким механизмом восприятия, чем мышление. Особенно это касается дошкольников. На эмоциональном уровне они могут лучше познавать объекты окружающей действительности, чем на когнитивном [9, с. 19]. Сказанное убеждает в необходимости сопровождать процесс обучения и воспитания активным эмоциональным развитием. Как убеждает опыт одним из эффективных средств эмоционального воспитания являются разнообразные произведения фольклора. Сказки, пословицы, загадки имеют высокий когнитивный потенциал, но одновременно высоко эмоционально насыщены. Это позволяет незаметно развивать психику детей, их речь и обеспечивать эффективное эмоциональное развитие.

В ряде исследований (О.И. Давыдова, Т.А. Пескишева и др.) отмечается важность материнской культуры для полноценного развития ребенка. С материнского фольклора (колыбельных пестушек, потешек) начинается этническая идентификация ребенка, его знакомство с мировой культурой [5, с. 91]. Действие материнской культуры часто прерывается, когда ребенок начинает посещать детский сад и школу. Там материнская культура заменяется культурой социализации. В результате «живое общение» между детьми и взрослыми нарушается, у детей перестает складываться мир представлений и чувств детства. Дети перестают удивляться, радоваться в результате обедняется их эмоциональная сфера, так как они воспринимают мир как взрослые. Опыт и результаты исследований убеждают, что важно сохранить связь материнской культуры с мировой культурой. Проводником материнской культуры является этнопедагогика.

Использование средств, источников этнопедагогики в детском саду, начальной школе позволяет ребенку быстрее

и безболезненной адаптироваться к образовательным учреждениям. [5, с. 60-61]. Результаты исследований убеждают в том, что особую важность имеет использование этнопедагогики для мотивации учебных, развивающих, коррекционных занятий. Для некоторых детей, имеющих отклонения в развитии характерны замкнутость, стеснительность, недоразвитие игровой деятельности, нежелание контактировать со сверстниками и взрослыми. Как свидетельствует опыт, сохранение материнской культуры в детских садах, начальных классах путем использования потенциала народной педагогики – одно из существенных условий эффективности педагогического процесса.

Гуманизм русской народной педагогики вызвал создание для ослабленных, болезненных, стеснительных детей, детей, отстающих в развитии множество специальных произведений, щадящих игр. Это игры в «старушку», «ворону», «уточку», «решетцо», «монаха», «имальцы», «лодыжки», «клетки» и др. [2, с. 178]. В них не требовалась значительная физическая активность, отсутствовали единоборства. Наравне со здоровыми детьми в эти игры могли играть дети с различными физическими и умственными отклонениями. Как показывает практика работы, стеснительность, застенчивость у многих детей вызывают нарушения коммуникативной функции. Для предотвращения этого многие из названных щадящих игр содержат словесное сопровождение, стимулирующее речевую активность.

Принцип гуманизма является одним из ведущих, определяющих эффективность русской народной педагогики. Во многих русских сказках героям являются «удачливые дурачки» (Емеля, Иванушка и др.) [11, с.18]. Говоря современным языком, их можно отнести к категории отстающих в развитии. Они не практичны, не умеют работать, ленивы, избалованы. Однако и таким людям судьба дает, возможно единственный шанс, который они используют и достигают успеха и становятся счастливыми. Эти произведения давали возможность не только верить в чудеса, но и стимулировали самосовершенствование каждого, не очень удачливого человека, имеющему те или иные нарушения. Родителей эти примеры мотивировали на активную воспитательную работу с ребенком, приучении его к труду, развитию его умственных сил, речи, чтобы он добился своего счастья.

Владение педагогом этнопедагогическими средствами, их адекватное применение в соответствии с учебно-воспитательными задачами характеризует степень сформированности у него этнопедагогической культуры. Достаточный уровень этнопедагогической культуры, согласно результатам исследований (О.И. Давыдова, В.А. Николаев, М.Г. Харитонов и др.), позволяет педагогу изменить стиль отношений с ребенком. Патернализм в отношении сменяется гуманистическими отношениями, сотрудничеством с ребенком в интересах его совершенствования [5, с. 57]. Педагог, владеющий этнопедагогической культурой, в учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей деятельности способен воспринимать ребенка не только через призму психолого-педагогической науки, но и видеть в нем растущую личность со свойственными только ей особенностями. Он становится способным видеть мир глазами ребенка, с его позиции воспринимать, оценивать предлагаемые ему знания, упражнения, обеспечивать их адекватное восприятие

и понимание, их значимость для личностного роста.

Понятие этнопедагогической культуры достаточно четко не определено в отечественной науке. Существует несколько подходов к ее трактовке. Один из основоположников современной этнопедагогики Г.Н. Волков выделял педагогическую культуру народа и определял ее как сферу его материальной и духовной культуры народа, непосредственно ориентированную на воспитание детей [3, с. 27]. По мысли ученого она проявляется в фольклоре, играх, игрушках, детской одежде, способах ухода, детских праздниках и т.п. В этом понятии отражена этнопедагогическая культура общества в целом.

Определение этнопедагогической культуры как личностного качества дано в исследовании В.А. Николаева. В ходе глубокого культурологического анализа им выявлены две стороны данного понятия: объективная – этнопедагогическая культура общества и субъективная – педагога. Этнопедагогическая культура педагога, согласно системно-структурному подходу, представляет собой единство внешней и внутренней структуры [10, с. 58]. Внешней структурой выступает профессионально-педагогическая культура, внутренней – уровень освоения этнопедагогической культуры общества.

В.А. Николаев определяет этнопедагогическую культуру как социально-педагогический феномен, характеризующий меру освоения традиционной педагогической культуры народа, понимания воспитательной сущности ее ценностей, их адекватного использования. По его данным, этнопедагогическая культура включает этнопедагогические сознание, мышление и деятельность [10, с. 307]. Выделенные им составляющие этнопедагогической культуры также имеют сложную структуру. Этнопедагогическое сознание включает знания, отношения, мотивы. Определены уровни этнопедагогического мышления: теоретический, технологический, рефлексивный. Представлены группы этнопедагогических умений: познавательные, ценностно-ориентировочные, практические. Данные выводы заложили основу системно-структурного подхода в трактовке этнопедагогической культуры. Из них следует, что этнопедагогическая культура – это структурированное, системное образование, включающее ряд составляющих.

С позиций личностного подхода трактуется этнопедагогическая культура в трудах С.Г. Тишулиной. Автор определяет ее на основе нравственно-этнической парадигмы, как производное от этнической культуры личности. Ее сущность представлена, как нравственно-этническая направленность сознания, способность к культурной идентификации, рефлексии этнопедагогической деятельности, владение этнопедагогическими технологиями, гуманистическое отношение к детям. В данном исследовании выделены структурные компоненты этнопедагогической культуры: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный, профессионально-личностный [16, с.37-38]. Содержательным наполнением этих компонентов являются: качества педагога, сформированные на основе этнической культуры, нравственно-этническое сознание, владение этнопедагогическими технологиями, способность к культурной идентификации и др. По мысли автора, этнопедагогическая культура определяет гуманистическую направленность личности педагога, его морально-психологические качества.

Практикоориентированным подходом к трактовке этнопедагогической культуры является исследование М.Г. Харитоновой, выполненное на материале подготовки учителей начальных классов. Интегрирующим понятием данного исследования является понятие «этнопедагогическая готовность», которое характеризуется уровнем освоения этнопедагогической компетентности, мышления и культуры, достаточных для эффективного решения различных педагогических задач. [20, с. 103]. Этот вывод подтверждает, что этнопедагогическая культура является вершиной этнопедагогической подготовки, одним из элементов которой выступает этнопедагогическая компетентность, т.е. когнитивная составляющая этнопедагогической культуры.

Саму этнопедагогическую культуру автор представляет, как структурное образование, включающее этнопедагогические знания (образованность и кругозор) и этнопедагогическую деятельность (мышление и опыт) [20, с. 116]. Практический характер исследования определил вектор его ориентации на этнопедагогическую готовность. Этнопедагогическая культура выполняет в этой системе методологическую, ориентирующую функции, синтезирует в себе когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельный компоненты.

С позиций личностно-деятельностного подхода трактуется этнопедагогическая культура В.Ю. Штыкаревой. В ее исследовании она представлена как интегральный показатель этнопедагогической деятельности, определяющий этнопедагогическую эрудицию, интуицию, творческие умения по использованию знаний в области народной педагогики, гуманизирующий отношения с детьми, рационализирующий процесс решения педагогических задач [23, с. 34]. В данном определении в явном виде не представлена структура этнопедагогической культуры, но имплицитно автор выделяет когнитивный, деятельностный, эмоционально-отношенческий компоненты. Автор не призывает научные средства полностью заменить народными, а лишь в случае большей эффективности последних.

На основе культурно-личностного и деятельностного подходов выполнено исследование этнопедагогической культуры Ю.М. Махмутовым. Он характеризует данный феномен как интегративное личностное качество, отражающее степень освоения педагогом педагогической культуры этноса, проявляющуюся в осознании воспитательной сущности традиционных педагогических ценностей, их адекватном использовании в педагогической практике, в организации поведения своего и учащихся на основе межэтнического взаимодействия, творческом развитии этнопедагогики. [8, с. 35]. Особенность этого подхода состоит в необходимости понимания педагогом воспитательно-развивающей сущности этнопедагогических источников (когнитивный компонент), их творческом воплощении в реальной практике (деятельностный). Такое их использование, как показывает опыт, опирается на принцип диалога педагогических культур: традиционной и современной. Наши данные согласуются с приведенными в том, что эффективность педагогической деятельности достигается в случае, когда этнопедагогические источники выступают содержательным наполнением современных, научных технологий, методов, приемов учебно-воспитательной работы.

Ю.М. Махмутовым выделена структура этнопедагогической культуры, включающая такие компоненты: 1) мотивационный, 2) когнитивный, 3) деятельностный. [8, с. 24]. В этой структуре прослеживается и процесс ее формирования. Базовым является мотивационный компонент, который характеризует потребности, интересы, ценностные ориентации, установки личности, определяющие эффективность этнопедагогической деятельности. В структуре данного компонента автор выделяет этнопедагогическую направленность личности. То есть данный компонент содержит эмоционально-ценностные ориентиры.

С позиций технологического подхода трактует этнопедагогическую культуру Ш.М-Х. Арсалиев. В ее структуру он включает такие компоненты: методологический, диагностический, информационно-технологический, коммуникативный, итогово-диагностический [1, с. 234]. Базовым в этой структуре является информационно-технологический компонент. На его основе автор выстраивает технологию конструирования этнопедагогического процесса, включающего содержание, средства, деятельность в сфере этнопедагогики. В данном компоненте синтезированы когнитивный и деятельностный компоненты. Ценность данного подхода в доведении автором применения этнопедагогических средств до уровня педагогических технологий.

В исследовании С.Я. Ооржак этнопедагогическая культура представлена как синтез профессионально-педагогической и этнической культуры. Структура данного понятия включает ряд компонентов: познавательный, ценностный, деятельностный [13, с. 105]. Анализ содержания этих компонентов убеждает в их сходстве с выделенными ранее (когнитивным, мотивационным, деятельностным).

Т.Н. Семеновой изучен процесс формирования этнопедагогической готовности будущих дефектологов к использованию народной педагогики в работе с дошкольниками. Ею выделены такие компоненты этнопедагогической готовности: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный [14, с.25-26]. В качестве показателя готовности она определила этнопедагогическую направленность личности, которая включает этнопедагогические цели, мотивы, интересы, ценностные ориентации.

Проведенный анализ, обобщение различных подходов к определению этнопедагогической культуры логопеда позволяет утверждать, что оно трактуется в узком и широком смысле. В **узком** смысле это – социально-педагогический феномен, характеризующий меру освоения педагогом этнопедагогической культуры народа, понимания им воспитательно-образовательного потенциала ее материальных и духовных культурных ценностей, активную этнопедагогическую направленность, владение этнопедагогическими средствами, источниками, их адекватное использование, оптимизирующее процесс решения логопедических задач. В **широком** смысле – это сформированное на основе лучших черт национальной психологии интегративное личностное качество, основу которого составляет этнопедагогическое мировоззрение, гуманизирующее отношения с детьми, способствующее бесконфликтной организации логопедической деятельности, оптимизации коррекционно-развивающего взаимодействия, творческому развитию этнопедагогики, этнопедагогическому саморазвитию, этнопедагогической рефлексии, этнокультурной

идентификации.[12, с. 82].

По данным наших исследований, достаточный уровень сформированности этнопедагогической культуры учителя, воспитателя позволяет гуманизировать педагогический

процесс, незаметно мотивировать детей на выполнение учебных заданий, переориентировать их от дидактизма на развитие личности.

Библиографический список

1. *Арсалиев Ш.М.-Х.* Методология современной этнопедагогике. М.: Гелиос АРВ, 2013. 320 с.
2. *Белов В.И.* Лад. Очерки о народной эстетике. М.: Молодая гвардия, 1982. 293 с.
3. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 176 с.
4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
5. *Давыдова О.И.* Этнопедагогическая подготовка студентов-будущих специалистов дошкольного образования: дис...канд. пед. наук. Барнаул, 2000. 183 с.
6. *Лашкова Л.Л.* Воспитание культуры речи у старших дошкольников средствами народной педагогики: дис...канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. 149 с.
7. *Макаренко А.С.* О воспитании. / Сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик. М.: Политиздат, 1988. 256 с.
8. *Махмутов Ю.М.* Формирование этнопедагогической культуры будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис...канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009. 180 с.
9. *Мигирин В.Н.* Язык как система категорий отображения. Кишинев: Штиинца, 1973. 237 с.
10. *Николаев В.А.* Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя: дис...докт. пед. наук. М., 1998. 402 с.
11. *Николаев В.А.* Традиции русского народного воспитания. Пособие к курсу «Этнопедагогика». Орел, 2003. 140 с.
12. *Николаев В.А.* Усольцева Е.В. Формирование этнопедагогической культуры будущего логопеда в условиях вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017, №3, июль-сентябрь. С. 80-83.
13. *Ооржак С.Я.* Формирование этнопедагогической культуры студентов в условиях университетского образования: на материале Республики Тыва: дис...канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 168 с.
14. *Семенова Т.Н.* Формирование готовности будущих дефектологов к использованию потенциала народной педагогики в логопедической работе с дошкольниками: дис...канд. пед. наук. Чебоксары, 2010. 224 с.
15. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. // Избр. пед. сочинения: В 3-х т. Т.1. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1979. С.28-266.
16. *Тишулина С.Г.* Организация и дидактические условия формирования этнопедагогической культуры будущих учителей: дис...канд. пед. наук. Мурманск, 2006. 147 с.
17. *Толстой Л.Н.* Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят // Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан. М.: Педагогика, 1989. С.271-289.
18. *Ушинский К.Д.* О первоначальном преподавании русского языка // Избранные педагогические сочинения. Т.1-2. Под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.), Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. М.: Педагогика, 1974. Т.2. С. 251-268.
19. *Ушинский К.Д.* Родное слово. Книга для учащихся. // Избранные педагогические сочинения. Т.1-2. Под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.), Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. М.: Педагогика, 1974. Т.2. С. 269-342.
20. *Харитонов М.Г.* Теория и практика этнопедагогической подготовки учителей начальных классов национальной школы: дис...докт. пед. наук. М., 1999. 409 с.
21. *Чуковский К.И.* От двух до пяти. М. Детгиз, М. 1963. 383 с.
22. *Шацкий С.Т.* Деревенские дети и работа с ними // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2 / Под ред. Н.П. Кузиной, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. М.: Педагогика, 1980. С. 86-121.
23. *Штыкарева В.Ю.* Дидактические основы этнопедагогической подготовки будущих учителей в образовательном пространстве вуза: дис...канд. пед. наук. Петрозаводск, 2005. 323 с.

References

1. *Arsaliev sh. M.* Methodology of modern ethnopedagogics. M.: Gelios ARV, 2013. 320 PP.
2. *Belov V. I.* Lad. Essays on folk aesthetics. M.: Young guard, 1982. 293 p.
3. *Volkov G. N.* Pedagogy: Ucheb. for students. environments'. and higher. PED. studies'. institutions'. 2nd ed., ISPR. and additional M.: Academy, 2000.176 p.
4. *Vygotsky L. S.* Pedagogical psychology / Under the editorship of V. V. Davydov. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 PP.
5. *Davydova O. I.* Ethnopedagogical training of students-future specialists of preschool education: dis ... kand. PED. sciences'. Barnaul, 2000. 183 p.
6. *Lashkova L. L.* Education of speech culture in senior preschoolers by means of folk pedagogy: dis ... kand. PED. sciences'. Ekaterinburg, 2000. 149 p.
7. *Makarenko A. S.* On education. / Comp. and ed. joins. article V. S. Helemendik. M.: Politizdat, 1988. 256 p.
8. *Makhmutov Yu. M.* formation of ethno-pedagogical culture of future teachers in the process of training at the University: dis...kand. PED. sciences'. Magnitogorsk, 2009. 180 p.
9. *Migirin V. N.* Language as a system of categories display. Chisinau: Shtiintsa, 1973. 237 p.
10. *Nikolaev V. A.* the Theory and methods of forming ethnopedagogical-tion of the culture of teachers: dis...doctor. PED. sciences'. M., 1998. 402 p.
11. *Nikolaev V. A.* Traditions of Russian national education. Manual for the course "Ethnopedagogics". Eagle, 2003. 140 p.
12. *Nikolaev V. A. Usoltseva E. V.* formation of ethno-pedagogical culture of the future speech therapist in terms of the University // Bulletin of the Voronezh state University. Series: problems of higher education. 2017, No. 3, July-September. Pp. 80-83.
13. *Oorzhak S. Ya.* Formation of ethno-pedagogical culture of students in University education: on the material of the Republic of Tuva: dis ... kand. PED. sciences'. Krasnoyarsk, 2008. 168 p.
14. *Semenova T. N.* Formation of readiness of future defectologists to use the potential of folk pedagogy in speech therapy work with preschoolers: dis ... kand. PED. sciences'. Cheboksary, 2010. 224 p.
15. *Sukhomlinsky V. A.* I give my Heart to children. // FAV. PED. works: In 3 T. T. 1. / Comp. O. S. Bogdanov, V. Z. Smal. M.: Pedagogy, 1979. Pp. 28-266.
16. *Tesolin S. G.* Organization and didactic conditions of formation of ethno-pedagogical culture of future teachers: dis...Cand. PED. sciences'. Murmansk, 2006. 147 p.

17. *Tolstoy L. N.* Anyone who learn to write, peasant children from us or we from the peasant children // Pedagogical works]. N. In. Wenshan. Moscow: Pedagogika, 1989. Pp. 271-289.
 18. *Ushinsky K. D.* on the initial teaching of the Russian language // Selected pedagogical works. Vol. 1-2. Edited by A. I. Piskunov (resp. ed.), G. S. Kostiuk, D. O. Lordkipanidze, M. F. kabaevoy. Moscow: Pedagogika, 1974. Vol.2. Pp. 251-268.
 19. *Ushinsky's K. D.* Native word. The book for the teachers. // Selected pedagogical works. Vol. 1-2. Edited by A. I. Piskunov (resp. ed.), G.S. Kostiuk, D. O. Lordkipanidze, M. F. kabaevoy. Moscow: Pedagogika, 1974. Vol.2. Pp. 269-342.
 20. *Kharitonov M. G.* Theory and practice of ethnopedagogical training of primary school teachers of the national school: dis...Doct. PED. sciences'. M., 1999. 409 p.
 21. *Chukovsky K. I.* , From two to five. M. Detgiz, M. S. 1963.383
 22. *Shatsky S. T.* the Village children and work with them // Selected pedagogical works: In 2 t. T. 2 / ed.P. Cousin, M. N. Skadina, V.N. Shatskikh. M.: Pedagogy, 1980. Pp. 86-121.
 23. *Shtykareva V. Yu.* Didactic foundations of ethnopedagogical training of future teachers in the educational space of the University: dis...kand. PED. sciences'. Petrozavodsk, 2005. 323 p.
-
-

УДК 373.5, 37.031:51

UDC 373.5, 37.031:51

ПАВЛОВА Т.А.

кандидат технических наук, доцент кафедры
«Информационные технологии и математика»,
Орловский государственный аграрный университет
имени Н.В. Парахина

E-mail: pavlova-tatyana@mail.ru

УВАРОВА М.Н.

кандидат экономических наук, доцент кафедры
«Информационные технологии и математика»,
Орловский государственный аграрный университет
имени Н.В. Парахина

E-mail: uvarovamn@mail.ru

PAVLOVA T.A.

Candidate of technical Sciences, docent of the Department
"Information technology and mathematics", the Orel state
agrarian University named after N.V. Parahina

E-mail: pavlova-tatyana@mail.ru

UVAROVA M.N.

Candidate of economic Sciences, docent of the Department
"Information technology and mathematics", the Orel state
agrarian University named after N. V. Parahina

E-mail: uvarovamn@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ MATHCAD ПРИ РЕШЕНИИ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ

THE USE OF MATHCAD IN SOLVING APPLIED PROBLEMS

В статье рассмотрен вопрос о применении пакета MATHCAD при подборе функции для описания процесса, происходящего в дефлекторе установленном в вентиляционной трубе.

Ключевые слова: пакет MATHCAD, математическое моделирование, основные элементарные функции, графики функций.

The article considers the question of the application of MATHCAD in the selection of the function used to describe the processes occurring in the vent installed in the vent pipe.

Keywords: MATHCAD, mathematical modeling, basic elementary functions, graphs of functions.

Процесс обучения в высшей школе сложен и многогранен, он включает в себя наряду с получением фундаментальных знаний возможность их применения в практической деятельности, что не маловажно при подготовке будущих специалистов. Дисциплина «Математика» играет важную роль в естественнонаучных, инженерно-технических исследованиях. Она дает возможность не только сформулировать поставленную задачу, но и найти средства и способы ее решения. Без современной математики с ее развитым логическим и вычислительным аппаратом был бы не возможен прогресс в различных областях человеческой деятельности.

Математика является не только мощным средством решения прикладных задач и универсальным языком науки, но также и элементом общей культуры. Поэтому математическое образование следует рассматривать как важнейшую составляющую в системе фундаментальной подготовки современного инженера. Примером использования математических знаний при решении задач практики служит подбор функций для описания процессов, происходящих в вентиляционной трубе.

Правильно спроектированная система вентиляции обеспечивает свежий и чистый воздух внутри помещения. Главным условием ее работы является наличие тяги, однако попадающие в систему пыль и мусор способны нарушить работу оборудования. Во избежание такой ситуации специалисты рекомендуют устанавливать вентиляционный дефлектор.

Установка дефлектора на вентиляционную трубу позволяет существенно увеличить тягу. Устройство отклоняет воздушные потоки и тем самым образует на выходе из вентиляционной шахты зону пониженного давления, благодаря чему воздух внутри трубы поднимается вверх и компенсирует давление.

Несмотря на разнообразие конструкций дефлекторов, все они работают по описанному выше принципу. В большинстве современных агрегатов имеется сужение канала, что позволяет добиться увеличения скорости, с которой воздух проходит над оголовком трубы. В итоге тяга усиливается, а эффект носит название «принцип аэрографа».

Применение энергии ветра дает возможность получить максимальную пропускную способность вытяжной шахты, в этом случае дефлектор располагают в верхнем конце трубы. Поток воздуха при взаимодействии с дефлектором обходит его со всех сторон, улучшая тем самым тягу. При этом возникает эффект Бернулли. К.П.Д. вентиляционной системы увеличивается в среднем 15-20 %, кроме того это дает дополнительную возможность для защиты шахты от атмосферных осадков, попадания мусора. Для расчета работы дефлектора необходимо учитывать основные характеристики его работы:

- агрегат монтируется сверху вентиляционной шахты, где возможно естественное и механическое побуждение. Установка осуществляется в стояках и вертикальных трубах;

- дефлектор предназначен для усиления тяги есте-

ственной вытяжки, для защиты системы вентиляции и вентиляционного оборудования от воздействия атмосферных осадков.

– приспособление выбирают, ориентируясь на размеры горловины шахты. Согласно ТУ 36233780 выполняется фланцевое соединение. Допускается применение на круглой шахте – бандажного соединения, на прямоугольной – реечного.

Максимальный эффект достигается в том случае, когда дефлектор будет смонтирован выше уровня кровли на 1,5-2 метра. При этом воздушные потоки могут перемещаться вместе с другими неагрессивными химическими средами при условии, что их температура не превышает 800 градусов. Сечение рассматриваемых агрегатов может быть как круглым, так и прямоугольным. Основным условием является то, что сечение вытяжного участка должно быть существенно больше приточного участка. Это дает возможность из-за разности давлений в шахте увеличить поток воздуха. Для создания дополнительной тяги можно установить дефлектор ЦАГИ использующий тепловой и ветровой напоры. Из рисунка 1 видно, что «+» отмечены зоны разрежения, участки с повышенным давлением.

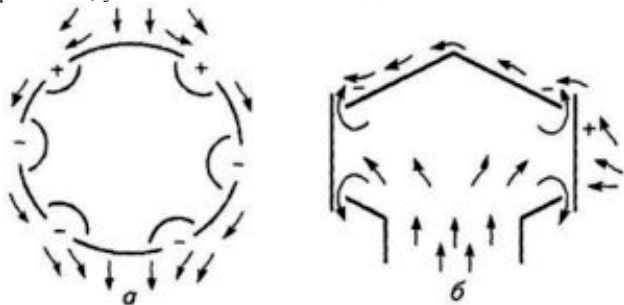


Рис. 1. Схема работы дефлектора ЦАГИ в вертикальном разрезе.

Для расчета дефлектора для вентиляции необходимо знать внутренний диаметр вентиляционной шахты и затем, ориентируясь на эти размеры подобрать высоту и ширину диффузора (табл. 1).

Таблица 1.

Расчет дефлектора для вентиляции

Диаметр трубы, см	Высота дефлектора, см	Ширина диффузора, см
12	14,4	24
14	16,8	28
20	24	40

Исходя из данных таблицы, диаметр дефлектора можно вычислить по формуле:

$$D=0,0188 \sqrt{\frac{L_d}{k_z \cdot vB}}$$

где L_d – показатель пропускной способности агрегата, м³/ч (указывается в технической документации к дефлекторам); k_z – коэффициент эффективности аэродинамического устройства; vB – скорость воздушных потоков, обдувающих дефлектор, м/с. Коэффициент эффективности для цилиндрического приспособления ЦАГИ равен 0,4, для звездоподобного – 0,42.

Вентиляционный дефлектор можно купить, а можно сделать самостоятельно из листа жести либо оцинкованного железа. Детали вырезаются по шаблону и крепятся заклепками, болтами либо посредством сварки. Если используются болты, то их нужно чем-то обработать для защиты от ржавчины. [1, 2]

Требуется подобрать функцию, которая при вращении относительно оси ОУ образует воронку. Воздух, поднимаясь из трубы или воздуховода распределяется (направляется) препятствуя образованию завихрений и воздушных пробок.

Подберем вид функции исходя из требований задачи. В программе MathCad построим несколько функций для определения подходящего вида. (Рис. 2)

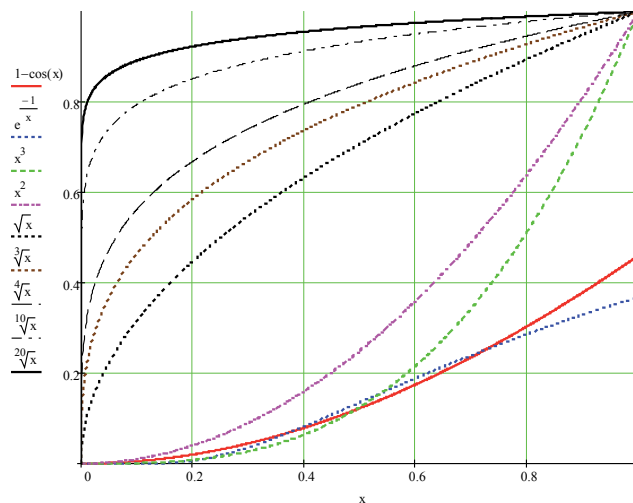


Рис. 2. Подбор вида функции.

Из графика видно, что четыре первых функции $1-\cos x$, $e^{-1/x}$, x^3 и x^2 не удовлетворяют условиям задачи, так как являются пологими и у основания образуют «площадку», создающую преграду поднимающемуся воздуху.

Выберем для примера функцию вида $\sqrt[3]{x}$:

$$y(x) = a + b\sqrt[3]{x}, \quad (1)$$

граничные условия

$$y(0) = 0, y(r_m) = h_m, \quad (2)$$

где r_m – наибольший радиус, h_m – высота воронки.

Найдем коэффициенты a и b , подставив граничные условия (2) в (1):

$$\begin{cases} a = 0 \\ a + b\sqrt[3]{r_m} = h_m \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} a = 0 \\ b = \frac{h_m}{\sqrt[3]{r_m}} \end{cases}$$

Уравнение (1) примет вид

$$y(x) = \frac{h_m}{\sqrt[3]{r_m}} \sqrt[3]{x}$$

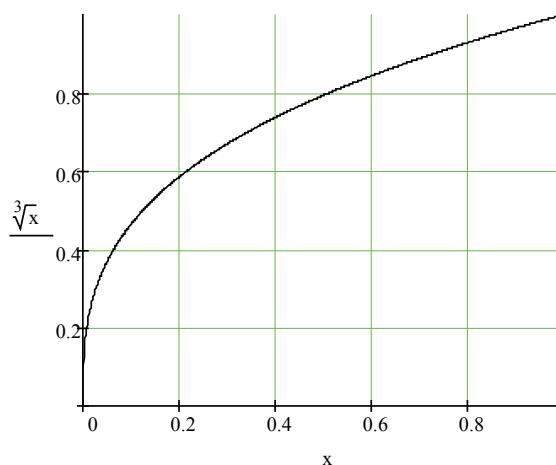


Рис. 3. График функции удовлетворяющий заданным условиям.

Вычислим площадь фигуры ограниченной снизу графиком функции $y(x) = \frac{h_m}{\sqrt[3]{r_m}} \sqrt[3]{x}$, сверху $y(x) = h_m$, используя двойной интеграл.

$$\int_0^{r_m} \int_{\frac{h_m}{\sqrt[3]{r_m}} \sqrt[3]{x}}^{h_m} dy dx = \int_0^{r_m} \left(h_m - \frac{h_m}{\sqrt[3]{r_m}} \sqrt[3]{x} \right) dx = \left(h_m x - \frac{h_m}{\sqrt[3]{r_m}} \frac{3}{4} \sqrt[3]{x^4} \right)_0^{r_m} \\ = h_m r_m - \frac{h_m}{\sqrt[3]{r_m}} \frac{3}{4} \sqrt[3]{r_m^4} = \frac{h_m r_m}{4}$$

В данном случае мы получили функцию, зависящую от наибольшей высоты воронки и наибольшего радиуса предполагая, что эти величины известны. Все величины, входящие в функцию y (1) имеют размерность. И интегрирование пришлось выполнять «вручную». Если функцию «обезразмерить», то можно применить математический пакет Maple или MathCAD. Самые распространенные пакеты Maple и MathCAD. MathCAD – это популярная система компьютерной математики, предназначенная для автоматизации решения математических задач в самых различных областях науки, техники и образования. С помощью данной программы можно готовить статьи, книги, диссертации, научные отчеты, дипломные и курсовые проекты. Применение библиотек и пакетов расширения обеспечивает профессиональную ориентацию MathCAD на любую область науки, техники и образования. MathCAD – программное средство, среда для выполнения на компьютере разнообразных математических и технических расчетов, снабженная простым в освоении и в работе графическим интерфейсом, которая предоставляет пользователю инструменты для работы с формулами, числами, графиками и текстами. В среде MathCAD доступны более сотни операторов и логических функций, предназначенных для численного и символьного решения математических задач различной сложности. [3, 6, 7]

Выбор функции x^3 из рисунка 2 также возможен. Достаточно развернуть оси координат. Тогда по оси OX будет располагаться высота воронки h , а по оси OY – радиус. Найдем коэффициенты функции:

$$r(x) = a + bx^3,$$

С граничными условиями $r(0) = r_0$, $r(h_m) = r_m$. Получим,

$$\begin{cases} a = r_0 \\ a + bh_m^3 = r_m \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} a = r_0 \\ b = \frac{r_m - r_0}{h_m^3} \end{cases} \quad r(x) = r_0 + \frac{r_m - r_0}{h_m^3} x^3.$$

Поделим уравнение на r_m и введем безразмерные координату и параметры:

$$\frac{x}{h_m} = \xi, \quad \bar{r} = \frac{r(x)}{r_0}, \quad a = \frac{r_0}{r_m}.$$

Получим

$$\bar{r} = a + (1 - a)\xi^3$$

При составлении данной функции в граничных условиях предполагалось, что существует начальный радиус воронки, тем не менее он может равняться нулю, тогда параметр a тоже равен 0:

$$\bar{r} = \xi^3.$$

Вычислим площадь поверхности вращения функции $\bar{r} = \xi^3$ относительно оси x с помощью пакета MathCAD (рис. 4)

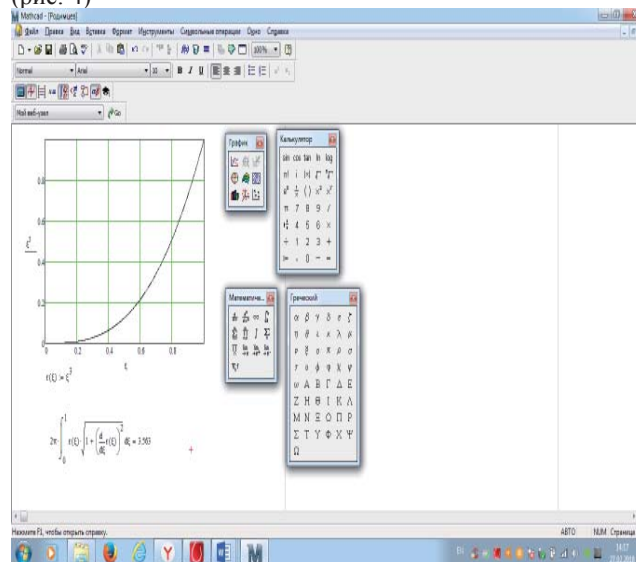


Рис. 4. Окно пакета MathCAD.

Сегодняшняя система образования в большей степени направлена на воспитание будущего ученого-теоретика, нежели на подготовку практикующего специалиста. Теоретические знания во многом оторваны от практической деятельности. Обучающиеся, в большинстве своем, не умеют использовать полученные знания в своей профессиональной деятельности из-за плохой практической подготовки, слабой связи между преподаваемым теоретическим материалом и практикой, и устаревшей системой образования, которая не соответствует стремительно меняющимся условиям на рынке труда. Для решения возникшей проблемы на наш взгляд необходимо, прежде всего, рассматривать как можно больше примеров связанных с их будущей специальностью [4, 5].

Библиографический список

1. <http://ventilsystem.ru/ventilyaciya/elementy/ventilyacionnyj-deflektor.html>
2. <http://stroy-king.ru/raschet-deflektora-dlya-ventilyacii.html>
3. Павлова, Т. А. Применение пакета MATHCAD при решении кратных интегралов. / Т. А. Павлова, М.Н. Уварова. // В сборнике: Современные проблемы гуманитарных знаний. Материалы I всероссийской (С международным участием) конференции. 2016. С. 61-65.
4. Павлова Т.А. Некоторые аспекты применения моделирования при принятии решений. / Т.А. Павлова, М.Н. Уварова. // В сборнике: Инновации в образовании. Материалы IX научно-практической конференции. 2017. С. 84-87.
5. Уварова М.Н. Применение линейного программирования для решения задач оптимизации сельскохозяйственной продукции. / М.Н. Уварова, Т.А. Павлова. // В сборнике: Ресурсосберегающие технологии при хранении и переработке сельскохозяйственной продукции. 2014. С.47-55.
6. Уварова М.Н. Лабораторный практикум. Методические указания для студентов инженерных специальностей к лабораторным работам по математике. / М.Н. Уварова, Е.В. Александрова, Т.А. Павлова, Т.И. Волюнкина, Т.В. Карнюшкина, Н.Н. Петрушина. // Орел. 2009. Том Часть 2.

7. Уварова М.Н. Кратные и криволинейные интегралы. / М.Н. Уварова, Е.В. Александрова.// Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов по математике. Орловский филиал института содержания и методов обучения Российской академии образования. Орел. 2010.

References

1. <http://ventilsystem.ru/ventilyaciya/elementy/ventilyacionnyj-deflektor.html>
 2. <http://stroy-king.ru/raschet-deflektora-dlya-ventilyacii.html>
 3. Pavlova T.A. application of MATHCAD package in solving multiple integrals. / T. A. Pavlova, M. N. Uvarova. // In the collection: Modern problems of humanitarian knowledge. Materials of the I all-Russian (with international participation) conference. 2016. P. 61-65.
 4. Pavlova T.A. Some aspects of modeling application in decision - making. / T. A. Pavlova, M. N. Uvarova. // In the collection: Innovations in education. Materials of the IX scientific-practical conference. 2017. P. 84-87.
 5. Uvarova M.N. Application of linear programming to solve problems of agricultural products optimization. / M. N. Uvarova, T. A. Pavlova.// In the collection: Resource-saving technologies for storage and processing of agricultural products. 2014. P. 47-55.
 6. Uvarova M.N. Laboratory workshop. Methodical instructions for students of engineering specialties to laboratory works in mathematics. / M. N. Uvarova, E. V. Alexandrova, T. A. Pavlova, T. I., Volynkina, T. V. Chernushkin, N. N. Petrushina.// Eagle. 2009. Volume Part 2.
 7. Uvarova M.N. Multiple and curvilinear integrals. / M. N. Uvarova, E. V. Aleksandrova.// Educational manual for independent work of students in mathematics. Orel branch of the Institute of content and teaching methods of the Russian Academy of education. Eagle. 2010.
-

УДК 378.016:796.2-057.874»

UDC 378.016:796.2-057.874»

ПАРФЕНОВ А.С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной физической культуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: parfenova2014@list.ru

PARFENOV A.S.

Candidate of pedagogical sciences, docent of applied physical culture, Orel State University
E-mail: parfenova2014@list.ru

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДВИЖНЫХ ИГР СО ШКОЛЬНИКАМИ

PROBLEMS OF PREPARATION OF SPECIALISTS OF PHYSICAL CULTURE IN ORGANIZATION OF OUTDOOR GAMES WITH STUDENTS

В статье рассматриваются вопросы организации и проведения подвижных игр со школьниками. Цели, задачи организации подвижных игр. Приведены факты констатирующего эксперимента, направленного на проверку уровня подготовки студентов к организации подвижных игр со школьниками.

Ключевые слова: спорт, здоровье, движение, физическая культура, игра.

The article deals with the organization and conduct of active games with schoolchildren. Goals, objectives of the organization of active games. The facts of the ascertaining experiment aimed at checking the level of preparation of students for the organization of active games with schoolchildren are given.

Keywords: sport, health, movement, physical culture, game.

Организационный аспект присутствует в любой свободной деятельности, там, где личность выступает в качестве инициатора, устроителя какого-либо дела или ей передаются полномочия ответственного лица за все дело в целом или какой-либо участок работы. В частности, когда говорят, что человек обладает какими-то полномочиями, то имеют в виду, что он наделен правом самостоятельно принимать решения и несет ответственность за результаты деятельности. Принимать решения - значит, делать правильный выбор из нескольких альтернативных возможностей, выбор того, что и как планируется, организуется, контролируется, стимулируется.

Приступая к рассмотрению вопросов содержания подготовки студентов к организации подвижных игр со школьниками, в первую очередь, на наш взгляд, необходимо осознание понятия «организация». Значение слова «организация» С.И. Ожегов определяет, в том числе и как «...планомерное, продуманное устройство...» [5, с. 456]. У В. Даля читаем: «Организовать означает устроить, установить, привести в порядок, составить, образовать, основать стройно. Организатором называют устроителя, учредителя» [2, с. 690].

Проблеме организации уделяют внимание применительно к различным областям действительности, в том числе и в системе образования. Я.А. Коменский писал: «Организованным является то, начало и конец чего настолько связаны со всеми промежуточными членами, что все взаимно и в целом содействует общей цели». С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко под организацией понимают систему сознательно координируемой деятельности для достижения общей цели [6, с. 3].

В последние годы вопросам организации уделяют все

больше внимания в связи с повышенной популярностью и распространением системы менеджмента, маркетинга, в которых сущность организаторской деятельности рассматривается в создании некой структуры для того, чтобы достичь поставленной цели, и в подборе для этого соответствующих людей [4, с. 74]. Компонентами такой структуры выступают виды деятельности, ее участники, средства достижения цели, место, время и др. Основное назначение организаторской деятельности состоит в том, чтобы обеспечить наиболее продуктивную работу людей, объединить их усилия, не допустить напрасных потерь времени, средств. Результат совместной деятельности определяется не только потенциалом каждой отдельной личности, но и согласованностью усилий, взаимопониманием, организацией.

Таким образом, обобщая изложенное выше, можно сказать, что, несмотря на виды организуемой деятельности, под организацией принято понимать планирование чего-либо с ориентацией на достижение конкретной цели.

В то же время, исследуя вопросы организации подвижных игр, необходимо учитывать, что они являются видом игровой деятельности и поэтому в физическом воспитании школьников занимают особое место, так как представляют собой своеобразную деятельность в отличие от физических упражнений, которые являются двигательным действием [10, с. 13]. Это положение диктует особенности организации и проведения подвижных игр. При выполнении физических упражнений педагог и ученик добиваются усвоения того или иного двигательного действия, приближенного к образцу. При проведении подвижных игр педагогический процесс протекает совершенно иначе, так как для игры характерна постоянная смена ситуаций. В ходе

игры перед играющими постоянно возникают проблемные ситуации, связанные с необходимостью принятия того или иного решения.

Исследователи подвижных игр (В.Г. Яковлев, И.М. Коротков и др.) определяют их, в первую очередь, как спонтанную, инициативную деятельность.

Характерной чертой подвижных игр является не только богатство и разнообразие движений, но и свобода их применения в разнообразных игровых ситуациях, что создает большие возможности для проявления инициативы и творчества. Взгляды отечественных ученых на основные структурные элементы игры совпадают с взглядами зарубежных авторов. В частности, Хильмер выделяет взаимосвязь трех структурных элементов игры – «стремление к осуществлению движения, свободы и социально-коллективных связей, в которых внутренний, присущий игре дух достигает своей кульминации» [3, с. 318].

Таким образом, учитывая, что основной отличительной чертой игровой деятельности является свобода, спонтанность, творчество, можно заметить некоторое противоречие в словосочетании «организация подвижных игр».

Говоря об организации подвижных игр, буквально получаем – планомерное, продуманное устройство свободной, в некотором роде спонтанной, инициативной деятельности. Категоричен в этом вопросе немецкий теоретик Э. Майнберг: «...стратегическое планирование игры... вступило бы в противоречие с другим структурным компонентом игры – добровольностью и свободой...» (там же).

Указанное противоречие создает определенные трудности в организации подвижных игр, заставляет выявить ее особенности, на основе знания которых создать условия для успешной реализации подвижных игр в пространстве физического воспитания школьников.

Особенности управления, организации подвижных игр продиктованы, во-первых, самим их содержанием, которое составляют активные двигательные действия, зачастую происходящие на большой площади и сопровождающиеся повышенным эмоциональным фоном, и даже «конфликтным характером».

Во-вторых, в процессе применения подвижных игр в образовательном пространстве, по мнению Г.К. Селевко, ее итоги выступают в двойном плане – как игровой и как учебно-познавательный результат [7, с. 256], что соответствует наличию в организованных играх двух целей. Первая – та, что поставлена учителем – носит субъективный характер (например, закрепление или совершенствование ранее изученных двигательных действий), и вторая – объективного характера – непосредственная цель игры (например, догнать кого-либо или, наоборот, не быть осаленным). Для играющих детей большее значение имеет объективная сторона игры, достижение ее объективных целей, в то время как для учителя чаще приобретает значение достижение целей субъективного характера, в чем проявляется еще одно противоречие организации игр в учебном пространстве. Организатору подвижных игр нужно уметь достигать субъективных задач опосредованно, через достижения объективного характера.

Игровая обстановка в некотором роде трансформирует позицию учителя, который балансирует между ролью организатора с одной стороны, помощника и соучастника

общего действия – с другой (Г.К. Селевко, С.А. Шмаков). Этой мысли созвучно высказывание К.Д. Ушинского о том, что «ребенок не играет тогда, когда его занимают игрой, и тогда, когда его заставляют играть» [8]. Подтверждение словам классиков отечественной педагогики можно найти и в наше время. Не так часто можно встретить учителя, способного не только предложить учащимся игру, но и грамотно ее провести. Настоящий организатор игровой деятельности, по словам И.М. Короткова, должен обладать способностью до предела сокращать расстояние между собой и детьми. От умения подать игру, создать настроение, объяснить и провести ее с занимающимися зависит эффект, который предопределяется педагогической задачей.

Педагогическое наблюдение, проведенное в рамках констатирующего эксперимента, позволило выявить уровень подготовки студентов к организации подвижных игр со школьниками. Наблюдение за деятельностью студентов выпускного курса в период педагогической практики показало, что достаточно большая часть (24%) студентов старается избежать включения в урок физической культуры подвижных игр. Даже в младших классах они включают только в случае необходимости (требования программы или методиста). Из всего многообразия существующих игр наиболее предпочтительными для практикантов являются эстафеты, так как они наиболее приближены к выполнению упражнений и действия, представленные в этом виде подвижных игр, более алгоритмизированы.

Проведенные со студентами беседы помогли конкретизировать причины, побуждающие избегать включения подвижных игр в урок как средства и метода физического воспитания школьников. Наибольшие сложности вызывает управление учащимися в процессе проведения игры: большая подвижность играющих, высокий эмоциональный уровень, динамичность развития ситуации, неумение прогнозировать деятельность участников игры, несвоевременное окончание игры. В процессе руководства играми студенты привносят в него строгие дисциплинарные моменты, не демонстрируют педагогической гибкости, что приводит к конфликту между спонтанной, творческой деятельностью детей и скованностью руководителя, пытающегося сдерживать учащихся в определенных рамках.

Анализ конспектов уроков студентов, наблюдения в ходе педагогических практик показали, что лишь 76% выпускников факультета физической культуры включают подвижные игры в урок физической культуры, из них лишь 41 % целенаправленно применяют подвижные игры как средство и метод решения разнообразных педагогических задач. Остальные оправдывают необходимость включения подвижных игр в урок только повышением интереса учащихся к занятиям физической культурой.

Применение подвижных игр во внеурочных формах работы не вызывает, как правило, затруднений. Этот факт, видимо, можно объяснить тем, что дети сами с удовольствием играют, поэтому нет необходимости в их детальной организации, а только в корректировке и направлении деятельности игроков во избежание травматизма.

В то же время при организации физкультурно-оздоровительных праздников на основе подвижных игр студенты-выпускники, как правило, выполняют роли помощников, судей, не беря на себя ответственности по планированию, организации этих сложных, комплексных по

характеру соревнований.

Наиболее общие педагогические закономерности находят свое конкретное выражение в принципах – основных, исходных положениях, руководящих идеях, основных правилах поведения, действиях, которые определяют требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, помогают творчески подойти к построению педагогического процесса и тем самым гарантируют его управляемость и результативность. В совокупности со способами организации и построения теоретической и практической деятельности принципы составляют методологию педагогической науки.

В настоящее время некоторые известные специалисты (например, польский педагог и психолог Вицента Оконь [11, с.382]) полагают, что при осуществлении глубокого анализа процесса обучения, показывающего его основные закономерности, можно вообще отказаться от формулирования принципов обучения, так как при необходимости из известных закономерностей всегда можно вывести соответствующие принципы. Потребность в формулировании принципов обучения возникает только для аргументации основы, из которых они вытекают. Неоднородность основ объясняет многообразие действующих классификаций принципов образования и воспитания в современной педагогике.

Методология современной российской педагогики предписывает целостность педагогического процесса, но, не изолируя преподавания от воспитания, все-таки определяет две основные группы принципов: организации педагогического процесса и руководства деятельности воспитанников. В данном контексте важнейшими системообразующими элементами педагогического процесса становятся процессы обучения и развития. Отражая основные психофизиологические закономерности роста и развития ребенка, с одной стороны, и закономерности его социализации – с другой, соотношение развития и обучения человека уже давно приобрело важную методологическую функцию, включено в число актуальных и наиболее сложных проблем в педагогике. Вместе с тем, в настоящее время нет достаточных оснований для утверждения, что соотношение процессов развития и обучения является до конца проясненным звеном в структурно-функциональной цепочке целостного педагогического процесса. Связь обучения и развития относится к числу тех проблем, где пока еще не удалось в достаточной мере установить и до конца осознать основные закономерности. Выявить и разрешить **противоречия** между процессами обучения и развития – одна из важнейших задач современной педагогической науки. Исследования именно в этом направлении позволяют обнаружить новые подходы к повышению эффективности целостного педагогического процесса.

Противоречия начинают отчетливо проявляться уже в процессе теоретического анализа объекта обучения и объекта развития.

Итак, анализ соотношения процессов обучения и развития вскрыл следующие противоречия:

- между универсальным характером обучения и индивидуальным характером развития;
- между статичным, дискретным характером процесса обучения в составе процесса развития и постоянно изменяющимся, динамичным характером процесса разви-

тия ребенка;

– между системой педагогических явлений и личностью;

– между предъявляемыми к усвоению знаниями, умениями, навыками, стилем жизни и постоянно изменяющимся уровнем возможностей ребенка, ближайшим в перспективе к актуальному (уже освоенному) в целостной цепочке развития;

– между закономерной необходимостью обучать и воспитывать, опережая развитие, и недостаточной степени реализации этой закономерности на практике.

Следовательно, важнейшая педагогическая задача – в процессе физического воспитания сформировать соответствующий (хотя бы минимальный) уровень культуры целенаправленного, избирательного и результативного использования физических упражнений. При этом отличительные ведущие признаки этого уровня – осознанность и самостоятельность. Отсюда в качестве критериев эффективности уроков физической культуры в школе наряду с уровнем физической подготовленности должны стать умения учащихся самостоятельно осуществлять собственную физическую подготовку.

Однако организация самостоятельной работы в достаточном объеме в рамках урока физической культуры приводит к сужению программного материала. Так как урок имеет строго ограниченные временные рамки, то, привнося в него что-либо новое, учитель будет неизбежно что-то из него вытеснять. А вынесение всего объема организации самостоятельной работы за пределы урока приведет к резкому увеличению загруженности самого учителя. Это заставляет искать такие формы организации учебной работы, которые бы позволили перераспределить часть функций учителя на помощника (родителей, классных руководителей, инструкторов-общественников, старших школьников и др.). Налицо настоятельная потребность в помощнике. Но согласятся ли они взять на себя часть функций учителя физической культуры? Кто и как будет их готовить? Ответить на эти вопросы, оставаясь в рамках традиционного физического воспитания, весьма трудно. В Липецке ответы на некоторые аналогичные вопросы были даны уже в 1980-е гг. Была разработана **информационная технология**, основанная на применении **персональных ЭВМ** и специализированных **электронных устройствах педагогического контроля** в процессе физического воспитания школьников.

Исходил именно из того, что физическая подготовка должна реализовываться не только (не столько) учителем, а в первую очередь – учащимися, самостоятельно, предварительно освоив соответствующие знания, умения и навыки самоподготовки. Учителю решать эту задачу было крайне сложно 20 лет назад, но не менее сложно решать ее и сегодня, даже несмотря на появление учебников и введение третьего (как предполагается теоретического) урока физической культуры.

Владея технологией передачи знаний, принципиально не меняя сложившуюся систему физического воспитания школьников, можно существенно продвинуться вперед в деле формирования личной физической культуры каждого учащегося общеобразовательного учреждения.

В качестве основного варианта решения этой проблемы избрали использование индивидуального дневника

самоконтроля, который, с одной стороны, выполнял функцию учебника по физической культуре, а с другой – индивидуально ориентированного практического руководства, консультанта, справочника. При этом преследовали две цели: стратегическую и локальную.

Реализуя принцип опережения, стратегическую цель ориентировали в будущее учащихся. Дневник самоконтроля создается учащимся самостоятельно во время обучения в школе и постепенно пополняется основами знаний, методами самоконтроля и управления физической подготовкой, большим набором упражнений и способами их реализации, табличным материалом. При этом содержание дневника полностью ориентировано на его индивидуальные возможности, разработано под контролем учителя и специалистов, а учащийся, обученный в школьные годы целенаправленно и результативно осуществлять собственную физическую подготовку с помощью этого дневника, приобретает возможность в более зрелом возрасте в будущем при необходимости уже без затруднений воспользоваться им. Это, если хотите, **книга-самоучитель** или **личный учебник**, который «пишется» в школе от класса к классу, используется не один год, а одним из **активных авторов** его является сам учащийся.

Локальная цель сводилась к необходимости максимально индивидуализировать содержание дневника (как практических заданий, так и теоретического материала). Типографский способ изготовления всех разделов дневника такую возможность практически исключает (иначе пришлось бы в типографии печатать каждому ученику индивидуальный дневник).

Для решения этой проблемы было предложено дневник самоконтроля разделить на две части: общую и индивидуальную. Общая часть дневника одинакова для всех школьников одного возраста, готовится типографским способом к началу учебного года и включает необходимые знания, позволяющие им самостоятельно приступить к физической подготовке. Например, общая часть нашего дневника для учащихся IV класса включает: объяснительную записку, режим дня, табличный материал (учебные нормативы, личные рекорды, учетную карточку), теоретический материал о физической нагрузке, утомлении и его признаках, основы организации самостоятельных занятий.

Индивидуальная часть создается и накапливается в течение учебного года с помощью персональной ЭВМ и содержит распечатанные на принтере материалы, которые охватывают весь спектр необходимых для самостоятельной физической подготовки знаний, умений, навыков, средств, методов и т. п., подобранных с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося и индивидуальных требований к ним. Количество листов индивидуальной части не ограничено. Их объем зависит только от того, насколько часто ученик, действуя самостоятельно или по совету учителя, обращается за помощью к компьютеризированной системе педагогического контроля.

Объем статьи не позволяет раскрыть в деталях особенности и механизмы реализации предложенной технологии. Отметим только, что для ее реализации широко использовались: методы получения индивидуальных данных о физической подготовленности каждого школьника с помощью специальных электронных приборов педагогического контроля; методы сбора, накопления, обработки данных

посредством персональных ЭВМ и специально разработанного программного обеспечения; алгоритмы управления и методы математической статистики. Интересующихся адресуем к некоторым нашим работам [8-14].

Однако на одном из положений этой технологии, позволяющем предсказать особенности ближайшего физического развития каждого школьника, мы кратко остановимся.

Подавляющее большинство исследователей, работающих в области теории и практики статистического анализа (Б.Ц. Урланис, Л. Шметтерер, Г.Ф. Лакин, Н.А. Плохинский, С.А. Айвазян с соавт., Э.Д. Мейдоналд, Ллойд с соавт., Ю.П. Пытьев и др.), сходятся во мнении, что математическая статистика является областью науки, предназначенной для организации сбора, стандартной записи, систематизации и стандартной обработки статистических данных с целью обнаружения закономерностей массовых явлений, удобного представления, интерпретации и получения научных и практических выводов. **Принципиально отмечается невозможность выявить закономерность на единичных случаях наблюдения.** Отличительная черта статистической науки – анализ групповых свойств, которые проявляются **только при объединении** объектов в группы и **без** этого объединения **не существуют**. Групповые свойства не могут быть у отдельных объектов, поэтому эти свойства отличают группу как целое от простой суммы входящих в нее элементов. Анализ применим к любым неединичным явлениям, объединенным в группы любой численности, начиная с $n=2$. В большинстве случаев практически ценные прогнозы получаются на основе изучения достаточно больших групп (Н.А. Плохинский, 1970; 1978). Г.Ф. Лакин (1980) уточняет, что явление может быть массовым и для единичного объекта наблюдения, но в этом случае для одного объекта результаты необходимо фиксировать неоднократно. Отсюда одним из фундаментальных понятий статистики является понятие совокупности относительно однородных, но индивидуально различимых единиц, объединяемых в отношении некоторых общих условий для совместного изучения. Именно в статистических совокупностях существует связь между частью и целым, единичным и общим, которая находит свое выражение в статистических законах, действующих в сфере массовых явлений (Л. Шметтерер, 1976). Центральным звеном таких статистических исследований является понятие средней квадратической, которая аккумулирует и сглаживает все индивидуальные отличия, в результате чего появляется обобщенная, устойчивая и типичная характеристика однородной массы (Н.А. Масальгин, 1974).

Из сказанного делаем вывод: статистические закономерности проявляются только в массе, но реализуются только индивидуально.

Средние величины легли в нормативную основу физического воспитания в виде требований бывшего комплекса ГТО и учебных нормативов школьной программы, и именно такой подход осложнил возможность индивидуализировать физическое воспитание в общеобразовательной школе. Поэтому многие специалисты (например В.И. Лях, Н.Б. Кофман, Г.Б. Мейксон, 1992 [15, с. 7]) подвергают серьезной критике односторонний подход к усредненным учебным количественным нормативам, считают их значение как главного критерия успеваемости учащихся и эффективности деятельности учителя физической культуры

преувеличенным, отмечают, что при оценке успеваемости не учитываются индивидуальные особенности развития ребенка, а урок сводится лишь к голому натаскиванию на выполнение усредненных общегосударственных стандартных нормативов. Должные нормативы крайне важны только как ориентиры будущего. Но такие ориентиры должны быть индивидуальными, для каждого школьника. В противном случае возникает опасность неадекватной педагогической реакции, неспособность индивидуально корректировать развитие каждого школьника.

Налицо противоречие между единичным и общим в требованиях, которые предъявляются школьнику в процессе физического воспитания. С одной стороны, школьная программа ориентирует педагога и учащихся на должные нормативы, разработанные на основе статистического анализа большой выборки однородных групп, достаточно объективно отражающей общие закономерности их развития. Получив в ходе педагогического контроля обратную информацию о текущем уровне физического развития, учитель сравнивает ее с нормативами школьной программы и на основе результатов сравнительного анализа организует педагогическое воздействие. И это воздействие было бы весьма эффективным, если бы на уроке педагог имел дело с некими “усредненными”, отражающими в наибольшей степени общие групповые закономерности, учениками. В реальной школьной практике такая ситуация исключена. Диапазон индивидуальных различий между учащимися даже одного класса весьма велик. И поэтому, с другой стороны, требуется максимально индивидуализировать требования для каждого школьника, учесть особенности его развития и на этой основе повысить эффективность управления учебным процессом.

Именно вопрос соотношения единичного и общего в индивидуальной информации фокусирует в себе основные трудности в определении индивидуальных требований физической подготовки с учетом принципа опережения. Преодолеть эти трудности, применяя только традиционные методы сбора и обработки информации, учитель физической культуры самостоятельно, на наш взгляд, не имеет возможности. Разработанные нами подходы на основе использования принципа опережающего физического воспитания, а также средств информатики, вычислительной и электронной техники в педагогическом контроле открывают возможности для разрешения указанного противоречия.

В заключение мы выражаем надежду на скорейшее осознание важности и значимости принципа опережения не только для процесса обучения, связанного с формированием знаний, но для процесса физического воспитания, непосредственно связанного с естественным, онтогенетически обусловленным, физическим развитием учащихся. Это сложное научное направление давно нуждается в большем внимании со стороны ученых и практиков, требует продолжения исследований. Но уже сегодня есть все основания утверждать, что принцип опережающего обучения, представление о котором впервые введено в педагогику и

психологию Л.С. Выготским, относится к числу наиболее общих педагогических закономерностей, находит свое конкретное выражение как в процессе формирования знаний, умений и навыков, так и в процессе физического развития организма человека. Разрабатывая далее принцип опережения, можно более точно осознать и ускорить решение ряда других актуальных проблем физического воспитания, таких как опережающая подготовка родителей (особенно молодых) к воспитанию своих детей, иначе процесс воспитания всегда будет опаздывать настолько, насколько общество не успеет подготовить родителей к физическому воспитанию ребенка в семье; опережающее формирование здорового стиля жизни, иначе здоровье – потребность больного; опережающее освоение культуры физической, что позволит за счет самовоспитания ликвидировать отрицательные последствия гиподинамии и гипокинезии.

Опережающий подход – пока слабое звено в педагогической теории и практике. Дальнейшее совершенствование целостного педагогического процесса нуждается в научном осознании и признании опережения как одного из методологических принципов теории физического воспитания.

Заслуживающие внимания тенденции выявлены нами в результате анализа данных опроса, проведенного с учителями физической культуры школ г. Орла – с увеличением их педагогического стажа расширяется сфера применения подвижных игр в учебно-воспитательном процессе школы. Так, учителя со стажем до пяти лет применяют подвижные игры (подвижные игры) в основном на уроках в младших классах, чаще всего – один раз в неделю, решая задачи развития двигательных качеств; учителя с педагогическим стажем до десяти лет включают подвижные игры в уроки в начальном звене на каждом уроке и в средних классах в зависимости от темы, решая задачи не только развивающие, но и образовательные. Лишь учителя ФК со стажем свыше десяти лет используют подвижные игры на уроках во всех параллелях для решения разнообразных задач практически на каждом уроке. Полученные данные позволяют говорить о том, что сфера применения учителями подвижных игр в процессе физического воспитания школьников расширяется по мере накопления ими педагогического опыта.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента установлено, что студенты факультета ФК к моменту его окончания не готовы к систематическому, целенаправленному применению подвижных игр со школьниками. На наш взгляд этот факт является результатом противоречия между творческим характером игровой деятельности и традиционными подходами к обучению специалистов.

Вышеизложенное позволяет сформулировать проблему подготовки будущих специалистов в области физической культуры к организации подвижных игр со школьниками в различных формах физического воспитания, направленных на решение разнообразных педагогических задач, не нарушая в то же время главный принцип игры – добровольность и свободу играющих.

Библиографический список

1. Былеева Л.В., Коротков И.М. Подвижные игры. М.: ФиС, 1982. С.4-54.
2. Даль В. Толковый словарь: В 4 т. М., 1994. Т.2. С.690.
3. Майнберг Э. Основные проблемы педагогики спорта: Вводный курс/Пер. с нем. Под ред. М.Я. Виленского и О.С. Метлушко. М.: Аспект Пресс, 1995. 318 с.
4. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М., 1992. С.74.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1990. С.456.
6. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Психология управления: Учебное пособие. Ростов-на-Д.: Феникс, 1997. 512 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
8. Ушинский К.Д. Собр. соч. М.: изд-во АПН РСФСР, 1950. Т.8.
9. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. 240с.
10. Элашвили В.И. Игры – средства физического воспитания // Теория и практика физической культуры. 1986. № 10. С.13-14
11. Оконь В. Введение в общую дидактику / Перевод польск.-М.: Высшая школа, 1990. 382 с.
12. Фролов С.В., Филатов В.М. АСУ «Здоровье» для школьников // Информатика и образование. 1988. № 6. С. 32-33.
13. Фролов С.В., Филатов В.М. Информационная технология физического воспитания учащихся общеобразовательной школы // Материалы V Всесоюзного семинара «Разработка и применение программных средств ЭВМ в учебном процессе». ИПИ АН СССР, 1989. С. 122-123.
14. Фролов С.В. Автоматизированная тестовая полоса // Материалы Всесоюзной науч.-практич. конференции «Техника и спорт - V». М.: ВИСТИ, 1989 г. С. 122-124.
15. Фролов С.В. Цифровой автохронометр // Описание экспоната ВДНХ СССР. М.: ВДНХ, 1987 г.
16. Лях В.И., Кофман Н.Б., Мейксон Г.Б. Критерии оценки успеваемости учащихся и эффективности деятельности учителя физической культуры (методические рекомендации). М., 1992. С. 7.

References

1. Belaeva L. V., Korotkov I. M. Active games. Moscow: FIS, 1982. Pp. 4-54.
 2. Dal V. Explanatory dictionary: in 4 vol., 1994. T. 2. Pp. 690.
 3. Meinberg E. Main problems of the pedagogy of sport: an Introduction/TRANS. with it. Ed. by M. Y. Vilensky, O. S., Metlushko. M.: Aspect Press, 1995. 318 p.
 4. Mescon M.H., Albert M., Hedouri F. Fundamentals of management. M., 1992. Pp. 74.
 5. Ozhegov S.I. Dictionary of Russian language: 70000 words / ed.Yu. Shvedova. 22nd ed., erased. M.: Rus. yaz. 1990. Pp. 456.
 6. Samygin S.I., Stolyarenko L.D. Psychology of management: textbook. Rostov-on-D.: Phoenix, 1997. 512 p.
 7. Selevko G.K. Modern educational technology: textbook. Moscow: Public education, 1998. 256 p.
 8. Ushinsky K.D. Coll. Op.-M.: publishing house of the RSFSR, 1950. T. 8.
 9. Shmakov S. A. games of pupils-a phenomenon of culture. Moscow: New school, 1994. 240C.
 10. Elashvili V. I. Games – means of physical education // Theory and practice of physical culture. 1986. No. 10. Pp. 13-14
 11. Okon V. Introduction to General didactics / Translation of Poland. Moscow: Higher school, 1990. 382 S.
 12. Frolov S.V., Filatov V.M. ACS «Health» for schoolchildren // information Science and education. 1988. No. 6. Pp. 32-33.
 13. Frolov S.V., Filatov V.M. Information technology of physical education of pupils of comprehensive school // Proceedings of the V all-Union seminar «Development and application of PC software in the educational process». INSTITUTE OF INFORMATICS PROBLEMS, ACADEMY OF SCIENCES OF THE USSR, 1989. Pp. 122-123.
 14. Frolov S.V. Automated test strip // Materials all-Union scientific.-practical. conference «Technology and sports-V». M.: VISTI, 1989, Pp. 122-124.
 15. Frolov S. V. Digital autorenamer // Description of exhibit USSR exhibition of economic achievements. Moscow: ENEA, 1987
 16. Lyakh V. I., Kofman N. B., Maikson G. B. Criteria of an assessment of progress of pupils and efficiency of activity of the teacher of physical culture (methodical recommendations).M., 1992. Pp. 7.
-

УДК 378.046.4

UDC 378.046.4

ПАТРОНОВА И.А.

кандидат педагогических наук, директор Бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Орловской области "Институт развития образования"

E-mail: patronova@list.ru

ОБРАЗЦОВ П.И.

доктор педагогических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kind@orel.ru.

PATRONOVA I.A.

Director of Budgetary institution of additional professional education of the Oryol region "Institute of development of education"

E-mail: patronova@list.ru

OBRAZTSOV P.I.

Doctor of pedagogical sciences, professor of department Russia, Orel State University

E-mail: kind@orel.ru.

ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕЛЯХ КАПИТАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

TO THE QUESTION OF PERSONAL CAPITALIZATION OF THE TEACHER

В статье рассматривается образовательный процесс в целях формирования личности педагога, даются понятия "капитализация личности", "образовательное знание".

Ключевые слова: образовательное знание, капитализация личности, личность педагога.

The article deals with the educational process in order to form the personality of the teacher, given the concept of «capitalization of personality», «educational knowledge».

Keywords: educational knowledge, capitalization of personality, personality of the teacher.

Педагогическая профессия предполагает высокий уровень предметных, методических знаний и навыков, владения педагогической технологией, но, пожалуй, самым главным "рабочим инструментом" является собственно личность педагога. И чем совершеннее этот инструмент, тем выше профессиональные достижения. Таким образом, именно в педагогической профессии профессионально-личностное развитие – неперенное условие достижения профессионализма.

Вопросы капитализации личности стали волновать исследователей сравнительно недавно. В экономике под капитализацией понимается преобразование средств в добавочный капитал, в результате чего достигается увеличение размера собственных средств. Следовательно, можно считать, что под капитализацией личности понимается преобразование личностных и профессиональных качеств, и как следствие, приобретение новых свойств и качеств личности. В результате данной капитализации, преобразования личности может достигаться эффект развития самой личности [2].

В связи с этим, особый интерес представляет выбор форм и средств, определение содержания дополнительного непрерывного образования на протяжении всей профессиональной деятельности педагога с целью его личностной капитализации.

Образование должно способствовать активному принятию знаний, обеспечивая анализ профессиональных затруднений и поиск оптимальных профессиональных решений. Личность нельзя сконструировать, изменить, обеспечивая усвоение чужих мыслей, пусть даже признанных фундаментальными. Личностные качества развиваются в процессе усвоения и присвоения «образовательного

знания».

На наш взгляд основным средством капитализации личности может являться «образовательное знание», обозначающее такой тип знаний, которые выводят человека за рамки привычной обыденной ситуации, становятся кирпичиками «строительства личности». «Образовательное знание» это не массив фактов, сведений, образцов решения задач, а прежде всего «самобытная культура подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, которые предзаданы всякому опыту, включают его в целостность личностного мира» [3].

Образовательное знание передать нельзя. Оно принимается, усваивается, преобразуется, дополняется, и в конечном итоге, создается самим человеком, когда он сам совершает сознательные действия по усвоению действительности, оказываясь в проблемной ситуации. Пережитое знание должно не только оставаться в памяти, но и приводить к капитализации личности, корректировать цели и планы, вести к изменениям способов жизнеорганизации, существования субъекта. В образовательном процессе должна происходить встреча опыта познающего с иным профессионально-личностным опытом и познаваемой действительностью. Присвоение, принятие знаний – это всегда акт внутренний, соотнесение присваиваемых знаний с уже имеющимися, целями и ценностными установками. Зачастую, именно на этом этапе происходит конфликт целей, интересов личности и личностей, конфликт опытов [4,5].

Образовательному процессу присуща внутренняя противоречивость между идеалом, к которому стремится личность в развитии и возможностями развития личности. Именно внутренняя противоречивость составляет источник и силу развития.

Образовательные системы стремятся в процессе самоорганизации к устойчивому состоянию, однако, им приходится быть динамичными, подстраиваясь под потребности социума и личности в частности. Целостность образовательных систем направлена на выполнение определенных функций, а взаимная мобилизация составляющих системы направлена на достижение конечного результата. Говоря о целях системы по развитию личности педагога, осознавая ограниченность традиционных форм формального образования, приходится признавать недостижимость конкретных целей создания идеальной личности педагога. Обоюдное движение личности педагога и образовательной среды в направлении необходимых личностных изменений можно признать успехом.

Наиболее эффективной образовательной системой в процессе личностной капитализации можно считать информационно-культурно-образовательную среду, в активном взаимодействии с которой, другими личностями, анализируя и преодолевая профессионально-личностные дефициты, обогащаясь опытом и совершенствуя личностные качества, капитализируется личность. Одним из основных условий существования данной среды является поливариантность и дискретно-непрерывность [1]. При этом активность личности проявляется в переходах с одного этапа на другой вследствие осознания профессионально-личностных

затруднений и потребности в личностном развитии.

Активность и самостоятельность личности при выборе различных элементов образовательной среды будет проявляться в поиске различных форм получения образования, активном взаимодействии с субъектами образования, активной рефлексии собственной профессиональной деятельности, личностно-профессиональных дефицитов, мотивации личностной капитализации.

Структурными элементами данной среды можно признать различные формы неформального и информального образования, современные коммуникации, активное осмысление собственного и иного профессионально-личностного практического опыта, присвоение образовательного знания. Движущей силой, ядром системы могут стать ценности, смыслы, профессионально-личностные цели, мотивы. Следствием капитализации личности будут новые цели жизнедеятельности, взаимодействие с субъектами образования, обновленная эффективная профессионально-личностная деятельность.

Думается, что поиск путей построения образовательной среды в целях личностной капитализации педагога, вопросы капитализации личности лежат в плоскости научных и практических интересов андрагогов, психологов, менеджеров, а их исследование может получить дальнейшее развитие в целях развития системы образования.

Библиографический список

1. *Ассадуллин Р.М.* Человек в зеркале образования. Москва: Наука, 2013. 174 с.
2. *Патронова И.А.* Теоретико-методологические и практические проблемы развития психологии и педагогики: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Оренбург; 04 апреля 2018 г.). Стерлитамак: АМИ, 2018. 184 с., С. 116.
3. *Шелер М.* Избранные произведения [Текст] / Макс Шелер; пер. с нем. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филлипова А. Ф.; под ред. Денежкина А. В. Москва: Гнозис, 1994. 490 с.
4. *Образцов П.И.* Дидактические основы проектирования и конструирования профессионально-ориентированных технологий в вузе // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 70-74.
5. *Образцов П.И., Уман А.И., Виленский М.Я.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. 3-е изд., испр. и доп. Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательство Юрайт, 2017. 271 с. (Образовательный процесс).

References

1. *Assadulin R.M.* A human being in the mirror of education. Moscow: Nauka, 2013. 174 p.
2. *Patronova I.A.* Theoretical, methodological and practical issues of psychology and pedagogy development Collections of articles of the international scientific-practical conference. Sterlitamak: AMI, 2018. 184 p., pp. 116.
3. *Scheler M.* Selected works. Moscow: Gnozis, 1994. 490 p.
4. *Obraztsov P.I.* Didactic foundations of professionally-oriented technology design at university // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2005. no. 3, pp. 70-74.
5. *Obraztsov P.I., Uman A.I., Vilensky M.Y.* Professionally-oriented technologies at higher education institutions. 3rd edition, revised and extended edition. M.: Urait. 2017. 271 p.

УДК 372881.111.1

UDC 372881.111.1

ПОПОВА И.Ю.

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки в сфере профессиональной коммуникации», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: irenepopova2014@yandex.ru

POPOVA I.Y.

Senior teacher of the Department «Foreign languages in the sphere of professional communication», Orel State University
E-mail: irenepopova2014@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

THE FORMATION OF A GRAMMATICAL COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE COURSE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE NON- LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Статья посвящена формированию грамматического компонента коммуникативной компетентности студентов в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Анализируются определения компетентности, коммуникативной компетентности и их составляющих. Автор акцентирует внимание на этапах формирования грамматического компонента, на применении разнообразных видов упражнений.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, грамматический компонент, иностранный язык, речевая деятельность.

The article is devoted to the formation of a grammatical component of communicative competence of students in the course of teaching a foreign language in the non- language higher education institution. The determination of competence, communicative competence and their components are analyzed. The author pays attention to the stages of the formation of a grammatical component, the application of various types of exercises.

Keywords: communicative competence, a grammatical component, a foreign language, speech activity.

В настоящее время компетентностный подход к обучению – одно из главных направлений модернизации образования. Он представляет собой дидактическую концепцию, где определяются цели и методы современного высшего образования, которые ориентируются на приобретение студентами ключевых компетенций. На новом этапе реализации Государственного плана в образовании в компетентностном ключе формируются образовательные стандарты, учебные планы, рабочие программы дисциплин, методы преподавания и оценки учебных достижений.

Между тем, на данном этапе организация учебного процесса в вузах характеризуется следующими противоречиями:

- между огромными возможностями гуманитарных дисциплин в плане подготовки компетентных специалистов в свете современных требований и несистемным использованием их в образовательной деятельности высших учебных заведений;

- изначально неглубокие знания иностранного языка у студентов неязыковых вузов и предъявляемые высокие требования к профессиональным компетенциям, которыми должен владеть выпускник по окончании вуза.

Эти противоречия обуславливают необходимость проводить процесс обучения иностранным языкам с учетом профессиональной компетенции, то есть обратиться к компетентностному подходу. Он позволит интегрировать теоретическое и практическое обучения, переосмыслить место и роль теоретических знаний в процессе освоения

компетенций. Применение компетентностного подхода при обучении иностранным языкам позволит в полной мере развить личность студента.

Понятие «компетентность» И.Р. Рыбина рассматривает как «интегративную личностную характеристику, представляющую собой совокупность ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений и навыков, готовности и способности, обуславливающих формирование опыта эффективной деятельности в ситуациях реальной действительности» [3, с. 59].

Одной из задач преподавания гуманитарных дисциплин в вузе является формирование коммуникативной компетентности студентов, представляющее собой комплексное свойство личности, характеризующееся степенью включенности в коммуникативную деятельность и определяющее качество этой деятельности. Формирование данной компетентности предполагает наличие у студентов умения «использовать иностранный язык в различных ситуациях общения для достижения любых целей» [1, с.62].

Коммуникативная компетентность студентов необходимо системно формировать в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий, различных видов практики, где создаются определённые условия, среда, используются различные методы и приемы.

Р.П. Мильруд отмечает, что данная компетентность содержит следующие компетенции: лингвистическую, дискурсивную и деятельностную. А лингвистическая компетенция, в свою очередь, состоит из грамматического и

лексического компонентов [2, с. 33].

В грамматический компонент лингвистической компетенции входит знание грамматических правил, преобразующих лексические единицы в осмысленное высказывание, и умение применять их в речевой деятельности в ситуациях реальной действительности.

Акцентируем внимание на формировании данного компонента коммуникативной компетентности. Рассматривая иностранный язык как целостную систему, можно утверждать, что грамматика является её важнейшим структурным элементом. Нереально сформировать хорошие коммуникативные навыки без систематического занятия грамматикой. Регулярное выполнение многочисленных тренировочных упражнений – самый эффективный способ формирования устойчивых грамматических навыков. Выполнение упражнений разделов «Лексика», «Говорение», «Письмо» развивает и совершенствует навыки устной и письменной речи, формирует грамматические навыки.

Следует отметить, что формирование грамматического компонента коммуникативной компетентности – сложный процесс, который можно разделить на три этапа:

- этап ознакомления с грамматическим материалом и его первичной тренировкой;
- этап подготовки самостоятельных высказываний при помощи заданных грамматических структур;
- этап самостоятельного выполнения речевых действий.

На каждом этапе выполняются приемлемые упражнения.

На первом этапе при введении нового грамматического явления предлагаются имитационные упражнения для тренировки интонации и ритма и для дальнейшего заучивания наизусть типовых образцов. Также выполняются: чтение текстов, диалогов и полилогов; разнообразное проговари-

вание фраз, которые содержат определённые структуры; образование грамматических форм по образцу; составление словосочетаний и предложений из готовых частей по образцам; придумывание предложений с помощью подстановочной таблицы; подстановка грамматических структур в определённый текст.

На втором этапе студентам предлагается ответить на специальные вопросы в рамках какой-то коммуникативной ситуации; составить предложения из предлагаемых частей; употребить определённые грамматические структуры в диалоге с пропущенными репликами; сделать сообщение по заданной коммуникативной ситуации с использованием изучаемого материала.

На третьем этапе можно предложить употребление определённых грамматических явлений в ситуативных упражнениях, в импровизированных сюжетно-ролевых играх.

Важным условием эффективного формирования грамматического компонента является разнообразие обстоятельств, ситуаций и задач. При данном условии применение принципа новизны будет здесь очень актуальным. Новые задачи, установки и языковой материал будут не только мотивировать студентов выполнять различные действия, но и способствовать становлению такого качества как гибкость мышления.

Следует заметить, что при работе над этапами целесообразно гармонично сочетать традиционные и интерактивные методы и формы учебной работы.

Результатом формирования грамматического компонента коммуникативной компетентности студентов в процессе преподавания иностранного языка в вузе должно стать умение решать коммуникативные задачи путём использования адекватных языковых форм в ситуациях межкультурного общения.

Библиографический список

1. Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: традиции и инновации: коллектив авторов под ред. В.П. Барбашова, И.И. Климовой, М.В. Мельничук, Л.С. Чикилёва – М.: Финансовый университет, 2014. 240 с.
2. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 30-36.
3. Рыбина И.Р. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся на уроке: Дис. ... канд. пед. наук. Орёл, 2011. 199 с. Библиогр.: с. 164-177.

References

1. The linguistic and methodological aspects of professionally focused training in foreign languages: traditions and innovations: the group of authors under the editorship of V. P. Barbashov, I. I. Klimova, M. V. Melnichuk, L. S. Chikilyova M.: Financial university, 2014. 240 p.
2. Milrud R.P. Competence of studying language // Foreign languages at school. 2004. No. 7. P. 30-36.
3. Rybina I.R. The pedagogical conditions of the formation of healthkeeping competence of students at the lesson: Diss. ... of cand. of ped. sciences. Orel, 2011 199 p. Bibliogr.: Pp. 164-177.

УДК 378

UDC 378

ПРАВДЮК В.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kafedrapob@mail.ru

ГУБАРЕВА Л.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kafedrapob@mail.ru

КУЗНЕЦОВА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kafedrapob@mail.ru

PRAVDYUK V.N.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of vocational training and business, Orel State University
E-mail: kafedrapob@mail.ru

GUBAREVA L. I.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of vocational training and business, Orel State University
E-mail: 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

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INFORMATION SUPPORT OF QUALITY MANAGEMENT OF TRAINING STUDENTS TO WORK IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

В результате исследования выявлена существенное значение и роль управления качеством подготовки обучающихся к работе в системе среднего профессионального образования; особую роль играет правильно организованный процесс информационного обеспечения и наличие показателей отбора информации для принятия соответствующего ситуации решения.

Ключевые слова: информация, информационное обеспечение, управление качеством, качество подготовки обучающихся, среднее профессиональное образование.

As a result of the study, it was proved that a significant role in the quality management of training of students to work in the system of secondary vocational education plays a properly organized process of information support and the availability of indicators for the selection of information to make appropriate decisions.

Keywords: information, information support, quality management, quality of training of students, secondary vocational education.

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.

Повышение качества высшего образования в России все чаще связывается с его инновационным характером и соответствием запросам рынка труда. Так, основными целями Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы являются [1].

– обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики;

– повышение эффективности реализации молодеж-

ной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны.

В соответствии с данным целям в систему высшего образования внедрены образовательные федеральные государственные стандарты по направлению подготовки профессиональное обучение (по отраслям) 43.03.04. и 43.04.04, которые позволяют обеспечить гибкость образовательных программ и поддержку образовательных организаций, реализующих инновационные образовательные программы подготовки педагогов для среднего профессионального образования (СПО).

Внедрение новых образовательных стандартов потребовало от всех субъектов образовательного процесса современного подхода к качеству обучения и к уровню образовательных услуг.

Управление качеством обучения достаточно трудоемкий процесс, который требует больших объемов точной, полезной и достоверной информации. В связи с этим возникает необходимость в выполнении определенных функ-

ций, связанных с информационным обеспечением.

Анализ научных толкований процесса информационного обеспечения управления позволил нам выделить два подхода: широкий и узкий. В широком понимании этот процесс включает совокупность процессов сбора данных, формирования потоков информации, ее обработки и анализа, выдачи управленческих решений, получения информации о выполнении управленческих решений, хранения информации. В узком сбор данных, их обработку и представление потребителю.

Любое управленческое воздействие идет через реализацию информационной функции. Руководителям учебного процесса любого уровня, управляя качеством подготовки обучающихся, приходится принимать управленческие решения по следующим вопросам: «Что нужно делать? Как? Когда?» Фактически они определяют приоритетные направления деятельности (желаемые характеристики будущего результата), пути их реализации и сроки выполнения. Каждый вариант решения есть не что иное, как комплекс информации о возможностях ответа на какой-либо вопрос, собранный в единое логическое целое и имеющий определенную направленность.

Приступая к сбору информации необходимой для принятия решения, руководитель сталкивается, как правило, с двумя трудностями – ее избытком или недостатком. При избытке информации сложность заключается в возможности и умении руководителя отыскать те сведения, которые имеют прямое отношение к данному вопросу. При недостатке же информации постоянной является угроза принятия неправильного, недостаточно обоснованного решения. В связи с этим, он определяет процесс сбора информации, четкий подход к общему анализу и оценке материала; определяет необходимое число факторов и их содержание, сроки их сбора и обработки, эффективность предполагаемых результатов в соотношении с затратами времени на сбор информации; разрабатывает систему показателей информации для перспективного планирования.

Информационное обеспечение управления качеством подготовки обучающихся предполагает выделение основных этапов сбора и обработки информации (см. рис. 1).



Рис. 1. Процесс информационного обеспечения управления качеством подготовки обучающихся.

На этапе сбора информации необходимо ответить на вопрос: какую информацию необходимо собирать, управляя качеством подготовки будущих педагогов для сферы СПО? Ответ на этот вопрос мы находим в серии стандартов ISO 9001и ее обновленной версии 2015, где система менеджмента качества рассматривается через призму процессного подхода, предполагающего наличие процесса входа (ресурсное обеспечение, выхода (модель педагога для сферы СПО), а также определенных преобразующих процессов, позволяющих посредством образовательного процесса подготовить качественного специалиста для рассматриваемой сферы деятельности. Исследуя данные параметры, важно понимать, что начинать нужно с параметров

выхода, то есть прежде, чем готовить специалиста важно четко понимать, что мы хотим получить на выпускном этапе, этапе сдачи ГИА.

При формировании модели выпускника по направлению подготовки профессиональное обучение (по отраслям) преподаватели кафедры профессионального обучения и бизнеса, прежде всего, ориентируются на свой практический опыт и знания, на умение разрабатывать и реализовывать собственные образовательные проекты и компетентностный подход в подготовке будущих бакалавров и магистров [2,3].

Концептуальную идею компетентностного подхода можно сформулировать следующим образом: «компетентностно-ориентированное образование направлено на освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в различных сферах жизнедеятельности в интересах как его самого, так и общества, государства».

В связи с тем, что компетентностный подход находит свое отражение во ФГОС, а также профессиональных стандартах подготовки педагогов, при разработке модели будущего педагога для учреждений СПО, руководителю необходимо начать сбор информации с анализа ФГОС ВО и ФГОС СПО, профессионалах стандартов, изучить требования работодателей своего региона. Таким образом удастся сблизить требования государства и работодателей к качеству подготовки выпускников вуза. При разработке модели учитывается мнение и самих потребителей (обучающихся и их родителей). Для выявления всех возможных потребителей результатов деятельности факультета, отвечающего за подготовку педагогов для СПО, и изучения их потребностей в динамике необходимы сбор информации с использованием какого-либо метода оценки.

Комплексный анализ образовательного процесса – это не только исследование хода учебной и воспитательной работы, но и изучение внешних связей структурного подразделения университета, отвечающего за подготовку обучающихся для СПО, влияющих на ее деятельность, перспектив развития образовательного процесса, педагогического и студенческого коллективов на планируемый промежуток времени. Результаты комплексного анализа, выводы, сделанные на его основе, составляют одну из научных исходных баз для определения актуальных задач факультета и кафедры в области качества на предстоящий период с учетом возможностей их реализации. В связи с этим в систему показателей, на наш взгляд, необходимо включить информацию о состоянии внешней и внутренней среды подразделения [4].

Анализ внутренней среды представляет собой управленческое обследование функциональных зон факультета технологии предпринимательства и сервиса, в частности, и университета, в целом, с целью определения сильных и слабых сторон организации образовательного процесса. Внутренняя среда структурного подразделения складывается из миссии и целей, структуры, образовательного процесса, технологии, кадров, организационной культуры и функциональных процессов (обучение и воспитание, маркетинг, финансы, персонал, учет и анализ хозяйственной деятельности и управление) [5,6,7].

Несмотря на то, что управленческая мысль о значении внешнего окружения и необходимости учитывать внешние

силы по отношению к организации обучения, появилось еще в конце 50-х годов, она остается современной, динамичной и востребованной по совершенствованию внедрения информационных технологий.

Макросреда вуза, как и любой другой организации, включает природную, демографическую, научно-техническую, экономическую, экологическую, политическую и международную среду. Данная среда будет более или менее одинаковой для большинства подразделений вуза.

Микросреда факультета специфична. Ее создают органы образования, другие образовательные учреждения, в том числе учреждения СПО, с которыми факультет поддерживает тесную связь, а также ИРО, родители, учреждения культуры, медицинские учреждения и другие субъекты непосредственного взаимодействия.

Наиболее распространенным методом, позволяющим увязать тенденции внешней и внутренней среды вуза является SWOT-анализ, который предполагает анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз. Применение этого метода позволяет выделить проблемные места в работе структурного подразделения, его достоинства и достижения, проанализировать возможности для улучшения процессов, обратить внимание на существующие или потенциальные угрозы. В таблице 1 представлен фрагмент, разработанного нами SWOT-анализа деятельности структурного подразделения, отвечающего за подготовку бакалавров и магистров для сферы СПО.

Данный метод позволяет не только выявить мнение потребителей, оценить ресурсное обеспечение процесса подготовки качественного специалиста. Известный факт, чем качественнее ресурсы мы используем, тем качественнее выпускаемый продукт. Руководителю необходимо собрать информацию о трудовых, материальных, правовых, финансовых и других ресурсах. Использование данных SWOT-анализа позволит выработать сценарии и программы действий по подготовки бакалавров и магистров.

Таким образом, для того, чтобы определить возможности реализации любой идеи преобразования иннова-

ционного подхода обучения на факультете, на основе информационных технологий, необходимо знать его исходное состояние по самым разным параметрам, аспектам – рассмотреть, как говорят точку отсчета.

В качестве таких параметров можно рассматривать: документы, регламентирующие деятельность образовательного учреждения, включая ФГОС по направлениям подготовки; численность студентов; структуру факультета (с указанием количества кафедр, реализующих программу подготовки педагогов СПО); количество педагогов (общее и дифференцированное по образованию, ученой степени и ученому званию, стажу работы, возрасту, полу, почетным званиям, срокам повышения квалификации и другим характеристикам); режим работы структурного подразделения; расписание занятий; продолжительность занятий в каждой возрастной группе; состояние материально-технической базы; характеристика воспитательной работы вне занятий; краткие сведения об истории, традициях, наследия факультета и подготовки педагогов для учреждений СПО; характеристика контингента (по полу, социальному статусу семей, национальности, здоровью и др.); характеристика социума; наличие контактов с учеными, научными центрами, кафедрами вузов, занимающихся подготовкой по аналогичным направлениям подготовки ИПК, ИРО и др.; сравнительный анализ итогов работы кафедры профессионального обучения и бизнеса, непосредственно отвечающей за реализацию ОП, за последние три года; характеристика сильных сторон и ярких достижений факультета (конкурентное преимущество факультета); характеристика управляющей системы структурного подразделения и другое.

В целом, одним из факторов эффективности управления качеством подготовки обучающихся по направлению подготовки профессиональное обучение (по отраслям) к работе в системе среднего профессионального образования считаем, что правильно организованный процесс информационного обеспечения позволяет увеличить наличие эффективных показателей отбора информации для принятия соответствующего ситуации решения.

Таблица 1.

Фрагмент SWOT-анализа деятельности структурного подразделения

Сильные стороны	Слабые стороны
- высокое качество кадрового потенциала по всем блокам ОП; - хорошая материальная база структурного подразделения; - использование в учебном процессе результатов научных исследований; - привлечение к проектной и научной деятельности лучших обучающихся факультета; ...	- слабая ориентация абитуриентов на педагогические профессии; - снижение общего уровня качества обучения; - низкое финансирование на развитие факультета; - слабая готовность преподавателей к использованию новых технологий обучения;
Возможности	Угрозы
- привлечение социума к участию в жизни факультета; - возможность использования связей с учреждениями СПО, в том числе посредством использования их материальной базы; - повышение квалификации преподавателей, реализующих ОП, направленные на подготовку педагогов для СПО; ...	- отсутствие системы маркетинговых исследований рынка труда для педагогов СПО; - старение педагогического коллектива; - снижение бюджетного финансирования; - демографическая ситуация в регионе; ...

Библиографический список:

1. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. N 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» – [Электронный ресурс] <http://base.garant.ru/70643472/#ixzz5QАНWHOfI>(дата обращения: 4.09.2018).

2. Правдюк В.Н. Качество системы профессионального образования в условиях компетентного подхода / Профессиональное обучение: от теории к практике. Под общ. ред. Правдюк В.Н. [Губарева Л.И., Хмызова Н.Г. и др.] Орел: Изд-во Орел, ООО ПФ «Картуш», 2016. С. 54-74.

3. Лысак О.Г., Правдюк В.Н. Технология разработки теоретической модели подготовки будущих бакалавров профессионального обучения на основе формирования естественнонаучных математических компетенций // Ученые записки Орловского государственного университета. No 1 (70), 2016 г. С. 214-218.

4. Правдюк В.Н. Профессиональное обучение: стратегические приоритеты и социальный запрос / Л.И. Губарева, Е.П. Лидинфа, Н.Г. Хмызова и др. / под. ред. В.Н. Правдюк. Орел: «ОГУ им. И.С. Тургенева», 2017. 288 с.

5. Правдюк В.Н., Губарева Л.И., Гаврилова И.С., Суганова М.И. Роль инновационной отраслевой среды вуза для практико-ориентированной подготовки педагогов к работе в системе среднего профессионального образования // Ученые записки Орловского государственного университета. №1 (78), 2018 г. С. 286-288.

6. Ильина Н.А., Опрятова О.В., Кузнецова Е.В. Использование инновационного подхода в формировании системы менеджмента качества Орловского государственного университета на основе стандартов ИСО 9000 // Ученые записки ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». №5. 2012. С.330-337.

7. Ильина Н.А., Опрятова О.В., Кузнецова Е.В. Использование инновационных технологий в построении системы менеджмента качества в Орловском государственном университете // Ученые записки ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». №5. 2012. С.337-342.

8. Ильина Н.А., Опрятова О.В., Кузнецова Е.В. Управление качеством подготовки специалистов высшей квалификации и обеспечение их конкурентоспособности на рынке труда посредством применения инновационных технологий в образовательном процессе «Рынок труда, занятость, доходы: проблемы и тенденции развития». Всероссийская научно-практическая конференция. 25-27 апреля 2012 г. Орел, Картуш, 2012. С.31-38.

References

1. Order of the Government of the Russian Federation of April 15, 2014 N 295 "On approval of the state program of the Russian Federation "development of education" for 2013-2020" [Electronic resource] <http://base.garant.ru/70643472/#ixzz5QAHWHOfI> (date accessed: 4.09.2018).

2. Pravdyuk V.N. Quality of vocational education system in terms of competent approach / Vocational training: from theory to practice. Under the General editorship of V. Pravdyuk N. [Gubareva L.I., Chmutova N.G. etc.] Orel: publishing house of the eagle, ООО ПФ «Cartouche», 2016. Pp. 54-74.

3. Lysak O.G., Pravdyuk V.N. Technology of development of theoretical model of training of future bachelors of professional training on the basis of formation of natural-science mathematical competences // Scientific notes of Orel state University. No. 1 (70), 2016, Pp. 214-218.

4. Pravdyuk V.N. Professional training: strategic priorities and social inquiry / L. I. Gubareva, E.P. Lidingo, N.G. Khmyzov etc. / under. ed. V.N. Truthful. Eagle: "OGU them. I. S. Turgeneva", 2017. 288 p.

5. Pravdyuk V. N., Gubareva L. I., Gavrilova I. S., Suhanova M.I. the role of the innovative industry environment of the University for practice-oriented training of teachers to work in secondary vocational education // scientific notes of Orel state University. No. 1 (78), 2018 P. 286-288.

6. Ilyina N. A. Opryatova O. V., Kuznetsova E. V. the innovative approach to formation of system of quality management, Orel state University on the basis of standards ISO 9000 // scientific notes of FSBEI HPE "Orel state University". No. 5. 2012. Pp. 330-337.

7. Ilyina N. A., Opryatova O. V., Kuznetsova E.V. the Use of innovative technologies in the construction of quality management system in Oryol state University // scientific notes of FSBEI HPE "Orel state University". No. 5. 2012. Pp. 337-342.

8. Ilyina N.A. Opryatova O.V., Kuznetsova E.V. quality Management of training of highly qualified specialists and ensuring their competitiveness in the labor market through the use of innovative technologies in the educational process "labor Market, employment, income: problems and development trends". All-Russian scientific and practical conference. April 25-27, 2012 Orel, Cartouche, 2012. Pp. 31-38.

УДК 378

UDC 378

ПРАВДЮК В.Н.

доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: m-suganova@mail.ru,

ХМЫЗОВА Н.Г.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: nkhamyzova_zbk@mail.ru,

ХМЫЗОВА А.А.

магистр кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: annahmizova57@rambler.ru

PRAVDYUK V.N.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor Department of vocational training and business Orel State University

E-mail: m-suganova@mail.ru,

KHMYZOVA N.G.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Department of vocational training and business, Orel State University

E-mail: nkhamyzova_zbk@mail.ru,

KHMYZOVA A.A.

Master of the Department of professional training and business, Orel State University

E-mail: annahmizova57@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FUNCTIONING OF THE MODEL OF INFORMATION ENVIRONMENT IN VOCATIONAL TRAINING

В настоящее время, производство и общество предъявляет высокие требования к подготовке специалистов профессионального образования. Поэтому важно, не только дать обучающимся необходимые знания, но и создать определенные условия, при которых они развиваются как конкурентные специалисты, владеющие сложными профессиональными технологиями.

Ключевые слова: модель, информационная среда, профессиональное обучение, компетентность, педагогические условия.

At present, production and society have high requirements for the training of specialists of vocational education. Therefore, it is important not only to give students the necessary knowledge, but also to create certain conditions under which they develop as competitive specialists with complex professional technologies.

Keywords: model, information environment, professional training, competence, pedagogical conditions.

Процесс профессиональной подготовки обучающегося в учреждениях СПО в настоящее время имеет практико-ориентированный характер. Поэтому для его осуществления необходимо развитие у студентов способностей решать ряд проблем:

- логико-рефлексивные задачи, в ходе которых студент понимает логику традиционных схем решения профессиональных проблем;
- поисково-рефлексивные задачи, в результате которых обучающийся самостоятельно извлекает новые профессиональные знания и способы решения проблем;
- рефлексивные задачи, в ходе которых обучающийся приходит к независимым выводам, представляющим интерес для профессиональной практики;
- рефлексивно-творческие – очень проблематичные задачи, решение которых обеспечивает формирование профессионально-творческой личности.

Под профессионально-ориентированным обучением в системе СПО, подразумеваем решение тех образовательных, воспитательных и развивающих задач, которые вызваны жизненно практической необходимостью и будут

востребованы конкретной организацией и работодателями учреждений.

Готовность будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности формируются в процессе теоретической и практической подготовки и реализуются в соответствии с этапами обучения будущего специалиста: социальная и учебно - практическая адаптация, профессионализация, специализация, профессиональное мастерство.

Комплекс профессионально ориентированных задач может быть представлен в рамках информационно-предметная среда учебного учреждения (рис. 1).

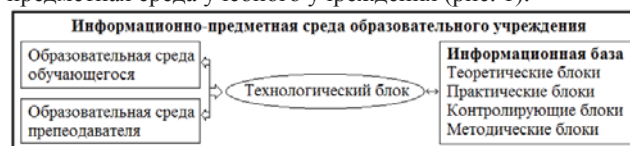


Рис. 1. Структура информационно-предметной среды образовательного учреждения.

Информационно-предметная среда включает в себя совокупность программных и аппаратных средств и систем, компьютерных, информационных (локальных, глобальных)

сетей и каналов связи, организационных и методологических элементов системы образования и прикладной информации об определенной (конкретной) предметной области.

Функционирование информационно-предметной среды определяется следующим фактором: реализацией информационного взаимодействия между пользователем (пользователями) как между собой (в рамках образовательных взаимодействий), так и с точки зрения исследуемых объектов с использованием инструментов ИКТ.

Учебная среда педагога формируется на основе информационно-предметной среды образовательного учреждения и включает в себя электронные рефераты теоретических исследований, электронную библиотеку, систему задач для организации самостоятельной деятельности, средства мониторинга процесса обучения.

Учебная среда обучающегося включает тематические видеокурсы, семинары по решению проблем, адаптивные системы тестирования. Информационные инструменты этой среды обеспечивают следующие функции: конфигурирование курса по просьбе обучающегося, воспроизведение мультимедийных и анимационных фрагментов курса, самотестирование и самоконтроль знаний студентов на всех этапах учебного курса, и т.п.

Информационная база содержит исходные модули, определенные типом учебного материала: теоретическим, практическим, контрольным и методологическим.

Технологическая единица включает учебные средства, используемые в информационно-предметной среде (в частности, использование современных информационных технологий, включая телекоммуникационные сети).

Содержание системно-активного подхода к обучению не ограничивается изолированием отдельных структурных элементов образовательной деятельности, но предполагает установление отношений между ними, определение положительного элемента формирования системы, построение модели обучения с преподавательской и управленческой деятельностью и учебных мероприятий студентов (рис. 2).

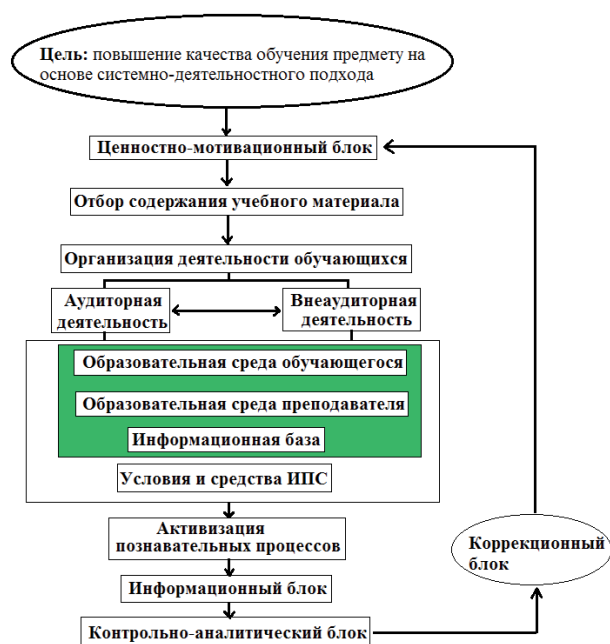


Рис. 2. Схема построения информационно-предметной среды образовательного учреждения.

Компоненты информационно-предметной среды, которые способствуют повышению качества образования, представлены в виде информационных, оценочно-мотивационных и контрольно-аналитических блоков. Эта композиция обусловлена ориентацией на личностное воспитание, обучение, развитие, социализацию, самореализацию обучающегося.

Информационный блок представляет собой набор предметных знаний, навыков и способностей, которые формируют основу для формирования учебных компетенций, характеризующих успех целей образовательной деятельности: демонстрация системы и целостность представлений о предметной области; овладение способами обучения; способность осуществлять индивидуальную учебную деятельность; готовность анализировать информацию для решения проблем обучения и т. д.

Ценностно-мотивационный блок представляет собой набор методов, форм и средств обучения, направленных на формирование личностных качеств обучающегося, которые определяют меру его мотивации к обучению, акцент на саморазвитие и самосовершенствование, ориентацию на самообразование путем изменения и расширения сфер деятельности, способствующих формированию личных компетенций: ответственность за принятие решений; готовность к практическому анализу логики рассуждений; владение навыками аргументации, ведение дискуссий; владение системой эвристических методов; критичность суждений, творчества и т. д.

Контрольно-аналитический блок представляет собой набор методов, форм и средств мониторинга и диагностики результатов обучения, которые определяют степень достижения целей. Содержание этого блока направлено на формирование следующих компетенций: способность самостоятельно анализировать результаты обучения; определить причины недостаточного уровня ассимиляции материала; способность организовывать самоконтроль и т. д.

Блок коррекции – набор методов, форм и инструментов, направленных на изменение образовательной деятельности, повышение качества образования и формирование компетенций, которые характеризуют отражение обучающихся: способность анализировать пути и способы повышения эффективности обучения; готовность применять набор дидактических средств для улучшения результатов обучения; способность самостоятельно моделировать стратегию и технологию обучения; способность прогнозировать результаты обучения и т. д.

Создание и использование информационной среды в организации учебного процесса позволяет осуществлять циклический учебный процесс, тем самым реализуя важнейшее требование современного образования – развитие индивидуального стиля деятельности, культуры самоопределения среди субъектов учебного процесса и способствовать личностному развитию.

Применение информационно-предметной среды в контексте подхода к системной активности является одним из факторов индивидуализации деятельности обучающегося, его мотивационного, личного регулирования.

Успех учебной деятельности достигается, если есть поисковая деятельность, которая рождается из мотивационной сферы. Мотивация использования информационно-предметной среды в обучении предмета: более высокая

интенсивность работы, ее организация, активность, независимость, а также нетрадиционные формы ведения и подготовки к занятиям. Создание таких условий в профессиональном образовательном учреждении улучшит качество образования и усилит формирование ключевых компетенций студентов.

Построение элементов окружающей среды для каждого этапа профессиональной подготовки будущих специалистов с применением информационных технологий на основе педагогической непрерывности должно обеспечиваться последовательным освоением всего комплекса образовательных программ и государственных образовательных стандартов различных уровней и направлений, которые, в соответствии с законодательством Российской Федерации «Об образовании», являются важной элементом системой образования в России.

Эффективность информационно-предметной среды образовательного учреждения во многом зависит от комплекса педагогических условий.

С нашей точки зрения, «под педагогическими условиями информационно-предметной среды образовательного учреждения (СПО) следует понимать условия, при которых происходит реализация учебно-воспитательных задач подготовки будущего специалиста на основе инновационных технологий».

В ходе выявления педагогических условий, который способствует эффективному функционированию модели информационной и предметной среды для профессиональной подготовки будущего специалиста, необходимо учитывать влияние следующих факторов:

- требования, предъявляемые обществом к современному специалисту;
- понимание сущности и содержания концепции профессиональной подготовки будущего специалиста с применением информационных технологий и особенностей их формирования;
- необходимость реализации основных положений моделирования информационно-предметной среды.

В комплекс педагогических условий включены: *общедагогические, методико-технологические, практико-ориентированные.*

Общедагогические условия направлены на воспитание будущего специалиста:

- развитие профессионально-педагогического общения;
- расширение информационного обеспечения, развивающего интерес у обучающихся к будущей профессии, мотивацию к обучению и профессиональную рефлексию.

Методико-технологические условия требуют от преподавателя знаний и умений использовать компьютерные технологии во взаимосвязи с педагогическими и информационными технологиями, чтобы:

- использовать в учебном процессе наглядную производственную информацию в режиме «Онлайн»;
- вовлекать обучающихся в самостоятельный процесс обучения и самоконтроля с помощью IT – технологий;
- приобщать обучающихся самостоятельно добывать специальную информацию и использовать ее в учебных и практических целях.

Практико-ориентированные условия предполагают распространение производственных связей с работодателями:

- приближение учебной практики к реальной обстановке с помощью виртуальных программ;
- создание условий для развития производственных отношений на производственной практике;
- привлечение работодателей в учебный процесс.

Таким образом, предлагаемый комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели информационной среды в профессиональном обучении – это не только условия овладения будущей профессиональной деятельностью, но и определенное отношение к использованию потенциала информационно-предметной среды в форме методического механизма мотивации студентов к независимой самостоятельной учебной деятельности.

Библиографический список

1. Буслова Н.С., Клименко Е.В., Пилипец Л.В. Информационно-предметная среда в реализации компетентностного подхода в обучении // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12763> (дата обращения: 23.09.2018).
2. Давлеткиреева Л.З. Информационно-предметная среда в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете [Электронный ресурс] Режим доступа http://window.edu.ru/resource/016/71016/files/Davletkireeva_monografiya_all.pdf#5 5498 (дата обращения: 10.05.2018).
3. Профессиональное обучение: стратегические приоритеты и социальный запрос / Л.И. Губарева, Е.П. Лидинфа, Н.Г. Хмызова и др. / под. ред. В.Н. Правдюк. Орел: «ОГУ им. И.С. Тургенева», 2017. 288 с.

References

1. Buslova N.S., Klimenko E.V., Pilipets L.V. information-subject environment in realization of competence approach in training. Modern problems of science and education. 2014. № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12763> (date accessed: 23.09.2018).
2. Davletkireeva L.Z. Information-subject environment in the process of professional training of future specialists in the University [Electronic resource] Mode доступа http://window.edu.ru/resource/016/71016/files/Davletkireeva_monografiya_all.pdf#5 5498 (date accessed: 10.08.2018).
3. Professional training: strategic priorities and social inquiry / L. I. Gubareva, E. P. Lidinfa, N. G. Khmyzova? etc. / under. edited by V.N. Pravdyuk. – Orel: «OSU them. I. S. Turgeneva», 2017. 288 p.

РУЛИЕНЕ Л.Н.

доктор педагогических наук, доцент, Бурятский государственный университет
E-mail: ruliene@bsu.ru

RULIENE L.N.

Doctor of pedagogical sciences, associate professor, Buryat state university
E-mail: ruliene@bsu.ru

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТА В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
РИСКИ И ОЖИДАНИЯ***

THE TEACHER OF THE UNIVERSITY IN DIGITAL EDUCATIONAL SPACE: RISKS AND EXPECTATIONS

Автор приглашает к обсуждению проблемы активного присутствия преподавателя в ёмком, многофункциональном цифровом образовательном пространстве, не имеющем временных и пространственных границ. Актуальность проблемы показана на основе обзора научных, научно-методических и периодических изданий. Обозначены риски цифровизации образовательного пространства: ухудшение интеллектуальных характеристик и ожиданий в образовании; «мягкий» конфликт между «цифровыми аборигенами» и «цифровыми иммигрантами». Для снижения этих и других рисков необходимо подчинить цифровые технологии педагогическому взаимодействию со студентами, разработать методологию и методику обучения нового поколения учащихся.

Ключевые слова: образовательный процесс, цифровое образовательное пространство, преподаватель, студент, «цифровые аборигены» и «цифровые иммигранты».

The author invites to discussion of a problem of active presence of the teacher at the capacious, multipurpose digital educational space which doesn't have temporary and spatial borders. The relevance of a problem is shown on the basis of the review scientific, scientific and methodical and periodicals. Risks of digitalization of educational space are designated: deterioration in intellectual characteristics and expectations in education; the «soft» conflict between «digital natives» and «digital immigrants». For decrease in these and other risks it is necessary to subordinate digital technologies to pedagogical interaction with students, to develop methodology and a technique of training of new generation of pupils.

Keywords: educational process, digital educational space, teacher, student, “digital natives” and “digital immigrants”.

Образовательный процесс как динамичная, целостная педагогическая система подвержен постоянной трансформации. В этом проявляются развивающие свойства образовательного процесса, которые характеризуют смену образовательной парадигмы, внедрение новых средств и технологий обучения [14]. Изменяющаяся природа педагогической практики отражает взаимосвязь образовательного процесса с образовательным пространством как совокупностью имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство [3].

Глобальным фактором трансформации образовательного пространства, начиная с момента появления первых ЭВМ (во второй половине XX в.), стала информатизация общества [23, с. 12], обеспечившая интеграцию информационных технологий с научными и производственными технологиями, инициирующая интеллектуализацию трудовой деятельности и высокий уровень информационного обслуживания.

Благодаря информатизации, современное образовательное пространство отличается чрезвычайной ёмкостью и многофункциональностью, максимально широким доступом к мировым информационным ресурсам. Никто из педагогов теперь не отрицает, что образовательное

пространство включает совокупность образовательных подпространств [26]: традиционного аудиторного, виртуального (электронного и дистанционного). Важно адаптироваться к новым условиям и новым требованиям профессионально-педагогической деятельности, чтобы остаться активным субъектом образования. Поэтому неудивительно, что педагоги-практики соглашаются с известным высказыванием Б.Гейтса «Если тебя нет в Интернете, то ты не существуешь».

Современные студенты и школьники – это «цифровые аборигены» [30] (поколение Y и поколение Z), «носители» цифрового языка компьютеров, видеоигр и Интернета. А те, кто обучает их – это «цифровые иммигранты», люди, родившиеся до цифровой эпохи, очарованные новым виртуальным миром, принявшие многое в нём, но владеющие традиционными методами и формами общения и обучения. Между тем «цифровые аборигены» во многом отличаются от поколения своих педагогов: привыкли получать информацию очень быстро, любят многозадачность и параллельные процессы, предпочитают визуальный ряд, а не тексты и др.

Поэтому актуальной задачей современной педагогики является разработка методологии и методики обучения но-

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

вого поколения учащихся. В этой связи интерес представляют публикации, посвященные инструментам управления сознанием и поведением «поколения Y» [20], психологическим и личностным особенностям учеников «поколения Z» [16], конструированию идентичности и индивидуального стиля жизни «цифрового» поколения [8], методам привлечения digital native («рожденных цифровыми») к чтению литературы с помощью электронных гаджетов [5; 27]. Стоит отметить, что наряду со статьями, раскрывающими социально-психологические аспекты образования цифрового поколения, изданы монографические и коллективные труды, посвященные цифровым компетенциям подростков и проблеме безопасного использования ими онлайн-контентов [18], организации межличностных коммуникаций и вопросам идентичности цифрового поколения [19], формированию медиаобразования и медиакультуры школьников [9], психологии поколения Z [21; 25] и др.

Созданы учебно-методические пособия для магистрантов, обучающихся по новым профилям: «Цифровое поколение: технологии воспитания и развития личности» [24], «Тьютор электронного обучения» [15] и др.

Интересные и подробные текстовые публикации и видео-лекции, посвященные цифровому поколению, размещены на сайте Postnauka.ru [6; 17] и в онлайн-журналах [1; 7; 28].

Итак, современные педагогические со-бытия развиваются в цифровом образовательном мире, который не имеет временных и пространственных границ. Мир образования не может игнорировать электронную технику, компьютеры, гаджеты, более того образование всё чаще sucede в рамках процесса приобретения информации [22] и часто главной задачей обучения становится обретение умения обращаться с увеличивающимся потоком данных.

Но как писал Ж. Бодрийяр, «информации становится все больше, а смысла все меньше» [29], это значит, что в гигантском цифровом образовательном пространстве всё меньше внимания уделяется когнитивным задачам образования. Как известно, одними из опасных следствий цифровой революции становятся дефицит живого эмоционального общения и снижение уровня читательской активности не только среди детей и молодёжи, но и среди взрослого населения. Между тем с помощью информационных технологий создается лишь новая информация, а не новое знание. Именно поэтому в результате технологической революции в области переработки информации объем информации начал катастрофически быстро расти, но соответствующего роста знаний не происходит [4]. Как видим, существует риск ухудшения интеллектуальных характеристик и ожиданий в образовании.

В соответствии с целью и задачами приоритетного проекта в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утв. Правительством РФ 25 октября 2016 г.) в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 гг. к 2010 г. к 2020 г. будут созданы и запущены более 3,5 тысячи онлайн-курсов и более 6 миллионов человек должны пройти онлайн-обучение. Для достижения этих целей будут подготовлены и пройдут обучение не менее 10 000 преподавателей и экспертов в области онлайн-обучения. Эти цифры впечатляют, но и заставляют задуматься о позитивных и негативных последствиях

трансформации образовательного процесса.

Мерилом информатизации общества является информационная культура, представленная множественностью субкультур (компьютерной, интернет-, медиа и т.п.) [12]. Очевидно, мерой информатизации образования может быть информационная культура и ИКТ-компетентность участников образовательного процесса, в частности преподавателей университета. Так, проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» приводит к новому формату конкуренции между университетами и преподавателями по всей России, сокращению преподавателей, которые не готовы заниматься повышением квалификации в своей предметной области (в т.ч. на основе интеграции технологий аудиторного и электронного обучения).

Характеризуя проблемы американских университетов, Э.Графтон пишет, что многие профессора ограничиваются тем, что дважды в неделю прогоняют презентации в PowerPoint [2], а индивидуальное обучение осуществляют магистранты и доктора наук, работающие по краткосрочным контрактам. В российских университетах такая практика также присутствует. Считаю, что преподаватели университетов (от ассистентов до профессора) должны владеть навыками уверенного пользователя цифровых технологий, чтобы сопровождать учебные дисциплины с помощью электронных курсов.

Во многом из-за того, что преподаватели не организуют обучение с помощью гаджетов, не используют ресурсы интернета и социальных сетей образовательный процесс становится фрагментарным, клиповым. Исследователи выяснили, что студенты университетов Англии в среднем проводят «12 часов [в неделю], общаясь с друзьями, 11 часов за компьютером, сидя на развлекательных сайтах, шесть часов смотрят телевизор, шесть часов занимаются спортом, пять часов отводят на хобби» и 13 часов в неделю уделяют учебе [2].

Университетское образование в некоторой степени не соответствует высоким стандартам универсальности, научая студентов немногому и неглубоко. На фоне общего кризиса университета [13], превратившего студентов в потребителей услуг, деканов – в администраторов, упадок интеллектуальной культуры можно не заметить, пропустить.

Что же делать, если преподаватели вузов должны стремиться к техническим нормам производительности, которые отражены в ежегодном рейтинге? Ответ прост - всё, что происходит внутри и вокруг университета нужно подчинить главной цели – создавать условия для развития общества студентов и преподавателей во взаимодействии с высокотехнологичной цифровой средой [14]. В центре внимания должны быть не университетские события и «крутые» технологии, а содержание научно-образовательной деятельности. Мой 15-летний опыт практического использования и внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс университета позволяет утверждать, что самое важное в этом процессе – сформировать правильное отношение к технологиям: как к средству, а не самоцели. Преподавателю не нужно игнорировать гаджеты и сторониться цифровых платформ, их нужно подчинить педагогическому взаимодействию со студентами.

К сожалению, одной из острых проблем университет-

ского образования является то, что преподаватели из-за бюрократизации учебного процесса и постоянной оптимизации аудиторной нагрузки мало заняты собственно преподавательской работой, включая педагогический дизайн электронных курсов и проектирование рабочих программ. Между тем, разработка контента электронного курса – это настоящее педагогическое творчество.

Каковы ожидания современного преподавателя уни-

верситета или на что он может надеяться? Прежде всего, хочется отметить, что основным ресурсом развития университетского образования и субъектом позитивной трансформации образовательного процесса является студент и от преподавателя зависит то, в какой степени он освоит антропологическую практику «заботы о себе» [10] как жизненно необходимую для формирования и поддержания его Я [11].

Библиографический список

1. Галкина А. Что нужно знать о поколении Z // Женский онлайн-журнал ELLE.RU. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elle.ru/otnosheniya/psikho/chtu-nuzhno-znat-o-pokolenii-z-id6738611/> (11.06.2018).
2. Графтон Э. Университеты Америки: Почему они терпят поражение? // Вопросы образования. 2012, №2. С. 274.
3. Иванова С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы, № 6 (40), 2015. С. 23-28.
4. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Университеты, общество знания и парадоксы образования // Вопросы образования. 2005, №4. С. 109.
5. Крылова Н.Б., Руссак З.В. Новое поколение - новые технологии в привлечении к чтению классики // Вестник культуры и искусств, № 2 (38), 2014. С. 22-27.
6. Куренной В. Кто такие миллениалы? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://postnauka.ru/faq/62552> (10.06.2018).
7. Леонова М., Константинов А. Знакомьтесь, поколение Z // Эксперт-онлайн. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://expert.ru/russian_reporter/2018/01/znakomtes-pokolenie-z/ (11.06.2018).
8. Максимова О.А. «Цифровое» поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве // Вестник Челябинского государственного университета, № 22 (313), 2013. С. 6-10.
9. Научно-методические основы модели саморазвивающегося информационно-образовательного пространства: пособие / Общероссийская общественная детская организация «Лига юных журналистов», при поддержке Департамента образования г. Москвы. Москва, 2014. 136 с.
10. Петрова Г.И. «Забота о себе»: технология или антропология? // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология, № 2 (6), 2009. С. 136-143.
11. Пичугина В.К., Безрогов В.Г. Образование и забота о себе в эпоху метамодерна // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология, № 3 (38), 2015. С. 116-128.
12. Пронина Л.А. Информатизация культурно-образовательного пространства: методологические аспекты исследования : диссертация ... доктора философских наук : 24.00.01 [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. Тамбов, 2007. 328 с.
13. Ридингс Б. Университет в руинах; пер. с англ. А. Корбута. Москва : Изд. дом Гос. ун-та - Высш. шк. экономики, 2010. 299 с.
14. Рулине Л.Н. Образовательный процесс современного университета: особенности, противоречия, тенденции развития. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2013. 184 с.
15. Рулине Л.Н. Тьютор электронного обучения : учебно-методическое пособие для обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2017. 72 с.
16. Сапа А.В. Поколение z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании, № 2, 2014. С. 24-30.
17. Солдатова Г. Многозадачность в обучении // Постнаука [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://postnauka.ru/video/84153> (10.06.2018).
18. Солдатова Г.У. Цифровое поколение России. Компетентность и безопасность. Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Факультет психологии. Москва : Смысл, 2017. 374 с.
19. Социальные сети как площадка организации межличностных коммуникаций и перформанса идентичности цифрового поколения: сборник материалов исследования / [А. П. Глухов, Т. А. Булатова, М. Н. Бычкова и др.]. Томск : Издательский дом Томского гос. ун-та, 2016. 111 с.
20. Спичева Д.И., Кужелева-Саган И.П. Имидж как инструмент управления сознанием и поведением «Поколения у» // Вестник Томского государственного университета, № 363, 2012. С. 64-67.
21. Стиллман Д. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык; перевод с английского Ю. Кондукова. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 269 с.
22. Строговецкая Е.А. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009, №4. С. 75.
23. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2009. 69 с.
24. Учебно-методическое пособие образовательной программы 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» магистерской программы «Цифровое поколение: технологии воспитания и развития личности» / под ред. Е. Б. Пучковой. Москва : Спутник+, 2016. 144 с.
25. Царенко Н.В. Как понять своего ребенка? Поколение Z и другие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. 187 с.
26. Черных С.И. Изменение образовательного пространства в информационную эпоху: социально-философский анализ : диссертация ... доктора философских наук : 09.00.11 [Место защиты: Новосибирский государственный технический университет]. - Новосибирск, 2012. 308 с.
27. Чудинова В.П. Чтение «цифрового» поколения: проблемы и перспективы // Сибирь - Евразия: труды I Международного научного конгресса. Том 3. Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2016. С. 347-357.
28. 10 фактов о детях поколения Z // Интернет-журнал «МАМСИЛА». - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mamsila.ru/post/490-10-faktov-o-detyah-pokoleniya-z> (11.06.2018).
29. Baudrillard J. In the Shadow of the Silent Majorities, or, The End of the Social and Other Essays. New York: Semiotext, 1983.
30. Marc Prensky. Digital Natives, Digital Immigrants. On The Horizon (MCB University Press, Vol. 9 № 5). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edorigami.wikispaces.com/file/view/PRENSKY+-+DIGITAL+NATIVES+AND+IMMIGRANTS+1.PDF> (29.06.2018).

References

1. Galkina A. Chtu nuzhno znat o pokolenii Z // Zhenskiy onlayn-zhurnal ELLE.RU. [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.elle.ru/otnosheniya/psikho/chtu-nuzhno-znat-o-pokolenii-z-id6738611/> (11.06.2018).
2. Grafton E. Universitety Ameriki: Pochemu oni terpyat porazhenie? // Voprosyi obrazovaniya. 2012, N2. Pp. 274.

3. *Ivanova S.V.* Obrazovatelnoe prostranstvo i obrazovatel'naya sreda: v poiskah otlichiiy // Tsennosti i smysly, N 6 (40), 2015. Pp. 23-28.
4. *Konstantinov G.N., Filonovich S.R.* Universitety, obshchestvo znaniya i paradoksy obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya. 2005, N4. Pp. 109.
5. *Kryilova N.B., Russak Z.V.* Novoe pokolenie - novyye tekhnologii v privlechenii k chteniyu klassiki // Vestnik kultury i iskusstv, N2 (38), 2014. pp. 22-27.
6. *Kurennoy V.* Kto takie millenialy? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://postnauka.ru/faq/62552> (10.06.2018).
7. *Leonova M., Konstantinov A.* Znakomtes, pokolenie Z // Ekspert-online. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://expert.ru/russian_reporter/2018/01/znakomtes-pokolenie-z/ (11.06.2018).
8. *Maksimova O.A.* «Tsifrovoye» pokolenie: stil zhizni i konstruirovaniye identichnosti v virtualnom prostranstve // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta, N 22 (313), 2013. Pp. 6-10.
9. Nauchno-metodicheskiye osnovnyye modeli samorazvivayushegosya informatsionno-obrazovatel'nogo prostranstva : posobie / Obscherossiyskaya obshchestvennaya detskaya organizatsiya «Liga yunyh zhurnalistov», pri podderzhke Departamenta obrazovaniya g. Moskvy. Moskva, 2014. 136 p.
10. *Petrova G.I.* «Zabota o sebe»: tekhnologiya ili antropologiya? // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya, N2 (6), 2009. Pp. 136-143.
11. *Pichugina V.K., Bezrogov V.G.* Obrazovanie i zabota o sebe v epohu metamoderna // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya, N 3 (38), 2015. Pp. 116-128.
12. *Pronina L.A.* Informatizatsiya kulturno-obrazovatel'nogo prostranstva: metodologicheskiye aspekty issledovaniya : dissertatsiya ... doktora filosofskikh nauk : 24.00.01 [Mesto zaschityi: Tamb. gos. un-t im. G.R. Derzhavina]. Tambov, 2007. 328 p.
13. *Ridings B.* Universitet v ruinah; per. s angl. A. Korbuta. Moskva : Izd. dom Gos. un-ta - Vyssh. shk. ekonomiki, 2010. 299 p.
14. *Rulien L.N.* Obrazovatel'nyy protsess sovremennogo universiteta: osobennosti, protivorechiya, tendentsii razvitiya. Ulan-Ude: Izd-vo BGU, 2013. 184 p.
15. *Rulien L.N.* Tyutor elektronnoy obucheniya : uchebno-metodicheskoye posobie dlya obuchayushchisya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoye obrazovanie. Ulan-Ude : Izd-vo Buryatskogo gosuniversiteta, 2017. 72 s.
16. *Sapa A.V.* Pokolenie z – pokolenie epohi FGOS // Innovatsionnyye proekty i programmy v obrazovanii, N 2, 2014. Pp. 24-30.
17. *Soldatova G.* Mnogozadachnost v obuchenii // Postnauka [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://postnauka.ru/video/84153> (10.06.2018).
18. *Soldatova G.U.* Tsifrovoye pokolenie Rossii. Kompetentnost i bezopasnost. Moskovskiy gosudarstvennyy universitet imeni M.V. Lomonosova, Fakultet psihologii. Moskva : Smyisl, 2017. 374 p.
19. Sotsialnyye seti kak ploschadka organizatsii mezhluchnostnykh kommunikatsiy i perfomansa identichnosti tsifrovogo pokoleniya : sbornik materialov issledovaniya / [A. P. Gluhov, T. A. Bulatova, M. N. Byichkova i dr.]. - Tomsk : Izdatelskiy dom Tomskogo gos. un-ta, 2016. 111 s.
20. *Spicheva D.I., Kuzheleva-Sagan I.P.* Imidzh kak instrument upravleniya soznaniem i povedeniem «Pokoleniya y» // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, N 363, 2012. Pp. 64-67.21.
21. *Stillman D.* Pokolenie Z na rabote. Kak ego ponyat i nayti s nim obshchiy yazyk; perevod s angliyskogo Yu. Kondukova. Moskva : Mann, Ivanov i Ferber, 2018. 269 p.
22. *Strogetskeya E.A.* Ideya i missiya sovremennogo universiteta // Voprosy obrazovaniya. 2009, N4. Pp.75
23. Tolkovyy slovar terminov ponyatiynogo apparata informatizatsii obrazovaniya. M.: IIO RAO, 2009. 69 p.
24. Uchebno-metodicheskoye posobie obrazovatel'noy programmy 44.04.02 «Psihologo-pedagogicheskoye obrazovanie» magisterskoy programmy «Tsifrovoye pokolenie: tekhnologii vospitaniya i razvitiya lichnosti» / pod red. E. B. Puchkovoy. Moskva : Sputnik , 2016. 144 p.
25. *Tsarenko N.V.* Kak ponyat svoego rebenka? Pokolenie Z i drugie. - Rostov-na-Donu : Feniks, 2014. 187 p.
26. *Chernyy S.I.* Izmeneniye obrazovatel'nogo prostranstva v informatsionnoy epohu: sotsialno-filosofskiy analiz : dissertatsiya ... doktora filosofskikh nauk : 09.00.11 [Mesto zaschityi: Novosibirskiy gosudarstvennyy tekhnicheskyy universitet]. Novosibirsk, 2012. 308 p.
27. *Chudinova V.P.* Chtenie «tsifrovogo» pokoleniya: problemy i perspektivy // Sibir - Evraziya: trudy I Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa. Tom 3. Novosibirsk: GPNTB SO RAN, 2016. Pp. 347-357.
28. 10 faktov o detyah pokoleniya Z // Internet-zhurnal «MAMSILA». - [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://mamsila.ru/post/490-10-faktov-o-detyah-pokoleniya-z> (11.06.2018).
29. *Baudrillard J.* In the Shadow of the Silent Majorities, or, The End of the Social and Other Essays. New York: Semiotext, 1983.
30. *Marc Prensky.* Digital Natives, Digital Immigrants. On The Horizon (MCB University Press, Vol. 9 № 5). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edorigami.wikispaces.com/file/view/PRENSKY+-+DIGITAL+NATIVES+AND+IMMIGRANTS+1.PDF> (29.06.2018).

РЯБКОВА Н.Г.

доктор педагогических наук, профессор, профессор,
Московский государственный областной университет
E-mail: ryabkova.nina@yandex.ru

RYABKOVA N.G.

Doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the
Moscow state regional university,
E-mail: ryabkova.nina@yandex.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ
И МАГИСТРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

**DESIGN OF MODEL OF RESEARCH TRAINING OF BACHELORS AND MASTERS
OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL EDUCATION**

В статье научно обосновывается необходимость многогранности современного профессионального знания, его научного основания, связи психолого-педагогического знания с другими, смежными науками. Дается характеристика иной педагогической парадигме, включившей в своё содержание культурологический компонент; обосновывается необходимость проектирования инновационной практики, что, в свою очередь, востребует научно-педагогическую подготовку студентов, с осознанием новой профессиональной миссии, содержащей в себе способность к самостоятельному проектированию и внедрению инновационных разработок в образовании. В статье обосновывается опыт достижения «нового качества» при создании социально-образовательной среды в университете, обеспечивающей инновационный уровень. Также обосновывается необходимость исследовательской, проектной, методической и др видов деятельности, находящихся в системной связи в процессе профессионального образования. Делается акцент на исследовательской деятельности, являющейся на современном этапе важнейшим фактором продуктивного обеспечения развития современного профессионального образования. Подчёркивается важность формирования у студентов инновационного мышления и исследовательской компетенции.

Ключевые слова: модель, проектирование, научно-исследовательская подготовка, психолого-педагогическое образование.

Need of versatility of modern professional knowledge, his scientific basis, communication psikhologo-pedagogical knowledge with other, interdisciplinary sciences scientifically is proved in article. The characteristic is given to other pedagogical paradigm which has included a culturological component in the contents; need of design of innovative practice is proved that, in turn, will claim scientific and pedagogical training of students, with understanding of the new professional mission comprising ability to independent design and introduction of innovative developments in education. Experience of achievement of «new quality» during creation of the social and educational environment at the university providing innovative level is proved in article. Also need research, design, methodical and on the kinds of activity which are in system communication in process of professional education is proved. The emphasis is placed on the research activity which is at the present stage the most important factor of productive ensuring development of modern professional education. Importance of formation at students of innovative thinking and research competence is emphasized.

Keywords: model, design, research preparation, psychology and pedagogical education.

Современный профессионал не может быть носителем знания, которое ограничивается какой-либо предметной областью, например: социологией, психологией, педагогикой. Ещё в конце XX века известный философ Мартин Хайдеггер в работе «Наука и осмысление» писал, что «отграничение предметных областей, их оформление в границах специальных отраслей не отрывают науки друг от друга, а впервые только и создаёт на их границах то сообщение, благодаря которому вырисовываются смежные области». Следует также отметить, что выдающийся учёный-методолог РАО, В.В.Краевский, обосновал выше сказанное с позиции педагогической методологии и раскрыл связи педагогики с другими науками. Именно он в интеграции наук и полипарадигмальном процессе увидел

проблемную или предметную ориентацию: «...педагогика не может замыкаться в себе, не использовать во всей возможной полноте богатство человеческого опыта, имеющегося в содержании различных и многих наук. Прежде всего, она не может обойтись без философского и психологического анализа» [2 с.138-139]. Такая ситуация в научном познании не случайна, она имеет своё обоснование в многоплановой социокультурной модернизации нашего общества, с его интеграцией в мировое сообщество, с «встраиванием» и «настройкой» его системных компонентов с целью взаимодействия с другими системами мира. И это только небольшая грань этого феномена, поскольку качество перемен зависит от развития человеческого потенциала в целом и от создания условий для возвраща-

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

ния поколений с новым мышлением, с иным поведением, другим взаимодействием, людей, способных принимать общественные, политические, экономические «вызовы», но при этом, в своей жизнедеятельности опирающихся на общественно одобряемые и гуманистически направленные ценности. Всё это, прежде всего, проявляется сегодня в развитии отечественного образования.

В настоящее время стремительно интегрируется научное знание, новая терминология легко «экстраполируются» из одной научной области в другие, иногда очень далёкие друг от друга Полипарадигмальный процесс, появившийся в научной теории и практике указывает нам на тот факт, что само знание утрачивает стабильность; оно постоянно обновляется и всё чаще выступает в роли средства достижения профессиональных результатов, глубоко связанных профессиональной деятельностью выпускников высшей школы.

Сегодня само общество предопределяет образование и настраивает систему подготовки специалистов высокой квалификации не только на научное переосмысление целей и ценностей образования, но и проектирования научно обоснованной инновационной модели деятельности выпускника высшей школы в России. Сегодня есть на что опереться: разработаны необходимые условия для инновационной деятельности в образовании, обоснованы необходимость и возможность интеграции инновационных моделей. (Это и Федеральные программы развития образования, и Национальные проекты и постоянный мониторинг Концепции модернизации российского образования и ряд других ценных инициатив общества, настраивающих учёных и педагогов – практиков на выполнение высоких задач быстро меняющегося общества).

Не менее значимы и научные предпосылки, в качестве которых выступают научные направления, проявившие себя последнее десятилетие не только в России и «нашедшие свою нишу» в современном профессиональном образовании. Это, прежде всего, смена самой педагогической парадигмы (Т.Н.Мальковская, В.И.Сластёнин, Н.Д.Никандров, В.М.Монахов и др.), которая, в процессе развития включила в свою структуру культурологический компонент; (ранее, мы уже останавливались на анализе этого феномена). Следует также напомнить о междисциплинарной синергетической парадигме, принципы которой сегодня учитываются в научном познании и в развитии социальных систем и процессов (Г. Хакен, И.Р. Пригожин, С. Курдюмов). Говоря о месте синергетики в системе современных наук, академик РАН В.С.Стёпин не случайно называет синергетику ядром постнеклассической науки XXI века [8, с.183]. В настоящее время синергетика принимается как методология, и как общенаучная картина мира. Нельзя не коснуться герменевтики и феноменологии как важнейших направлений философии конца XX века (Г.-Г. Гадамер, Эмилио Бетти, Мартин Хайдеггер,) [10], и имеющих важнейшее значение для понимания и анализа современной реальности, для интерпретации понятий, для анализа феноменов социокультурного пространства, также для анализа процессов, в том числе, сопровождающих деятельность в образовании.

Следует отметить, что интеграция научного знания потребовали от научных сообществ и образования выработки современного научного языка, без которого достаточно

сложно взаимодействовать во всемирном пространстве информационных коммуникаций.

Таким образом, аналитический экскурс показал, что происходящие в обществе изменения, в частности, в научном познании рождаются запросы, требующие серьезных изменений в образовании. Имеющиеся предпосылки (социокультурное обоснование, философские научные положения, выступающие глубоким методологическим инструментом в проектировании инновационной практики в образовании) нашем случае – проектирование и реализация модели подготовки бакалавров и магистров, в частности, для современного образования. Научно-педагогическая подготовка их предполагает подготовку профессионалов, осознающих свою профессиональную миссию, смысл которой не только в формировании и развитии инновационного мышления, но и будущих профессионалов, способных к самостоятельному проектированию и внедрению инновационных разработок в образовании, к научному осмыслению результатов своей деятельности. Как показывает опыт, важно осознавать, что достижение **нового и во многом другого** качества возможно при создании социально-образовательной среды в университете, концепция образования в котором отвечает изменениям и обеспечивает инновационный уровень.

Важно также отметить, что в процессе проектирования модели научно-профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического направления научно-педагогическое сообщество стремится выработать приоритетные направления подготовки профессионала в научно-психолого-педагогической деятельности. При этом очень важно отметить, что выше названная деятельность – деятельность будущего профессионала, выступает в системе профессиональной деятельности как один из её видов. Все виды психолого-педагогической деятельности (исследовательская, организационно-управленческая, проектная, методическая, преподавательская) представляют целостную систему с взаимосвязями и взаимообусловленностями. При определённых условиях каждый из видов может доминировать. Предположим, что в данной модели главным компонентом выступает исследовательская деятельность. Попробуем показать на примере: организационно-управленческая роль системы имеет направленность на обеспечение продуктивного управления исследованием, проектная направленность научно-педагогической деятельности способствует развитию проектирования, разработке продуктивных программ, технологических решений; методический вектор системы способствует обеспечению результатов исследования, преподавательская составляющая заполняет себя субстанцией, направленной на сущность и содержание задачи содержания и технологические решения продуктивной подготовки студентов к исследовательской компетенции.

В учебном процессе важно поддерживать эти взаимозависимые «векторы» системы, что возможно в модели посредством сбалансированного соотношения предметных дисциплин, продуктивного соотношения форм занятий, учебно-методического обеспечения самостоятельной работы, имеющей в своей основе творческую направленность. Как можно обеспечить этот процесс? Формирование инновационного мышления у магистрантов и развитие у них исследовательской компетенции достаточно продуктивно

происходит в процессе **постоянно действующего методологического семинара**, которым руководит опытный преподаватель вуза, желательно с опытом организации научной школы.

В построении нашей модели подготовки магистрантов к научно-профессиональной психолого-педагогической деятельности мы рассматриваем постоянно действующий научный семинар как профессиональный ресурс «сотворения себя» и овладения научной культурой. Чтобы этот процесс осуществлялся продуктивно, необходимо сопровождение участников семинара высококвалифицированным научным руководителем. Данный подход спо-

собствует развитию, обогащению студентов в избранном направлении подготовки. В таком вариативном процессе заложен большой потенциал к осмыслению студентами научных жанров (тезисы, статья, научный доклад, научный отчёт, научная монография, диссертационное исследование); в условиях семинара студенты пробуют свои первые научные аргументации, учатся научной дискуссии, осмысливают научную этику, анализируют научные работы. Всё в целом помогает студентам подойти подготовленными к осуществлению своей итоговой квалификационной работы и её грамотному представлению: с научной аргументацией и обоснованием полученных результатов и выводов.

Библиографический список:

1. *Бордовский Г.А.* Особенности развития современного педагогического образования. // Педагогика №5 2010 г. С.60-65.
2. *Краевский В.В.* Методология педагогики. Новый этап М.: «Академия» 2006
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5 С.34-42.
4. *Иванова Е.М.* Психология профессиональной деятельности. М. 2006.
5. *Поппер К.* Логика научного исследования. М. 2005.
6. *Рябкова Н.Г.* Научно-педагогическое сопровождение исследовательской деятельности аспирантов в условиях постоянно действующего методологического семинара // Вестник МГОУ 2012 г.
7. Синергетика образования. М.: Прогресс – Традиция. 2007 г. С.246-267.
8. Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей запада. Хрестоматия. М 1996.
9. Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей запада. Хрестоматия. М. 1996 г.
10. *Хайдеггер Мартин.* Бытие и время. Изд-во «Фолио». 2003 г.

References

1. *Bard G.A.* Features of development of modern pedagogical education. – Pedagogics» 2010 Pp 60-65.
 2. *Krayevsky V.V.* Pedagogics methodology. A new stage M.: «Academy» 2006
 3. *Zimnyaya I.A.* Key competences – a new paradigm of result of education//the Higher education today. 2003. No. 5 Pp. 34-42.
 4. *Ivanova E.M.* Psychology of professional activity. M 2006.
 5. *Popper K.* Logic of Scientific research. M 2005.
 6. *Ryabkova N.G.* Scientific and pedagogical maintenance of research activity of graduate students in the conditions of a permanent methodological seminar. – Al. Zh. «MGOU bulletin» of 2012.
 7. Education synergetics. M.: Progress – Tradition. 2007 Pp. 246-267. 8. Modern philosophy of science: knowledge, rationality, values in works of thinkers of the West. / Anthology. M 1996.
 8. Modern philosophy of science: knowledge, rationality, values in works of thinkers of the West. / Anthology. M 1996.
 9. *Heidegger Martin.* Life and time. Folio publishing house. 2003.
-

УДК 37.022+519.2

UDC 37.022+519.2

СЕЛЮТИН В.Д.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой, кафедра алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: selutin_v_d@mail.ru

ЛЕБЕДЕВА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lev0678@yandex.ru

ЯРЕМКО Н.Н.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет

E-mail: Yaremki@yandex.ru

SELYUTIN V.D.

Doctor of pedagogic sciences, department chair, Department of algebra and mathematical methods in Economics, Orel State University

E-mail: selutin_v_d@mail.ru

LEBEDEVA E.V.

Candidate of pedagogic sciences, associate professor, Department of algebra and mathematical methods in Economics, Orel State University

E-mail: lev0678@yandex.ru

YAREMKO N.N.

Doctor of pedagogical sciences Professor of Mathematical Education Department, Penza State University

E-mail: yaremki@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНЕЙНЫХ РЕГРЕССИОННЫХ МОДЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

THE USE OF LINEAR REGRESSION MODELS IN EDUCATIONAL RESEARCH

Исследуются возможности применения парных и множественных регрессионных моделей в педагогических исследованиях. Показаны широкие возможности использования методов регрессионного анализа для осуществления причинно-следственного анализа и прогнозирования изучаемых явлений в педагогике.

Ключевые слова: регрессионная модель, парная регрессия, множественная регрессия, педагогические исследования, прогнозирование.

The possibilities of using pair and multiple regression models in pedagogical research are investigated. The wide possibilities of using the methods of regression analysis for the implementation of cause-effect analysis and prediction of the phenomena under study in pedagogy are shown.

Keywords: regression model, pair regression, multiple regression, pedagogical research, forecasting.

Любое педагогическое исследование направлено на выявление определенной закономерности, позволяющей объяснить ранее открытые факты, предсказать и предвидеть будущие события [4]. Наиболее полного представления закономерности и сущности протекающих процессов можно достичь только при использовании математических методов, в том числе методов математического моделирования. При построении математических моделей педагогической реальности создаются наиболее благоприятные условия для прогнозирования процессов развития педагогических систем, раскрытия механизмов их ускорения или замедления. Современного исследователя уже невозможно представить без убежденности в том, что наука только тогда достигает совершенства, когда ей удастся пользоваться математикой. Однако в большинстве научно-педагогических изысканий применение математики в основном ограничивается поверкой статистической достоверности полученных результатов. Тогда как математические методы причинно-следственного анализа и прогнозирования изучаемых явлений, диагностики и проектирования обучения играют более важную роль.

Логическую цепочку диалектических переходов от

явления к его математическому описанию составляет, в частности, установление вида зависимости между исследуемыми факторами (при ее наличии). Незаменимую пользу могут оказать в этом методы регрессионного анализа, которые, к сожалению, почти не используются в педагогических исследованиях.

Исследуя двумерные случайные величины (ξ, η) можно встретиться с различными формами зависимости: прямой, параболической, гиперболической и т.д.

В силу воздействия случайных факторов отдельные наблюдения y_i случайной величины η будут в большей или меньшей степени отклоняться от условного математического ожидания $M(\eta|x)$, зависящего от значений x , принимаемых случайной величиной ξ . Поэтому можно записать

$y = M(\eta|x) + \varepsilon$, где ε – случайная величина, характеризующая отклонение η от функции регрессии, которую называют *возмущающей* или *возмущением*. Также ε называют *остаточной* (или остатком), либо *ошибкой*.

Можно сказать, что $M(\eta|x)$ есть приближение η с точностью до случайного возмущения ε . В частности

$M(\eta|x)$ может быть линейной функцией, тогда $M(\eta|x) = \beta_0 + \beta_1 x$.

Если произведена выборка и получены n пар значений: $(x_1; y_1), (x_2; y_2), \dots, (x_n; y_n)$, то $y_i = \beta_0 + \beta_1 x_i + \varepsilon_i$,

Получаем так называемую *линейную парную регрессионную модель*.

Значения y_i называют значениями *объясняемой* переменной, а значения x_i – значениями *объясняющей* переменной [3].

Оценки параметров β_0 и β_1 можно осуществить методом наименьших квадратов.

Пусть, например, выявляется зависимость успешности освоения математики от достижений при изучении литературы. Количество баллов, полученных 100 школьниками по литературе (x_i) и математике (y_i), показано в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты контроля знаний по литературе и по математике

$y_i \backslash x_i$	40	50	60	70	80
24	4	6			
39		8	10		
54			32	3	9
69			4	12	6
84				1	5

Для нахождения оценок параметров парной линейной регрессионной модели составляется сумма квадратов отклонений

$$\Psi(\beta_0, \beta_1) = \sum_{i=1}^n (y_i - (\beta_1 x_i + \beta_0))^2 = (24 - (\beta_1 \cdot 40 + \beta_0))^2 \cdot 4 + (24 - (\beta_1 \cdot 50 + \beta_0))^2 \cdot 6 + (39 - (\beta_1 \cdot 50 + \beta_0))^2 \cdot 8 + (39 - (\beta_1 \cdot 60 + \beta_0))^2 \cdot 10 + (54 - (\beta_1 \cdot 60 + \beta_0))^2 \cdot 32 + (54 - (\beta_1 \cdot 70 + \beta_0))^2 \cdot 3 + (54 - (\beta_1 \cdot 80 + \beta_0))^2 \cdot 9 + (69 - (\beta_1 \cdot 60 + \beta_0))^2 \cdot 4 + (69 - (\beta_1 \cdot 70 + \beta_0))^2 \cdot 12 + (69 - (\beta_1 \cdot 80 + \beta_0))^2 \cdot 6 + (84 - (\beta_1 \cdot 70 + \beta_0))^2 \cdot 1 + (84 - (\beta_1 \cdot 80 + \beta_0))^2 \cdot 5.$$

После упрощения выражения находят частные произ-

водные $\frac{\partial \Psi}{\partial \beta_0}$ и $\frac{\partial \Psi}{\partial \beta_1}$ функции $\Psi(\beta_0, \beta_1)$.

Приравняв их к нулю, получают систему уравнений:

$$\begin{cases} \frac{\partial \Psi}{\partial \beta_0} = 0 \\ \frac{\partial \Psi}{\partial \beta_1} = 0 \end{cases}$$

В данном случае (после сокращений) имеем:

$$\begin{cases} -10680 + 12680 \cdot \beta_1 + 200 \cdot \beta_0 = 0 \\ -702120 + 826800 \cdot \beta_1 + 12680 \cdot \beta_0 = 0 \end{cases}$$

Решая систему уравнений, получаем $\beta_1 \approx 1,093$, $\beta_0 \approx -15,872$. Искомая парная линейная регрессионная модель запишется в виде $y_i = -15,872 + 1,093 \cdot x_i + \varepsilon_i$.

Качество полученного уравнения оцениваем коэффи-

циентом детерминации: $R^2 = \frac{(\hat{y} - \bar{y})^2}{(y - \bar{y})^2} = \frac{136,716}{233,64} \approx 0,585$,

то есть 58,5% вариации зависимой переменной (количество баллов, полученных школьниками по математике) объясняется регрессией.

Значимость коэффициента R^2 проверяется по F-тесту:

$$F = \frac{R^2 \cdot (n-2)}{1-R^2} = \frac{0,585 \cdot 98}{1-0,585} = \frac{57,33}{0,415} \approx 138,145.$$

При $\alpha = 0,05$, $\nu_1 = 1$ и $\nu_2 = 98$ по таблице критических точек распределения Фишера находим $F_{кр} = 3,9$. Поскольку $F = 138,145 > F_{кр} = 3,9$, то $R^2 = 0,585$ значим при 5%-ном уровне.

Оценим значимость коэффициента регрессии $\beta_1 = 1,093$. Наблюдаемое значение критерия $t \approx 11,74$. При $\alpha = 0,05$ критическое значение критерия по таблице критических точек распределения Стьюдента $t_{кр}(0,05; 98) = 1,99$. Поскольку $t = 11,74 > t_{кр} = 1,99$, то коэффициент $\beta_1 = 1,093$ значим.

Построение линейной регрессии, оценивание её параметров и их значимость можно выполнить значительно быстрее при использовании пакета анализа Excel (программа «Регрессия»).

ВЫВОД ИТОГОВ				
Регрессионная статистика				
Множественный R	0,764692			
R-квадрат	0,584754			
Нормированный R-квадрат	0,580516			
Стандартная ошибка	9,949781			
Наблюдения	100			
Дисперсионный анализ				
	df	SS	MS	F
Регрессия	1	13662,18245	13662,18245	138,004438
Остаток	98	9701,817546	98,99813823	
Итого	99	23364		
	Коэфф-ты	Стандарт.ошибка	t-статистика	P-Значение
β_0	-15,8724	5,980118986	-2,654198397	0,00927726
β_1	1,092625	0,093008917	11,74752903	2,0687E-20

Полученная парная регрессионная модель может быть использована для прогнозирования успешности освоения математики при изменении показателей достижений при изучении литературы. Например, при $x = 90$ получим $\hat{y} = -15,872 + 1,093 \cdot 90 \approx 82,498$, то есть примерно 83 балла. Разумеется, эта оценка носит вероятностный характер со случайной ошибкой ε .

Часто возникает необходимость рассматривать не только одну, а несколько объясняющих переменных. Тогда составляют модель множественной линейной регрессии:

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \dots + \beta_p x_{ip} + \varepsilon_i.$$

Здесь x_{i1} – значения первой объясняющей переменной, x_{i2} – значения второй объясняющей переменной и т.д.

Пусть, например, выявляется зависимость интереса школьников к изучению математики от интереса их к изучению истории и литературы. Вся экспериментальная группа разделена на подгруппы одинаковой численности. В первую подгруппу включены обучающиеся, которым нравится история (+1 – условный балл) и не нравится литература (–1 – условный балл). Во вторую подгруппу включены обучающиеся, которым нравится литература (+1 – условный балл) и не нравится история (–1 – условный балл). В третью подгруппу включены обучающиеся, которым нравится история (+1 – условный балл) и безразлична литература (0 – условный балл). В четвертую подгруппу включены обучающиеся, которым безразлична история (0 – условный балл) и нравится литература (+1 – условный балл). В пятую подгруппу включены обучающиеся, которым безразлична история (0 – условный балл) и безразлична литература (0 – условный балл). В шестую подгруппу включены обучающиеся, у которых немного повышен интерес к истории (+2 – условный балл) и к литературе (+2 – условный балл). Интерес к математике оценивался в условных баллах следующим образом: +1 – если математика нравится; –1 – если математика не нравится; 0 – если математика безразлична; +4 – если повышенный интерес к математике, –4 – если пониженный интерес к математике, –6 – если крайне негативное отношение к математике, но не исключались и промежуточные значения (–5; –3; –2; 0; 5; 3; 2).

В таблице 2 показано распределение условных баллов по математике (y_i), истории (x_{i1}) и литературе (x_{i2}).

Линейную регрессионную модель следует искать в виде

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \varepsilon_i.$$

Для нахождения оценок параметров составляем сумму квадратов отклонений

$$\begin{aligned} \Psi(\beta_0, \beta_1, \beta_2) = \sum_{i=1}^n (y_i - (\beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2}))^2 = & (4 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot 1 + \beta_2 \cdot (-1)))^2 + (-6 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot (-1) + \beta_2 \cdot 1))^2 + (1 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot 1 + \beta_2 \cdot 0))^2 + \\ & (-5 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot 0 + \beta_2 \cdot 1))^2 + (-1 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot 0 + \beta_2 \cdot 0))^2 + (-4 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot 0 + \beta_2 \cdot 1))^2. \end{aligned}$$

Таблица 2.

Состояние интереса к изучению математики, истории и литературы в условных баллах

y_i	x_{i1}	x_{i2}
4	1	-1
-5	-1	1
1	1	0
-4	0	1
-1	0	0
-6	2	2

После упрощения выражения находим частные производные функции $\Psi(\beta_0, \beta_1, \beta_2)$:

$$\frac{\partial \Psi}{\partial \beta_0} = 2(11 + 6\beta_0 + 3\beta_1 + 3\beta_2);$$

$$\frac{\partial \Psi}{\partial \beta_1} = 2(2 + 3\beta_0 + 7\beta_1 + 2\beta_2);$$

$$\frac{\partial \Psi}{\partial \beta_2} = 2(25 + 3\beta_0 + 2\beta_1 + 7\beta_2).$$

Приравняв их к нулю, решим систему уравнений:

$$\begin{cases} 11 + 6\beta_0 + 3\beta_1 + 3\beta_2 = 0, \\ 2 + 3\beta_0 + 7\beta_1 + 2\beta_2 = 0, \\ 25 + 3\beta_0 + 2\beta_1 + 7\beta_2 = 0. \end{cases}$$

Получим $\beta_0 = -0,5$, $\beta_1 = 0,97$, $\beta_2 = -3,63$. Искомая линейная регрессионная модель запишется в виде $y_i = -0,5 + 0,97 \cdot x_{i1} - 3,63 \cdot x_{i2} + \varepsilon_i$.

Качество полученного уравнения регрессии оцениваем коэффициентом детерминации:

$$R^2 = \frac{(\hat{y} - \bar{y})^2}{(y - \bar{y})^2} = \frac{12,35}{12,47} \approx 0,99, \text{ то есть } 99\% \text{ вариации зависи-}$$

мой переменной объясняется регрессией.

Значимость коэффициента R^2 проверяется по F -тесту: $F = 185,58$.

При $\alpha = 0,05$, $\nu_1 = 2$ и $\nu_2 = 6 - 2 - 1 = 3$ по таблице критических точек распределения Фишера находим $F_{кр} = 9,6$. Поскольку $F = 185,58 > F_{кр} = 9,6$, то $R^2 = 0,99$ значим при 5%-ном уровне.

Оценим значимость параметров множественной линейной регрессии при помощи пакета анализа Excel (программа «Регрессия»).

Оценим значимость коэффициента регрессии $\beta_1 \approx 0,97$. Наблюдаемое значение критерия $t = 5,05$. При $\alpha = 0,05$ критическое значение критерия по таблице критических точек распределения Стьюдента $t_{кр}(0,05; 3) = 3,18$. Поскольку $t = 5,05 > t_{кр} = 3,18$, то коэффициент β_1 значим. Аналогично для коэффициента β_2 : $t = |t_{набл}| = 18,97 > t_{кр} = 3,18$, следовательно, он значим.

С помощью полученной модели можно спрогнозировать уровень интереса к математике при изменении интереса к изучению истории и литературы. Так например, в случае одновременного отсутствия интереса к истории ($x_1 = -1$) и литературе ($x_2 = -1$) получаем $\hat{y} = -0,5 + 0,97 \cdot (-1) - 3,63 \cdot (-1) = 2,16 \approx 2$ – интерес к математике. При одновременном повышенном интересе к

ВЫВОД ИТОГОВ				
Регрессионная статистика				
Множественный R	0,995983			
R-квадрат	0,991982			
Нормированный R-квадрат	0,986637			
Стандартная ошибка	0,447214			
Наблюдения	6			
Дисперсионный анализ				
	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
Регрессия	2	74,23333	37,11667	185,5833
Остаток	3	0,6	0,2	
Итого	5	74,83333		
	Коэфф-ты	Стандарт.ошибка	t-статистика	P-Значение
β_0	-0,5	0,223607	-2,23607	0,111367
β_1	0,966667	0,191485	5,048252	0,014992
β_2	-3,63333	0,191485	-18,9745	0,00032

истории ($x_1 = 2$) и к литературе ($x_2 = 1$) получаем $\hat{y} = -0,5 + 0,97 \cdot 2 - 3,63 \cdot 1 = 1,9 \approx -2$ – близко к пониженному интересу к изучению математики. Эти оценки так же носят вероятностный характер со случайной ошибкой ε .

При большом количестве объясняющих переменных непосредственное применение метода наименьших квадратов становится громоздким. Тогда расчеты удобно проводить в матричной форме.

Пусть, например, изучается динамика показателей сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете [1, 2]. По десятибалльной системе произведена оценка уровня мотивационного критерия сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в зависимости от иерархии учебных и профессиональных мотивов (x_{i1}), самостоятельности и активности на занятиях (x_{i2}) и интереса к праву (x_{i3}) (таблица 3).

Обозначим

$$Y = \begin{pmatrix} y_1 \\ y_2 \\ y_3 \\ y_4 \\ y_5 \\ y_6 \\ y_7 \\ y_8 \\ y_9 \\ y_{10} \\ y_{11} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 5 \\ 6 \\ 9 \\ 5 \\ 7 \\ 6 \\ 8 \\ 9 \\ 8 \\ 5 \\ 4 \end{pmatrix} \quad \text{– матрица-столбец (вектор) значений}$$

Таблица 3.

Динамика показателей сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете

Уровень сформированности профессионально-правовой компетентности y_i	Сформированная иерархия учебных и профессиональных мотивов x_{i1}	Проявление самостоятельности и активности на занятиях x_{i2}	Проявление интереса к праву x_{i3}
5	2	7	3
6	3	7	2
9	6	8	5
5	1	4	6
7	5	1	9
6	4	4	3
8	5	6	4
9	6	5	7
8	6	3	7
5	3	4	3
4	2	1	3

объясняемой переменной, $X = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 7 & 3 \\ 1 & 3 & 7 & 2 \\ 1 & 6 & 8 & 5 \\ 1 & 1 & 4 & 6 \\ 1 & 5 & 1 & 9 \\ 1 & 4 & 4 & 3 \\ 1 & 5 & 6 & 4 \\ 1 & 6 & 5 & 7 \\ 1 & 6 & 3 & 7 \\ 1 & 3 & 4 & 3 \\ 1 & 2 & 1 & 3 \end{pmatrix}$ – матрица

значений объясняющей переменной,

$\beta = \begin{pmatrix} \beta_0 \\ \beta_1 \\ \beta_2 \\ \beta_3 \end{pmatrix}$ – матрица-столбец (вектор) параметров,

$\varepsilon = \begin{pmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \varepsilon_3 \\ \varepsilon_4 \\ \varepsilon_5 \\ \varepsilon_6 \\ \varepsilon_7 \\ \varepsilon_8 \\ \varepsilon_9 \\ \varepsilon_{10} \\ \varepsilon_{11} \end{pmatrix}$ – матрица-столбец (вектор) значений возму-

щений (остатков, ошибок).

Тогда модель можем записать в матричной форме:
 $Y = X \cdot \beta + \varepsilon$.

Выразив матрицу-столбец ошибок $\varepsilon = Y - X \cdot \beta$, исследуем сумму квадратов отклонений в матричной форме

$$\sum_{i=1}^{11} \varepsilon_i^2 = (\varepsilon_1 \ \varepsilon_2 \ \varepsilon_3 \ \varepsilon_4 \ \varepsilon_5 \ \varepsilon_6 \ \varepsilon_7 \ \varepsilon_8 \ \varepsilon_9 \ \varepsilon_{10} \ \varepsilon_{11}) \cdot$$

$$\begin{pmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \varepsilon_3 \\ \varepsilon_4 \\ \varepsilon_5 \\ \varepsilon_6 \\ \varepsilon_7 \\ \varepsilon_8 \\ \varepsilon_9 \\ \varepsilon_{10} \\ \varepsilon_{11} \end{pmatrix} = \varepsilon^T \cdot \varepsilon. \text{ В итоге, методом наименьших квадратов}$$

получим оценку вектора β :
 $\beta \approx (X^T \cdot X)^{-1} \cdot (X^T \cdot Y)$.

В нашем примере

$$X^T = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 7 & 3 \\ 1 & 3 & 7 & 2 \\ 1 & 6 & 8 & 5 \\ 1 & 1 & 4 & 6 \\ 1 & 5 & 1 & 9 \\ 1 & 4 & 4 & 3 \\ 1 & 5 & 6 & 4 \\ 1 & 6 & 5 & 7 \\ 1 & 6 & 3 & 7 \\ 1 & 3 & 4 & 3 \\ 1 & 2 & 1 & 3 \end{pmatrix}^T = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ 2 & 3 & 6 & 1 & 5 & 4 & 5 & 6 & 6 & 3 & 2 \\ 7 & 7 & 8 & 4 & 1 & 4 & 6 & 5 & 3 & 4 & 1 \\ 3 & 2 & 5 & 6 & 9 & 3 & 4 & 7 & 7 & 3 & 3 \end{pmatrix};$$

$X^T \cdot Y =$

$$X^T = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 7 & 3 \\ 1 & 3 & 7 & 2 \\ 1 & 6 & 8 & 5 \\ 1 & 1 & 4 & 6 \\ 1 & 5 & 1 & 9 \\ 1 & 4 & 4 & 3 \\ 1 & 5 & 6 & 4 \\ 1 & 6 & 5 & 7 \\ 1 & 6 & 3 & 7 \\ 1 & 3 & 4 & 3 \\ 1 & 2 & 1 & 3 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ 2 & 3 & 6 & 1 & 5 & 4 & 5 & 6 & 6 & 3 & 2 \\ 7 & 7 & 8 & 4 & 1 & 4 & 6 & 5 & 3 & 4 & 1 \\ 3 & 2 & 5 & 6 & 9 & 3 & 4 & 7 & 7 & 3 & 3 \end{pmatrix} =$$

$$= \begin{pmatrix} 11 & 43 & 50 & 52 \\ 43 & 201 & 200 & 224 \\ 50 & 200 & 282 & 215 \\ 52 & 224 & 215 & 296 \end{pmatrix};$$

$$(X^T \cdot X)^{-1} = \begin{pmatrix} 1,478761 & -0,00172 & -0,14321 & -0,15446 \\ -0,00172 & 0,048946 & -0,01434 & -0,02632 \\ -0,14321 & -0,01434 & 0,026116 & 0,017041 \\ -0,15446 & -0,02632 & 0,017041 & 0,038055 \end{pmatrix};$$

$$(X^T \cdot Y) = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ 2 & 3 & 6 & 1 & 5 & 4 & 5 & 6 & 6 & 3 & 2 \\ 7 & 7 & 8 & 4 & 1 & 4 & 6 & 5 & 3 & 4 & 1 \\ 3 & 2 & 5 & 6 & 9 & 3 & 4 & 7 & 7 & 3 & 3 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 5 \\ 6 \\ 9 \\ 5 \\ 7 \\ 6 \\ 8 \\ 9 \\ 8 \\ 5 \\ 4 \end{pmatrix} =$$

$$\begin{pmatrix} 72 \\ 311 \\ 341 \\ 361 \end{pmatrix};$$

$$\beta \approx (X^T \cdot X)^{-1} \cdot (X^T \cdot Y) =$$

$$= \begin{pmatrix} 1,478761 & -0,00172 & -0,14321 & -0,15446 \\ -0,00172 & 0,048946 & -0,01434 & -0,02632 \\ -0,14321 & -0,01434 & 0,026116 & 0,017041 \\ -0,15446 & -0,02632 & 0,017041 & 0,038055 \end{pmatrix} \times \begin{pmatrix} 72 \\ 311 \\ 341 \\ 361 \end{pmatrix} =$$

$$= \begin{pmatrix} 1,341265 \\ 0,706086 \\ 0,286478 \\ 0,241548 \end{pmatrix}.$$

Отсюда: $\beta_0 = 1,341265$, $\beta_1 = 0,706086$, $\beta_2 = 0,286478$, $\beta_3 = 0,241548$.

Искомая линейная регрессионная модель запишется в виде

$$y_i = 1,341265 + 0,706086x_{i1} + 0,286478x_{i2} + 0,241548x_{i3} + \varepsilon_i$$

ВЫВОД ИТОГОВ

Регрессионная статистика

Множественный R	0,984446
R-квадрат	0,969135
Нормированный R-квадрат	0,955907
Стандартная ошибка	0,368085
Наблюдения	11

Дисперсионный анализ

	df	SS	MS	F
Регрессия	3	29,77887	9,926288	73,26388
Остаток	7	0,948408	0,135487	
Итого	10	30,72727		
	Коэфф-ты	Стандарт.ошибка	t-статистика	P-Значение
β_0	1,341265	0,447608	2,996518	0,020041
β_1	0,706086	0,081434	8,67064	5,43E-05
β_2	0,286478	0,059484	4,816041	0,00193
β_3	0,241548	0,071804	3,363972	0,012019

При $\alpha = 0,05$ критическое значение критерия по таблице критических точек распределения Стьюдента $t_{кр}(0,05;7) = 2,36$. Поскольку $t = 8,671 > t_{кр} = 2,36$, то коэффициент β_1 значим. Аналогично для коэффициента β_2 : $t = 4,816 > t_{кр} = 2,36$ и β_3 : $t = 3,364 > t_{кр} = 2,36$. Итак, коэффициенты β_2 и β_3 значимы так же.

С помощью полученной модели можно спрогнозировать уровень мотивационного критерия сформированности профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы при изменении показателей иерархии учебных и профессиональных мотивов (x_1), самостоятельности и активности на занятиях (x_2), и интереса к праву (x_3). Так например, когда $x_1=4$, $x_2=3$, $x_3=8$ прогнозируемое

Качество полученного уравнения множественной регрессии оцениваем коэффициентом детерминации:

$$R^2 = 1 - \frac{\sum (\hat{y} - y)^2}{\sum (y - \bar{y})^2} \approx 0,969, \text{ то есть } 96,9\% \text{ вариации зависи-}$$

мой переменной (количество баллов, полученных школьниками по математике) объясняется регрессией.

Значимость коэффициента R^2 проверяется по F-тесту:

$$F = \frac{R^2}{1-R^2} \cdot \frac{n-k-1}{k} = \frac{0,969 \cdot 7}{(1-0,969) \cdot 3} = \frac{6,783}{0,093} \approx 72,93.$$

При $\alpha = 0,05$, $\nu_1 = 3$ и $\nu_2 = 11-3-1 = 7$ по таблице критических точек распределения Фишера находим

$F_{кр} = 4,3$. Поскольку $F = 72,93 > F_{кр} = 4,3$, то $R^2 = 0,969$ значим при 5% -ном уровне.

Оценим значимость параметров множественной линейной регрессии при помощи пакета анализа Excel (программа «Регрессия»).

Оценим значимость коэффициента регрессии $\beta_1 = 0,706086$. Наблюдаемое значение критерия $t = 8,671$.

значение уровня мотивационного критерия сформированности профессионально-правовой компетентности равно

$$\hat{y} = 1,341265 + 0,706086 \cdot 4 + 0,286478 \cdot 3 + 0,241548 \cdot 8 = 6,957 \approx 7 \text{ со случайной ошибкой } \varepsilon.$$

Таким образом, можно сделать вывод о широких возможностях использования методов регрессионного анализа для осуществления причинно-следственного анализа и прогнозирования изучаемых явлений в педагогике. Их весомый гносеологический потенциал ограждает исследования от одностороннего качественного описания, способствует изменению стиля мышления педагогов, развитию концептуального аппарата науки, логики и методики проведения педагогических исследований.

Библиографический список

1. Асейкина Л.С. Особенности внедрения комплексного оценивания уровня коммуникативной компетентности иностранных военнослужащих подготовительного курса // Приоритеты педагогики и современного образования: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза: Изд.: МЦНС «Наука и Просвещение». 2018. С.231-235.
2. Князева А.Г. Этапы конструирования процесса формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы /А.Г. Князева // Перспективы науки, М., 2017. №1 (88). С. 139-144.
3. Селютин В.Д., Терехова Л.А. Основы корреляционно-регрессионного и дисперсионного анализа: учебно-методическое пособие / В.Д. Селютин, Л.А. Терехова. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2016. 76 с.
4. Уман А.И. Тенденции и перспективы развития отечественной дидактики // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 31-39.

References

1. Aseikina L.S. Features of implementation of complex assessment of the level of communicative competence of foreign military personnel of a preparatory course // Priorities of pedagogics and modern education: collection of articles of the International scientific and practical conference. Penza: Ed.: ICNS "Science and Education". 2018. Pp. 231-235.
 2. Knyazeva A.G. Stages of construction of the process of formation of professional and legal competence of bachelors of social work / Prospects of science, M., 2017. №1 (88). Pp. 139-144.
 3. Selyutin V.D., Terekhova L.A. Fundamentals of correlation and regression and dispersion analysis: textbook / V.D. Selyutin, L.A. Terekhova. Orel: OSU named after I. S. Turgenev, 2016. 76 p.
 4. Uman A.I. Trends and prospects of development of domestic didactics // Problems of modern education. 2010. № 4. Pp. 31-39.
-

УДК 378.016:51

UDC 378.016:51

СЕЛЮТИН В.Д.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: selutin_v_d@mail.ru

МАМАДАЛИЕВА Л.Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и системного анализа Майкопского государственного университета

E-mail: mamadln@mail.ru

SELYUTIN V.D.

Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Algebra and Mathematical Methods in Economics, Orel State University

E-mail: selutin_v_d@mail.ru

MAMADALIEVA L.N.

candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and System Analysis, Maykop State Technological University

E-mail: mamadln@mail.ru

СОЗДАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНЫХ РАЗДЕЛОВ МАТЕМАТИКИ БАКАЛАВРАМИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗОВ

MOTIVATION CREATING TO STUDY SPECIAL MATHEMATICS UNITS BY BACHELORS OF TECHNOLOGICAL AREAS IN THE UNIVERSITIES

В статье предлагаются методы и средства повышения мотивации бакалавров технологических направлений вузов при изучении специальных разделов математики

Ключевые слова: мотивация, обучение бакалавров-технологов, случайные процессы, математическое моделирование, производственные задачи.

This article suggests methods and means of increasing the motivation among the bachelors of technological areas of universities by studying special mathematics units.

Keywords: motivation, training of bachelors-technologists, random processes, mathematical modeling, production tasks.

В современных образовательных стандартах высшего образования для многих технологических направлений после изучения базового курса математики предполагается изучение специальных разделов математики, которые ориентированы на общепрофессиональную подготовку бакалавров. К этим разделам можно отнести Теорию вероятностей, Математическую статистику, Теорию случайных процессов. Условия современного производства требуют, чтобы выпускник технологического вуза имел необходимые представления о роли вероятностно-статистических методов, владел приемами исследования реальных стохастических процессов, имеющих место в промышленности и сельском хозяйстве. Поэтому при изучении специальных разделов математики студенты рассматривают реальные технологические процессы, которые необходимо исследовать методами математического моделирования, тогда как в базовом курсе математики получили о нем в лучшем случае поверхностные представления, а с методами построения таких моделей не знакомились вовсе.

Формирование познавательной мотивации у бакалавров-технологов предполагает использование специальной методики, направленной на обучение будущей профессиональной деятельности. Возможности активизации внутренних резервов обучения специальных разделов математики следует искать в придании учебному материалу прикладной направленности, обеспечивающей освоение методов моделирования реальных случайных процессов современной производственной деятельности.

Для формирования учебной мотивации необходимо разработать такие цели, которые соответствовали бы задачам профессиональной подготовки студентов технических вузов [1, с. 245]. Цели изучения элементов теории случайных процессов бакалаврами технологического профиля можно сформулировать так:

- формирование представлений об использовании идей и методов математики в современных технологиях;
- овладение конкретными математическими знаниями, необходимыми для моделирования производственных случайных процессов.

Разработанное в соответствии со сформулированными целями содержание обучения математическому моделированию случайных процессов [3, с. 8], ориентировано на специфику профессиональной подготовки студентов технологического профиля, что способствует созданию мотивации студентов к изучению этого раздела математики. В изучение включены динамические ряды и их характеристики (абсолютный прирост, ускорение, темпы роста и прироста, коэффициенты опережения, тренд, оценки прогноза), а также теоретико-вероятностные понятия (математическое ожидание, дисперсия и корреляционная функция, характеристики производной и интеграла случайного процесса, оператор динамической системы), анализ процессов в производственных системах.

Предложена новая последовательность изучения основных понятий теории случайных функций посредством моделирования технологических случайных процес-

сов. Начать обучение целесообразно с предварительного изучения рядов динамики. Изучение этого раздела помогает студентам сформировать первоначальные представления о случайных функциях. При этом варианте методики обучения студенты лучше, чем прежде усваивают понятия «Случайный процесс», «Реализация случайной функции», «Характеристики случайного процесса», «Сумма случайных процессов», так как уже имеют навыки моделирования рядов динамики и представляют случайный процесс как совокупность его реализаций.

Для иллюстрации изучаемых понятий разработаны специальные задачи, формирующие навыки моделирования случайных процессов непосредственно из будущей профессиональной деятельности студентов-технологов.

Рассмотрение вероятностных понятий в органичном единстве с их опытными прототипами открывает путь к познанию статистических закономерностей, дает основу для математического моделирования недетерминированных явлений, обеспечивает сочетание теоретических и эмпирических методов при решении практических задач [2].

Развитию мотивации в обучении способствует использование исследовательской деятельности студентов. При выполнении курсовых работ и дипломных проектов студенты располагают данными о технологических процессах, полученными в ходе прохождения производственных практик. Математическое моделирование технологического процесса включает в себя три этапа: перевод условия задачи на математический язык; изучение математических объектов – случайных функций; перевод результатов решения с математического языка в термины производственной ситуации.

Например, бакалаврам направления «Продукты питания из растительного сырья» необходимо исследовать образование высших спиртов в вине. На первом этапе студенты собирают данные за несколько дней. Далее с помощью статистических методов производится обработка количественных характеристик исследуемого процесса. Устанавливается вид динамического ряда, рассчитываются анализируются его характеристики. Средний уровень ряда характеризует его среднее значение между начальным и конечным моментами, средний абсолютный прирост показывает, на сколько в среднем за единицу времени должен измениться уровень ряда: от начального до конечного. Находя сводную обобщающую характеристику интенсивности изменения уровней данного ряда динамики – средний темп роста, студенты видят, во сколько раз в среднем за единицу времени изменился уровень динамического ряда. Следующим этапом исследования данного ряда становится нахождение закономерности развития данного

процесса – выделение тренда. С помощью трендовой модели – найденной функции возможно спрогнозировать поведение процесса в будущем.

Бакалавры направления «Технология изделий легкой промышленности», имея данные показаний прибора за некоторый период его непрерывной работы, исследующего жесткость клеевых соединений в воротниках мужских сорочек, могут вычислить систематическую погрешность в его показаниях. Решая эту задачу, возможно сделать вывод о стабильности показаний прибора и целесообразности его использования для многократных измерений в течение длительного промежутка времени.

Бакалавры направления подготовки «Технология производства сельскохозяйственной продукции» с помощью математических моделей исследуют процесс созревания сыра. Выбор стоит между приобретением двух видов бактериальных препаратов, содержащих разный набор штаммов молочнокислых бактерий и производством двух видов сыра. Перед технологом ставится задача: сделать анализ процессов приготовления сыров. В процессе наблюдений студенты получают данные об изменении количества бактерий и кислотности двух продуктов, которые можно интерпретировать как две случайные функции от аргумента t – времени наблюдения, описывающие дискретный процесс. При работе с математической моделью студенты вычисляют значение случайной величины U – количества бактерий в каждой закваске. Методом наименьших квадратов вычисляются параметры трендовой зависимости – функции, выражающей зависимость количества бактерий в закваске от времени. Далее вычисляется математическое ожидание каждой из функций. И, наконец, делается прогноз, через сколько дней от начала созревания сыра его кислотность достигнет нужного значения. Затем студенты переходят к третьему этапу моделирования – переводят расчетные данные на язык производственной ситуации, делают вывод о том, какой из двух видов сыра выгоднее выпускать, исходя из меньшего времени его приготовления и какой бактериальный препарат для закваски более качественный.

Таким образом, предложенный подход к обучению специальных разделов математики, в частности, раздела Случайные процессы, включающий в образовательный процесс рассмотрение реальных прикладных задач, способствует повышению мотивации обучающихся к освоению новых знаний, умений и навыков, и, как следствие, подготовке бакалавров-технологов, умеющих на основе полученных фундаментальных знаний и современной вычислительной техники творчески решать сложные производственные задачи.

Библиографический список

1. Мамаева Н.А. Условия формирования учебной мотивации студентов в процессе изучения математических дисциплин / Н.А. Мамаева // Астраханский государственный технический университет, №1, 2008. С. 242-251.
2. Селютин В.Д. Научные основы методической готовности учителя к обучению школьников стохастике: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Орел, 2002. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com>.
3. Селютин В.Д., Мамадалиева Л.Н. Методические основы обучения бакалавров технологических направлений подготовки математическому моделированию случайных процессов: Монография. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.И. Тургенева», 2016. 119 с.

References

1. Mamayeva N.A. Conditions for the formation of student motivation in the process of studying mathematical disciplines / N.A. Mamayeva // Astrakhan State Technical University, Vol. 1, 2008. Pp. 242-251.
2. Selyutin V.D. Scientific foundations of the teacher's readiness to teach students stochastics: Dis. ... Doc. Of Pedag. Sc.: 13.00.02. Orel, 2002. <http://nauka-pedagogika.com>.
3. Selyutin V.D., Mamadalieva L.N. Methodical bases of training of bachelors of technological directions of preparation to mathematical modeling of casual processes: the Monograph. Orel, FSBEIHE «OSU named after I.I. Turgenev», 2016. 119 p.

СОКОЛОВА И.И.

профессор, доктор педагогических наук, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С. М. Буденного, заведующая кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин
E-mail: irivsokolova@gmail.com

SOKOLOVA I.I.

Professor, doctor of pedagogical sciences, honorary worker of higher education of the Russian Federation, Military academy of communication of Marshall of the Soviet Union of S.M. Budenny, manager of department of humanitarian and social and economic disciplines
E-mail: irivsokolova@gmail.com

**ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ***

WORK READINESS OF YOUNG TEACHERS IN THE CONTEXT OF RECENT RESEARCH

В статье с теоретических и экспериментальных позиций рассматривается проблема готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности. Проанализирован постмодернистский дискурс рефлексии изменений педагогической деятельности. Представлен анализ результатов эмпирических исследований, выявлены проблемные зоны подготовки педагогов с позиций требований федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов.

Ключевые слова: Готовность молодых педагогов к профессиональной деятельности, образовательный стандарт, профессиональный стандарт, педагогическое образование, подготовка педагогов.

The article discusses the issue of young teachers' readiness for professional work from theoretical and experimental perspectives. The post-modern discourse of reflection of changes in teaching practice is analyzed. The empirical results analysis is provided reflecting problem areas in teacher training in the context of requirements of federal state educational and professional standards.

Keywords: Work readiness of young teachers, educational standard, professional standard, pedagogical education, teacher training.

Успешность реформ в образовании во многом определяется системой мер по совершенствованию деятельности учителя. В нашей стране в последнее десятилетие приняты определенные шаги, связанные с модернизацией педагогического образования. Они предполагают сочетание стандартизации на всех уровнях подготовки педагога, повышения требований к учителю и, в то же время, поддержки творческого характера его деятельности. Именно в связи с быстро развивающимися процессами модернизации педагогического образования (введение новых образовательных стандартов, активное включение классических университетов в подготовку педагогов, разработка и реализация новых, в том числе, информационных технологий обучения, организация более тесного взаимодействия с муниципалитетами и школами, включающимися в практическую подготовку будущих педагогов, разработка и внедрение требований к педагогу Новой школы, выраженных в профессиональных стандартах и др.), проблема готовности учителей к профессиональной деятельности приобретает новое звучание и остается одной из важнейших и актуальных как в практике образования, так и в теории педагогики.

Готовность к профессиональной деятельности пред-

ставляется в современной педагогической науке как целостная совокупность когнитивной, функциональной и личностной компетенций, являющихся «сквозными» в структуре универсальных и профессиональных компетенций, заявленных в ФГОС ВПО [8]. В эту систему включают и ключевые, базовые и специальные компетенции в решении профессиональных задач; компетенции, предполагающие свободное владение своей и ориентацию в смежных областях, конкурентоспособность на рынке труда, готовность к деятельности и профессиональному росту, социальную и профессиональную мобильность, способность к адаптации в изменяющихся внешних условиях [3].

В качестве компонентов готовности к педагогической деятельности в наших исследованиях мы рассматриваем [7]:

- мотивационный компонент (значимые потребности, мотивы и ценности деятельности, формирующиеся на фоне устойчивого интереса и положительного отношения к профессии, понимания значимости профессиональной деятельности, знания предъявляемых к ней требований обществом и рынком труда; профессиональные убеждения и потребности в постоянном совершенствовании);
- личностный компонент (профессионально значимые свойства личности – характерологические,

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

эмоционально-волевые, морально-нравственные, коммуникативные и другие качества, определяющие профессиональную пригодность личности);

– теоретический компонент (знания, необходимые для осуществления основных функций: производственно-технологической, организационно-управленческой, конструкторско-технологической, опытно-экспериментальной);

– практический, в том числе операционально-деятельностный, компонент (умения и навыки профессиональной деятельности, способность планировать, анализировать и оценивать профессиональную деятельность, решать профессиональные задачи).

В последние годы в нашей стране существенно меняется понимание роли учителя в обществе и образовательной деятельности, критерии его успешности. В этой сфере практика преобразований опережает ее философское и педагогическое обоснование. Однако, без теории, которая связывает продукты модернизации, мы рискуем остаться с фрагментированным пониманием педагогических явлений и поэтому с неэффективной практикой. В связи с этим целесообразно рассмотреть изменения в социальных запросах к профессиональной деятельности учителя, которые осмысливает современная философия образования и педагогическая рефлексия и которые могут войти в состав теоретического компонента готовности современного учителя к профессиональной деятельности.

Постмодернистская рефлексия обратила внимание на относительный характер человеческого знания и усиление роли коммуникации, рассматриваемой как производство подлинно человеческого. Одновременно постмодернизм обнажил противоречия, возникающие в познавательном процессе. Так, на деле коммуникация на уровне ИКТ перестает нуждаться в собеседнике, сводит человека к простому пользователю («скачать», а не «создать»; «обработать информацию», а не «генерировать новые идеи»). В образовательной деятельности происходит трансформация ценностей, которые ставят на первое место не столько овладение суммой знаний, сколько понимание метода, методологии образовательного процесса (как в компетентностном подходе). Это приводит к опасности потери на пути реализации постмодернистских ориентиров образования его личностных смыслов, духовных компонентов, что становится новыми вызовами для учителя, его педагогической деятельности.

Постмодернистская реальность опирается на представление о множественности и равноправности истин (Делёз), необходимости постоянного переописания мира (Жак Люк-Нанси), что становится формой проявления и средством развития креативности мышления. Отсюда – предложение массовых технологий «производства людей», их потребностей, образа жизни, ценностей на основе критического мышления, диалога, дебатов. Актуализируется новая коммуникативная организация при обучении, особенностями которой являются соединение производительной деятельности преподавателя и обучающихся (по контрасту к индивидуальной работе); обучение через диалог (в отличие от монолога преподавателя и передачи материала); обучение познавательной сложности (в отличие от обучения основным умениям и навыкам). Одним из гносеологических методов постмодернизма становится ситуация вымышленной игры, когда ничто не берется всерьёз.

Игровая ирония снимает «страх и трепет», присущий образовательной ситуации, но понижает и ценность собственно знаниевых образовательных результатов. Видеть за осваиваемой технологией ее глубинный педагогический смысл – должно стать новой компетенцией современного педагога.

Трудно не согласиться с тем, что в современных условиях требуются люди с технологическим здравым смыслом, быстрой коммуникацией, информационной адаптируемостью, навыками наблюдения и аналитическими способностями, социально диалоговым подходом к изучению проблем, реального мира. Поэтому постмодернистская философия образования принимается сторонниками социального познавательного конструктивизма, изучения на основе проблем и активного изучения и др. С их точки зрения учебный план для подготовки современного учителя должен предусмотреть использование технологий, имеющих целью развитие привычек к учету мнений, навыков реакций на текущую педагогическую ситуацию. Учебный план должен быть гибким по содержанию, по возможности использования разнообразных методов и достаточно индивидуализированным, чтобы позволить включить независимое исследование, но гарантирующим определенное базовое содержание, развивать ценностное конвергентное мышление, применять коллективное взаимодействие. Такой процесс обучения включается все чаще как один из ориентиров образовательной политики.

Постмодернизм обращает должное внимание на проблемы индивидуальности учителя, необходимости в подготовке и сопровождении учителя опираться на его индивидуальный опыт, предлагает работать с категорией «профессиональная идентичность» учителя, которую можно интерпретировать как результат взаимодействия между персональным опытом учителя и существующей социокультурной средой [11]. Наконец, исследовательская концепция постмодернизма предполагает, что при изучении профессионального развития учителей более приемлем культурно-индивидуальный подход, чем рациональный метод. Это означает отход от структуралистско-функционалистской научно-исследовательской парадигмы, движение к парадигме описания и интерпретации, предполагающей использование качественных научно-исследовательских методов [10]. Используя такие методы, мы, возможно, приобретем большее понимание процессов в педагогической деятельности, в том числе, в рамках конкретного школьного контекста. К тому же, качественное исследование может также обеспечить большее понимание требований к школьному руководству и характеристик профессионального развития учителей, основанных на их собственных представлениях, убеждениях, ценностях, что важно в методологии исследований готовности учителя к педагогической деятельности.

Существенный фактор, оказывающий влияние на образование процесс, – рост инструментализма, который привел к большему акценту на понимание образования как средства экономической цели, а не как средства развития культурного человека [9]. С другой стороны, появляется тенденция возврата к гуманитарным, собственно человеческим ценностям в образовании.

Сегодня призыв вернуться к Человеку как главной ценности образования мы видим в образовательной политике ряда самых успешных с точки зрения экономическо-

го роста стран. Так, базисом целей школьного образования в Финляндии сегодня провозглашается человек, развитый как личность и как гражданин, в Китае – целостный гармонично развитый человек. Собственно гуманитарные ценности – взаимодействие людей и самовыражение, здоровый образ жизни, воспитание характера и креативность, развитие мышления и умения учиться, культурная компетентность, наряду с прагматическими ИКТ-компетенциями, мультиграмотностью, карьерным развитием, гражданской грамотностью, – мы видим сегодня в наборе компетентностных ориентиров, направленных на подготовку к жизни в изменчивом мире. Отсюда – акцент в выборе учителем творческих образовательных технологий, на глубоком понимании материала, оценивание не столько для аттестации, столько для выбора индивидуального темпа усвоения. Это особенно важно в связи с новациями в отечественном образовании. Так, в настоящее время активно разрабатывается новый открытый информационно-образовательный портал – «Российская электронная школа» (РЭШ), который обеспечивает равные условия и качественный контент для обучения детей. РЭШ – это и платформа для учителей. Предполагается возможность, после прохождения экспертной оценки, выложить свой урок, возможность организовать работу в виртуальных музеях мира, посетить театральные и концертные постановки, есть, там есть мультимедиа-материалы, архив, библиотека, которую можно использовать на уроке.

В мировой образовательной системе довольно четко приходит осознание того, что учитель встроен в профессиональные сообщества, что следует делать ставку не столько на административный контроль деятельности учителя, сколько на ответственность и интерес учителя, не столько администрировать, сколько поддерживать учителей и школы. Акцентируется взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, в том числе с родителями. В новом контексте анализа зарубежного опыта, различных компетентностных рамок, в своих выступлениях М.С. Добрякова (Высшая школа экономики) предлагает выделить три группы актуальных компетентностей: компетентность мышления, компетентность взаимодействия и компетентность взаимодействия с самим собой.

Таким образом, учитель в современных условиях должен быть готов быстро производить адекватный основным целям образования выбор, взаимодействовать с учениками и коллегами, уметь размышлять и менять знания в постоянно изменяющихся ситуациях, мотивироваться на профессиональное развитие и саморазвитие.

Анализ современных публикаций показывает, что инновационные идеи в философии образования, в современной педагогической науке приводят к постановке новых целей подготовки специалистов в области образования – мобильных, имеющих возможность реализовать себя в самых различных сферах деятельности, связанных с коммуникацией, общением между людьми. Таким целям можно отнести:

- развитие и **саморазвитие личности** самого учителя: мотивации, самоактуализации, практического и социального интеллекта, рефлексии, эмпатии, социальной фасилитивности, эмоциональной устойчивости, моральных качеств;
- **овладение учителем на личностном уровне**

предметом, свободное владение научной информацией по предмету, умение выделять субъективный контекст в истории науки, видеть ее ценность, умение делать мировоззренческие и социально - прогностические выводы; выбирать способ изложения материала, который наиболее ценен с педагогической точки зрения;

- овладение учителем **приемами образного, эмоционального раскрытия вопросов науки**, актуализация жизненных практических и межпредметных связей;

- освоение учителем новых **интерактивных технологий обучения**, основанных на взаимодействии и творческом освоении информационной среды;

- умение включаться в общую работу педагогического коллектива, общую педагогическую работу с родителями.

Анализ ФГОС ВПО [8] и профессионального стандарта «Педагог» [5], правительственных документов показывает, что эти документы также фиксируют изменение квалификационные требований к учителю, его профессиональных задач. В настоящее время подготовка студентов по педагогическим программам осуществляется в 255 вузах, численность студентов – 436 тысяч человек, из них 200 тысяч – на очной форме, 48 тысяч – осваивают программы магистратуры. Стоят задачи обеспечения системных изменений в подготовке педагогических кадров и создания на территории каждого субъекта Российской Федерации региональной системы непрерывного педагогического образования на базе формирования и введения национальной системы учительского роста (НСУР) как комплексной модели профессионального развития педагога, которая должна стать государственной гарантией поддержки учителя. Составляющими элементами модели НСУР являются: педагогическое образование, аттестация, повышение квалификации, профессиональный стандарт «Педагог» и повышение престижа профессии.

Национальная система учительского роста предполагает изучение уровня владения учителями профессиональными компетенциями, переход на новую модель аттестации учителей, мотивацию педагогов через систему поощрений и профессиональных конкурсов. Предполагается, что победители и призёры этих состязаний должны стать наставниками для других учителей в преподаваемой области. Формирование национальной системы учительского роста (НСУР) должно быть закончено к 2020 году. Она предусматривает не только вертикальную, но и горизонтальную линию роста учителя с возможностью трёх категорий должностей: учитель, учитель-методист и учитель-наставник, и, естественно, дифференциацию уровней требований к учителю и его готовности к профессиональной деятельности. В рамках НСУР даже молодой учитель может заявить о себе и пройти аттестацию. Независимую оценку учительского роста предполагается осуществлять в региональных институтах развития образования. Это серьезный шаг к сопровождению учителей и поддержанию их готовности к решению задач стремительно развивающейся школы, требующий научного сопровождения.

Исследование готовности к педагогической деятельности часто опирается на дефицитарный подход. В образовательных организациях России работают более 1 млн. учителей, более 30% из них имеют первую или высшую квалификационную категорию. Исследования, про-

веденные по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации, выявили, что треть педагогов отмечают свои профессиональные дефициты, среди которых – низкий уровень владения компьютерными и информационными технологиями, нехватка знаний о методиках обучения детей с ограниченными возможностями здоровья или имеющих проблемы в поведении, решение с учащимися задач повышенной сложности в рамках преподаваемого предмета. Об отсутствии профессиональных дефицитов заявляют только 30% учителей. Профессиональный стандарт педагога требует, чтобы педагог умел работать в мультикультурных детских группах, которые могут включать детей-инофонов, с детьми с отсутствием мотивации к учению, детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации или имеющими специфические особенности, связанные, например, со здоровьем ребенка или уровнем воспитанности. Все эти умения, как показывает педагогическая практика, пока плохо освоены учительством, но становятся важными компонентами теоретической и практической компоненты готовности учителя к профессиональной деятельности.

Нужно признать, что аспект «должного» в подготовке учителя преобладает в нашей образовательной политике. Принимаемые решения могли бы в большей степени учитывать «сущее», опираться на эмпирические исследования «дефицитов» в учительской деятельности, реальных проблем в подготовке педагога. Успех реформ зависит не столько от внедрения слабо обоснованных моделей, сколько от анализа ситуации, реальной педагогической практики и затем восхождения к анализу проблем педагогического образования.

Эмпирических научных исследований педагогического образования не так уж много. Так, одно из значимых международных исследований проведено в 2008-10 гг. Институтом содержания и методов обучения Российской академии образования совместно со специалистами МПГУ [4]. В российской части исследования приняло участие более 20000 студентов последнего года обучения в образовательных учреждениях до получения квалификации «учитель начальной школы» или «учитель математики средней школы», около 6 тысяч преподавателей и более 700 образовательных учреждений разного уровня (от колледжей до университетов).

Исследование было направлено на определение наиболее эффективных подходов в подготовке педагогов, выявление уровня их готовности осуществлять профессиональную деятельность, учитывая базовые компетентности педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта образования к качествам (компетентностям) субъекта деятельности. Вопросы о готовности будущих учителей к их профессиональной деятельности были направлены на получение информации о том, в какой степени программа педагогического образования подготовила будущих учителей к выполнению различных функций и ролей в начале их педагогической деятельности, например, к сотрудничеству с другими учителями, самооценке своей деятельности, взаимодействию с родителями учащихся и др., то есть на выявление теоретического и практического компонентов готовности.

Исследование мотивационного компонента готовности раскрывало причины, по которой студенты выбрали профессию учителя. Основной причиной является любовь

к детям. Данный ответ выбрали 60,3% человек, и 30,5% будущих учителей считают эту причину значительной. Также 64% анкетированных определяют, что желание оказывать влияние на будущее поколение значительно связано с их принятием решения стать учителем или было основной причиной. Кроме того, к основаниям для принятия решения стать учителем относят наличие таланта к преподаванию (59% студентов), стремление к стабильности, связанной с профессией учителя (42,4% студентов), любовь к математике (31% студентов). Считают преподавательскую деятельность многообещающей 42% студентов.

В сравнительном международном исследовании участвовали будущие учителя математики и начальной школы из 17 стран, выборка 21 тыс. человек. В России в данном исследовании участвовало 4407 студентов и 1212 преподавателей из 88 педагогических университетов и институтов. Результаты российских студентов педагогических вузов превышают средние международные показатели. Результаты исследования подтвердили правильный выбор приоритетов российского педагогического образования, а именно, академичность и фундаментальность профессиональной подготовки [4].

В ходе исследования выявлены общие проблемы в подготовке будущих учителей, завершающих педагогическое образование. К сложным и плохо освоенным для них вопросам, которые содержатся и в требованиях образовательного и профессионального стандартов относятся:

- организация индивидуальной работы с учащимися с учетом их интересов и способностей;
- соотнесение трудности учебного материала с особенностями контингента учащихся и моделирование заданий разной трудности;
- нахождение разных способов решения задания и обоснование наиболее рационального способа;
- диагностика учебных достижений: выявление типичных ошибок и определение направлений коррекционной работы.

По результатам исследования в России не зафиксировано различий в уровне подготовки по математике и методике преподавания математики будущих учителей начальной школы, обучающихся в педагогических вузах и государственных университетах. Однако будущие учителя начальных классов, завершающие обучение в государственных университетах, имеют более однородную подготовку (меньший разброс результатов) по сравнению с выпускниками педагогических вузов, но разные педагогические вузы осуществляют очень неоднородную подготовку.

Большинство российских будущих учителей уверены в своей готовности к профессиональной деятельности по основным позициям. При этом можно выявить области, по которым 20% студентов или более отметили недостаточность подготовки: использование компьютеров и ИКТ в преподавании математики; стимулирование учащихся к размышлениям о математике; создание поддерживающего окружения при изучении математики; обеспечение родителей полезной информацией об успехах учащихся в математике; оказание позитивного влияния на трудных и немотивированных учащихся; работа в тесном контакте с другими преподавателями.

Целый ряд исследований готовности и дефицитов про-

фессиональной деятельности педагогов проведены нами с 2008 по 2016 год в Институте педагогического образования Российской академии образования. Исследование, проведенное научной группой во главе с О.Б. Даутовой [1] с особым акцентом на личностном компоненте готовности молодого учителя к профессиональной деятельности, показало, что востребован учитель творческого типа, которому свойственны следующие личностные функции и качества: владение рефлексией, принятие личностного смысла педагогической деятельности, способность к презентации своего личностного опыта и др. Молодые учителя Санкт-Петербурга – (выборка более 100 человек) уверены, что школа нуждается в доброжелательном (26%), активном (19%), творческом (19%), ответственном (16%), умном (15%), любящем и понимающем детей (15%); уверенном в себе в своих силах и возможностях (15%) педагоге.

Чтобы выявить мнение о качествах, позволяющих учителю быть успешным, проведен опрос учителей петербургских школ, учащихся старших классов и их родителей. Учителя и учащиеся самым важным считают: «Любит свою работу, увлечен предметом преподавания» (родители ставят качество на второе место, качество «Стремление к постоянному совершенствованию» учителя и родители ставят на второе место (ученики только на седьмое), на третьем месте у учителей и учеников характеристика «дети его любят» (родители считают это самым важным). Интересно, что параметр «Высокие результаты обученности учеников, сдача ЕГЭ, поступление в ВУЗ» занял в выборе учителей всего лишь пятое место, а в выборе учеников и их родителей ожидаемое второе.

Родители считают, что успешного педагога отличает любовь к детям, доброта, он неконфликтен, в состоянии отличать следствие и причину событий, умеет показать личный пример, осознает ответственность своей профессией и необходимость повышения профессионального уровня, он имеет высокий статус в обществе и уважение в социуме. Эти характеристики могут удачно дополнить описание личностного компонента готовности учителя к профессиональной деятельности, не противореча требованиям стандартов.

Таким образом, наши исследования показали, что сами педагоги, работодатели, родители, ученики предъявляют несколько различающиеся требования к профессионализму учителя. Мы считаем такие «трехмерные» (3D) исследования требований к педагогу и дефицитов профессионализма с точки зрения трех групп участников образовательного процесса уточняющими сущность исследуемого явления и провели их неоднократно.

Так, наши исследования выявляли в качестве одного из основных дефицитов в подготовке молодого педагога в вузе неготовность к продуктивной работе с родителями и психолого-педагогическому сопровождению ученика, а также вечную проблему молодых педагогов – организацию дисциплины на уроке [6, 7]. Пилотное исследование молодых учителей (выборка более 150 респондентов), проведенное в 2013-2014 годах в семи регионах России (Соколова И.И., Пискунова Е.В., Илюшин Л.С., Сергиенко А.Ю.), показало, что 76% учителей со стажем 1 год и менее планируют остаться в педагогической профессии (продолжить работу в прежней школе или перейти в более престижную школу; поступить в аспирантуру и продолжить научно-педагогическую деятельность; карьерный рост в области

образования) [2]. Однако среди учителей с педагогическим стажем 2 года таких педагогов только 50%, остальные планируют совсем уйти из школы или получить второе высшее образование (что, вероятнее всего, говорит о желании сменить профессию). В этом исследовании были опрошены молодые учителя с педагогическим стажем 5 полных лет и менее. 49% молодых педагогов из выборки закончили педагогический вуз, 28% – закончили непедагогический вуз (из них 18% со специальностью – учитель), 16% – закончили педагогический колледж, и 4% не имеют ни высшего, ни педагогического образования.

Большинство молодых учителей (87%) положительно оценивают уровень педагогического образования, полученного ими в вузе. В ответах на вопрос, чего не хватает для успешной практической деятельности в школе, следующие ранжированные суждения: умения работать с детьми, практического опыта поведения в нестандартных ситуациях; психологических знаний о личности школьника; помощи учительского сообщества, большего творческого сотрудничества; знаний в области методики преподавания; свободы для педагогического творчества из-за формализации, бюрократизации учительской работы; педагогических знаний; знаний и умений в области ИКТ; знаний в области преподаваемого предмета.

Исследование ценностного компонента готовности к педагогической деятельности в этом исследовании показали, что 81% ответивших ценят возможность работать с детьми/молодежью, 58% ценят перспективы творческого самовыражения, а 56% – возможность чувствовать, что на твоём рабочем месте от тебя что-то зависит.

В нашем опросе приняли участие также работодатели. Они отметили, что больше всего в молодых специалистах их беспокоит отсутствие требуемой профессиональной мотивации (54,8 %) и неумение строить взаимодействие с другими участниками образовательного процесса (45,2 %). Многих руководителей образовательных учреждений беспокоит недостаток общей культуры (34,4 %) и низкий уровень предметной подготовки молодых специалистов (33,3 %), а также отсутствие у молодых учителей навыка интеллектуальных усилий (лень) (23,6 %), социальный инфантилизм (19,3 %).

Таким образом, самооценка готовности молодых учителей к педагогической деятельности и оценка работодателями несколько отличаются, что следует учитывать при организации исследований и принятии решений.

В целом экспериментальные исследования последнего десятилетия показали достаточный с точки зрения ФГОС ВПО и, по основным позициям, профессионального стандарта «Педагог» уровень готовности молодых российских учителей к профессиональной деятельности по всем ее компонентам, независимо от вида (университет или педагогический вуз) оконченного учебного заведения, однако выявили ряд актуальных дефицитов готовности; компаративный анализ работ по философии образования показывает существенное влияние на общие глобальные тенденции изменения требований к педагогической деятельности, осмысленные, в частности, философией постмодернизма.

В заключение сформулируем рекомендации по перспективным направлениям исследований готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности:

– обоснование и использование при построении современных моделей профессионального педагогического

образования и уровневых моделей педагогических квалификаций наряду с системно-деятельностным и компетентностным подходами представлений о личностном росте педагога;

- научное обоснование дифференцированного подхода к педагогам при оценке профессионального роста с учетом критериев их личностного роста;
- усиление направленности процедур аттестации педагога, оценки качества его работы на эффективность **для самих преподавателей**;
- разработка индивидуальных моделей практики будущих учителей и педагогических стажировок молодых учителей, направленных на развитие навыков, необходимых для рефлексивной практики и исследований на рабочем месте, навыков «немедленного реагирования» и других выявленных профессиональных дефицитов;
- разработка гуманитарных методов личностного со-

провождения профессионального роста молодого педагога для обеспечения «зеркала роста», проявляющегося в возможности получения постоянной, доброжелательной, компетентной оценки своих действий и решений в процессе педагогической деятельности;

- переход от устоявшихся методов построения линейных образовательных маршрутов подготовки учителя к методам динамичного реагирования на разнообразие образовательных запросов педагогов, развитие умений эти запросы формулировать;
- организация с участием РАО крупномасштабных научных исследований по результатам внедрения инноваций в области модернизации непрерывного педагогического образования, исследование процесса внедрения научных разработок в актуальную образовательную практику, анализ их эффектов, последствий и рисков.

Библиографический список

1. Даутова О.Б. Успешный педагог: Монография / О.Б. Даутова, С.Ф. Касаткин, Н.П. Колесник и др. // под. общ. ред. д.п.н. О.Б. Даутовой, д.п.н. И.И. Соколовой. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013.
2. Мониторинг структуры и содержания педагогического образования, реализуемого в России, в контексте требований работодателей: метод. рекомендации / Е.В. Пискунова, Л.С. Илюшин, А.Ю. Сергиенко, И.И. Соколова // под ред. И.И. Соколовой. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014.
3. Оруджалиева Э.Р. Диагностика готовности к профессиональной деятельности студентов-бакалавров педагогического образования: Дисс. канд.пед.наук: 13.00.08. Махачкала, 2011. 211 с.
4. Отчет о научно-исследовательской работе по теме: «Качество педагогического образования в России (по результатам международного исследования по изучению педагогического образования и оценке качества подготовки будущих учителей математики TEDS)» (заключительный), Москва, 2010.
5. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н., электронный ресурс / режим доступа: URL:<http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> (12.02.2015)
6. Сергиенко А.Ю. Требования работодателей к содержанию педагогического образования в различных регионах России // Человек и образование 2014. №2 (39). С. 130-137.
7. Соколова И.И. Готовность молодого педагога к профессиональной деятельности в контексте требований стандартов / И.И. Соколова, Е.В. Пискунова, А.Ю. Сергиенко // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования: сб. науч. ст. III-й Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 27 марта 2015 г.). СПб.: ФГБНУ ИПООВ РАО, 2015. С. 6-13. 386 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.).
9. Elliott, J. G., Hufton, N., Illushin, L. & Willis, W. (2005) Motivation, engagement and educational performance. London, Palgrave Press.
10. Merriam S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass. p. 6.
11. Slegers P., & Kelchtermans G. (1999). Inleiding op het themanummer: Professionele identiteit van leraren [Professional identity of teachers]. Pedagogisch Tijdschrift, 24, 369– 374.

References

1. Dautova O.B. Successful teacher: The monograph / O.B. Dautova, S.F. Kasatkin, N.P. Kolesnik ets //under. general edition of dative of N of O.B. Dautova, dative of I.I. Sokolova of N. Spb.: FGNU IPOOV of RAO, 2013.
2. Monitoring of structure and the maintenance of the pedagogical education realized in Russia in the context of requirements of employers: method. recommendations / E.V. Piskunova, L.S. Ilyushin, A.Yu. Sergienko, I.I. Sokolova//under the editorship of I.I. Sokolova. Spb.: IPOOV of RAO, 2014.
3. Orudzhalieva E.R. Diagnostics of readiness for professional activity of students bachelors of pedagogical education: Yew. edging.ped. sciences: 13.00.08. Makhachkala, 2011. 211 p.
4. Report on research work on a subject: «Quality of pedagogical education in Russia (by results of the international research on studying of pedagogical education and assessment of quality of training of future mathematics teachers of TEDS)» (final), Moscow, 2010.
5. Professional standard. The teacher (pedagogical activity in the preschool, primary general, main general, secondary general education) (the tutor, the teacher). Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation of October «18», 2013 No. 544n., electronic resource / mode of access: URL:<http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>(12.02.2015)
6. Sergienko A.Yu. Requirements of employers to the maintenance of pedagogical education in various regions of Russia //the Person and education 2014. No. 2 (39). P 130-137.
7. Sokolova I.I. Gotovnost of the young teacher to professional activity in the context of requirements of standards / I.I. Sokolova, E.V. Piskunova, A.Yu. Sergienko//Innovative activity of the teacher in the conditions of realization of FGOS of the general education: сб. науч. Art. III of Vseros. науч. - практ. конф. (St. Petersburg, on March 27, 2015). Spb.: To IPOOV RAO, 2015. P 6-13. 386 p.
8. The federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 050100 Pedagogical education (qualification (degree) «bachelor») (утв. the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 22, 2009 N 788) (with changes of May 31, 2011).
9. Elliott J. G., Hufton, N., Illushin, L. & Willis, W. (2005) Motivation, engagement and educational performance. London, Palgrave Press.
10. Merriam S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass. p. 6.
11. Slegers P., & Kelchtermans G. (1999). Inleiding op het themanummer: Professionele identiteit van leraren [Professional identity of teachers]. Pedagogisch Tijdschrift, 24, 369– 374.

СОЛНЦЕВ М.Н.

Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования «Орловский государственный ин-
ститут культуры»
E-mail: aspirant-ogiik@mail.ru

SOLNTSEV M.N.

Federal state budget institution of higher professional
education "Orel state Institute of culture"
E-mail: aspirant-ogiik@mail.ru

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
ПО ПРОФИЛАКТИКЕ МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ**

**INNOVATIVE PRACTICES OF INTERETHNIC COOPERATION ON THE PREVENTION
OF YOUTH EXTREMISM IN THE SPHERE OF CULTURE**

В статье межнациональное сотрудничество рассматривается как одно из эффективных направлений противодействия молодежному экстремизму. Охарактеризованы основные стратегические законодательные документы, мероприятия и проекты, нацеленные на профилактику интолерантности и ксенофобии (образовательные, творческие, культурно-просветительские проекты и др.). Определены основные векторы межнационального сотрудничества, где особая роль отводится сфере культуры, ориентированной на формирование толерантности, кросс-культурного образования, межнационального диалога и обладающей достаточной ресурсной базой, чтобы процесс профилактики экстремистских настроений среди молодежи был наиболее эффективным. В статье проведен аналитический обзор современных культурных практик по межнациональному сотрудничеству (музейная деятельность, антиэкстремистские акции, фестивали, мастер-классы, перформансы и др.).

Ключевые слова: молодежь, экстремизм, межнациональное сотрудничество, толерантность, культурные практики.

The article inter-ethnic cooperation is seen as one of the most effective ways of counteraction to youth extremism. The main strategic legislative documents, activities and projects aimed at prevention of intolerance and xenophobia (educational, creative, cultural and educational projects, etc.). Defined the main vectors of international cooperation, where a special role belongs to the sphere of culture aimed at developing tolerance, cross-cultural education, intercultural dialogue and a sufficient resource base to the process of prevention of extremism among young people was most effective.

The article gives analytical review of modern cultural practices on international cooperation (Museum activities, anti-extremist actions, festivals, master classes, performances, etc.).

Keywords: youth, extremism, interethnic cooperation, tolerance, cultural practices.

Актуальной проблемой поликонфессионального и многокультурного российского общества является недопустимость ксенофобии и профилактика молодежного экстремизма.

Так, в Стратегии национальной государственной политики России на период до 2025 года выделяются следующие направления по укреплению межнационального сотрудничества в целях профилактики экстремистских настроений в молодежной среде: а) сохранение и развитие культур и языков народов России, укрепление их духовной общности; б) обеспечение прав коренных малочисленных народов и нацменьшинств; в) поддержка соотечественников, проживающих за рубежом, содействие развитию их связей с нашей страной [2; 6].

В современных условиях ключевое значение в превенции экстремизма имеет сфера культуры, которая транслирует идеи толерантности, кросс-культурного образования, прививает уважительное отношение к культурным ценностям, традициям и обычаям.

Обратимся к инновационным практикам межнационального сотрудничества.

Особенный интерес с этой точки зрения представляют музеи толерантности, в которых посетителям предлагается участие в интерактивных выставках на тему экстремизма и ксенофобии (музей «Яд Вашем» в Израиле, в котором помимо экспозиции, посвященной Холокосту, проводится целый ряд образовательных программ, в числе которых дистанционные курсы по истории Холокоста, проекты, связанные с семейной историей, с войной, и др.; музей Анны Франк в Амстердаме, осуществляющий активную работу среди школьников, студентов и учителей, организуя экскурсии, конкурсы [5].

На борьбу с экстремизмом направлены такие молодежные проекты, как общеевропейские кампании солидарности, посвященные, как правило, Международному дню толерантности (16 ноября), Международному дню памяти Холокоста (27 января).

Одним из интересных проектов является проект «Живая библиотека», представляющий собой особую «библиотеку», в которой место книг занимают люди, подвергающиеся дискриминации и экстремизму. Любой желающий может зайти в «библиотеку», выбрать «книгу»

по заглавию, и затем «почитать» ее, то есть поговорить. Общение с такими «книгами» дает читателям непосредственный живой рассказ о том, как именно воспринимается то, что кажется нормальным большинству, помогает бороться с предрассудками, и главное, помогает видеть за каждой «вывеской» реального человека [5].

В России активную деятельность по межнациональному сотрудничеству проводит «Всероссийский межнациональный союз молодежи» (ВМСМ), осуществляющий координацию органов студенческого самоуправления в российских вузах на интернациональной основе, выступающий в качестве площадки для обмена и распространения эффективных международных практик. Так, под эгидой ВМСМ 17-18 ноября 2017 года в г. Тюмени в рамках молодежного патриотического форума «Диалог поколений» функционировала площадка «Многонациональная Россия», на базе которой были проведены такие мероприятия, как: интерактивная лекция «Российская нация: особенности национальной политики в Российской Федерации»; мастер-класс «Технология создания клубов межнациональной дружбы»; а также сессия по разработке региональных проектов, направленных на гармонизацию межнациональных отношений и шестичасовой тренинг «Межкультурный диалог и противодействие идеологии экстремизма».

Также ежегодным является молодежный форум «Экстремизму – отпор!», объединяющий круг молодых ученых, занимающихся актуальными проблемами превенции экстремизма в современной России (истoki молодежного экстремизма, каналы его распространения, роль общественных институтов в организации профилактической работы).

Тема взаимодействия с молодыми соотечественниками является весьма актуальной и это направление курируется межведомственным Советом по делам молодежи при Правительственной комиссии по делам соотечественников за рубежом.

По мнению Александра Бугаева – руководителя Федерального агентства по делам молодежи, в 2017 году состоялось большое количество мероприятий, где приняли участие молодые соотечественники:

- XIX Всемирный фестиваль молодежи и студентов, участниками которого стали более 20 000 молодых людей из 150 стран мира – представители молодежных НКО, молодые журналисты, творческая и спортивная молодежь, лидеры молодежных организаций, преподаватели вузов, лидеры студенческого самоуправления, молодые ученые, а также соотечественники и иностранцы, изучающие русский язык и интересующиеся российской культурой и в программу которого были включены панельные дискуссии, открытые лектории, научные конференции;

- дискуссионная площадка Международного образовательного молодежного форума «Евразия»;

- III Всемирный молодежный форум российских соотечественников «Судьба России: вчера, сегодня, завтра»;

- V Слет молодых соотечественников, проживающих за рубежом.

Ежегодно по инициативе Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь» проводятся такие социально значимые образовательные проекты, как: «Итуруп», «Балтийский Артек», «Таврида», «Евразия», «Территория смыслов», которые способствуют формированию культур-

ной идентичности, сохранению и трансляции культурных ценностей, развитию гражданско-патриотических качеств личности.

Уже традиционным стало проведение Всероссийского молодежного форума «Таврида», который объединяет творческую молодежь на территории Крымского полуострова под девизом «Найти своих». В Форуме активно участвуют различные деятели культуры (художники, скульпторы и искусствоведы, писатели, поэты, критики, композиторы, музыканты и хореографы, режиссеры, журналисты), которые ведут творческий диалог, тем самым влияя на уровень социально-культурной активности участников мероприятия. На площадках также будет действовать «Конвейер проектов», где участники презентуют свои социально значимые идеи перед коллегами и экспертами.

В 2017 году под эгидой Министерства образования и науки Российской Федерации стартовал фестиваль социальных роликов «Я против экстремизма», основная цель которого – вовлечение молодежи в общественно-значимую деятельность по превенции экстремистских установок в молодежной среде на основе создания контента, предназначенного для профилактики и идеологического противодействия экстремизму в сети Интернет.

Проект «Россия для всех» был реализован в различных регионах России и нацелен на гармонизацию межнациональных отношений среди народов [1] в программе которого были организованы:

- образовательные вечера культур народов России,
- фольклорные фестивали;
- конкурсы «Творчество против экстремизма»;
- дискуссионные клубы «Роль СМИ в профилактике экстремизма».

К основным задачам проекта относились: а) содействие сохранению, укреплению и развитию национальных культур, языков, традиционного жизненного уклада, промыслов и ремесел народов России; б) популяризация в молодежной среде национальных традиций, литературного русского языка и истории России; в) создание межрегиональных молодежных площадок по изучению истории и традиций народов России; г) формирование активной гражданской позиции, национально-государственной идентичности, уважительного отношения к представителям различных этносов.

Согласно сведениям за 2016-2017 гг., отраженным в Библиотеке лучших практик реализованных проектов по межнациональному сотрудничеству и профилактике экстремизма [3], за этот период были осуществлены следующие инновационные проекты в сфере культуры по профилактике межнациональной напряженности, рассмотрим их более подробно:

1. Республиканский молодежный многонациональный форум «Дружба народов – богатство Татарстана», организованный Республиканской молодежной общественной организацией «Молодежная Ассамблея народов Татарстана» включал в себя работу четырех площадок, направленных на создание атмосферы межкультурного сотрудничества:

- «Театр толерантности» – психолого-педагогический спектакль об установлении культурного межнационального диалога в быту;
- «Этносоциальное проектирование» – разработка

самокупаемых этнических проектов;

– «Этножурналистика» – рекомендации по объективному отражению вопросов межнационального и межконфессионального характера в СМИ;

– «Многонациональный КВН», в ходе которого участникам моделируются особенности межнационального общения народов России.

2. Международный фестиваль молодежных субкультур «Мир без преград» (г. Курган), нацеленный на взаимодействие традиционных этнических и современных молодежных субкультур, необходимых для толерантного сосуществования различных этносов, включающий в себя мастер-классы, соревнования в популярных жанрах молодежных субкультур и гала-концерт;

3. Выставка «100 фотографий в поддержку межнационального мира» (г. Псков), знакомящая жителей Псковской области с традициями культур национальных диаспор через язык фотографий с визуальными образами национальных и межнациональных семей, которые собраны в мультисемейном альбоме, содержащем «живой рассказ» о жизни людей разных национальностей (фото-проект <http://sempark.ru/100photos/>);

4. Проект «Муving Поэзии – движущаяся поэзия» (*MOVING POETRY*)» (г. Санкт-Петербург) в сотрудничестве с международным литературным фестивалем «Петербургские мосты», объединил танцоров и поэтов, которые взаимодействуя, создают серии перформансов на стихи поэтов, представляющих национальные округа

России, делая поэзию зримой, а танец – осмысленным (более 10 танцевальных школ и известных современных поэтов из России, Украины, Таджикистана, Бельгии, Латвии, Литвы приняли в нем участие);

5. «Куклы – народы России» (г. Краснодар, СООКК «Союз славян Кубани»), проект который находится на стадии разработки и направлен на решение межэтнической напряженности в обществе, представляет собой организацию передвижной выставки кукол в национальных костюмах, сопровождающейся проведением круглых столов и мастер-классов по их изготовлению.

Среди перспективных направлений в рамках межнационального сотрудничества, является волонтерская деятельность, программа «Волонтерство – путь к открытому обществу» (всероссийская программа международного сотрудничества ДИМСИ), ориентированное на упорядочение и укрепление международных контактов молодежных и детских общественных объединений средствами волонтерской деятельности, принимающих участие в реализации добровольческих акций, проектов и программ: Всемирный день Молодежного служения, Международный день молодежи, Год Волонтера, «Артиада народов мира» и др.

На наш взгляд, вышеперечисленные инновационные культурные практики способствуют налаживанию межкультурного общения, межнационального сотрудничества, тем самым снижая риск экстремистских угроз и ориентируя молодежь на просоциальную деятельность.

Библиографический список

1. *Афанасьева Р.М.* Социокультурные условия противодействия экстремизму в молодежной среде (социально-философский анализ): автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Р.М. Афанасьева. Москва, 2007. 22с.
2. *Бессонова С.И.* Роль общественных институтов в организации профилактической работы в контексте превенции экстремизма // Молодой ученый. 2015. №7. С. 539-542. URL: <https://moluch.ru/archive/87/16572/> (Дата обращения: 2017-11-27).
3. Библиотека лучших практик. Сборник реализованных проектов и проектных заявок (по материалам проекта «Клуб межнациональных инициатив») / под редакцией Бурмистровой Т.А., Лайдинен Н.В., Михалева Е.А., Тихонович Л.А., Эльконин Е.М. М., 2016. 100 с.
4. *Григорьева Е.И.* Роль социально-культурных технологий в профилактике ксенофобии среди молодежи // Культура, искусство, образование в информационном пространстве третьего тысячелетия: проблемы и перспективы: сборник научных трудов факультета искусств и социокультурной деятельности РГСУ. Москва, 2016. С. 68-72.
5. *Дубровский Д.В.* Технологии и роль НКО в развитии межнационального сотрудничества и профилактика межнациональной напряженности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kdobru.ru/materials/> – Загл. с экрана.
6. О стратегии национальной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс]: указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. № 683 // Консультант Плюс: справочно-правовая система. – Электрон. поисковая прогр. – [Б.м.], 1997-2016. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_87685/. – Загл. с экрана.

References

1. *Afanasyeva R.M.* social and cultural conditions of counteraction to extremism in the youth environment (socio-philosophical analysis): author. dis. ... kand. philosophy. sciences: 09.00.11 / M.R. Afanasyev. Moscow, 2007. 22p.
2. *Bessonova S.I.* The Role of public institutions in the organization of preventive work in the context of prevention of extremism // Young scientist. 2015. No.7. Pp. 539-542. URL: <https://moluch.ru/archive/87/16572/> (accessed: 2017-11-27).
3. Library best practices. A collection of completed projects and project proposals (according to the materials of the project «Club of inter-ethnic initiatives») / under the editorship of Burmistrova T.A., Laitinen N.V. Mikhaleva E.A., Tihonovich L.A., Helconinae E.M. M., 2016. 100 p.
4. *Grigorieva E.I.* the Role of socio-cultural technologies in the prevention of xenophobia among young people // Culture, art, education in the information space of the third Millennium: problems and prospects. Collection of scientific works of the faculty of arts and social and cultural activities of the University. Moscow, 2016. Pp. 68-72.
5. *Dubrovsky D.V.* Technology and the role of NGOs in the development of international cooperation and the prevention of ethnic tensions [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.kdobru.ru/materials/> The title. screen.
6. On the national security strategy of the Russian Federation [Electronic resource]: the decree of the President of the Russian Federation from December 31, 2015 No. 683 // Consultant Plus: background legal system. – Electron. search progr. – [B.M.], 1997-2016. – Mode of access: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_87685/ The title. screen.

УДК 378

UDC 378

ТАМБОВСКИЙ О.М.

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: profkomogu@mail.ru

РУДНЕВА Е.И.

кандидат географических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: rudnevaei@mail.ru

TAMBOVSKIY O.M.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Orel State University
E-mail: profkomogu@mail.ru

RUDNEVA E.I.

Candidate of geographical sciences, associate professor, Orel State University
E-mail: rudnevaei@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРАВОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ РФ*

SOME DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN NATIONAL SCHOOL IN MODERN EDUCATIONAL AND LEGAL SPACE OF THE RUSSIAN FEDERATION

Идеи русской национальной школы. Основные направления развития национальной школы. Компоненты содержания образования школ. Система воспитания в русской национальной школе. Современная русская школа в контексте становления российского национального самосознания. Пути развития русской школы начала XXI века.

Ключевые слова: Русская национальная школа, ментальность, социокультурная идентификация, интернациональное воспитание, образовательно-правовое пространство.

Ideas of the Russian national school. Main directions of development of national school. Components of content of formation of schools. An educational system at the Russian national school. Modern Russian school in the context of formation of the Russian national consciousness. Ways of development of the Russian school of the beginning of the 21st century.

Keywords: Russian national school, mentality, sociocultural identification, international education, educational and legal space.

Основу содержания деятельности существующих в наши дни национальных школ составляет фундаментальная идея, предполагающая формирование личности ребенка родной культурой и в родной культуре. Содержание работы современной русской школы определяют в настоящее время два основных научных направления. Первое составляют труды «основоположника» Этнопедагогике Г.Н. Волкова и его учеников. Второе направление образовано благодаря учениям И.Ф. Гончарова и Е.П. Белозерцева. Представители первого направления сделали акцент на усвоение учащимися народной культуры и ее составной части – народной педагогики. В учебные планы классов таких школ введены такие дисциплины: родная литература, правописание, народная педагогика, родной язык, история и краеведение, этнография родного народа, фольклор и народные игры, национальное музыкальное искусство с элементами народной хореографии, прикладное искусство (вышивка, резьба по дереву). Этнопедагогическим содержанием насыщено большинство общеобразовательных и специальных дисциплин. Подобный подход к составлению учебных предметов, по данным исследований, обеспечивает глубокие знания этнической культуры.

Стержневой идеей второго направления (И.Ф. Гончаров, Е.П. Белозерцев) является познание России и русского человека через православие, националь-

ную культуру и историю.

Отличия приведенных направлений обусловлены разными задачами, стоящими перед исследователями и несходством методологических оснований. Практика деятельности национальных школ убеждает в необходимости синтеза этнопедагогического и культурологического подхода. Национальное самосознание наиболее активно развивается в процессе приобщения к народному искусству, философии, религии, педагогике, медицине, традициям, знакомству с бытом, нравами, обычаями народа. Гармоничное мировоззрение личности, предполагающее слияние общечеловеческих, национальных и этнических ценностей обеспечивается единством освоения национальной и мировой культуры на основе овладения ценностями народной культуры. Несмотря на разницу в подходах, нами были замечены основные признаки, характеризующие данный тип школы: масштабно и глубоко усиливается русская направленность учебного плана, всего содержания воспитания и образования. Познание России, ее истории, языков, народностей, мотивированное, разностороннее и основательное формирование русского подрастающего поколения определяется постижением на всех уроках таких идей, как дух русского народа, особенности русской нации, ее место в мировой истории, ее будущее слово.

Фундаментом русской душевности, нравственности

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

и духовности является мир ценностей, богатая “духовная пища”, просвещенность как ведущая грань очеловечивания и послешкольного профессионализма. В русской школе реализуется принцип пашофии, позволяющий панорамно, эпически, всесторонне открывать мир, осваивать его.

Обучение и воспитание в начальных классах призвано сформировать интерес к народной культуре, дать представление о важнейших жанрах народного искусства, познакомить с произведениями детского фольклора, обратить внимание на их нравственный, воспитательный смысл, обучить первоначальным исполнительским навыкам, дать элементарные сведения об основных направлениях прикладного искусства. Насыщенная программа начального обучения не позволяет вводить значительное число новых дисциплин. Основные сведения в области народной культуры вводятся на уроках по базовым предметам и в процессе внеклассной работы, что было свойственно русской начальной школе конца XIX – начала XX вв. В рамках вариативной части учебного плана рекомендуется введение учебного предмета “русский фольклор”.

В средних классах основное внимание направлено на формирование представления о своей национальной принадлежности. Для этого углубляется знакомство с произведениями народной культуры, осваиваются народные игры и виды спорта, даются сведения о народных традициях, обычаях, обрядах, изучаются важнейшие исторические события, определяющие судьбу народа, происходит знакомство с жизнью и подвигами национальных героев.

Это предполагается делать в рамках учебной и вне учебной деятельности. В учебной работе идет использование различных интегрированных курсов: “Почитание родителей” (с курсом граждановедения), “Природные святыни России” (с курсом географии). Возможно применение других предметов в рамках вариативной части учебного плана.

Национальный компонент содержания образования в старших классах ориентирован на формирование национальной гордости и достоинства русского народа в среде национального социума РФ. Для этого глубоко изучается история родного края и всего народа, его философия, культура, народный этикет. Рассматривается значение, место национальной и народной культуры в мировой культуре, анализируются связи и отношения с другими нациями, народами, государствами. В учебной и внеклассной работе формируются навыки в различных сферах традиционной деятельности русских людей: промыслах, народных видах спорта, забавах, развлечениях, обусловленных региональными особенностями, интересами и наклонностями учащихся [1, с. 10]. Эффективность освоения народной культуры предполагает использование во вне учебной деятельности старшеклассников традиционных форм проведения досуга русской молодежной игры, посиделки, гадания, исполнение народных танцев, песен и других жанров фольклора.

Первым опытом возрождения русской школы явилась школа, созданная И.Ф. Гончаровым в С.-Петербурге. В школе имеются обязательные предметы, предметы по выбору, факультативы, которых ранее не было в истории русского просвещения. По мнению Гончарова, приобщать к ним учащихся могут лишь учителя ярко выраженной национальной направленности, одержимые познавательным

поиском и склонные к педагогическим новациям.

Учебный план устанавливает состав учебных предметов и является основой для разработки программ.

Все предметы рассчитаны на профессионально экипированного и одаренного педагогическим призванием учителя и на любознательных, пытливых, умных учеников. Учителю предоставлена максимальная возможность экспериментировать, искать, творить.

Формирование русского мироощущения и русского самосознания начинается с творческого освоения родного языка. В русской школе дети изучают родной язык в россиеведческом аспекте: русскость родного языка; искусство русского слова, его изобразительная сила; отражение национальной культуры; связь с европейскими языками.

Важно открыть подрастающему поколению связь родного языка с историей и специфическим мышлением русского народа, с образно-природной стихией его бытия, с национальным характером, а также показать уникальность, слабости и болезни языка.

Следующий момент деятельности школы, как было нами выяснено в исследовании, это курс «История России». Это прежде всего курс исторических символов России и русского человека. Ценно историософское освещение курса, дающее понятие о национальном пути, духовном своеобразии России и русского человека, о типах национальных деятелей. В курсе истории нужно «читать» людей, ярко рисовать персоны. Принцип персонификации истории должен найти прописку в школе. Здесь же учитываются элементы теории этногенеза, истории русского этноса: как мы начинались, как шли, куда пришли. Речь идет об истории русской души, о том, как она шлифовалась, какой была и какой стала сегодня. При этом важно вдохнуть веру в школьников, то есть показать, что из фазы надлома мы должны войти в духовный мир, в котором жили наши предки в лучшие периоды России.

Русская духовность являла собой массу примеров и межнациональной духовности: проявление высочайшей человечности к людям других стран во время войн, взаимопомощь и братство независимо от состава крови, патриотизм и гуманный коллективизм.

Русская духовность не может быть восстановлена и развита без опоры на религию. В школе Гончарова через курс «Православие в России: история и современность», как было нами замечено, констатируется, что религия наряду с другими факторами очеловечивания человека направлена на развитие в человеке его духовного ядра. Непревзойденная сила религии – в утверждении приоритета духовного начала. Но сама по себе религия в современном мире не в состоянии гарантировать нравственную культуру поведения, обеспечить духовное совершенствование человека. Поэтому в курсе отмечается, что религиозное знание не должно быть отвлеченным от практической жизни учащихся, оторванным от их практических дел.

За религией следует цикл «Русская культура». Здесь представлены преимущественно новые предметы: «Классические произведения и классики русской литературы», «Русский фольклор», «Русская этнография», «Святыни России», «Русское прикладное искусство».

Задачами приобщения учащихся к русской культуре являются: возбуждение тяги к постижению культуры и помощи в обретении самостоятельного познания.

В русской школе на уроках литературы в первую очередь ученик является суверенной личностью, идущей к писателю своим собственным путем, развивающий свою духовно-литературную самобытность.

Здесь важен предмет «Вклад России в мировую культуру». Для восстановления чувства национального достоинства у ныне растерявшегося подрастающего поколения есть потребность в том, чтобы продемонстрировать, что Россия дала миру.

Определенный интерес представляет предмет «История русской души».

Выйти из сегодняшнего оцепенения, растерянности, безверия могут помочь школьникам исторически выработанные лучшие черты национального характера. Прозорливый честный смотр качеств русской личности покажет, что мы генетически несем в себе ансамбль прекрасных самобытных качеств.

Лучшие национальные качества русского народа (доброта, духовность, широта натуры, терпение, сверхнапряжение в труде, религиозность, соборность) – это питательная почва нравственного чувства подрастающего поколения и сегодняшнего взрослого общества, путь обретения специфических свойств национальной русской духовности.

Уникальным для русской школы является предмет «Светочи России» (или «Русский национальный пантеон»): знание в персонах высших проявлений духа народа лежит в потребности каждого нового молодого поколения. Сложен отбор персонажей русской истории, достойных тщательного изучения в школе. Общий критерий, по которому идет отбор, – соответствие деятельности личности прогрессивным тенденциям развития, пользы и благу России, стремление изменить жизнь к лучшему и достижение этой цели нравственными средствами. Эти люди наиболее добродетельные, принесшие наибольшую пользу.

Как отмечает И.Ф. Гончаров, в русской школе учителю и ученику предстоит совместно пройти путь освоения русской культуры и истории, направленный на возрождение отечественного образования в частности и страны в целом.

Положение Ушинского, что школа должна готовить ребенка к жизни, творческой и полнокровной, а образование и воспитание в ней призваны вводить человека в жизнь родной страны, и нашли отражение в этой системе [2, С. 9].

В концепции русской школы педагоги исходили из того, что не следует восстанавливать и идеализировать прошлое, а, как понимал Ушинский, нужно развивать у школьников лучшие душевные качества, присущие русскому народу. Обращение к духовности, возрождение и воссоздание ее, возможности нравственного роста учащихся – таковы основные задачи русской школы.

Управление школой осуществляется на основе педагогических отечественных традиций и современной теории воспитания и образования, принципов гласности, демократии и самоуправления.

Школа закладывает основы для развития научного, нравственного и духовного потенциала школьника. Она формирует необходимые качества его поведения, создает базу для самостоятельного творческого подхода при овладении элементами приобщения к культуре, духовным ценностям.

Образование в русской школе опирается на глубинные духовные основы русского самосознания – идею:

- единения и согласия, слаженности, гармонии народного бытия, основанного на духовных началах;
- великой русской земли;
- исторического долга и преемственности поколений: служение отеческой вере, государству народу;
- семьи как частицы рода, в которой сливаются мысли и чувства о народе, долге, верности, духовной крепости и чистоте человеческих помыслов;
- духовного служения, природного стремления к истине;
- православия, соборности, сострадания, жертвенности, служения высшим ценностям;
- святости и почитания подвижников русской земли и жителютворчества ее народов;
- всечеловечности, всемирной отзывчивости.

Главная из задач при создании русской школы определена на все годы ее существования – воспитание у учеников качеств, присущих великому русскому народу. Знание России, ее истории и культуры, особенностей русского народа, его этноса и фольклора – основа школьного образования. Этим задачам отвечают три предмета: русский язык, российская история и отечественная литература. В школе предусмотрен расширенный объем языкового образования и воспитания, отношение к родному языку как феномену человеческой культуры.

Языковая личность, чувство слова формируется в школе при изучении произведений отечественной литературы (классики, устного народного творчества). В программу изучения вносятся элементы историзма.

Отечественная история как предмет изучения в русской школе играет главную роль среди гуманитарных дисциплин. Она проникнута любовью и бережным отношением к прошлому своего Отечества, гордостью за свой народ.

Как свидетельствует действительность, забвение национальной культуры, лучших черт своего народа активизирует стремление к массовой культуре, приводит к утрате национального самосознания, появлению негативных качеств.

Учитывая, что многими современными родителями в силу социально-исторических обстоятельств утрачены важные в жизни знания и умения в области народной культуры, развитие национальных черт целесообразно начинать с этнокультурной направленностью воспитания и образования.

Этот процесс в условиях существующего российского образовательного культурологического пространства развивается в конце 90-х годов в нескольких направлениях. Это и создание системы национальных школ в городах (русские, украинские, греческие, еврейские – г. Москва), и корректировки учебных планов и программ, с учетом этнокультурной специфики, и введение в систему внеклассной и внешкольной работы системы кружков и факультативов народной направленности.

Ростки национальной культуры проявляются по-разному. Одно из направлений – возрождение народных культурных традиций с ориентацией на художественное просвещение и эстетическое воспитание. Задача комплексного применения произведений народного искусства для воспитания учащихся сельских школ не ограничивается овладением определенным комплексом знаний. Речь идет

о формировании духовного мира, эмоциональной сферы, интересов, а также об овладении системой практических действий с произведениями народного искусства.

Возрождение русской культуры не ограничивает-

ся стенами школы. В программу родительских собраний включены проблемы традиций русской семьи по воспитанию детей, приобщению их к труду, формированию нравственных привычек.

Библиографический список

1. *Гончаров И.Ф.* Новый экспериментальный учебный план русской школы. С.Петербург, 1992. 21 с.
2. *Лихачев Б.Т.* Философия воспитания. Специальный курс. М.: Прометей, 2005. 281 с.

References

1. *Goncharov I.F.* New experimental curriculum of the Russian school. St. Petersburg, 1992. 21 p.
 2. *Likhachev B.T.* Education philosophy. Special course. M.: Prometey, 2005. 281 p.
-

УДК 378.147.88

UDC 378.147.88

ТАРАСОВА О.В.

доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: Tarasova_orel@mail.ru

TARASOVA O.V.

PhD, associate Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Orel State University
E-mail: Tarasova_orel@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ В ВУЗЕ

THE CONCEPTUAL BASIS FOR THE ORGANIZATION OF PROCESS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS MATHEMATICS AND PHYSICS IN HIGH SCHOOL

В статье говорится о структуре, принципах построения основной образовательной программы 44.03.05 Педагогическое образование, профиль Математика и физика по модульному принципу, изложен опыт организации обучения бакалавров – будущих учителей математики и физики в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева. Сформулированы принципы построения основной образовательной программы.

Ключевые слова: процесс обучения в вузе, бакалавр, учитель математики и физики, А.П. Киселев, модульное обучение, практика, профессиональная деятельность.

Abstract: the article deals with the structure, principles of the basic educational program 44.03.05 Pedagogical education, profile of Mathematics and physics on a modular basis, the experience of training bachelors – future teachers of mathematics and physics at the Orel state University named after I. S. Turgenev. The principles of construction of the basic educational program are formulated.

Keywords: University education process, bachelor, teacher of mathematics and physics, A.P. Kiselev, modular training, practice, professional activity.

С 2017 года ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева» ведёт подготовку учителей математики и физики, построенную по модульному принципу. Реализация образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленность: Математика и Физика осуществляется в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, утвержденного Министерством образования и науки Российской Федерации от 09 февраля 2016 г. № 91 [2].

Целью образовательной программы является подготовка высококвалифицированных и востребованных специалистов в области преподавательской деятельности на основе сочетания передовых инновационных технологий с научно-практической деятельностью; специалиста, владеющего профессиональными компетенциями в области современной педагогики, теории и методики обучения математике и физике, владеющего теоретическими и практическими знаниями для определения и решения исследовательских задач в области образования.

Программа является одним из первоочередных мероприятий, направленных на реализацию Концепции развития математического образования в РФ. В указанной Концепции констатируется факт, что «в Российской Федерации не хватает учителей и преподавателей образовательных организаций высшего образования, которые могут качественно преподавать математику, учитывая, развивая и формируя учебные и жизненные интересы раз-

личных групп обучающихся» [1]. Разработанная основная образовательная программа подготовки бакалавра ориентирована на решение поставленной государством проблемы подготовки педагогических кадров.

Принципы построения программы:

1. Усиление роли проектно-исследовательской деятельности при сохранении ведущей роли фундаментального образования;
2. Возможность использования модульной технологии;
3. Усиление роли практики в познании;
4. Развитие электронного обучения;
5. Развитие сетевых форм сотрудничества;
6. Высокие требования к материально-техническому (в том числе – лабораторному) обеспечению.

Свою программу мы назвали «Система Киселева». Почему? Андрей Петрович Киселев – наш выдающийся земляк, один из наиболее известных педагогов-математиков Отечества, родился в 1852 г. в г. Мценске Орловской области, закончил Орловскую мужскую гимназию. Учебники математики Андрея Петровича Киселева стали самыми долго живущими учебниками в России. Педагогическое наследие А.П. Киселева – это гордость и достояние нации. Оно должно быть сохранено и преумножено. Мы убеждены, что наследие А.П. Киселева, базовые положения его системы обучения математике должны составлять основу отечественного математического образования, служить на благо Орловщины. Наш ориентир:

«Система А.П. Киселева – фундаментальность, доступность, практичность».

А.П. Киселёв считал, что в основу обучения в школе должна быть положена элементарная математика (арифметика, алгебра, геометрия). Этот курс является структурно-образующей дисциплиной и в нашей программе. В учебном плане увеличено число часов на изучение «Элементарной математики».

На знаниях по математике базируются и физика, и информатика, и целый ряд других наук. Математика – уникальная наука, она является мощным средством развития личности в целом, способствует творческому развитию, нравственному воспитанию, формированию независимости суждений и взглядов. Приобретённые математические знания выполняют служебную роль в образовании, с их помощью формируется способность к мышлению, осуществляется развитие интеллекта человека, а не его памяти. Поэтому мы считаем логичным некоторый перевес в сторону математических дисциплин.

Видами профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие эту программу бакалавриата, являются: педагогическая, проектная, исследовательская. При разработке программы мы ориентировались на указанные виды профессиональной деятельности.

С учётом принятия модульной системы построения учебного плана Базовая часть представлена пятью модулями: 1) коммуникативный модуль; 2) модуль наук о природе; 3) модуль наук об обществе; 4) модуль наук о познании и мышлении; 5) здоровьесберегающий модуль.

Вариативная часть, согласно ФГОС ВО по данному направлению подготовки, состоит из Обязательных дисциплин и Дисциплин по выбору. Указанные дисциплины модульно структурированы.

Обязательные дисциплины с учётом ряда факторов объединены в рамках следующих модулей:

1. Модуль фундаментальных математических дисциплин.
2. Модуль фундаментальных физических дисциплин.
3. Модуль общепрофессиональных дисциплин.
4. Модуль профессиональных физико-математических дисциплин.
5. Методико-математический модуль.
6. Методико-физический модуль.

Дисциплины по выбору призваны определить направленность (профиль) программы бакалавриата. Профиль: Математика и Физика, на наш взгляд, должен быть реализован через изучение следующих модулей:

- Практико-ориентированный математический модуль.
- 7. Практико-ориентированный физический модуль.
- 8. Модуль ИКТ в образовании.

Реализация поставленной цели, достижение соответствующего уровня компетенций, сформулированных в ФГОС ВО, осуществляется благодаря системе дисциплин, подлежащих изучению и практик. В образовательную программу входят: практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, педагогическая практика, научно-исследовательская практика и предди-

пломная практика.

Каждый из видов практики является связующим звеном между теоретической подготовкой студентов и их самостоятельной работой в образовательных учреждениях.

Первым видом практики, к которой приступают студенты, является практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Прохождение практики запланировано в 4, 5 семестрах. Целями этой практики является раскрытие положений общей методики обучения математике и физике на конкретных примерах; знакомство с работой учителей математики, физики и классного руководителя; обучение студентов организации воспитательной работы с учащимися.

Задачами практики являются: ознакомление студентов с системой и реальными условиями работы учителя математики и учителя физики в современных образовательных учреждениях, передовым педагогическим опытом; формирование умений выполнять протокол урока и внеклассного мероприятия; формирование умений проводить анализ структурных компонентов урока и внеклассного мероприятия, форм и методов работы с учащимися; формирование умений планировать, готовить и проводить различные внеклассные мероприятия по общему плану учителя; формирование умений организовывать общение и устанавливать контакт с детьми на занятиях и индивидуально; формирование умений анализировать собственную педагогическую деятельность; содействие накоплению студентами опыта педагогической деятельности, развитию творческого подхода к выбору средств и методов обучения и воспитания учащихся; выработка у студентов творческого, исследовательского подхода к педагогической деятельности, приобретение ими навыков анализа результатов своего труда, формирование потребности в самообразовании. В период первой практики студент под руководством учителей и методистов знакомится с особенностями учебно-воспитательной системы различных типов учебных заведений.

В период практики студент должен проявить себя как начинающий специалист, обладающий глубокими научными знаниями по предмету, высокими моральными качествами, общественной активностью, глубоким интересом к работе, к педагогической профессии. Он должен быть примером организованности, дисциплинированности и трудолюбия. В процессе работы с учащимися студент стремится показать свою профессиональную компетентность, активно участвовать в жизни коллектива общеобразовательного учреждения.

В конце третьего года обучения запланирована практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Цель практики состоит в актуализации, углублении и закреплении теоретической подготовки обучающихся, приобретении ими умений организовывать жизнедеятельность коллектива детей и отдельного ребенка в летний оздоровительный период, а также развитие профессионального мировоззрения и личностно-профессиональных качеств, необходимых педагогу для реализации профессиональной деятельности; освоение теоретических основ организации воспитательного процесса во временном детском коллективе в условиях детского оздоровительного лагеря всех типов; изучение принципов

соединения теории и методики воспитания с опытом организации процесса оздоровительно-досуговой деятельности детей в условиях детского оздоровительного лагеря.

Следующий вид практики, обязательный для прохождения в 8,9 семестрах, педагогическая практика. Этот вид практики является основополагающим звеном в подготовке методически грамотного учителя. и способствует обогащению и закреплению полученных в вузе знаний по педагогике, психологии, частным методикам, общественным и специальным наукам, позволяет будущим учителям познакомиться с особенностями преподавания предмета в конкретном классе (школе), с используемыми учебными и методическими пособиями, программным обеспечением, компьютерным классом. Целями практики являются приобретение и осознание будущим педагогом опыта педагогической деятельности в ходе выполнения основных функций учителя математики и учителя физики общеобразовательных учебных заведений, становление профессиональной направленности их личности.

Практика строится по принципу постоянно возрастающей самостоятельности студентов в подготовке и проведении уроков и внеурочных мероприятий.

Готовясь к практике, студенты должны: ознакомиться с рабочими программами по предмету; изучить фактический материал школьных учебников для соответствующих классов; ознакомиться с новинками методической литературы, наглядными пособиями, программными средствами.

Неотъемлемой частью подготовки бакалавра – будущего учителя математики и физики является организация научно-исследовательской работы. Бакалавр в области научно-исследовательской деятельности решает следующие профессиональные задачи: постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования; использование в профессиональной деятельности методов научного исследования.

Научно-исследовательская работа студентов, обучающихся по данному направлению подготовки, включает в себя самостоятельную исследовательскую работу, направленную на формирование их готовности применению научных знаний в научно-исследовательской деятельности. Она может представлять собой как общую программу для всех обучающихся, осваивающих основную образовательную программу, так и индивидуальную программу, направленную на выполнение конкретного задания (конкретных заданий) отдельным студентом. Научно-исследовательская работа в семестре выполняется студентом под руководством научного руководителя. Направление научно-исследовательской работы студента определяется в соответствии с темой выпускной квалификационной работы, особенностями его научно-исследовательской деятельности.

Основной целью научно-исследовательской работы студента является формирование компетенции, обеспечивающей его способность к организации и проведению научно-исследовательской работы индивидуально и в коллективе, а также формирование умений и навыков практического применения полученных в период обучения теоретических знаний.

В период выполнения НИР решаются следующие задачи:

- формирование научно-исследовательского, инновационного мышления студентов;

- формирование умений применения традиционных и современных технологий сбора информации, теоретического анализа и систематизации, обработки и интерпретации полученных экспериментальных и эмпирических данных, владение современной методологией и методами психолого-педагогических исследований;

- совершенствование способности к самообучению, саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию;

- развитие самостоятельности в изучении научных проблем, целеполагании, решении задач, возникающих в ходе научно-исследовательской деятельности;

- формирование умений оформления результатов научно-исследовательской работы (отчет по НИР, тезисы доклада, научная статья, курсовая работа, выпускная квалификационная работа, презентационные материалы к докладу и др.);

- развитие умений обоснованно отбирать методы научных исследований, исходя из цели и задач собственной научно-исследовательской работы в рамках выполнения выпускной квалификационной работы и/или задач практики «НИР»;

- совершенствование умений публичного представления результатов научно-исследовательской работы (выступление с докладами на студенческих конференциях по результатам проведенных исследований, ответы на вопросы, участие в дискуссиях и пр.).

НИР предполагает исследовательскую работу, направленную на развитие у бакалавров способности к самостоятельным теоретическим и практическим суждениям и выводам, умений объективной оценки научной информации, свободы научного поиска и стремления к применению научных знаний в образовательной деятельности.

Указанный вид работы предполагает как общую программу для всех бакалавров, обучающихся по конкретной образовательной программе, так и индивидуальную программу, направленную на выполнение конкретного задания. НИР проводится путем выделения в календарном учебном графике непрерывного периода учебного времени для проведения всех видов практик, предусмотренных образовательной программой высшего образования.

Во время проведения НИР, руководители проводят со студентами беседы по следующей тематике: порядок подготовки, планирования и проведения экспериментальных исследований; методы планирования эксперимента; критерии выбора рационального метода проведения эксперимента; методы обработки экспериментальных данных; основы компьютерной обработки данных.

Преддипломная практика – этап учебного процесса, целью которого является применение студентом полученных в ВУЗе знаний, наработка опыта в условиях реальной образовательной организации. Преддипломная практика – последний этап в системе практик. Целью преддипломной практики является проведение самостоятельной научно-исследовательской работы по выбранной теме выпускной квалификационной работы. Задачами преддипломной практики являются: систематизация и углубление теоретических и практических знаний по профилю подготовки, их применение при решении конкретных педагогических или методических задач в соответствии с темой выпускной квалификационной работы; углубление и закрепление зна-

ний, полученных в период обучения и предшествующих практик, необходимых для написания выпускной квалификационной работы; овладение методологией и умениями научно-исследовательской деятельности по проблеме выпускной квалификационной работы; анализ состояния педагогической теории и практики по исследуемой проблеме, оценка ее решения в современных условиях.

Преддипломная практика завершает теоретическую часть обучения. Местом ее прохождения является выпускающая кафедра, при этом предусмотрено обязательное посещение образовательной организации соответствующей специализации студента, с целью систематизации материала для его будущей выпускной квалификационной работы. Преддипломная практика является одним из наиболее сложных и многоаспектных видов учебной работы студентов. Преддипломная практика осуществляется в форме выполнения студентом реального исследовательского проекта в рамках утвержденной темы научного исследования и темы выпускной квалификационной работы с учетом научных интересов и возможностей образовательной организации.

Содержание преддипломной практики носит бинарный характер. Это значит, что практика включает бакалавров в те виды деятельности, в процессе которых у них формируются различные стороны научно-педагогических умений: находить наиболее рациональные конструктивные, технологические, организационные и педагогические решения, хорошо ориентироваться в отборе научной информации, ставить и решать принципиально новые вопросы.

В период практики студент выполняет следующие задания: посещает установочную конференцию; знакомится с Положением о написании выпускной квалификационной работы бакалавра, требованиями к написанию ВКР; выполняет работу с каталогами и литературой в библиотеке университета и методическом кабинете кафедры; проводит подготовку списка литературы по теме выпускной квалификационной работы, оформляет список специальной литературы согласно требованиям ГОСТ; завершает эмпирическое исследование в рамках ВКР, осуществляет обработку и интерпретации полученных результатов; выполняет оформление методологии работы, формулировку теоретических выводов, теоретической и практической значимости работы; реализует основы организации педагогического эксперимента, использует электронные таблицы для анализа педагогических измерений в среде MS Office Excel, выполняет обработку результатов педагогических исследований статистическими методами в среде Microsoft Excel; учится использовать программу MyTestX в организации педагогического эксперимента; осуществляет формирование текста работы и его оформление в соответствии с требованиями.

Система практик играет важную роль в профессиональном становлении будущих педагогов, является эффективной формой профессиональной подготовки бакалавров – будущих учителей к профессиональной деятельности, в процессе которой осуществляется реализация полученных теоретических знаний и методической подготовки. В процессе прохождения практики формируются ключевые профессиональные качества педагога.

Значение практики в подготовке бакалавра высоко, при этом важно соблюдать гармоничное сочетание теоретической и практической подготовки учителя. В заключение приведем слова выдающего ученого Д.И. Менделеева: «Теория, не проверяемая опытом, при всей красоте концепции теряет вес, не признается; практика, не опирающаяся на взвешенную теорию, оказывается в проигрыше и убытке».

С целью формирования положительного отношения к учительской профессии, повышения мотивации обучения будущих педагогов считаем необходимым включение в процесс обучения дисциплины «Введение в специальность». Данный курс направлен на формирование у студентов устойчивого интереса к выбранной профессии педагога, поднятие престижа учительской профессии благодаря изучению жизни и деятельности великих педагогов, учителей, методистов, их человеческих и профессиональных подвигов и достижений, их стремление служить математике и физике как науке (Г. Галилей, Л. Эйлер, М. Склодовская-Кюри, А.С. Попов, К.Э. Циолковский, Н.И. Лобачевский и др.) и детям (Я. Корчак, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, В.А. Караковский, В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили и др.).

Мотивация для студентов является наиболее эффективным способом улучшить процесс обучения. Мотивы являются движущими силами процесса обучения и усвоения материала.

Формирование проектной деятельности студентов осуществляется в процессе подготовке курсовых работ по ключевым дисциплинам курса обучения; при проведении научно-исследовательской работы в процессе написания выпускной квалификационной работы; в период всех видов практик (практик по получению первичных профессиональных умений и навыков, опыта профессиональной деятельности, производственной и преддипломной практик).

В перспективе считаем возможным конкретизацию требований к результатам освоения программы бакалавриата по физико-математической составляющей образования осуществить с помощью формулирования специальных компетенций (СК) по физике и математике.

Особо хочется подчеркнуть, что предлагаемые изменения нацелены на сохранение системы математического образования педагогов, направлены на сохранение преемственности с действующей системой, её совершенствование в плане модернизации, развитие непрерывного математического образования и разработку объективных критериев оценки качества математической подготовки студентов.

Стремление к обновлению системы образования должно быть поддержано изучением опыта и сохранением лучших отечественных традиций преподавания и изучения математики. Решение этой задачи лежит в изучении истории отечественного математического образования. Фундаментальную основу модернизации математического образования должны составлять исследования историко-математического характера.

Библиографический список

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. // Вестник образования России. № 3. 2014. С. 9-17.
2. Приказ Минобрнауки России от 9 февраля 2016 г. № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» // <https://минобрнауки.рф/документы/8073>

References

1. The concept of development of mathematical education in the Russian Federation. // Bulletin of education of Russia. No. 3. 2014. Pp. 9-17.
 2. The Ministry of education of Russia from 9 February 2016 № 91 “On approval of Federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education (with two specialization) (bachelors)” // <https://минобрнауки.рф/документы/8073>
-
-

ТАРАСОВА О.В.

доктор педагогических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: Tarasova_orel@mail.ru

TARASOVA O.V.

PhD, associate Professor, Orel State University
E-mail: Tarasova_orel@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОМЕТРИИ В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В СВЕТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

METHODICAL FEATURES OF TEACHING GEOMETRY IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL IN THE LIGHT OF HISTORICAL DEVELOPMENT

В статье идет речь о вкладе методистов-математиков: В.К. Беллюстина, А.Р. Кулишера Н.Г. Лексина, В.Р. Мрочека, М. Симона, П. Трейтлейна, Ф.В. Филипповича в становление системы отечественного геометрического образования.

Ключевые слова: методика математики, преподавание геометрии, средняя школа, начальная школа.

The article deals with the contribution of Methodists in mathematics: V.K. Bellustin, A.R. Kulisher N.G. Leksina, V.R. Mrochek, M. Simon, P. Treutlein, F.V. Filippovich in the development of domestic geometrical education.

Keywords: methods of mathematics, geometry teaching, secondary school, primary school.

Значительный вклад в развитие отечественной методики математики, и в частности, геометрии внёс известный русский методист-математик Всеволод Константинович Беллюстин. Одной из особо значимых его работ являются «Очерки по методике геометрии» [1], выпущенные в 1912 году, предназначенные для учителей двухклассных училищ МНП. В работе Всеволод Константинович изложил свои мысли, актуальность которых, спустя почти столетие, не меркнет. Важность и целесообразность начального курса геометрии обосновывалась с точки зрения психологических исследований, суть которых сводится к необходимости формирования мышления учащихся. По мнению В.К. Беллюстина, формирование отвлеченного мышления у школьников с первых школьных шагов требует предварительного пополнения их сознания конкретными представлениями. При этом удачное и умелое применение наглядности побуждает детей к познавательной самостоятельности и повышает их интерес к предмету, что является важнейшим условием успеха. Руководящим принципом преподавания начальной геометрии должно быть полное согласование с природой детей. Бесспорно, что эта мысль, высказанная Беллюстиным, не являлась новой и брала своё начало ещё с Я.А. Коменского. Однако автор «Очерков» внёс свою существенную лепту в этот вопрос. «Детям в настоящее время преподают ту геометрию и в той же системе, какие были во времена Пифагора и Платона предназначены для юношей и даже взрослых мужей. Детей обращают в маленьких философов. Их заставляют мыслить строго логически, ничего не принимать без доказательства, а между тем авторитетное свидетельство священного Писания удостоверяет, что детям свойствен-

но иметь веру, сильную и чистую, какой не встречается у взрослых. Детей хотят снабдить сразу научными геометрическими сведениями и вместо того мучить их запоминанием отвлеченных и мало понятных фраз. Дети склонны жить активной жизнью, и их энергия погашается, когда с них требуют жить чистым мышлением» [1, с.16]. По его мнению, все основные недостатки преподавания начальной геометрии происходят именно из-за нарушения принципа природосообразности.

Важное заключение, сделанное автором – начинать обучение с той ступени, на которой стоит ученик. Учитель должен определить, на какой ступени развития находится ученик, и, согласно этому, определить, с чего начинать изучение геометрии. Это могут быть либо предметы, либо действия над предметами, либо простейшие отношения, либо анализ свойств. Ошибка многих учителей, по мнению Беллюстина, в том и заключалась, что они зачастую начинали обучение в обратном порядке, т.е. с анализа свойств. Особое значение придавалось ещё и тому, какого ученика мы учим: сельского или городского, т.к. запас имеющихся у них сведений различен.

Неотъемлемым условием, определяющим принципы преподавания геометрии в начальной школе, является тот исторический путь, который прошло человечество в своём развитии и становлении. Поэтому обучение геометрии должно начинаться с измерения протяжений. Люди первоначально приобретали знания благодаря наблюдениям, основываясь на полученном опыте. Обучение детей геометрии должно начинаться с наблюдений и измерений.

Следующим ключевым моментом, по мнению методиста, являлось применение наглядности в обучении.

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

Еще в начале XX века он утверждал «никакое отвлеченное мышление невозможно, если ему не предшествует обогащение сознания нужными представлениями» [1, с. 20]. Наглядность необходима тогда, когда ученик либо не имеет должных представлений, либо, если они и есть, но нет достаточной силы воспроизведения. В.К. Беллюстин обладал и сам высокой силой воспроизведения, демонстрируя наличие образного мышления. «Голодная лошадь не бежит, а ученик, лишенный необходимой наглядности, становится слабым. Переходит в разряд неуспевающих, испытывает отвращение к предмету» [1, с. 21]. Преподавание начальной геометрии должно удовлетворять и требованиям практичности – «из этой-то жизни надо черпать материал для геометрических работ, тогда обучение явится наглядным, оно будет сообразовано с жизнью детей, ибо обосновывается реальными примерами. Будет отличаться в заметной степени практичностью» [1, с. 27]. Первоначальная обработка геометрических представлений происходит, по твёрдому убеждению В.К. Беллюстина, при выполнении следующей последовательности действий: измерении, черчении и вычислении. Это, согласно законам психической жизни человека, предшествует отвлечённому обобщению и логическому доказательству. В качестве чертёжных инструментов рекомендовалось использовать циркуль, линейку, наугольник и транспортир. Круг построений, который должны научиться выполнять учащиеся, достаточно широк и довольно необычен в сравнении с современными требованиями. К примеру, дети должны уметь построить змеевидную, волнистую, спиральную линию, готическую и сплюснутую дуги. Доказательства теорем должны быть в начальном курсе геометрии, но в курсе они появлялись далеко не сразу. Учащиеся должны постепенно прийти к необходимости, убедившись на собственном опыте, что, основываясь только на наглядности, нельзя быть точно убежденным в истинности высказываемых убеждений. Надо процесс обучения построить таким образом, «чтобы ученики почувствовали в себе потребность доказательств и поняли, что истина может быть выведена не только наглядным путём, но и отвлечённым, логическим» [1, с. 41]. Разумеется, что доказательства, присутствующие в начальном курсе геометрии, не могли быть проведены со всей строгостью.

На эту методическую работу В.К. Беллюстина, спустя четыре года, была опубликована рецензия Н. Плехановой, которая критиковала педагога-математика за то, что он недостаточное внимание уделил систематическому курсу геометрии. Она писала: «Анализ чисто логической стороны геометрии недостаточно полон и точен; между тем, чтобы построить курс надлежащим образом подготавливающий к систематическому, необходимо иметь перед собой точную и расчлененную формулу, исчерпывающую сущность систематического курса» [11, с. 54]. Нам трудно согласиться с этим замечанием, поскольку, по замыслу автора, основной акцент предполагалось, по всей видимости, сделать именно на начальный курс геометрии. В рецензии есть, на наш взгляд, ещё целый ряд незначительных замечаний. Нас больше удивили и порадовали мысли Беллюстина, опубликованные в год издания «Очерков». Автор поднимал один из революционных вопросов методики преподавания математики – какой из учебных предметов: арифметика или геометрия действует более развивающим образом? И дал

на него следующий ответ: «Сейчас на практике признание склоняется скорее на сторону арифметики, но всегда ли будет так – это ещё большой вопрос. Геометрия нагляднее арифметики, число отвлеченнее протяжения, следовательно, геометрический материал более соответствует природе учащихся детей, и действие его в образовательном отношении несколько не меньше, если не больше, действия арифметического материала» [10, с. 130]. Как знать, может быть, именно эти слова выдающегося математика-методиста Всеволода Константиновича Беллюстина станут пророческими уже в наступившем веке. На сегодняшний день такая тенденция в отечественной школе, бесспорно, наметилась.

В 1910 году Вацлав Ромуальдович Мрочек и Филипп Васильевич Филиппович издали основательный совместный труд «Педагогика математики. Исторические и методические этюды» [9]. Центральная часть этой книги посвящена историческим вопросам, а также истории приёмов преподавания математики. Теоретическому обоснованию начального курса геометрии и преподаванию наглядной геометрии посвящено две главы. Авторы критически рассматривали существовавшие в тот период курсы начального преподавания геометрии, при этом выдвигали и обосновывали свою точку зрения. Они придерживались основополагающего утверждения – «старый порядок преподавания геометрии должен быть радикально изменён» [9, с. 183]. По их мнению, курс геометрии должен начинаться в младших классах, первоначально содержать геометрические факты без доказательства, затем постепенно осуществлять классификацию полученных в результате ежедневного опыта сведений, далее выводить на их основе другие утверждения, демонстрируя их использование при решении задач. Пути и методы обучения также должны претерпеть кардинальные изменения. Основной акцент должен быть сделан не на рассуждения, а на наблюдение, не на отвлечение, а на конкретизацию, не на «карикатурное рисование мелом или карандашом, а правильное (по идее) черчение, не заучивание по книге, а изготовление моделей и действительные измерения» [9, с. 184]. По задумке авторов, плоские фигуры изначально рассматриваются как часть границы поверхности тел, и только после этого как самостоятельные геометрические образы. Главное – идти по пути опыта, самостоятельности и саморазвития – лучшему из путей приобретения знаний, в том числе и геометрии.

Какой бы ни был начальный курс геометрии он должен отвечать определённым требованиям, а именно: 1) быть построенным с учётом особенностей психического развития школьников данной возрастной категории, отвечать физиологическим потребностям детей; курс должен быть связан с ручным трудом: ученики могут изготавливать модели геометрических тел, обучаться использованию измерительных и чертёжных инструментов, лепить геометрические тела; 2) способствовать развитию пространственных представлений – «центр тяжести падает на планиметрию, и отсюда вытекают все те плачевные следствия, которые потом отражаются так печально на бедноте пространственных представлений» [9, с. 185], в связи с этим одновременно изучать стереометрию и планиметрию; 3) развивать идею функциональной зависимости, потому что она «есть математическое выражение великого закона изменчивости отношения всех явлений, установление её есть сущность и

конечная цель всей науки» [9, с.185]; 4) содержать материал, необходимый для подготовки к изучению дедуктивного курса геометрии, умению проводить доказательство геометрических истин, осуществлять постепенный переход к систематическому курсу геометрии – «наглядная геометрия постепенно переходит в умозрительную, так что мы не можем поставить резкую грань между наглядной и умозрительной геометрией, т.е. сказать, где кончается первая и где начинается вторая»; [9, с.186]; 5) дать необходимый запас геометрических сведений, использование которого возможно в жизненных ситуациях.

Авторы являлись полными приверженцами физиолистского метода изучения геометрии. У Мрочека и Филипповича традиционный взгляд на принципы и методы изложения материала. Одним из ключевых и стержневых является первичное формирование понятий о площади квадрата и объёме куба. По замыслу авторов, изучение площадей и объёмов должно идти одновременно. Сначала площадь квадрата, затем объём куба, площадь прямоугольника и далее объём параллелепипеда. За основу измерения взята русская мера площади – квадратный вершок. Разумеется, что никаких определений площади, объёма не дано – «мы не признаём никаких определений площади, объёма и т.п. на этой ступени обучения. Понятие о площади и понятие об объёме должны вырабатываться чисто интуитивным путём» [9, с. 188]. Этот путь может быть организован учителем следующим образом: начертив произвольную прямолинейную фигуру, можно разделить её проведением прямой линии на две неравные части. Затем, сложив их, получить фигуру формы, отличной от исходной, демонстрируя тем самым учащимся, что площадь осталась неизменной. Аналогичные рассуждения даны и при рассмотрении объёма тел.

Идею функциональной зависимости величин педагоги-математики реализовали при изложении наглядных приёмов нахождения объёмов и площадей фигур. Причем в результате анализа ряда учебников, авторы «не нашли общедоступного и удовлетворительного изложения этого вопроса» [9, с. 190]. При условии осознанного усвоения учащимися того, что объём бруса зависит от площади основания, можно смело переходить к нахождению объёма треугольной призмы, затем многоугольной призмы, прямого кругового цилиндра, наклонного бруса, наклонного цилиндра. Учащимся предлагалось изучить рисунок, на котором изображены четыре равновысоких тела с разными основаниями. В итоге они пришли к выводу, что объёмы есть функции площади основания.

Мрочек и Филиппович ярко показали взаимосвязь геометрии с окружающим миром – «окружающий нас мир форм и созданий является, сверх всего, ещё и нашим учителем» [9, с. 206]. При этом, приводили иллюстрации и цитируя слова Э. Геккеля [3]: «природа вскармливает на своём лоне неисчерпаемое количество удивительных созданий, которые по красоте и разнообразию далеко превосходят все созданные искусством человека формы».

Высоко оценивая начала землемерия, которые необходимы «во всякой школе и при всякой программе» [9, с.216], в качестве образца авторы приводили курс Э. Вихерта «Введение в геодезию, лекции для преподавателей» (1907) (об этой книге подробнее речь шла ранее). В целом, курс Мрочека и Филипповича принадлежал к учебникам, изло-

жение в которых начиналось с рассмотрения моделей геометрических тел. Однако мы придерживаемся мнения, что этот курс являлся довольно удачной и продуманной синтезированной ранее изданных курсов.

Очень ценен тот факт, что авторы книги, изданной около 100 лет назад, пропагандировали принципы продуктивного преподавания начал геометрии, которые, к огромному сожалению, не смогли ещё проложить себе дорогу и сегодня. Оценки этой работы современниками одобрительные. Так, например, в «Практической школьной энциклопедии» сказано: «Книга эта являет собою, может быть, первую попытку представить педагогу-практику не методический катехизис старого типа, не собрание детально разработанных рецептов, а основы и историю математики и этюды по психологии детства. Написана книга в высшей степени живо и удобоваримо, читается с неослабевающим интересом» [10, с.127].

Во второй половине XX века встречаем взгляд на работу Мрочека и Филипповича не столь радужный. Так, в своём исследовании А.И. Лазарева отмечала: «Основной недостаток пронизывает всю работу – это изолированность восприятия от представления и понятия. Эти моменты присущие познанию находятся как бы рядом, но не взаимосвязаны, не взаимообусловлены, что имеет место на самом деле» [5, с.80]. Можно бесконечно выискивать и придираться к выводам, чертежам, рассуждениям, последовательности изложения основных этапов и т.д., но самое важное – это благородная цель педагогов-математиков, к которой они, как и многие русские авторы учебников, шли своим путём. «Мы предлагаем не «книжную» геометрию, а живую, которая – как и всякий учебный предмет – должна расширять кругозор ученика, обязана научить его вдумываться в явления природы и жизни, разбираться в них, развивать самостоятельность и инициативу. Пусть такая геометрия не выучит ученика «доказательству от противного», но зато он и не будет усваивать пассивно её выводы и положения. Напротив, в процессе усвоения геометрии должна принимать активное участие творческая личность ученика; дайте ему возможность – и геометрия из собрания теорем превратится в сокровищницу человеческого наблюдения и опыта» [9, с. 217].

В 1912 году на первой Российской фабрике печатных учебных пособий и детских занятий опубликована «Начальная геометрия в развёртках» [17] автора Филиппа Васильевича Филипповича. Разработка представляла собой рабочую тетрадь, предназначенную для классного и домашнего использования при изучении первого цикла преподавания геометрии – начального курса. В ней приклеены развёртки геометрических тел. Изложение материала в полной мере отражало программу, составленную совместно с В.Р. Мрочеком. Одновременно шло изучение планиметрии и стереометрии в следующем порядке: *Куб. Брус. Треугольная призма. Шестиугольная призма. Цилиндр. Треугольная пирамида. Шестиугольная пирамида. Конус. Усечённая шестиугольная пирамида. Усечённый конус.*

Для работы по тетради учащиеся должны иметь чертёжный треугольник, линейку с делениями, циркуль, карандаш, ножницы, ножик, папку, картон, клей. Приведём в приложении в качестве примера, каким образом представлено изучение первой геометрической фигуры – куба. Изучение каждой геометрической фигуры дополнялось

изготовлением вещественного предмета, встречаемого ребёнком в реальном мире. Тем самым автор демонстрировал неразрывную взаимосвязь геометрии с окружающим пространством.

В этот период в России активно выпускались наглядные и лабораторные пособия, в том числе и по математике. К примеру, наших авторов В.Р. Мрочека и Ф.В. Филипповича:

16 геометрических разборных тел из 55 частей в деревянном ящике с гнездами на все тела;

10 развёрток геометрических тел большого формата (на развёртках нанесены геодезические линии);

трубочки для составления геометрических тел по системе В. Мрочека. В набор входила коробка с 500 трубок четырёх размеров, резинок (черных и белых), резиновой трубки, проволоки, щипцов и картонных кругов.

Следовательно, В.Р. Мрочек и Ф.В. Филиппович были убеждены, что курс начальной геометрии должен был строиться с учётом психологического развития детей, опираться на трудовую деятельность, развивать пространственные представления учащихся, создавать базу геометрических знаний, учить рассуждать и делать верные умозаключения, готовить к изучению систематического курса геометрии. А самое главное, обязательно присутствовать в отечественной школе!

В 1911 году в России опубликована книга немецкого математика Петера Трейтлейна «Методика геометрии» [15]. Эта очень подробная и основательная работа началась с изложения исторического очерка о преподавании геометрии. Затем в ней приводились серьёзные доводы за необходимость и возможность изучения пропедевтического курса геометрии. Заключительная часть работы посвящалась обсуждению вопроса о характере изложения на высшей ступени преподавания геометрии. Учебное пособие проводило идею концентрического разделения курса геометрии. Она состояла в том, что распределение всего геометрического материала с 1 по 9 класс делилось на две части – два концентрика. Автор особо отмечал, что в принципе в геометрии рассматривается практически один и тот же материал и в младших, и в старших классах, однако подаётся он в совершенно иной форме. На первой ступени это пропедевтическое изложение, а на второй – научно строже и требует логического основания. Рассмотрение и сравнение тел надо начинать не в 17 лет, а в 10-12 лет. Причем на первой стадии обучения арифметика может значительно выиграть, т.к. её теоретические положения удобно демонстрировать на практических приложениях в геометрии.

В целом к курсу геометрии он предъявлял следующие требования:

1. Обучение геометрии в наших средних школах должно быть подразделено на две ступени: низшую и высшую.

2. Метод обучения на низшей ступени – это «наглядное обучение геометрии»: оно происходит из рассмотрения тела, выводит отсюда различные геометрические образы, преобразовывает их и создает новые, возбуждает самостоятельность ученика при помощи выполняемой ими оценки на глаз, путем измерений, рисования, лепки и ручного труда; оно развивает способность к тонкому созерцанию и пространственное воображение и ведет от наглядного познания к доказательству и обоснованию познанного.

3. Обучение на высшей ступени имеет своей основой приобретённые раньше представления и воздвигает, постоянно прибегая к рассмотрению тел, научное здание элементарной геометрии, как образец дедуктивной науки.

П. Трейтлейн считал, что пропедевтический курс помимо своей первостепенной цели – достижения лучших результатов на последующих ступенях обучения имеет и самодовлеющее значение. Обучение начинается с куба, а именно с игральные кости, но это происходит своим, свойственным исключительно ему способом. Рассматривание не является первостепенным, по замыслу автора, важно научить детей создавать пространственные образы, чертить, стирать бумагу, изготавливать модели.

А.Р. Кулишер на I Всероссийском съезде преподавателей математики в своём докладе «Начальный (пропедевтический) курс геометрии в средней школе. Его цели и осуществление» значительное внимание уделил работам иностранных авторов, особо выделив Трейтлейна и дав ему высокую оценку, отметил, что эта работа «несёт в себе целое течение педагогической мысли, подводя итог большой работе нескольких поколений» [4, с. 377].

На работу П. Трейтлейна есть отзыв А. Волкова, опубликованный в журнале «Математическое образование» [2, с. 91-93]. Считая эту работу полезной и интересной, автор рецензии, однако с сожалением отмечал, что редактор Филиппович зря скромное название, данное книге самим автором, заменил более громким и притом не соответствующим её содержанию. Затем Волков отмечал крайнюю неудовлетворительность перевода, в котором иногда целые фразы представляют сплошную нелепость. Всё перечисленное, по мнению рецензента, «послужит лишь препятствием к появлению на русском языке более удовлетворительного по исполнению издания книги, небесполезной для русского читателя» [2, с.93]. Да, изданий было всего два, но они оставили значительный след в отечественной методике геометрии, и дело тут вовсе не в названии работы, а в её содержании. В начальном обучении важно не только изучать формы геометрических тел, но и их расположения, и взаимные положения. Эта работа, по словам Трейтлейна, увлекает детей, повышает интерес к изучаемому предмету, радует их новыми своими открытиями. А именно они лежат в основе выполнения геометрических доказательств.

Почётен и заслуживает уважения П. Трейтлейн тем, что он тщательно и последовательно обосновывал каждый этап своего курса, доказывал справедливость выдвинутых положений. Многие отечественные математики-методисты поддерживали взгляды и убеждения Петера Трейтлейна.

В 1912 году в России был опубликован перевод работы Максимилиана Симона «Дидактика и методика математики в средней школе» [12]. Однако впервые часть рассматриваемой работы была опубликована в Одессе в 1904 году [14], в качестве приложения к «Циркуляру по Одесскому учебному округу». В ней профессор излагал свои взгляды на проблемы, связанные с преподаванием математики, в том числе и геометрии в средней школе. Так, основной принцип отбора материала для пропедевтической ступени обучения геометрии состоял, по мнению автора, в том, чтобы «возможно более ярко подчеркнуть историческое, т.е. экспериментальное происхождение элементарной геометрии» [13, с. 192]. При этом обязательно демонстрировалась

связь геометрии с жизнью, межеванием, архитектурой, керамикой, техникой. Изучение представленного в книге пропедевтического курса геометрии предполагалось начинать в 3 классе. Это являлось традиционным для рассматриваемого временного промежутка. Вообще в России к 1910 году в 3 классе на геометрию отводилось 2 недельных урока в гимназии, $2\frac{1}{2}$ – 3 урока в реальных училищах. Важно учитывать, что ученик третьего класса уже имел определённый запас геометрических знаний, полученный из окружающей его обстановки. Учителю необходимо привести эти знания в порядок, в систему. По мнению автора излишне и даже вредно использовать в третьем классе, т.е. на первом году обучения, учебник. Основной источник получения знаний – это диалог учителя и ученика.

Работа М. Симона не получила распространения в российской школе, отклики на неё были далеко не самыми лучшими. К примеру, А.Р. Кулишер в своём докладе, сделанном на Первом Всероссийском съезде преподавателей математики, отмечал: «При такой поспешности, однако, многое в области развития пространственного воображения и мышления учащихся, ради чего собственно курс вводится, остаётся не затронутым, не оставляет следов в сознании ученика» [16, с. 387].

В 1913 году преподаватель, наставник Казанской учительской семинарии Николай Гаврилович Лексин, опубликовал объёмный в 432 страницы труд – «Опыт практического руководства по методике геометрии. Пропедевтический курс» [7]. Эта книга представляла собой методические указания в форме бесед с учителями и примерные наглядно-лабораторные уроки с учащимися. По замыслу автора, пособие предназначено (при подготовке к урокам геометрии) для учителей начальных училищ (низших и высших), преподавателей младших классов средних учебных заведений (мужских и женских), а также для воспитанников учительских школ, семинарий и институтов, для воспитанниц педагогических классов женских гимназий и епархиальных училищ и для учащихся на педагогических курсах при городских училищах. Бесспорно, очень широкий круг применения. Попытаемся выяснить, чем же обусловлена столь обширная универсальность применения. Основной акцент автором сделан на использование в преподавании этого пособия начинающими учителями, чётко осознавая, что «главную роль в формировании опытности играют личность учителя и методическая литература» [7, с. 4]. Отличие этой работы от других работ методического характера состояло в желании автора не столько остановиться на вопросе что преподавать, зачем преподавать, как преподавать, а сколько сообщать учащимся, «как я его (материал – Т.О.В.) буду сообщать, как я поведу тот или другой урок, какими пособиями и как я буду пользоваться, какие буду ставить вопросы, какие предложу работы ученикам» [7, с. 5]. Весь материал представлен в форме бесед, полный перечень которых дан в приложении.

Основные принципы и положения, которые, по мнению Н.Г. Лексина, должны лежать в основе преподавания пропедевтического курса геометрии: не давать ученикам готовых теорем, определений; необходимо вести уроки таким образом, чтобы ученики до всего доходили сами; торопиться никогда не следует; ученики постоянно должны быть осведомлены, что им следует заготовить к тому или другому

уроку геометрии; предоставлять ученикам полную возможность проявлять свою инициативу в работе: этим можно достигнуть правильного и всестороннего развития интеллекта; не вмешиваться в работу учеников без крайней необходимости; уметь ею руководить; не бояться сходства уроков пропедевтического курса геометрии с уроками по ручному труду; больше всего надо заботиться о создании геометрических образов в умах детей; чаще следует заставлять детей производить всевозможные геометрические измерения, т.е. измерения длины, ширины, высоты; не изгонять самодельные приборы для измерений (линейки, циркули, транспортиры, наугольники); в качестве наглядных пособий употреблять чаще разноцветные полоски бумаги, цветные карандаши и мелки; стремиться на каждом шагу к чистоте и изяществу, ставя однако на первый план точность в работе; развивать у детей наблюдательность, зоркость, глазомер; чаще обращаться к проверке сделанных раньше наблюдений; чаще обращать внимание учеников на цель того или другого урока, дабы они знали, к чему ведут все производимые ими работы; урок не заканчивать точкой, а непременно вопросительным знаком; учить ловкости и быстроте в производстве работ, так как все это имеет жизненное значение; необходимо привить детям любовь к физическому труду даже в том виде, в каком этот труд возможен во время лабораторных уроков геометрии; на всех подобных уроках стараться развивать в детях стойкость, силу воли, благородное соревнование в работе; внушить им мысль о том, что они члены одной школьной семьи, которая постоянно нуждается в пополнении своих запасов учебно-воспитательного характера.

Изложение подготовительного курса геометрии должно быть построено в соответствии с наглядно-лабораторным методом, т.е. с использованием большого количества наглядных пособий, изготовленных учащимися. Центром тяжести каждого урока, по мнению автора, должны быть наглядно-лабораторные работы.

Руководствуясь принципом, что человеческий ум приобретает и воссоздаёт знание, Н.Г. Лексин в процессе преподавания значительную роль времени отводил на наблюдение. Другая часть времени направлена на развитие творческих способностей учеников. Похвально, что Н.Г. Лексин особо заботился и о том, чтобы научить детей приспособлять средства к достижению благих намеренных целей, и как следствие, чтобы школа приобретала уважение в глазах населения. Благодаря использованию наглядно-лабораторного метода преподавания у учащихся предполагалось развитие творческих способностей, изобретательности, любви к всевозможным практически полезным работам.

Итог изложения мыслей Н.Г. Лексина прост, ясен и справедлив: учащиеся, прошедшие подготовительный курс геометрии, испытывали значительно меньшие трудности при изучении систематического курса геометрии, нежели не прошедшие его.

Недостатком книги Н.Г. Лексина, по мнению А.В. Ланкова являлась «растянутость, излишние повторения, нарушающие последовательность изложения – затрудняют её использование» [6, с. 22]. В педагогическом журнале «Техническое и коммерческое образование», издаваемом Постоянною комиссией по техническому образованию при императорском русском техническом обществе в 1914 году, опубликована довольно резкая рецензия на этот учебник [8,

с.62-63]. Автор рецензии В.Р. Мрочек к тому времени совместно с Ф.В. Филипповичем уже издал основательную работу «Педагогика математики». Рецензент, имея чёткие и глубокие познания в рассматриваемом вопросе, на обсуждение выносил следующие ключевые моменты: «1) разве русские дети такие идиоты, что им нужно настолько разжевывать все понятия, на три четверти уже знакомые? 2) разве русские учителя настолько бестолковы, что их не только нужно учить давать урок под диктовку, но и подсказывать ещё и ученические ответы? 3) неужели, новая педагогика, проповедуя самостоятельность учащихся когда-нибудь могла даже подумать о подобной катехизации знания?» [8, с. 62].

Приведём слова Н.Г. Лексина, сказанные им об учениках: «Каждый ученик, как трудолюбивая пчелка, будет познавать, что он работает не только во благо себя, а работает во благо школы, во благо своих настоящих и будущих товарищей. Работая же во благо себе и другим, ученик мыс-

лит себя полезным человеком, да не только мыслит себя таковым теперь, но и в будущем будет всегда таковым, т.е. человеком в истинном значении этого слова» [7, с. 23]. Он подлинный патриот отечественной школы!

Анализ работы Николая Гавриловича привёл нас к убеждению, что этот человек имел основательный и вдумчивый взгляд на проблему преподавания геометрии в школе. Он был человеком мыслящим, сомневающимся, равнодушным, стремящимся к собственному совершенствованию. Ему дороги интересы преподавания геометрии в отечественной школе. Материал изложен на редкость подробно и обстоятельно. Представление этой работы закончим замечательными словами, приведёнными Лексиным в качестве эпиграфа к своей работе: «Прежде учителя говорили своим ученикам: слушай! Потом они стали говорить: слушай и смотри! А теперь мы говорим детям: слушай, смотри и делай!»

Библиографический список

1. Беллюстин В.К. Очерки по методике геометрии (В пределах начального курса геометрии). М.: Типография Г. Лисснера и Д. Собко. 1912.
2. Волков А. Библиографический отдел. П. Трейтлейн «Методика геометрии». //Математическое образование. 1912. №2.
3. Геккель Эрнст. Красота форм в природе. 100 табл. с описательным текстом. Общее объяснение и систематич. Обзор. СПб.: Просвещение, 1907.
4. Кулишер А.Р. Начальный (пропедевтический) курс геометрии в средней школе. Его цели и осуществление. //Труды 1-го Всероссийского съезда преподавателей математики. Т.1. СПб.: Тип. «Север», 1913.
5. Лазарева А.И. Наглядные пособия по геометрии в VI-VII классах и методика их использования. Дис. ... канд. пед. наук. Коломна, Моск. обл, 1952.
6. Ланков А.В. К истории развития методики геометрии.// Ученые записки Молотовского гос.пед.ин-т. Вып. 13. Молотовское книжное изд-во, 1954.
7. Лексин Н.Г. Опыт практического руководства по методике геометрии. Пропедевтический курс геометрии. Методические указания в форме бесед с учителями и примерные наглядно-лабораторные уроки с учащимися. Казань: Кн. маг. Маркелова и Шаронова, 1913.
8. Мрочек В.Р. Критика и библиография.// Техническое и коммерческое образование. 1914. №1.
9. Мрочек В.Р., Филиппович Ф.В. Педагогика математики. Исторические и методические этюды. СПб.: Тип. О. Богданова, 1910.
10. Практическая школьная энциклопедия. Настольная книга для народных учителей и других ближайших деятелей в области народного образования. Под. Ред. Н.В. Тулупова и П.М. Шестакова. Изд. журнала «Для народного учителя». М.: Тип. П.П. Рябушинского, 1912.
11. Рецензии о книгах для школы и учащихся. Вып. 1. М.: Тип. Москов. город. Арнольдо-Третьяковского училища, 1916.
12. Симон М. Дидактика и методика математики в средней школе. Перевел и дополнил И.В. Яшунский. СПб.: Физика, 1912.
13. Симон М. Дидактика и методика математики в школе 2-ой ступени. 3-ие изд. Перевел и дополнил И.В. Яшунский. М.: Госиздат, 1922.
14. Симон М. Дидактика и методика математики. Пер. М.К. Фота. Одесса.: Тип. Акц. Южно-рус. о-ва печ. дела, 1904.
15. Трейтлейн П. Методика геометрии. Пер. с нем. Под ред. и с предисл. Ф.В. Филипповича. Ч.1-2. СПб.: Журн. «Обновление школы», 1912-1913.
16. Труды 1-го Всероссийского съезда преподавателей математики. Т.1. СПб.: Тип. «Север», 1913.
17. Филиппович Ф.В. Начальная геометрия в развёртках. СПб.: Издание Первой Российской фабрики учебных пособий и детских занятий, 1912.

References

1. Bellustin V.K. Essays on the method of geometry (Within the initial course of geometry). M.: Printing house G. Lissner and D. Sobko. 1912.
2. Volkov A. Bibliographic Department. P. Treitlane, «The Method of Geometry.» // Mathematical Education. 1912. №2.
3. Haeckel Ernst. Beauty forms in nature. 100 tab. with descriptive text. General explanation and systematic. Overview. SPb.: Enlightenment, 1907.
4. Kulisher A. Initial (propaedeutic) course of geometry in high school. Its goals and implementation. // Proceedings of the 1st All-Russian Congress of Teachers of Mathematics. T.1. SPb.: Type. The North, 1913.
5. Lazareva A.I. Visual aids on geometry in VI-VII classes and methods of their use. Dis. ... cand. ped. sciences. Kolomna, Moscow, region, 1952.
6. Lankov A.V. To the history of the development of the methodology of geometry. // Uchenye zapiski Molotovskogo gos.pedinin-t. Issue. 13. Molotov book publishing house, 1954.
7. Leksin N.G. Experience of practical guidance on the methodology of geometry. Propaedeutic course of geometry. Methodical instructions in the form of conversations with teachers and exemplary visual-laboratory lessons with students. Kazan: Book. mag. Markelov and Sharonov, 1913.
8. Mrochek V.R. Criticism and bibliography. // Technical and commercial education. 1914. №1.
9. Mrochek V.R., Filippovich F.V. Pedagogy of mathematics. Historical and methodological studies. SPb.: Type. O. Bogdanova, 1910.
10. Practical school encyclopedia. A handbook for folk teachers and other closest figures in the field of public education. Under. Ed. N.V. Tulupova and P.M. Shestakov. Ed. magazine «For the People's Teacher». M.: Type. P.P. Ryabushinsky, 1912.
11. Reviews of books for the school and students. Issue. 1. M.: Type. Moscow. city. Arnoldo-Tretyakov College, 1916.
12. Simon M. Didactics and methodology of mathematics in secondary school. Translated and supplemented by I.V. Yashunsky. St. Petersburg: Physics, 1912.
13. Simon M. Didactics and the methodology of mathematics in the school of the second stage. 3rd ed. Translated and supplemented by I.V. Yashunsky. Moscow: Gosizdat, 1922.
14. Simon M. Didactics and methodology of mathematics. Trans. M.K. Fota. Odessa.: Type. Acc. South-Russian. Islands of the Pech. business, 1904.
15. Treitlane P. Method of geometry. Trans. with him. Ed. and with the pref. F.V. Filippovich. Part 1-2. SPb.: Journal. «Renewal of the School», 1912-1913.
16. Proceedings of the 1st All-Russian Congress of Teachers of Mathematics. T.1. SPb.: Type. The North, 1913.
17. Filippovich F.V. The initial geometry in the sweeps. SPb.: Publication of the First Russian factory of teaching aids and children's classes, 1912.

ТИМОХИНА Т.В.

Кандидат педагогических наук, доцент, Государственный гуманитарно-технологический университет, доцент Кафедры педагогики
E-mail: timohina.tv@mail.ru

TIMOKHINA T.V.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, State humanitarian and technological university, associate professor of pedagogics
E-mail: timohina.tv@mail.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА*

INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

В статье освещены основные проблемы формирования современного инклюзивного воспитательного пространства. Проанализированы позиции, занимаемые ведущими учеными, рассматривающими инклюзивное воспитательное пространство как специально организованную педагогом среду. Представлена концептуальная основа организации инклюзивного воспитательного пространства. Изложен опыт организации тьюторской деятельности в условиях университета. Описаны цели, задачи и направления организации и функционирования инклюзивного воспитательного пространства в условиях университета.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, воспитательное пространство, обучающиеся, особые образовательные потребности, университет, вуз, педагоги.

The article highlights the main problems of the formation of a modern inclusive educational space. The positions occupied by leading scientists who consider inclusive educational space as a specially organized environment are analyzed. The conceptual basis of organizing an inclusive educational space is presented. The experience of organizing tutoring activities in university conditions is outlined. The goals, tasks and directions of the organization and functioning of the inclusive educational space in the conditions of the university are described.

Keywords: inclusion, inclusive education, educational space, students, special educational needs, university, university, teachers.

Актуальность разработки проблемы инклюзивного воспитательного пространства университета не вызывает сомнений. Снижение воспитательного потенциала образовательных организаций, в общем, и университетов, в частности, приводит к необходимости решения задачи повсеместного развития воспитательного пространства в образовательной среде. Инклюзивное воспитательное пространство предполагает нахождение в нем как обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП), так и с нормальным развитием. Взаимодействие данных категорий в рамках получения образования сопряжено со значительными трудностями и требует многогранного изучения.

Решение представленной проблемы предпринято в многочисленных документах, программах, конкурсах на государственном уровне. В Постановлении Правительства «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» особо отмечается необходимость «...создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов» [14]. Решение воспитательных задач всегда сопряжено с необходимостью привития нравственных принципов, которыми можно руководствоваться в течение своей жизни.

Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Н.Д. Никандров, Л.И. Новикова, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др. [1, 4, 11, 12, 13, 15] освятили в своих работах концепцию современного воспитания в рамках профессиональной подготовки в вузе. Проблеме развития детей с особыми образовательными потребностями в условиях различных учреждений посвятили свои работы В. Г. Бочарова, Е.В. Ковалев, Л.М. Крыжановская, Г.Ф. Кумарина, Н.Н. Малюков, О.А. Степанова и др. [3, 7, 8, 9, 10, 16].

В большинстве научных работ воспитательное пространство рассматривается с позиций специально организованной педагогом среды [2, 3, 5, 13]. Данная среда организует обучающихся, помогает им в осуществлении более эффективного взаимодействия друг с другом и социализации на различных уровнях.

Л.И. Новикова [12] рассматривает воспитательное пространство как результат специально организованной деятельности педагога, создающей более комфортные условия для развития личности всех детей. Автор отмечает созидательную и интегрирующую роль данного пространства.

Вопросам развития инклюзивного воспитательного пространства в современных образовательных организациях различных уровней уделяется достаточно малое значение. С другой стороны, воспитательный потенциал правильно организованного инклюзивного пространства

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

достаточно велик. З.О. Кекеева, рассматривая организацию воспитательной деятельности в образовательной среде университета отмечает: «Организация воспитательной деятельности в пространстве образования является составной частью формирования профессиональной компетентности студентов педагогических направлений и специальностей и наиболее эффективным средством их приобщения к воспитательной работе непосредственно в самом вузе» [5, с. 58]. Данный факт требует более детального рассмотрения данного феномена.

Под концептуальной основой организации инклюзивного воспитательного пространства и эффективной подготовки к работе с обучающимися с ООП в условиях образовательных организаций различного уровня, рассматривается изменение традиционных подходов к социальной адаптации в условиях вуза. В целом, образовательная среда различных подразделений университета должна быть адаптирована к особым образовательным потребностям. Воспитательная ее составляющая должна быть более разветвленной и всеобъемлющей.

Педагоги университета должны иметь соответствующую степень готовности к осуществлению воспитательной деятельности с различными категориями студентов. Они должны быть компетентны в вопросах взаимодействия с обучающимися с ООП и нормальным развитием.

Воспитательная среда должна быть адаптирована к развитию всех обучающихся с учетом их особых потребностей. Развитие воспитательной среды осуществляется через выполнение отдельных компонентов подготовки студентов, учет особенностей каждого члена инклюзивной группы и всей группы в целом, мониторинг развития воспитательного пространства университета, тьюторское сопровождение, участие в волонтерском движении.

Сущность целостности инклюзивного воспитательного пространства университета заключается в соподчиненности и слаженном функционировании всех его частей и функций.

Рассматривая вопросы организации инклюзивной воспитательной среды, следует остановиться на ее специфике. Данная среда должна являться безбарьерной как в техническом оснащении, так и в вопросах взаимодействия ее субъектов. Инклюзия в образовательной организации обычно регламентируется рядом документов различного уровня. Осуществлять воспитание в условиях инклюзивного учреждения должны подготовленные специалисты. Организация инклюзивной воспитательной среды должна идти параллельно с организацией обучения с учетом инклюзии.

Воспитательный потенциал инклюзивного образования достаточно велик. Инклюзивная воспитательная среда университета воздействует на педагогов, студентов с особыми образовательными потребностями, студентов с нормальным развитием. Университеты России в настоящее время набирают опыт по организации и успешному функционированию инклюзивного воспитательного пространства. Этому свидетельствуют многочисленные научные работы на данную тему.

Инклюзивное воспитательное пространство университета, призванное эффективно адаптировать не только студентов с ООП, но и всех членов инклюзивной группы, может включать разнообразные компоненты: кружки по

интересам, спортивные секции различной направленности, студенческие организации, научные группы и пр.

Положительно зарекомендовал себя опыт организации тьюторской деятельности в условиях университета. Данное прикладное направление активно развивается в РФ в последние годы в рамках дошкольных, школьных, средних профессиональных образовательных организаций и университетов. Т.М. Ковалева, изучая становление развития тьюторства в России, отмечает: «Профессия «тьютор», несмотря на свою более чем девятисотлетнюю историю, может быть в условиях российской действительности отнесена к категории новых, инновационных для отечественного образования и российского общества в целом, профессий» [6, с. 14].

В большинстве словарей тьютор определяется как особая, исторически сложившаяся и положительно зарекомендовавшая себя педагогическая профессия, призванная к сопровождению, руководству и курированию индивидуального образовательного процесса в образовательной организации.

К задачам педагога-тьютора в университете относятся [16]:

- «помощь в выборе направления подготовки с учетом требований и предпочтений обучающегося с ООП, возможностей образовательной среды университета;
- первоначальное сопровождение студента с особыми образовательными потребностями для осуществления эффективной адаптации в университете;
- помощь в выборе и определение индивидуальной траектории развития студента вуза с ООП;
- создание образовательной среды с учетом личностных интересов и индивидуальной направленности студента с ООП и студентов с нормальным развитием инклюзивной группы;
- сопровождение образовательного процесса с учетом возникающих потребностей в инклюзивном коллективе;
- подготовка тьюторов, сопровождающих обучающегося с ООП в дальнейшем образовательном процессе из числа сокурсников» [16, с. 135].

Рассматривая особенности деятельности тьютора, президент МОО «Межрегиональная тьюторская ассоциация» Т.М. Ковалева в 2011 году отмечала: «Тьютор – это педагог, который занимается определенным направлением педагогической деятельности, сопровождает индивидуальную образовательную программу ребенка или взрослого. Он не передает общих знаний, умений или навыков, он не воспитывает, его задача – помочь ребенку (или взрослому) зафиксировать собственные познавательные интересы, определить какие-то предпочтения, помочь понять, где и каким образом можно это реализовать, помочь выстроить свою программу» [6, с.15].

В настоящее время приоритеты образования в России выступают таким образом, что требуется серьезная переориентация деятельности тьютора на работу и в воспитательном направлении. Научно-педагогические источники и собственный опыт работы в вузе показывают необходимость осуществления тьютором воспитательной работы среди всех обучающихся в инклюзивной группе университета. Данная работа, при необходимости, может затрагивать родителей студентов с ОВЗ (их законных представителей),

членов их семей, педагогов-предметников и обслуживающий персонал университета, ближайший микросоциум.

Совместно с педагогами и студентами университета, тьютор участвует в создании и развитии инклюзивного воспитательного пространства университета. Целями и задачами создания данной среды являются:

- совершенствование разнонаправленной воспитательной деятельности в различных подразделениях университета;
- создание комфортных условий, способствующих формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у всех обучающихся инклюзивной группы и университета;
- стимулирование обучающихся университета к самовоспитанию и дальнейшей самореализации себя в обществе;
- эффективное освоение педагогического опыта с учетом гуманистического аспекта;
- воспитание у всех обучающихся инклюзивной группы высоких духовно-нравственных качеств и норм поведения;
- развитие корпоративной культуры университета с учетом современных ценностных ориентаций;
- формирование и развитие инклюзии как одной из традиций университета;
- формирование и развитие активной гражданской позиции в вопросе инклюзивного образования студенческой молодежи;
- совершенствование и развитие системы адаптации студентов с различными потребностями к условиям университета, в том числе, способом тьюторского сопровождения;
- развитие творческих способностей всех обучающихся инклюзивной группы средствами организации досуга;
- формирование и развитие студенческих объединений различной направленности;
- развитие мотивации к здоровому образу жизни, профилактика вредных и пагубных привычек;
- предупреждение проявлений насилия, экстремизма, национализма и др. в среде университета;
- совершенствование деятельности органов самоуправления;
- развитие волонтерского движения в вузе;

- развитие тьюторской деятельности в студенческой среде;
- организация внеучебной деятельности с увеличением количества обучающихся;
- понимание необходимости социально-значимой деятельности всеми обучающимися университета;
- формирование лидерских качеств в вопросах, связанных с инклюзией и работой с детьми с ОВЗ;
- создание условий для развития инициатив, связанных с различными аспектами тьюторства;
- создание условий для реализации проектов, связанных с развитием инклюзивного пространства и тьюторства в педагогической деятельности;
- нахождение и использование новых эффективных форм воспитательной деятельности в инклюзивной среде;
- совершенствование кураторской деятельности в инклюзивных группах;
- обеспечение различными видами поддержки студентов вуза;
- совершенствование разнонаправленной социальной деятельности в различных подразделениях университета;
- организация разностороннего взаимодействия в различных сферах воспитательной и социокультурной деятельности;
- социализация обучающихся в микросоциуме и макросоциуме с учетом полного принятия инклюзии как способа сосуществования.

Реализовать вышеперечисленные цели и задачи целесообразно в следующих направлениях: профессиональное воспитание, развитие творческого потенциала будущих педагогов, формирование здорового образа жизни, профилактика асоциальных проявлений, социальная поддержка.

Таким образом, теоретическое и прикладное развитие инклюзивного воспитательного пространства университета в настоящее время является актуальным направлением педагогического исследования, которое рассматривается с позиций специально организованной педагогом среды. Эффективное воспитательное пространство должно являться безбарьерным как в техническом оснащении, так и в вопросах взаимодействия субъектов. Одним из новшеств в организации и функционировании образовательного пространства является тьюторская деятельность в условиях университета.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 2010. № 9. С. 73.
2. Боташева, Х.Ю. Развитие духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном пространстве университета диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2010. 214 с.
3. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. М. : SvR – Аргус, 1994. 207 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-38.
5. Кекеева, З.О. Организация воспитательной деятельности будущего педагога в пространстве образования университета // Высшее образование сегодня. 2008. № 8. С. 58-60.
6. Ковалева, Т.М. Тьютор – школе / Т.М. Ковалева // Директор школы. 2011. №6. С. 11-16.
7. Ковалев, Е.В. Инклюзивное образование : настольная книга для педагога, работающего с детьми с ОВЗ / Е.В. Ковалев, М.С. Старовойтова. М. : Владос, 2011. 167 с.
8. Крыжановская, Л.М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования / Л.М. Крыжановская. М. : Владос, 2013. 144 с.
9. Кумарина Г.Ф. Коррекционно-развивающее образование в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта : программа : методические рекомендации / Г.Ф. Кумарина, И.Е. Токарь. М. : Перспектива, 2014. 44 с.
10. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н.Н. Малофеев. М. : Просвещение, 2009. 224 с.

11. Никандров Н.Д. Российская академия образования : итоги деятельности и перспективы научных исследований // Педагогика. 2009. № 1. С. 3-11.
12. Новикова Л.И. Полифункциональная структура воспитательного процесса в системе образования. // Дополнительное образование. 2003. № 8. С. 4-12.
13. Пидкасистый П.И. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М. : Педагогическое общество России, 2008. 640с.
14. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская Газета 11.08.2000. Электронный ресурс: режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
15. Слостенин В.А. Болонское соглашение: курс на интеграцию // Педагогическое образование и наука. 2011. №8. С. 4-7.
16. Тимохина Т.В. Инклюзивное образование в национальной системе учительского роста // Инновации в образовании. 2018 №5. С. 132-138.

References

1. Bondarevskaya E.V. Methodological problems of the formation of the pedagogical education of the university type. // Pedagogy. 2010. No. 9. Pp. 73.
 2. Botasheva H.Yu. The development of the spiritual and moral culture of students in the educational space of the university thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Southern Federal University. Rostov-on-Don, 2010. 214 with.
 3. Bocharova V.G. Pedagogy of Social Work / V.G. Bocharov. M.: SvR Argus, 1994. 207 p.
 4. Zimnyaya I.A. Key competences - a new paradigm of the result of education / IA. Winter // Higher education today. 2003. No. 5. Pp. 34-38.
 5. Kekeeva Z.O. Organization of the educational activity of the future teacher in the university education space // Higher education today. 2008. No. 8. Pp. 58-60.
 6. Kovaleva T.M. Tutor – to the school / T.M. Kovaleva // Director of the school. 2011. №6. Pp. 11-16.
 7. Kovalev E.V. Inclusive education: a handbook for a teacher working with children with HIA / E.V. Kovalev M.S. Staroverova. M.: Vldos, 2011. 167 p.
 8. Kryzhanovskaya L.M. Psychological correction in conditions of inclusive education. M.: Vldos, 2013. 144 p.
 9. Kumarina G.F. Correction-developing education in the conditions of the introduction of the federal state educational standard: program: methodical recommendations / G.F. Kumarina, I.E. Turner. M.: Perspective, 2014. 44 p.
 10. Malofeev NN Special education in a changing world. Europe: a textbook for students of pedagogical universities. M.: Education, 2009. 224 p.
 11. Nikandrov N.D. Russian Academy of Education: results of activities and prospects for scientific research // Pedagogy. 2009. No. 1. Pp. 3-11.
 12. Novikova L.I. Polyfunctional structure of the educational process in the education system // Additional education. 2003. No. 8. Pp. 4-12.
 13. Pikasisty P.I. Pedagogy: a textbook for students of pedagogical universities and teacher colleges / P.I. Dish is sour. M.: The Pedagogical Society of Russia, 2008. 640 p.
 14. 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» // Rossiyskaya Gazeta 11.08.2000. Electronic resource: access mode: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
 15. Slastenin V.A. Bologna agreement: course on integration // Pedagogical education and science. 2011. №8. Pp. 4-7.
 16. Timokhina T.V. Inclusive education in the national system of teacher growth // Innovations in Education. 2018 №5. Pp. 132-138.
-

ТИХОМИРОВА А.В.

аспирант, Тверской государственный университет
E-mail: innova86@mail.ru

БОГАТЫРЕВ А.А.

доктор филологических наук, профессор, Тверской государственного университета
E-mail: bogatyria67@gmail.com

TIKHOMIROVA A.V.

Graduate student, Tver State University
E-mail: innova86@mail.ru

BOGATYREV A.A.

Doctor of Philology, professor, Tver State University
E-mail: bogatyria67@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДОКСЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ДИГИТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ*

PEDAGOGICAL PARADOXES OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION THROUGH INTERACTIVE DIGITAL TRAINING

В статье обсуждаются сильные и слабые стороны интерактивного обучения иностранному языку как источника формирования иноязычных коммуникативных готовностей и компетенций. Анализ прямых и косвенных результатов интерактивного обучения и последующего анкетирования учащихся 5-7-х классов общеобразовательной школы позволяет выявить парадоксы современного интерактивного дигитального образования и критически осмыслить условия и перспективы внедрения в учебный процесс интерактивных обучающих технологий с учетом ценностных ориентиров самих обучающихся, а также выявить ряд проблем и противоречий, свойственных современной отечественной системе школьного образования.

Ключевые слова: инновационная педагогика, иноязычная коммуникативная компетенция, интерактивное обучение, интерактивный модуль, коммуникативная готовность, коммуникативный квест, ценностные ориентиры образования.

The article discusses the strengths and weaknesses of interactive foreign language teaching and learning method, aimed at formation of foreign language communicative skills and competencies. The analysis of direct and indirect results of EFL interactive teaching and learning practice and the subsequent survey allows to reveal the existing paradoxes of modern interactive digital education and to assess critically the conditions and prospects of interactive learning technologies introduction into the educational process, taking into account the values of students, as well as a number of issues and contradictions inherent in the modern school education system.

Keywords: innovative pedagogy, foreign language communicative competence, interactive training, interactive module, communicative readiness, communicative quest, key targets of education.

В последнюю четверть века в пантеоне педагогических мод обольщение активизмом уступает место обаянию интерактивностью. Возвешенная оценка всякого подхода в образовании основывается на анализе его сильных и слабых сторон, в том числе в свете критического рассмотрения достижимости с его помощью целей образования и соответствия традиционного представления о целях обучения и образования миру открывающихся новых возможностей.

Представленная в публикациях Р.П. Мильруда сопоставительная схема педагогических традиций и методических культур, а также «познавательных стилей» [9, с. 6; 10, с. 43, 45] интересно и убедительно демонстрирует стройную схему сложившихся стереотипов в методике преподавания. При этом в схеме не эксплицирована диалектика интерпретационных процессов рецепции учебной информации в условиях традиционалистской «пассивной» формы обучения, и не объяснены глубинные связи, например, между успехами корейской экономики и реализацией тра-

диционалистского подхода к преподаванию и обучению. Основанное на «речевом взаимодействии» и оперировании «виртуальными орудиями» интерактивное обучение занимает одно из вершинных мест в схеме развития мирового опыта «учения» [9, с. 7; 10, с. 38]. В означенной связи критический анализ обучающих возможностей собственно интерактивного подхода обучению и образованию представляет интерес.

Интерактивное обучение акцентирует субъектную составляющую в позиции учащегося по отношению к учебному материалу, целям и процессу обучения. Приобретаемый в обучении новый опыт становится прямым или косвенным продуктом взаимодействия учащегося с учителем, другими учащимися, обучающей средой, специально разработанными интерактивными средствами обучения. Аудиторное занятие более не напоминает театр одного актера в роли всеведущего гуру. При этом фигура педагога несколько «уходит в тень», но от этого не перестает быть значимой

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

фигурой. Переход на рельсы интерактивного обучения, использование «игровых механик» вуалирует амплуа учителя как носителя гласа Стендора на занятии. Однако при этом нет необходимости безоговорочно разделять избыточно сильные утверждения об «исключении контроля со стороны обучающего» и «отсутствии руководящей роли учителя» [4, с. 98]. Учитель выступает в роли организатора учебной коммуникации, мастера Дроссельмаейера (создателя интерактивных учебных / учебно-игровых сред), игротехника, а также фасилитатора и модератора учебно-познавательной деятельности учащихся [6].

Интерактивность на занятии может обеспечиваться применением интерактивных заданий / модулей. Применение интерактивных модулей как средств интерактивной технологии обучения требует должного качества разработки материалов и осуществления педагогом корректного методического сопровождения учебного взаимодействия. Методическое сопровождение предполагает выполнение педагогом организационной, проблематизирующей, мотивирующей, ориентирующей, регулятивной, фасилитативной, поддерживающей, рефлексивной, оценивающей и ряда других функций. При соблюдении этих условий процесс обучения с опорой на интерактивные модули будет событийным, увлекательным, контролируемым и вознаграждаемым, а результаты обучения достижимыми для обучающихся.

Следует особо отметить значимость интерактивного обучения для реализации *концепции студенто-центрированного обучения*, входящей в список приоритетов развития образования в Европе до 2020 года [3 с. 25]. Последняя включает в себя такие четыре компонента, как (1) индивидуализация подхода к обучению обучающегося; (2) обеспечение прозрачности, измеримости и контролируемости уровня индивидуальных достижений как условий проектирования продвижения к новым рубежам освоения формируемых готовностей и навыков (англ. skills); (3) обеспечение гибкого графика обучения при опоре на учебные онлайн-ресурсы; (4) активное вовлечение учеников в проектирование собственной учебной деятельности [21]. В сфере преподавания иностранных языков все названные компоненты студенто-центрированного обучения в условиях последовательной реализации министерством образования установки на *укрупнение учебных языковых групп* (до 30 учеников) и критическое сокращение времени говорения на уроке (1 минута на ученика из расчета 45 минут занятия и четверти часа на объяснение нового материала учителем, аудирование, конспектирование, выполнение письменных заданий и пр.).

Ведущая особенность обучения иностранным языкам в современной, *коммуникативной парадигме* заключается в одновременном обучении языку как средству общения и обучении межличностному общению в интер-культурном контексте, что в свою очередь превращает занятия по иностранному языку в *уроки человечности и культуры*. При этом в содержание обучения наряду с другими важными элементами входит воспитание диалогического отношения к другим людям и культурам. Проявления интерактивности при этом выступают одним из признаков диалогических отношений [2]. Однако не всё, что интерактивно, непременно глубоко диалогично. Например, интерактивные технологии востребованы в русле (направленного на авто-

матизацию навыка) программирующего и в сфере комбинированного обучения.

Кроме того, в западных и отечественных источниках утверждается, что интерактивные технологии хорошо вписываются в идеологию эдьютейнмента, идея которого может быть охарактеризована как гармоничное сочетание обучения с игрой, развлечением, увлечением, раскрепощенной атмосферой [4, с. 98]. В предельно оптимистичном варианте трактовки интерактивное обучение рассматривается как способное гарантированно обеспечить вовлечение учащихся в решение учебных задач, развитие субъектности ученика, а также удовольствие от процесса и результатов обучения.

Итак, за интерактивным подходом в обучении признаются блестящие перспективы. Между тем, в бюрократическом дискурсе образования заявляет о себе контрастная линия на «сдачу позиций». Термин «учащийся» (как неуверенно отвечающий своему означаемому-этимону, восходящего к корню латинского глагола «studeo» – «усердно заниматься, стремиться, старательно трудиться») постепенно заменяется термином «обучаемый», а затем, когда встает вопрос об обучаемости обучаемого, уступает место контингентному термину «обучающийся».

В наиболее общем приближении принцип интерактивного обучения может быть определена как *синтез нового опыта на основе взаимодействия*. При этом типология взаимодействий (например, личностей, опытов, языков, когнитивных систем, мира наличного опыта и нового вызова, требующего обогащения и корректировки арсенала продуктивных накоплений индивида) может носить вспомогательный, уточняющий характер. Об интерактивном обучении допустимо утверждать как основанном на взаимодействии учащегося с другими субъектами учебного процесса (и /или обучающей программной средой) и опирающемся на принцип *наблюдаемой обратной связи* [12, с. 207]. При интерактивном обучении акцент на коммуникативное взаимодействие как источник нового знания и опыта выступает на первый план. В качестве одной из ключевых задач учебной коммуникация выступает прирост у учащегося «*умения учиться*» (англ. 'learning to learn'). При этом в интерактивном обучении не менее важен и *стратегический план* организации коммуникативного взаимодействия, устремленный к оптимизации управления ресурсами в контексте достижения цели.

Современный учитель в классе осуществляет синтез различных подходов к обучению и обучающих технологий методик. Одним из ярких примеров здесь выступает Веб-квест, изначально представляющий собой синтетическую технологию, включающую поисковую и аналитическую деятельность учащихся, организацию работы в малых группах, стратегический подход к информационному обмену, продуктивное применение информационно-коммуникационных ресурсов (использование баз данных, Интернет-источников, создание электронных презентаций с применением карт, сравнительных таблиц, инфографики и пр.). По крайней мере таковы его классические определения в публикациях Б. Доджа и Т. Марча [17; 18; 19].

Отметим, что определение интерактивного обучения в отечественной традиции остается достаточно расплывчатым, основывающимся на сочетании «не менее двух по-

казателей» из пяти и более, включая такие, как активность, исполнение ролей и работа в микро-группе, дискретность заданий и выбор решения [4, с. 101]. Более детальное описание критериев можно найти в статье П. Баркера и Т. Кинга [16; 5, с. 67; 12, с. 208]. При этом не уделяется внимания осмыслению водораздела между пониманиями интерактивности в образовании как применения дигитальных технологий и как межличностного взаимодействия в режиме face-to-face. Отметим в этой связи, что обычно термин «интерактивность» определяется путем указания на его ядерное этимологическое значение, означающее (тесное) «взаимодействие» (англ. interaction). Однако следует заметить, что межличностная коммуникация по природе своей интеракциональна, а обучение может трактоваться как основанный на взаимодействии процесс передачи опыта от человека к человеку [12, с. 207]. В таком случае под интерактивным *стилем обучения* понимается установка на интенсификацию полезной нагрузки на механизм обратной связи как источник нового опыта.

Увы, после предложенного Б. Доджем и Т. Марчем *синтеза* (в веб-квесте) понимание интерактивного обучения все чаще распадается на два расходящихся потока: (1) обучение в диалоге с группой [e.g. 4: с. 99] или квалифицированным собеседником, в том числе по Скайпу; (2) обучение при помощи гаджетов – мобильное и компьютерное обучение с опорой на электронные приложения и Интернет-поддержку. При этом трактовка выражения «интерактивное обучение» все чаще ассоциируется с цифровым / дигитальным / электронным обучением.

В означенной связи наблюдается ряд *парадоксов интерактивного обучения*. В частности, под интерактивным обучением начинает пониматься такое, в задачу которого входит научить ученика общению с людьми, глядя на экран монитора или гаджета, то есть – повернувшись спиной к реальному собеседнику. Итак, первым парадоксом интерактивного цифрового обучения выступает «*парадокс собеседника*». Второй парадокс – «*парадокс свободы и независимости*». Интерактивное обучение часто трактуется как свободное, то есть доступное (по требованию) в любом месте и в любое время, проходящее по гибкому графику. Однако цифровая свобода оборачивается зависимостью от надежности техники и устойчивости Интернет-соединения, а обещанное облегчение труда преподавателя оборачивается необходимостью иметь «кролика в рукаве» – запасные (распечатанные) материалы, которые должны появиться на занятии как кролик из шляпы. Третий парадокс интерактивного обучения можно назвать «*парадоксом опыта*». Он проявляется в эффекте отсутствия *конкретных* готовностей (опыта) в той области, которая, казалось бы, должна быть досконально освоена, поскольку она формально (как рубрика / раздел учебного материала) входит в программу обучения (например, «этикетная сфера»). Характерная для идеологии и технологии интерактивного обучения установка на эмпирику и непосредственность приобретаемого ad hoc опыта в определенной мере сужает уровень психологической готовности к решению задач, выходящих за узкие рамки известного «Плавали, знаем». Здесь наблюдается ограниченность эмпирической педагогической схемы «образования умения на базе совершенствования навыка». Разумеется, этот скрытый дефект (или унаследованная особенность стиля обучения рабочим про-

фессиям) методологически и методически компенсируется привлечением *рефлексивного подхода* к обучению, выходом учащегося в мета-позицию. Однако требуемое здесь переключение методического режима («А теперь давайте подумаем, почему Джон отвернулся, после того, как вы ему сказали ‘Good day’!») заметно изменяет темп занятия, нередко представляемого в рекламе интерактивных курсов как аллюр легкой прогулки по дворцу знаний. Иными словами, интерактивное обучение наиболее продуктивно в синтезе с другими способами обучения.

Взвешенная оценка интерактивного обучения и соответствующих технологий и методических средств требует учета как их сильных, так и слабых сторон. Например, стоит заметить, что интерактивное обучение является мощным педагогическим средством, но не является абсолютной панацеей от ригидности, агерменевтизма, алекситимии, и наконец – от несклонности к учебе как труду. Возрастающий акцент на интерактивном подходе к обучению повышает роль эмпирических источников приращения нового опыта и договорного / коммуникативного начала в его интерпретации и оценке. При этом роль общетеоретического подхода, дедуктивных схем порождения нового знания может ослабевать. В условиях безоговорочного принятия тезиса «лекция умерла» может ослабевать и готовность учащегося к слушанию («слушать и слышать») и обработке значительного объема новой информации, представленного в монологической форме. Интерактивность зачастую не является ни самым коротким, ни самым легким, ни самым логически безупречным путем к знаниям. Интерактивность в обучении может стимулировать развитие мышления и деятельности, и она же как преобладающий подход может способствовать развитию стереотипных представлений и подходов там, где они не всегда уместны и конструктивны.

Взвешенная оценка интерактивных технологий требует учета не только достигаемого результата, но и потраченных на его достижение усилий. Трудоемкость создания веб-квеста увеличивает трудовую нагрузку и продлевает рабочий день преподавателя. Более того, качество квеста состоит в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся и малой группы, осуществляющей прохождение квеста. Иными словами, уникальность веб-квеста определяется не учебной задачей, и не используемыми материалами и методиками, но в первую очередь – особенностями отдельно взятой группы обучающихся. Проектный метод действительно приносит опыт кооперативной работы в малых группах, но не решает *проблему малого вклада* отдельных участников в общий результат группы и не приносит долгосрочного решения проблемы вознаграждаемости усилий индивидуального обучающегося.

Взвешенная оценка интерактивных технологий требует учета полноты и точности соответствия требуемого содержания обучения (намечаемых целей и задач) избираемым путем, способам и средствам обучения. Заметим в частности, что цель формирования коммуникативной компетенции заключается в более содержательно ёмком требовании *кооперативности* речевой деятельности, а не только в «интерактивности», выступающей одной из частных манифестаций первой [14].

Одним из технологических решений в сфере интерактивного обучения языку и коммуникации выступает коммуникативный квест. (Подробное описание методик см.

[13; 15; 22; 23; 24]). В коммуникативном квесте коммуникация выступает как способ (как средство и путь) приращения опыта и коммуникация как проблема. Ситуация коммуникации (как единственного пути получения информации) в квесте проблематизируется. В этой точке развития сценария коммуникативного квеста имеет место выход в мета-позицию, ассоциируемую в зарубежной методике с областью «критического мышления» (cf. “devising a new algorithm is critical thinking.” [25, с. 11]). Учебная деятельность в коммуникативном квесте раскрывается как самодвижение опыта, балансирующее на весах моментальной интуиции и (неспешной) рефлексии.

Коммуникативный квест указывает нам на то, что условием решения коммуникативной задачи является не один вид рефлексии, а несколько. В том числе рефлексия мета-коммуникативная, мета-когнитивная и метаязыковая в их взаимоотноительности и взаимодействии «Что собственно я сказал, когда я это сказал? Как я ответил на вопрос, когда мне задали вопрос? Что послужило причиной и что результатом моего коммуникативного действия?».

В результате педагогического эксперимента, проведенного в 5-7-х классах общеобразовательной школы А.В. Тихомировой, посвященного оценке обучающихся возможностей интерактивной обучающей технологии на платформах «LearningApps» и «moodle», интерактивная технология обучения «коммуникативный квест» продемонстрировала высокую результативность в целом получила высокую оценку школьников, позитивно оценивших такие ее черты, как: (1) быстрый доступ к средствам мониторинга и оценки; (2) практическая направленность обучения; (3) открытый доступ к средствам методической поддержки; (4) поэтапность формирования готовности и опора на средства мониторинга; (5) предоставляемая возможность улучшить личный результат; (6) возможность исправить ошибки; (7) акцент на широкую автономию и само-менеджмент ученика; а также (8) игровой характер задания [12, с. 209]. Вместе с тем анализ отношения самих учеников к интерактивному обучению иностранному языку и коммуникации выявил ряд вопросов, ранее эксплицитно не ассоциировавшихся с эффектами внедрения интерактивных технологий в учебный процесс.

Эффективность педагогических новаций с опорой на современные интерактивные технологии и методики обучения должна оцениваться с учетом конкретных социальных / человеческих условий их внедрения. Интерпретация полученных результатов включает в себя ряд вопросов общепедагогического плана, затрагивающих современные горизонты развития ценностных ориентиров отечественного образования. Разумеется, результаты анкетирования на основе представленного вопросника могут несколько варьировать в различных педагогических условиях. Вместе с тем полученные результаты достаточно красноречиво свидетельствуют о неполном совпадении реальных оценок «педагогических установок в действии» самими

школьниками и часто принимаемых исследователями «по умолчанию» оценок представленных в литературе аксиом оптимизации учебного процесса [2; 8; 11].

Опыт внедрения интерактивных (и модульных) технологий обучения бросает вызов подходам и установкам традиционной школьной педагогики, выступает поводом для рефлексии и осмысления конечных целей системы образования. Проведение педагогического эксперимента по внедрению инновационных технологий обучения с применением интерактивных модулей и анализ результатов анкетирования обучающихся (наряду с прямым результатом подтверждения эффективности разработанных методик) позволили выявить определенные противоречия в системе установок современного отечественного школьного образования. В частности, следует отметить следующий ряд противоречий:

а) Противоречие между индивидуализирующим и массовым подходом в обучении. С одной стороны, в современной педагогической теории часто декларируется гуманистическая установка на «приближение обучения к индивидуальному» [cf. 11, с. 180], мотивирующее обучение с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучающихся [7, с. 106]. С другой стороны, педагоги в школе требуют едино-моментного решения всеми учениками (различного уровня подготовки) заданий одного уровня сложности; б) противоречие между педагогической установкой на поддержку и успех каждого ученика (“to facilitate the academic success of each student” [20]) и делением контингента учащихся на более и менее успешных и «перспективных», на «звезд» и «лузеров», продвинутых и отстающих. Как известно, должная педагогическая поддержка и установка на успех ученика при опоре на механизм регуляции уровня сложности и трудности решаемых учебных задач выступают мощным ресурсом «усиления мотивации учения» [8, с. 11 etc.]. Означенный ресурс должен логически коррелировать с устремлением достичь отличного результата для всех учащихся учебной группы. Однако на практике ученик сталкивается с дефицитом положительной оценки и самооценки, имеющим место всякий раз, когда принцип колоколообразной кривой Гаусса переносится из области стандартизации теста в область стандартизации итоговых оценок успеваемости в учебной группе как показателя успешности обучения;

с) противоречие между пониманием конечных целей образования в русле развития личности (оцениваемого на основе учета динамических показателей личностного роста) и в русле реализации образовательным учреждением функции социальной селекции [1] на основе оценки различий в успеваемости учеников класса на синхронном срезе;

д) противоречие между установками на воспитание личности успешного лидера-эгоцентрика и воспитание человека команды;

е) противоречие между принципами эгалитарного и элитарного образования в школе.

Библиографический список

1. Аустов А.В. О фильтрующей роли образования в России // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 13. № 3. С. 452-481.
2. Богатырёв А.А., Тихомирова А.В., Богатырёва О.П. Уровни интерактивности в риторической организации педагогической презентации // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2017. Т. 1. № 47. С. 45-58.

3. Болонский Процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Н.А. Селезнева, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-ра тех. наук, профессора Н.А. Селезневой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 148 с.
4. Букатов В.М., Дьяконова О.О. Эдьютейнмент: от развлекательных инноваций в образовании взрослых до интерактивной ревизии академических устоев традиционной дидактики // Известия Российской академии образования. Москва, 2016. №2(38). апрель-июнь, 2016. С. 94-103.
5. Воевода Е.В. использование мультимедиа технологий в профессиональной языковой подготовке специалиста-международника. М.:МГУП. 2009. 146 с.
6. Комина Н.А., Богатырёва О.П. Поэтика каузативного начала в институциональном учебном дискурсе и понятие комбинированного обучения языку // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 1. С. 252-258.
7. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. М.: АПКИППРО, 2015. 232 с.
8. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука - реформе школы). М.: Педагогика, 1988.192с.
9. Мильруд Р.П. Между Сократом и Конфуцием // Иностранные языки. 2013. № 6. С. 4-7.
10. Мильруд Р.П. Учение как управляемая и самоуправляемая познавательная деятельность // Научный диалог. 2013. № 2(14): Педагогика. С. 33-48.
11. Родионова И.В. Оптимизация процесса обучения в вузе через комбинированное дистанционное обучение // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 5. С. 177-180. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56186.htm>. Дата обращения: 12.01.2018.
12. Тихомирова А.В., Богатырёв А.А. Интерактивное обучение иностранным языкам и его значимые импликации для учебного процесса // Языковой дискурс в социальной практике Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Тверь, 2018. С. 206-212.
13. Тихомирова А.В. Педагогический потенциал интерактивных учебных модулей LearningApps как элементов коммуникативно-го Web-квеста // Современные образовательные Web-технологии в системе школьной и профессиональной подготовки сборник статей участников Международной научно-практической конференции. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал. 2017. С. 232-242.
14. Тихомирова А.В., Богатырёв А.А. Типология моделей коммуникации в контексте формирования инокультурной / интеркультурной коммуникативной компетенции учащихся неязыкового вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 1-4 (43). С. 50-57.
15. Тихомирова А.В. Формирование иноязычной коммуникативной готовности к фатическому общению в 5-7-х классах общеобразовательной школы // Иностранные языки и глобализация образования: текст vs информационный бум. Тверь: ТвГУ, 2016.
16. Barker P, King T. Evaluating interactive multimedia courseware – a methodology // Computers in Education. 1993, vol. 21, No 4. Pp. 307-318.
17. Dodge B. Some Thoughts about WebQuests. San Diego State University, 1995 (updated 1997). – URL: http://www.webquest.org/sdsu/about_webquests.html
18. Dodge, Bernie. WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks /Bernie Dodge, 2002. Last updated May 17, 2002. [Text]. URL: <<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>> Дата обращения: 12.05.2018.
19. March T. The Learning Power of Web Quests Educational Leadership December 2003/January 2004 | Volume 61 | Number 4 New Needs, New Curriculum Pp. 42-47.
20. Personalized-learning (2017) // The Glossary of Education Reform [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://edglossary.org/personalized-learning>. Дата обращения: 12.05.2018.
21. Student-centered-learning (2017) // The Glossary of Education Reform URL: <http://edglossary.org/student-centered-learning/>. Дата обращения: 12.05.2018.
22. Tikhomirova A.V., Bogatyrev A.A., Bogatyryeva O.P. Communicative Quest as an innovative EFL teaching technology // Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 8, Issue 6. June, 2018.Pp. 147-158.
23. Tikhomirova A.V., Bogatyrev A.A. Communicative quest versus speech etiquette tests in FL-teaching linguodidactics // Canadian Journal of Science, Education and Culture. 2014. T. 3. № 2 (6). Pp. 59-72.
24. Tikhomirova A.V., Bogatyryeva O.P., Bogatyrev A.A. etc. Key linguodidactic steps and stages of FL wording acquisition // Russian linguistic Bulletin. 2016. № 2 (6). Pp. 115-116.
25. Willingham, Daniel T., (Summer 2007) Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?, American Educator, American Federation of Teachers. Pp. 8-19.

References

1. Aistov A.V. About the filtering education role in Russia//the Economic magazine of Higher School of Economics. 2009. T. 13. No. 3. Pp. 452-481.
2. Bogatyryov A.A., Tikhomirova A.V., Bogatyryova O.P. Interactivity levels in the rhetorical organization of the pedagogical presentation//the World of linguistics and communication: online scientific magazine. 2017. T. 1. No. 47. Pp. 45-58.
3. Bologna Process: The glossary (on the basis of experience of a monitoring research) / the Bus сост.: V.I. Baydenko, O.L. Vorozheykina, E.N. Karacharova, N.A. Seleznyova, L.N. Tarasyuk / Under науч. edition of the Dr. пед. sciences, professor V.I. Baydenko and Dr. of technical sciences, professor N.A. Seleznyova. M.: Research center of problems of quality of training of experts, 2009. 148 p.
4. Bukatov V.M., Dyakonova O.O. Edyuteyment: from entertaining innovations in education of adults before interactive audit of the academic foundations of traditional didactics//News of the Russian Academy of Education. – Moscow, 2016. No. 2(38). April-June, 2016. P. 94-103.
5. Voyevoda E.V. use of multimedia of technologies in vocational language training of the specialist foreign affairs specialist. M.:MGUP. 2009. 146 p
6. Komina N.A., Bogatyryova O.P. Poetik of the kauzativny beginning in an institutional educational discourse and a concept of the combined training in language//the Bulletin of Tver State University. Series: Philology. 2013. No. 1. Pp. 252-258.
7. Krupchenko A.K., Kuznetsov A.N. Bases of a professional lingvodidaktika: Monograph. M.: АПКИППРО, 2015. 232 p
8. Mashbits E.I. Psychology and pedagogical problems of a computerization of training: (Pedagogical science – reform of school). M.: Pedagogics, 1988.192 p.
9. Milrud R.P. Between Socrates and Confucius//Foreign languages. 2013. No. 6. Pp. 4-7.
10. Milrud R.P. The doctrine as the operated and self-governed cognitive activity//Scientific dialogue. 2013. No. 2(14): Pedagogics. Pp. 33-48.
11. Rodionova I.V. Optimization of process of training in higher education institution through the combined distance learning//the Scientific and methodical online magazine «Kontsept». 2016. T. 5. Pp. 177-180. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56186.htm>. Date of the address: 12.01.2018.
12. Tikhomirova A.V., Bogatyryov A.A. Interactive training in foreign languages and its significant implication for educational process//

the Language discourse in social practice the Collection of scientific works of the International scientific and practical conference. Tver, 2018. Pp. 206-212.

13. *Tikhomirova A.V.* Pedagogical potential of interactive educational LearningApps modules as elements of communicative Web quest// Modern educational Web technologies in the system of school and vocational training the collection of articles of participants of the International scientific and practical conference. National research N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Arzamas branch. 2017. Pp. 232-242.

14. *Tikhomirova A.V., Bogatyryov A.A.* Typology of models of communication in the context of formation of foreign culture / interkultural communicative competence of pupils of not language higher education institution//the International research magazine. 2016. No. 1-4 (43). Pp. 50-57.

15. *Tikhomirova A.V.* Formation of foreign-language communicative readiness for fatichesky communication in the 5-7th classes of comprehensive school//Foreign languages and globalization of education: text vs information boom. Tver: TVER STATE UNIVERSITY, 2016.

16. *Barker P, King T.* Evaluating interactive multimedia courseware – a methodology // Computers in Education. 1993, vol. 21, No 4. Pp. 307-318.

17. *Dodge B.* Some Thoughts about WebQuests. San Diego State University, 1995 (updated 1997). – URL: http://www.webquest.org/sdsu/about_webquests.html

18. *Dodge, Bernie.* WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks /Bernie Dodge, 2002. Last updated May 17, 2002. [Text]. URL: <<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>> Дата обращения: 12.05.2018.

19. *March T.* The Learning Power of Web Quests Educational Leadership December 2003/January 2004 | Volume 61 | Number 4 New Needs, New Curriculum Pp. 42-47.

20. Personalized-learning (2017) // The Glossary of Education Reform [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://edglossary.org/personalized-learning>. Дата обращения: 12.05.2018.

21. Student-centered-learning (2017) // The Glossary of Education Reform URL: <http://edglossary.org/student-centered-learning/>. Дата обращения: 12.05.2018.

22. *Tikhomirova A.V., Bogatyrev A.A., Bogatyreva O.P.* Communicative Quest as an innovative EFL teaching technology // Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 8, Issue 6. June, 2018. Pp. 147-158.

23. *Tikhomirova A.V., Bogatyrev A.A.* Communicative quest versus speech etiquette tests in FL-teaching linguodidactics // Canadian Journal of Science, Education and Culture. 2014. T. 3. № 2 (6). Pp. 59-72.

24. *Tikhomirova A.V., Bogatyreva O.P., Bogatyrev A.A.* etc. Key linguodidactic steps and stages of FL wording acquisition // Russian linguistic Bulletin. 2016. № 2 (6). Pp. 115-116.

25. *Willingham, Daniel T.*, (Summer 2007) Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?, American Educator, American Federation of Teachers. Pp. 8-19.

ТРОФИМОВА Н.В.

Преподаватель, БПОУ ОО «Орловский техникум сферы услуг»
E-mail: trofimowanv@yandex.ru

TROFIMOVA N.V.

Teacher, Oryol Technical School of a Services Sector",
E-mail: trofimowanv@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС – 4*

FORMATION OF THE CREATIVE PERSON OF THE EXPERT IN THE CONTEXT OF REQUIREMENTS OF FGOS – 4

Автор статьи исходит из требований ФГОС СПО к организации практико-ориентированного подхода в процессе теоретического и практического обучения. В статье обоснована необходимость развития творческих способностей способствующих эффективному решению производственных задач для последующей конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. Оценивается эффективность образовательного процесса в условиях организации учебной практики на реальном производстве для полноценного развития профессиональной компетентности по специальности 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело».

Ключевые слова: квалификация, профессиональная компетентность, синхронизация обучения, практико-ориентированный подход, творческие способности.

The author of article proceeds from requirements of FGOS SPO to the organization of the praktiko-focused approach in the course of theoretical and practical training. In article need of development of creative abilities of the production tasks promoting the effective decision for the subsequent competitiveness of young specialists in labor market is proved. The efficiency of educational process in the conditions of the organization of educational practice on real production for full development of professional competence in the specialty 43.02.15 «Cook and confectionery business» is estimated.

Keywords: qualifications, professional competence, synchronization training, practice – oriented approach, creativity.

Начиная с 2011 года, происходят серьезные изменения, которые связаны с введением в действие Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, которые содержат значимые для современного производства совокупные общие и профессиональные компетенции специалистов сферы услуг. Приоритеты развития среднего профессионального образования по специальностям 19.02.10 Технология продукции общественного питания, 19.01.17 Повар, кондитер, 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело» направлены на подготовку специалистов в соответствии со стандартами производства международного уровня по компетенциям WorldSkills «Поварское дело», «Ресторанный сервис», «Хлебопечение», «Кондитерское дело».

Переход от предметов и дисциплин теоретического обучения к междисциплинарным курсам, модулям с практическими отработками необходимы для дальнейшей успешной сдачи демонстрационного экзамена в условиях приближенных к реальному производству и написанию выпускной квалификационной работы с разработкой и внедрением блюд, изделий, напитков в меню предприятия питания Орловской области. Что позволит полноценно вести подготовку с учетом изменений системы квалификаций в сфере услуг и сегментном рынке работодателей региона. «Демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills – это единственная в России независимая оценка подготовки кадров, – отметила вице-премьер Татьяна

Голикова. – Внедрение стандартов WorldSkills в систему профессионального образования качественно меняет уровень подготовки кадров в нашей стране».

В настоящее время разрабатывается ФГОС СПО-4, процесс внедрения будет осуществляться в период с 2018 – 2020 гг. Ключевые идеи стандарта нового направления определили понятия «результаты образования (обучения)», «профессиональная квалификация». Квалификация полноценно может быть обеспечена высокими показателями освоения профессиональных компетенций и успешной сдачей демонстрационного экзамена, а для этого образовательным учреждениям необходимо создавать условия для пополнения знаний, практического опыта, развития творческой готовности, управления актуальной профессиональной информацией. Требования к квалификации по уровню образования представлены в образовательном стандарте нового поколения.

Образовательная программа по специальности имеет свои структурные единицы – модули, каждый из которых отвечает современным требованиям к формированию квалификации повара, кондитера, пекаря и имеющий свою актуальность для программ ФГОС СПО-4. Например, в ФГОС СПО 43.02.15 Поварское и кондитерское дело, проведены основные соответствия вида деятельности, профессионального модуля к определенной квалификации (См. таблицу 1) [7, с. 6,8].

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

Таблица 1.

Соответствие квалификаций

Квалификации/ сочетания квалификаций	Основной вид деятельности	Основное содержание модуля (ассортимент блюд)
16675 Повар, 12901 Кондитер, 16472 Пекарь	Выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих	Полуфабрикаты для простых блюд. Простые основные блюда, напитки, десерты, хлебобулочные и кондитерские изделия
Специалист по поварскому и кондитерскому делу	Организация и ведение процессов приготовления, оформления и подготовки к реализации полуфабрикатов для блюд, кулинарных изделий, десертов, напитков, хлебобулочных и кондитерских изделий сложного ассортимента с учетом потребностей различных категорий потребителей, видов и форм обслуживания	Полуфабрикаты для сложных блюд. Горячие блюда и закуски сложного ассортимента. Холодные блюда и закуски. Горячие и холодные десерты, напитки. Хлебобулочные и кондитерские изделия

Таким образом, вид деятельности неразрывно связан с такими понятиями:

1. Организация производства по рабочим местам.
2. Ведение процесса приготовления в соответствии с технологическим процессом в технологической карте.
3. Оформление и подготовка к реализации готового блюда, изделия, напитка.

Студент, прошедший аттестацию и получивший рабочий разряд по профессии всегда может организовать рабочее место, приготовить в соответствии с требованиями технологической карты блюда, а вот оформление и подача очень часто вызывает сложности. Есть два варианта: стандартное оформление и вариант кулинарного дизайна на тарелке, а это значит необходимо так составлять методический комплект по учебной практике, чтобы творческие задания имели, прежде всего, практический характер и достаточное обеспечение сырьем и посудой. В БПОУ ОО «Орловский техникум сферы услуг» проводятся творческие мастер – классы по базовым разделам:

1. Приготовление холодных блюд и закусок.
2. Приготовление сложных вторых блюд (мяса, рыба, птица, овощи).

3. Приготовление десертов и кондитерских изделий.

Преподаватели и мастера производственного обучения на таких занятиях создают мотивационные – производственные ситуации, результатом которых является не теоретический творческий проект, презентация, доклад, а реальное блюдо или изделие, приготовленное в нескольких вариантах оформления и подачи (рис. 1, 2, 3).

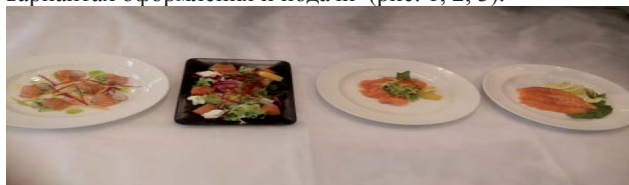


Рис. 1. Оформление и подачи блюда «Семга соленая с лимоном»



Рис. 2. Оформление и подача первого блюда «Суп-пюре из тыквы»



Рис. 3. Оформление и подача холодных закусок «Бутерброд-ассорти»

Профессиональная квалификация четко регламентирована трудовыми функциями, исходя из сферы деятельности, которые содержатся в профессиональных стандартах по отраслям. Процесс развития квалификаций отличается динамичностью, такие квалификации, как повар, кондитер, пекарь не теряют свою суть, меняются названия, например, су – шеф, специалист по поварскому и кондитерскому делу. Основные изменения связаны с основным набором трудовых функций, которые изменились за счет новых единиц оборудования, следовательно, разработкой рациональных технологических процессов и внедрением новых блюд в соответствии с запросами потребителей и веяниями гастрономической моды (См. таблицу 2).

Такое понятие, как «профессионал» в сфере услуг связано с постоянным обучением, посещением мастер – классов, вебинаров, стажировкой на передовом производстве, изучением профессиональной литературы, творческим потенциалом в разработке дизайна блюд и сервировке стола. Чтобы быть эффективным специалистом, необходимо обладать профессиональными компетенциями, которые легко можно применить в меняющихся современных условиях ресторанного сервиса. «Современные требования к качеству образования отражены в федеральных государственных образовательных стандартах, профессиональных стандартах сферы услуг, требуют от образовательной организации совершенствования подготовки студентов и повышения уровня профессиональной деятельности педагогов, определяя, насколько велико влияние результатов учебных действий студентов, выраженных в компетенциях, на рост профессионализма специалиста и его влияние на общую и профессиональную культуру» [1, с. 22].

Формирование творческой готовности студента приобретает первостепенное значение это связано с тем, что

Таблица 2.

№	Наименование оборудования	Технологический процесс	Блюда	Уровень квалификации, разряд
1.	Массажер для мяса, куттер, измельчитель скоростной, копильный аппарат	Переработка мяса, рыбы	Горячие вторые блюда, гарниры, горячие закуски	III - IV
2.	Генератор кубик льда, шокер	Охлаждение сырья и блюд	Полуфабрикаты, десерты, рыбные блюда, декор	IV - V
3.	Многофункциональные гриллеры	Жарка	Фаст - фуд	III - IV
4.	Камера пекарная - робот	Выпечка хлеба	Хлебобулочные изделия	III - IV
5.	Модульные установки для сыра и творога	Пастеризация	Десерты	III - IV
6.	Пароконвектомат	Тепловая обработка	Основные технологические процессы	IV - V
7.	Пакоджет (льдомиксер)	Молекулярная кухня	Первые блюда, закуски, вторые сложные блюда, декор	IV - V
8.	Сувид	Варка медленно в вакууме	Мясные, рыбные и овощные	IV - V

работодателей не устраивает базовое овладение профессиональными компетенциями в условиях учебной лаборатории или кулинарной студии техникума. Появилась заинтересованность в творчески активных специалистах, способных апробировать и разрабатывать из определенного набора сырья авторские и фирменные блюда, интересные по своему цветовому сочетанию, подаче, вкусовым акцентам и прежде всего экономически эффективные в меню.

Для формирования творческой личности необходимо ориентироваться еще на одно требование ФГОС СПО – ориентация на действие и плавный переход от простых трудовых функций к более сложным, по сути само «творчество» в рамках профессиональной компетентности это наиболее высокий уровень компетентности специалиста, который необходимо формировать через трудовые действия еще на самых первых курсах обучения применяя индивидуальный подход, учитывая интеллектуальные способности, теоретические знания, стиль мышления человека, особые личностные характеристики, уровень мотивации и обязательно заинтересованность в профессии.

В условиях учебной лаборатории были отработаны основные блюда современного меню ресторана, с учетом рекомендации практикующих шеф-поваров Орловской области:

1. Салаты из рикотты и тунца.
2. Паштеты из кролика, печени.
3. Тартар из сибаса, тунца.
4. Био-овощи с морепродуктами и темпурой.
5. Каннелони, ригатони, карпаччо, террины.
6. Супы-пюре из разного набора продуктов.
7. Итальянские десерты.

Важное значение при формировании профессиональных компетенций приобретает качественно организованная учебная и производственная практика. Ведущий метод учебной практики – практические упражнения, а основное средство – производительный труд будущих специалистов, обучении обязательно должно быть качественно организовано в условиях реального ресторана, кафе, столовой, суши-бара, пельменной, блинной. Учебная практика позволяет формировать профессионализм, самостоятель-

ность, креативность, мобильность. Работодатели на базах практики согласны уделять время и сырье для повышения квалификации самих педагогов и студентов для их творческого кулинарного развития, учебные площадки на предприятиях – партнерах техникума: АО «Корпорация «ГРИНН», ООО «Торговый двор», ООО «Бьюти-Сервис», ИП Чибисов Л.Н., ООО «Каховка», ИП Смагина Г.Н., гипермаркеты Линия-1, 2, кафе «Вишневы сад», столовая «Строй-индустрия», ресторан «Честер Паб», суши-бар «Суши Сет», ООО «Карнавал».

Главными направлениями в организации образовательного процесса по ФГОС СПО-4 являются:

1. Синхронность теоретической части МДК и основных видов практик.
2. Укрупнение модуля за счет углубления смежных дисциплин.
3. Преемственность трудовых функций на разных профессиональных уровнях.
4. Целесообразность целей с учетом потребностей современного производства (полная практика - ориентированность).
5. Модульность образовательного процесса.
6. Преемственность результатов освоения модуля по зачетным единицам.

Выявлена проблема не соответствия уровня профессиональных компетенций педагогов требованиям ФГОС СПО 43.02.01 Поварское и кондитерское дело в разделе кадровое обеспечение. Основные проблемы: отсутствие обязательного опыта работы на производстве не менее 3 лет, педагогическое образование, стажировки на производстве не реже 1 раза в три года.

В БПОУ ОО «Орловский техникум сферы услуг» разработаны обучающие семинары профессионального роста с участием опытных педагогов и психологов. Основная тематика:

1. Процесс обучения во взаимосвязи с его рациональной и эмоциональной компонентами.
2. Урок. Художественные роли педагога.
3. Планирование педагогической деятельности.
4. Творчество и воплощение художественных замыслов.

5. Контроль качества обучения.

6. Путь к саморазвитию и самоанализу.

Например, в процессе работы «Кулинарной студии» можно отметить, что здесь мастер производственного обучения, преподаватель специальных дисциплин может раскрыть свой профессионализм, реализовать творческий потенциал и развиваться, как специалист определенной отрасли.

Основные темы заседаний практических отработок в «Кулинарной студии» на 2017 – 2018 учебный год:

1. высокая кулинарная мода;
2. эволюция в кулинарии;
3. брендовые напитки (технология, подача, реализация);
4. авторские блюда из сырья местного производства;
5. искусство карвинга, (творческая выставка);
6. кухни народов мира;
7. экспертиза пищевых продуктов;
8. шоколате, торты и капкейки;
9. сервис-класс;
10. художественная роспись пряников.

Студенты техникума участвуют в конкурсах профессиональных компетенций: 34 Поварское дело, 35 Ресторанный сервис. В процессе подготовки и практических отработок «шлифуется профессиональное мастерство», что в наше время имеет высокую ценность, а творческий подход выступает гарантией успешной подготовки и дальнейшего успешного демонстрационного выступления.

Каждый педагог работает над темой самообразования профессиональной направленности и педагогической (См. таблицу 3).

Главный механизм саморазвития – самоорганизация человеком самого себя, разрешение противоречий между сформированными качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности, постоянное решение таких профессионально - педагогических задач, как:

1. Разработка УМК с полным разделением на блоки;
2. Проведение лабораторных и практических работ с учетом разработки меню;

3. Практическая реализация научно – исследовательской деятельности в рамках изучения основных технологических процессов;

4. Создание условий для качественных и актуальных практических отработок с учетом блюд из заданий к чемпионатам профессионального мастерства;

5. Формирование и освоение современных технологий механической и тепловой обработки.

Таким образом важно понимать, что внедрение новых стандартов это реальная необходимость времени и производства, педагогам необходимо развиваться прежде всего профессионально для того чтобы, подготовить конкурентоспособного специалиста, который всегда сможет адаптировать свое творчество, профессионализм, коммуникабельность в любых трудовых условиях.

По возможности необходимо преодолеть формальный подход представителей работодателей к участию в образовательном процессе по учебной и производственной практике, тем более преддипломной стажировке, которые позволяют выявить кадры для работы на их предприятиях и уже с младших курсов подготовить команду молодых специалистов для работы. В состав комиссия во время аттестации на присвоение разрядов больше привлекать работодателей с предприятия питания разных уровней, а педагогов больше привлекать на роль технических экспертов. В вариативную часть учебных планов необходимо включать программы «Профессиональная эстетика», «Сервисная деятельность», «Арт – дизайн в пищевом производстве». В наше время общественное питание выходит на новый уровень своего развития [3, с. 222]: появились мясные лавки полного сервиса, вегетарианские пабы, сети ресторанов по разным городам, отельные «коворкинги», салат - бары, кофейни с реализацией замороженных десертов, этнические рестораны, виртуальные рестораны, предприятия доставки, а это значит, необходимы специалисты нового формата. Фактически все педагоги должны иметь не только высокую педологическую квалификацию, но и являются сертифицированными специалистами по компетенциям сферы услуг, пройдя обучение и сдав экзамены.

Таблица 3.

Темы самообразования педагогов отделения организации и технологии продукции общественного питания

№	Наименование темы
	Формирование профессиональных компетенций студентов, применяя активные методы обучения
	Развитие творческих качеств личности студента в процессе решения профессиональных задач
	Проектный метод обучения в рамках практического обучения
	Решение проблемных задач методами профессиональной направленности
	Профессиональная самореализация студентов в контексте современных форм и методов развивающего обучения
	Здоровьесберегающие технологии при обучении на основе личностно-ориентированного подхода
	Игровые формы обучения обеспечивающие продуктивность профессиональной деятельности в процессе работы по бригадам.
	Педагогическое проектирование как фактор развития деятельности мастера производственного обучения
	Использование современных педагогических технологий с целью повышения качества обучения
	Психолого-педагогические условия стресс-устойчивости студентов в процессе обучения и подготовки к конкурсам
	Развитие организаторских способностей у студентов в условиях конкретного производства
	Активизация самостоятельной работы студентов на основе практической отработки профессиональных навыков.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Современные проблемы науки и образования: учебное пособие, Орел, 2016.
2. *Алдошина М.И.* Методические основы формирования этноэстетической культуры студентов в университете // Вестник Томского государственного педагогического университета, № 11, 2012, С.63-67.
3. *Алдошина М.И.* Сущность и условия формирования предпринимательских компетенций в университетском образовании // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2018. № 1. С. 220 – 235.
4. *Блинов В.И.* Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования: практ. пособие/ В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, О.Ф. Клинк и др.; под общ. Ред. А.Н. Лейбовича. М.: ФИРО, 2016.
5. О внесении изменений в Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 августа 2013 г. № 968: Приказ Минобрнауки России от 17 ноября 2017 г. № 1138. 5.
6. Концепция ФГОС СПО четвертого поколения (проект). URL: <http://www.firo.ru> (дата обращения – 09.07.2018).
7. Приказ Минобрнауки России 9 декабря 2016 года № 1565 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.15 Поварское и кондитерское дело (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 20 декабря 2016 года, регистрационный № 44828).
8. *Попов А.И.* Инновационные образовательные технологии творческого развития студентов. Педагогическая практика: учебное пособие/. Тамбов: Изд –во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2013. 80 с.

References

1. *Aldoshina M.I.* Modern problems of science and education: manual, Oryol, 2016.
 2. *Aldoshina M.I.* Methodical bases of formation of ethnoaesthetic culture of students at the university//the Bulletin of the Tomsk state pedagogical university, No. 11, 2012, P. 63-67.
 3. *Aldoshina M.I.* Essence and conditions for the formation of entrepreneurial competencies in university education // Bulletin of the Moscow Financial and Law University. 2018. № 1. P. 220 - 235.
 4. *Blinov V.I.* Topical issues of development of secondary professional education: практ. grant / Century. I. Blinov, E.Yu. Yesenina, O.F. Klink, etc.; under a general Edition of A.N. Leybovich. M.: FIRO, 2016.
 5. About modification of the Order of holding a State Final Examination according to educational programs of secondary professional education approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 16, 2013 No. 968: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of November 17, 2017 N. 1138. 5.
 6. Concept of FGOS SPO of the fourth generation (project). URL: <http://www.firo.ru> (date of the address – 09.07.2018).
 7. The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on December 9, 2016 No. 1565 «About the approval of the federal state educational standard of secondary professional education in 43.02.15 Cook and confectionery case (registration No. 44828 is registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on December 20, 2016).
 8. *Popov A.I.* Innovative educational technologies of creative development of students. Student teaching: manual . Tambov: TGTU FGBOU VPO Publishing house, 2013. 80 p.
-
-

УДК 378.016:62]:316.7

UDC 378.016:62]:316.7

УМАН А.И.

заведующий кафедрой педагогики и профессионального образования, доктор педагогических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ar.uman@yandex.ru

БОРИСОВА Ю.Н.

старший преподаватель кафедры логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ogy-borisova@mail.ru

UMAN A.I.

Head of the department of pedagogy and vocational training, doctor of pedagogical sciences, professor, department of Orel State University

E-mail: ar.uman@yandex.ru

BORISOVA Y.N.

Senior lecturer sub-department of logic, philosophy and methodology of science, department of Orel State University

E-mail: ogy-borisova@mail.ru

ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ*

THE PROBLEM OF HUMANIZATION AND HUMANITARIZATION OF ENGINEERING EDUCATION OF STUDENTS AT HIGHER SCHOOL

В данной статье рассматриваются проблемы гуманизации образования как процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности студента, создания в вузе гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала обучающегося. В том числе актуальные проблемы гуманитаризации инженерного образования путем гуманизации всей системы образования в рамках социально-педагогической проблемы высшей школы.

Ключевые слова: высшее образование, инженерное образование, гуманизация, гуманитаризация, учебные дисциплины социо-гуманитарного профиля.

This article covers the problem of humanization of education as a process of creating the conditions for self-realization and personal identification of student, the creation of humanitarian sphere at higher school, contributing to the student's creative potential disclosure. In addition, it covers actual problems of engineering education humanitarization by way of humanizing the whole educational system within the limits of a socio pedagogical problem of higher school.

Keywords: higher education, engineering education, humanization, humanitarization, classroom disciplines of a socio – humanitarian profile.

В последнее время в обществе интенсивно обсуждается проблема высшей школы. Учитывая реальные требования современности, идет поиск оптимальных программ обучения будущих специалистов, адекватно отражающих интересы общества, спор вокруг методов и форм обучения. Век научно-технической революции, воплощая растущую интеграцию науки, техники и производства, выдвинул перед инженерным образованием задачу его глубокой гуманизации и гуманитаризации.

Гуманизация образования, на наш взгляд, означает подчинение всего учебного процесса высшим человеческим ценностям, формирование у студентов такого восприятия мира, ориентация его на такую деятельность, в частности инженерную, в которой человек (его культура, история, физические, психические и социальные потребности и т.п.) занимает достойное место высшей цели общественного процесса, в том числе и прогресса инженерно-технической мысли.

Важнейшей причиной гуманизации инженерного образования является проблема взаимоотношения че-

ловека с окружающей средой, которая в той или иной форме присутствует во всех инженерных специальностях. Общеизвестно, что последние годы человечество особенно остро ощущает изъяны научно-технического прогресса. Загазованность городов, мертвые реки и озера, исчезновение все новых и новых видов животного и растительного мира – это звенья одной цепи. Человек все интенсивнее вторгается в природу, принося ей часто непоправимый вред, и тем самым, подрывая основы своего собственного биологического существования.

Немалая вина на состоянии дел по вопросу охраны природой среды лежит на инженерных подходах.

Инженерная деятельность должна существовать не как самоцель, но с учетом сущностных интересов человека, совокупности всех биологических и социальных факторов его жизнедеятельности. Так, например, вопросы экологии сегодня должны быть не только предметом специального изучения, но одной из граней обсуждения любого технического и технологического проекта, преподавания всех общетеоретических и специальных дисциплин.

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

Экологическая ситуация определяется не только конституционным уровнем техники, но и тем, как ее люди используют. Техническое творчество, нормативы производственной деятельности здесь сливаются вместе с политической, нравственной, эстетической культурой каждого работающего.

В процессе преподавания важна ориентация на достижения гармонии во взаимоотношениях человека, техники и природы. В экологичности техники отражается и уровень добросовестности и профессионализма конструкторов, и социально-политическая активность руководителей, преодолевающая различные организационно-технические барьеры на пути к новой технике.

Здесь проявляется высокий уровень ответственности перед современниками и будущими поколениями. С процессами интенсивного использования новой, сложной техники и технологии связаны вопросы надежности техники, дисциплины, порядка и организованности на производстве.

Таким образом, процессы гуманизации техники и инженерного образования выступают составной частью всеобщего процесса гуманизации общественной жизни. Необходимо учитывать сбалансированность фактов физического, материального существования человека и его внутреннего, духовного мира, что является одним из важнейших аспектов современного гуманизма. Данная проблема специфически касается не только отдельных индивидуумов, но и всей градации социальных уровней: класса, нации, семьи, производственного коллектива.

Но не только экологическим аспектом вызвана гуманизация инженерного образования. Не менее важной социальной причиной, тесно связанной с первой, является односторонний технизм, выраженный в чрезмерной увлеченностью технической стороной дела в ущерб всему спектру социально-технических вопросов. Такой технизм сам в свою очередь является следствием утилитарного подхода к культуре, ее невысокого уровня в целом, в котором нашла отражение противоречивость общественного прогресса.

Исторически складывается таким образом, что рост цивилизации обеспечивается техническим процессом, который, начиная с капитализма, постепенно из средства развития цивилизации перешел в ранг самоцели, отгнав человека на задний план. Мир бизнеса и прибылей задал свою шкалу ценностей. Идол денег растоптал человека как тотальную ценность. Это положение косвенно нашло отражение в концепции экзистенциализма о подлинности и неподлинном существовании человека и общества.

Следовательно, недостаточно анализировать потребность в гуманизации инженерного образования только через социальные причины, они сопровождаются и гносеологическими.

Почему смог возобладавать в мышлении технократизм? В чем теоретико-познавательные корни этого явления? На наш взгляд, первая гносеологическая причина кроется в отчуждении, дифференцированном развитии естественных и технических наук от гуманитарных и общественных.

Дело в том, что последние десятилетия на гуманитарные науки смотрели как на нечто стоящее на обочине научно-технического прогресса и ключевой роли не играющее в общественном развитии. Общественные же науки рассматривались утилитарно как комментаторские. Потому представители технических и естественных наук, с

одной стороны, не испытывали необходимости обращения к этим наукам, а с другой, - не находили в них ответов на вопросы, которые так или иначе выдвигались практикой. Все это способствовало развитию взаимного отчуждения. В лучшем случае знания в гуманитарных и общественных областях науки расценивались как аспект общей эрудиции человека.

Вторая гносеологическая причина существующего положения вещей состоит в низкой философской культуре мышления, которая по существу оставалась на уровне метафизических подходов и не перешагнула границы диалектического понимания. Препградой распространению технократизма в мышлении может стать лишь широкая гуманизация науки в целом и технических наук, в частности.

Как же конкретно осуществлять процесс гуманизации науки? Нам предоставляется, что для этого надо прежде всего сделать социальные ориентиры в обществе главенствующими, чтобы вся деятельность политической системы была подчинена одной цели – самосохранению и саморазвитию человечества и каждого человека в отдельности. Необходимо формировать своего рода новое научное мышление. С этой целью следует повернуть все научные и технические проблемы, так сказать, лицом к человеку. Другими словами, требуется перевести приоритеты при решении всех научных проблем в русло интересов человека. Однако этот интерес должен носить не сиюминутный характер, а учитывать долгосрочные перспективы развития человечества. Важнейшими условиями гуманизации науки в целом, и технической в частности, является формирование нового научного мышления и переосмысление обществом назначения своего бытия.

В общем процессе гуманизации общественной жизни и науки важной роль принадлежит гуманитаризации инженерного образования. Гуманитаризация не только тесно связана с гуманизацией, но и в значительной мере ей подчиняется. Она представляет собой средство, способ осуществления гуманизации в системе нашего образования. Инженерное образование складывается из усвоения общетеоретических (математика, физика, химия и т.п.), специальных технических и общественных дисциплин. Весь процесс гуманитаризации инженерного образования, на наш взгляд, предстает как бы в двух плоскостях: интенсивной и экстенсивной. Экстенсивный план выражается в расширении доли социально-психологических, экономических, социологических, философских дисциплин в общем объеме изучаемой программы. В их число должны входить такие дисциплины как инженерная психология, профессиональная этика, социальные проблемы развития труда и трудовых коллективов, проблемы социального управления, техническая этика и др.

Возьмем в качестве примера техническую эстетику. Закономерное возрастание потребностей современного человека предъявляет все более высокие требования и к эстетическим свойствам технизированной среды, что выступает важным стимулом развития дизайна. Понятие дизайна охватывает все стороны производственного труда – начиная с помещения и кончая готовой продукцией на прилавках магазинов. Ориентация на готовую продукцию должна быть в центре внимания производственной деятельности на всех этапах от заготовки сырья до его реализации. Неэстетические товары оседают мертвым грузом

на складах и свидетельствуют о расточительности в отношении сырья, рабочего времени, физических и духовных сил людей, производящих эту продукцию. Поэтому введение технической эстетики в число преподаваемых дисциплин в техническом вузе не является роскошью, а скорее необходимостью. Она позволит сформировать своего рода технический вкус у молодого специалиста и тем самым более высокие профессиональные качества. Вообще, знание широкого круга общественных наук способствует лучшей адаптации молодого специалиста в производственном коллективе, развивает его гражданские качества и тем самым повышает социальную отдачу в широком смысле слова, т. е. не только как профессионала, но и как гражданина.

Цикл общественных дисциплин в техническом вузе должен включать в себя группу обязательных общественных дисциплин, и специальных общественных дисциплин, которые студенты может выбирать для прослушивания. Причем вторая группа предлагаемых дисциплин может варьироваться по циклам в зависимости от того, каким видом инженерной деятельности займется в будущем выпускник вуза, будет ли он конструктором, эксплуатационником, технологом или инженером-исследователем.

Интенсивный путь гуманизации инженерного образования предполагает, как бы проникновение гуманитарной проблематики в сферу деятельности профилирующих кафедр. Необходимым становится переосмысление содержание читаемых специальных технических дисциплин через призму системы культурных ценностей общества. Другими словами, то или иное техническое решение должно раскрываться не само по себе как таковое, а в системе с социальными последствиями как положительного, так и отрицательного характера. Не следует игнорировать также и изложение материала с учетом исторического развития технического объекта.

Освоение гуманитарной проблематики специальными

техническими науками наглядно демонстрируется на примере эстетических этических вопросов. Техническая этика должна быть не только обязательной частью инженерного образования, но эстетический, равно как и этические аспекты могут быть учтены во всех преподаваемых дисциплин. Студент должен понимать нравственный смысл и красоту научных открытий и технико-технологических изобретений. Только через проникновение в научное знание человеку обнаруживается неведомая ему прежде сфера прекрасного. Так, например, много возможностей для развития эстетического чувства может дать химия – многообразие красок, прозрачность стекла, возможности полимерных материалов и другие свойства веществ позволяют видеть красоту природы. Преподаватель всегда может найти момент для выражения своего восхищения перед великими личностями ученых-химиков, рассказать об их преданности науке, самоотверженности любви к Родине.

Немалые возможности таит в себе и художественная литература, искусство. Упомянуть в ходе лекции художественное произведение для иллюстрации положений химии, физики и другой области знания одновременно способствует как усвоению материала, так и воспитанию эстетического чувства, поднимает авторитет преподавателя как личности. Выход на конкретные вопросы в учебном процессе способствует тому, что уже при освоении специальности будущие инженеры начинают осваивать меру своей социальной ответственности за те или иные инженерные решения.

Подводя итоги сказанному, хотелось бы отметить, что основной позитивный смысл прогресса гуманитаризации инженерного образования, в котором нуждается общество, – это формирование личности инженера. Инженер должен стать подлинным интеллигентом современного общества, готовым нести ответственность за судьбу страны как в индивидуально-этическом, так и в социальном плане.

Библиографический список

1. Ерохин С.А. Актуальные вопросы гуманизации системы высшего образования в России // Современные научные исследования и инновации. 2016. №2. С.75-77.
2. Туяева Б.В. Современные проблемы гуманизации образования: региональный аспект // Успехи современного естествознания. 2009. №9. С. 87-88.
3. Уман А.И. Технологический подход к обучению. Учебное пособие для вузов. М., 2007.

References

1. Erokhin S.A. Relevant issues of humanization of the higher education system in Russia // Modern scientific researches and innovations. 2016. №2. Pp.75-77.
2. Tuayeva B.V. Contemporary problems of humanization in education: regional aspect // Successes of modern natural science. 2009. №9. Pp. 87-88.
3. Uman A.I. Technological approach to training. A textboor for higher school. M., 2007.

УДК 378.016:14]:140.8

UDC 378.016:14]:140.8

УМАН А.И.

зав. кафедрой педагогики и профессионального образования, доктор педагогических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ar.uman@yandex.ru

БОРИСОВА Ю.Н.

старший преподаватель кафедры логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ogy-borisova@mail.ru

UMAN A.I.

Head of the department of pedagogy and vocational training, doctor of pedagogical sciences, professor, department of Orel State University

E-mail: ar.uman@yandex.ru

BORISOVA Y.N.

Senior lecturer sub-department of logic, philosophy and methodology of science, department of Orel State University

E-mail: ogy-borisova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

FORMATION OF THE STUDENTS' WORLD OUTLOOK CULTURE IN THE COURSE OF TEACHING PHILOSOPHICAL DISCIPLINES AT HIGHER SCHOOL

Статья посвящена структуре и содержанию мировоззренческой культуры. В том числе определяет комплекс педагогических условий, необходимых для успешного становления мировоззренческой культуры личности в образовательном процессе в условиях профессионального обучения в вузе гуманитарного профиля в рамках преподавания философских дисциплин высшей школы, обеспечивающие мировоззренческое развитие студентов, как источника и способов познания.

Ключевые слова: профессиональное обучение, культура, мировоззрение, мировоззренческая культура, философские дисциплины.

The article is devoted to the structure and content of the world outlook culture. In addition, it defines a complex of pedagogical conditions, necessary for successful formation of the world outlook culture of a personality during the educational process in the conditions of professional skills training at a humanitarian-profile higher school within the limits of teaching philosophical disciplines of the higher school, providing for the world outlook development of students, as a source and ways of knowledge.

Keywords: professional skills training, culture, world outlook, world outlook culture, philosophical disciplines.

Формирование профессиональных качеств будущих специалистов не является единственной целью обучения и воспитания в вузе. Содержание современного вузовского образования должно быть направлено не на подготовку узкого специалиста, функции которого рассматривались бы главным образом как практически-прикладные. Сегодня вырисовывается необходимость в подготовке специалистов, которые могут разбираться не только в своих профессиональных вопросах, но и в сложных экономических, политических, философских, нравственных проблемах современности, обладать острым чувством социальной ответственности.

Сегодняшние студенты – это завтрашние руководители, работники различных областей материального и духовного производства, которые должны уметь принимать самостоятельные решения, в чьих руках могут оказаться судьбы многих людей. В наш XXI век им придется жить и осуществлять свою деятельность в условиях расширения контактов между людьми, активизации межгосударствен-

ных связей, что потребует широты мировоззренческого кругозора. Существенной проблемой вузовского образования в связи с этим является повышение эффективности преподавания философских дисциплин как важнейшего фактора формирования мировоззренческой культуры студентов.

Мировоззренческая культура личности включает в себя, по нашему мнению, следующие моменты:

- систему представлений об окружающем человеке природном и социальном мире и месте в нем самого человека;
- отношение человека к действительности и к самому себе;
- жизненные позиции, ценностные ориентации, убеждения и идеалы личности;
- культуру мышления, основанную на принципах познания действительности, умении осмысливать ее специфические и общие черты.

Мировоззренческая культура не ограничивается сово-

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

купностью обобщенных знаний о природе и обществе. Она содержит ответы на вопросы о смысле самого бытия человека, о целях и средствах человеческой деятельности, о путях достижения свободы и счастья. Ядром мировоззрения выступает философия, ибо вся ее обширная проблематика сосредоточена в раскрытии противоречивого отношения системы «человек – мир». В отличие от профессионального конкретного мышления, которое отвлекается от любых проявлений, характеризующих отношение человека к миру, философское мышление отражает определенные аспекты этого отношения. В силу динамичности жизни на современном этапе развития общества вслед за изменениями природных и социальных условий бытия человека появляется потребность в постоянном переосмыслении состояния взаимоотношений человека с миром.

Умение ориентироваться в сложном и многообразном мире, способность переосмысливать бурно развивающиеся процессы современной общественной жизни – это не врожденный дар. Кроме того, он не приходит в процессе освоения специальных дисциплин. Этому умению надо целенаправленно учиться. Одной из важнейших дисциплин, вырабатывающих способность анализировать действительность в ее целостности, является философия. Философская культура будущего специалиста выступает в качестве интегратора его мировоззрения, всей духовной культуры, ибо дает целостное восприятие мира, которое выступает неперменным условием адекватного ее понимания. В обыденном мировоззрении человек воспринимает мир разрозненным на части, каждая из конкретных наук также дает лишь частичное выделение мира. Философия строит модель целостного понимания мира и в органическом единстве с другими науками дает наиболее полную картину действительности, окружающей современного человека.

Высшее образование без учета формирования мировоззренческой культуры студента лишается важнейшего стратегического смысла – создания перспективной, творческой личности специалиста. Философия и философские дисциплины (этика, эстетика, логика, религиоведение и др.) признаны помочь сегодняшнему студенту, а завтрашнему специалисту в потоке единичных, на первый взгляд не связанных фактов и явлений, обнаружить главное, существенное, выявить глубинные тенденции и закономерности всех процессов, которые совершаются на наших глазах, что невозможно на уровне знаний узких профессиональных дисциплин.

Мировоззренческая культура личности отчетливо проявляется также в стремлении к поиску истины, а проблема истины – одна из важнейших в философии всех времен и эпох. В настоящее время в курсе философии и философских дисциплин студенты имеют возможность ознакомиться со всем богатством мирового философского наследия и современной философской мысли. Философские дисциплины преобразуются сегодня в вузовской практике, освобождаясь от устаревших идеологических и методологических стереотипов, преодолевая замкнутость, закрытость для других типов мировоззрения, все более ориентируясь на многообразие философско-мировоззренческого арсенала человечества. У студентов появляется возможность сравнить и сопоставить разные философские концепции, подчас противоречащие друг другу. Они проникаются мыслью

о том, что наличие множества школ и направлений в развитии мировой философской мысли обусловлено тем, что мир, окружающий человек, очень сложен и многообразен, ни одно отдельное философское учение не в состоянии объяснить это многообразие.

Вместе с тем, мы не должны упускать из внимания тот факт, что становление свободной мысли в нашей философии порождает и трудности особого порядка в процессе представления философских дисциплин. Отношение студентов к изучаемым проблемам, школ, направлениям часто обусловлено их повышенным интересом к произведениям западных мыслителей, представителей неклассической иррационалистической философии XIX–XX вв., религиозных мыслителей, которые ранее были недоступны рядовому читателю. И, как часто бывает этот интерес сопровождается некритическим отношением.

Чаще всего студенты выражают интерес к произведениям Ф. Ницше, З. Фрейда, А. Шопенгауэра и др. некоторым идеалом свободы для себя выбрали субъективно-волюнтаристскую трактовку Ф. Ницше, согласно которой свободным можно назвать человека, поступающего на основе ничем не детерминированной воли, другим стали близки фаталистические мотивы этики А. Шопенгауэра, которая ограничивает права разума, поведение субъекта определяет не усвоенной им культурой, а изначальной эгоистичностью, злобностью или сострадательностью. Аналогичные идеи и тенденции проникают сегодня в культуру, политику и другие сферы общественной жизни.

С развитием рыночных отношений в нашем обществе отбрасываются многие нравственные ценности прошлых лет, определяющим становится потребительское отношение к миру. Под усиливающимся воздействием таких нравственных пороков как равнодушие, пассивность, жестокость, карьеризм стали все больше обесцениваться нравственные качества: честность, порядочность, добросовестность, скромность и многое другое. Духовно-практическое отношение к миру отодвигается на второй план. Искусство из мощного средства воспитания превращается в средство развлечения, протекающее к тому же часто в антиэстетических формах. Сегодня мы наблюдаем снижение уровня духовности нашей молодежи, опасную тенденцию распада в ее познании гуманистических мировоззренческих и социальных ценностей, усиление мистических настроений, страсть к чувствам, к богоискательству.

В таких условиях деятельность преподавателя философских дисциплин, оказывающая наиболее существенное влияние на формирование мировоззренческой культуры студентов, выходит за рамки узко профессиональной, приобретает глубокий социальный аспект, затрагивают интересы общества. Социально развитое общество нуждается в такой философии, которая бы вооружала человека научно-обоснованным мировоззрением, эффективной методологией во всех сферах деятельности, разумной системой ценностей, регулирующей его поведение. Именно в этом ключе и должен делать акценты в своей педагогической деятельности преподаватель философии. В связи с этим диалектико-материалистическое понимание мира, являющееся одним из существенных достижений мировой философской мысли, не утрачивает своего значения. Вопрос состоит лишь в том, чтобы не догматизировать это

философское направление, не превращать его в служанку идеологии и политики.

Сегодня не только повышаются требования к профессиональному уровню преподавателей философских дисциплин, но и значительно возрастает их ответственность за результаты своей деятельности. Социальная коррозия не должна отразиться на деятельности преподавателя, от которого в определенной мере зависит судьба будущих специалистов. Духовный потенциал преподавателя определяется степенью его приобщенности к общечеловеческим нравственным ценностям, выработанным на протяжении истории, а также способностью осознать значимость нового пласта этических идей, характеризующих современное философское видение мира. Реализм философского мировоззрения на нынешнем этапе развития общества должен основываться на стремлении к сохранению человеческого рода и сообщества на основе высокой духовности, разумом самоограничении, на отказе от таких форм жизнедеятельности, которые усугубляют кризисные ситуации в современном мире.

Преподаватель философии должен способствовать формированию мировоззренческой культуры в общегуманистическом духе, ибо в современных условиях на первый план все больше выдвигаются такие общечеловеческие ценности как сохранение самой жизни и человеческой цивилизации на Земле, обеспечение мира для нынешних и грядущих поколений, предотвращение мирового экологического кризиса и т. п. Формирование философской культуры студента является важнейшей предпосылкой его свободной деятельности, необходимым условием его нравственности и ответственности.

Развитие познавательного интереса студентов к философским дисциплинам во многом зависит от личности преподавателя. Современные студенты тянутся к творческой мысли, к анализу сложнейших ситуаций современности. Им интересен преподаватель как человек нестандартный, с особым видением жизни, не догматически подходящий к анализу жизненных процессов. Все это усложняет функции преподавателя философских дисциплин в вузе. Он должен стремиться не столько к передаче максимума готового знания студентам, сколько к формированию у них умения самостоятельно добывать знания, быстро ориентироваться в поступающем потоке информации. Мировоззрение формируется у студентов не тогда, когда им преподносится сумма готового знания, а когда раскрываются методы и принципы поиска истины.

Стремление к поиску истины создает основы для формирования в студенте как будущем специалисте, гражданине такого человека, который не пассивно воспринимает любые установки и факты, трактуемые нередко тенденциозно средствами массовой информации на основе выполнения социального заказа. Философская культура как стержень мировоззрения развивает сопротивляемость формированию стереотипа мышления, ибо послушание и конформизм ведут к уничтожению самобытности, самостоятельности мышления, потере своеобразного, особого взгляда на мир, на отношения между людьми. Философия помогает человеку подняться от выяснения отношения к конкретному окружению людей, среди которых протекает его жизнедеятельность, до понимания своей связи со всем человеческим родом, со всей природой. Как показывает

практика, вопрос о взаимодействии с природой, с окружающей человека социальной средой является одним из трудноразрешимых жизненных вопросов многих студентов. Помочь найти ответы на трудные вопросы призван прежде всего преподаватель философских дисциплин, которые формируют мировоззренческую культуру студента.

Однако не только философские, но и весь цикл преподаваемых в вузах общественных дисциплин участвует в формировании мировоззренческой культуры студентов. Поэтому преподавание их должно проводиться в единой системе.

На нынешнем этапе образования, нам думается, следует внести коррективы в учебные планы и распределять общественные науки в процессе преподавания таким образом, чтобы они создавали органическую связь с другими знаниями, позволяли бы изучать общественные процессы и явления в направлении от простого к сложному. Такие предметы как культурология, история, политология, религиоведение, социология более доступны и понятны для усвоения студентами. Со многими понятиями этих дисциплин они сталкивались еще, будучи школьниками, привыкли к их восприятию на уровне обыденного сознания. Для овладения же предельно общими категориями философии, этике и эстетики, а также для усвоения обширного и сложнейшего учебного материала по истории философии необходима определенная база, основа знаний, готовность к восприятию абстрактных философских понятий. В системе преподавания цикла общественных дисциплин следует идти от того багажа знаний, который накоплен студентами, опираться на их социальный опыт. В связи с этим мы считаем, что философия, этика и эстетика как более сложные мировоззренческие дисциплины должны изучаться на старших курсах.

Формирование мировоззренческой культуры студентов в русле вузовского образовательного процесса основывается не только на общественных и, в частности, философских дисциплинах, но и на дисциплинах по профилю избранной специальности, которые создают костяк профессиональных знаний, необходимых будущему специалисту в конкретной сфере деятельности. Чтобы эта задача решалась в комплексе, важна органическая связь преподавания общественных дисциплин с профилем данного вуза или факультета. Так, в частности, раскрытие общемировоззренческих и методологических положений философских дисциплин должно подаваться на живом материале профилирующих в вузе или на факультете конкретных наук. Общемировоззренческая и философская культура преподавателя в данном случае проявляется в умении анализировать и обобщать явления и процессы, изучаемые конкретными науками, соотносить эмпирическое и теоретическое, общенаучное и философское знание, четко различать наиболее важные аспекты рассматриваемых в профилирующих учебных дисциплинах проблем, уметь выявлять их философское содержание. Формируя профессиональную зрелость будущего специалиста преподаватель философии должен стремиться выработать у него умение глубоко и многосторонне разбираться в философских проблемах своей специальности. Навыки философского мышления помогут будущему специалисту совершенствовать свои профессиональные знания на базе сопоставления сравнений, переходов из одной предметной

области в другую, ибо конкретно-научное мышление в отличие от философского встроено в четкие рамки предмета конкретной науки.

Связь преподавания философских дисциплин профилем вуза или факультета углубляется на основе разработки и преподавания специальных курсов по разным разделам философского знания, наиболее приближенным к профилирующим дисциплинам. Цель таких спецкурсов углубить и расширить специальную гуманитарную подготовку студентов. Это может быть спецкурс по философии истории на историческом факультете, философии культуры на гуманитарных факультетах, по философским проблемам естествознания на технических и естественно-научных факультетах и т. д. Особое внимание на качество и уровень преподавания философских дисциплин следует обратить в тех высших учебных заведениях, где связь между содержанием специальных предметов и мировоззренческих сложнее, отдаленнее, косвеннее.

Это подтверждается тем фактом, что именно среди студентов инженерно-технических вузов, физико-математических факультетов университетов выявляется значительная часть студентов, считающих философские дисциплины чем-то второстепенным и даже ненужным, именно здесь особую значимость приобретает органическая связь изучаемых философских дисциплин с профилирующими предметами. Владение навыками своей

непосредственной профессией означает сугубо профессиональное ориентирование и обучение по конкретному виду деятельности. Вооружение же будущих специалистов системой взглядов на мир, способствующей пониманию происходящих в нем явлений, имеет своей целью развивать у студентов познавательные способности, учит их логически правильно мыслить. В будущей профессиональной деятельности это поможет легче понять возникшую научную или производственную проблему, разобраться в сложившейся ситуации в рабочем коллективе, определить цель и выбрать наиболее рациональные пути ее достижения.

Очевидно, что формирование мировоззренческой культуры студентов значительно сложнее описанной здесь картины. Кроме того, оно происходит не только в процессе обучения. Необходимо помнить, что студент приходит в вуз уже достаточно, хотя не окончательно, сложившимся человеком. Одновременно в процессе учебы на него влияет социальное окружение, так называемые макро и микросреда, социально-психологическая атмосфера в различных контактных группах, социально-психологические установки по отношению к мировоззренческим вопросам в семье и студенческой группе, прямые целенаправленные идеологические воздействия средств массовой информации, распространенные стереотипы поведения, все это свидетельствует о сложных путях формирования мировоззренческой культуры личности.

Библиографический список

1. Краевский В.В. Обучение. // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т./ Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т.2. С. 66.
2. Мосолова Л.М., Токарев С.Н. Структура культурологического знания и особенности технологического обеспечения учебного процесса. // Подготовка специалиста в области образования: Технологии образования. СПб, 1997. Вып. V. С. 98-120.
3. Уман А.И. Тенденции и перспективы развития отечественной дидактики. // Проблемы современного образования. 2010, №4, С. 31-39.

References

1. Kraevskiy V.V Education. // Russian Pedagogical Encyclopedia. In 2 vols. / Ch. Ed. V.V Davydov. M.: Great Russian Encyclopedia, 1998 V.2. Pp. 66.
2. Mosolova L.M., Tokarev S.N. The structure of culturological knowledge and features of educational process technological supporting. // Training in Education: Educational Technologies. St. Petersburg, 1997. Vol. V. Pp. 98-120.
3. Uman A.I. Tendencies in the development prospect of domestic didactics // Problems of contemporary education. 2010, №4, Pp.31-39.

УШАЧЕВА Ю.В.

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:uscha-julija@mail.ru

USHACHEVA YU.V.

Candidate of pedagogical sciences, the associate professor, Orel State University
E-mail:uscha-julija@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ*

PROBLEMS OF FORMATION IN THE UNIVERSITY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS

В статье рассматривается необходимость формирования коммуникативной компетентности у студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. В качестве ведущей формы работы выбран тренинг педагогического общения, общая структура и логика которого описана в статье.

Ключевые слова: педагог-дефектолог, коммуникативная компетентность, коммуникативные знания, умения, тренинг педагогического общения.

The article discusses the need for the formation of communicative competence for undergraduate students studying in the field of training. 44.03.03 Special (defectological) education. As the leading form of work, a training of pedagogical communication is chosen, the general structure and logic of which is described in the article.

Keywords: teacher-defectologist, communicative competence, communicative knowledge, skills, training of pedagogical communication.

Профессия педагога-дефектолога является достаточно востребованной на современном этапе развития общества в ситуации увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проект профессионального стандарта педагога-дефектолога требует от него сформированных умений «взаимодействовать со специалистами, осуществляющими комплексное сопровождение лиц с нарушениями речи в организациях здравоохранения, социальной защиты, культуры, спорта, правоохранительных органов; взаимодействовать со средствами массовой информации, общественными организациями для пропаганды толерантного отношения к лицам с нарушениями речи, их семьям; консультировать родителей (законных представителей) и членов семей лиц с нарушениями речи по вопросам семейного воспитания, выбора образовательного маршрута и его изменения на разных этапах образования, социальной адаптации, профориентации, проведения коррекционно-развивающей работы в условиях семьи; консультировать педагогических работников и специалистов, участвующих в реализации процессов образования, социальной адаптации, реабилитации лиц с нарушениями речи; использовать грамотную, четкую, выразительную, орфоэпически правильную речь». Кроме того, нельзя забывать и об умении общаться с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителями.

Коммуникативная компетентность (КК) является важнейшей составляющей квалификации педагога-

дефектолога, которая представляет собой его знания о специфике эффективного общения с различными категориями лиц с ограниченными возможностями здоровья и умения успешно выполнять задачи передачи информации, взаимодействия, выстраивания взаимоотношений в процессе своей профессиональной деятельности.

Теоретическую готовность педагога-дефектолога к профессиональной коммуникации составляют знания о специфике, критериях эффективности общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, их родителями и коллегами-специалистами.

Компонентами практической готовности педагога-дефектолога к общению с детьми с ОВЗ являются: коммуникативная направленность, как потребность в коммуникативной деятельности, устойчивость интереса к общению, стремление к нему, отсутствие страха при общении с детьми с тяжелыми нарушениями развития; умения и навыки общения, т.е. совокупность осознанных коммуникативных действий, позволяющая эффективно общаться с детьми с различными видами нарушений (сенсорные нарушения, РДА, интеллектуальные нарушения и т.д.).

Комплекс коммуникативных умений может быть сформирован только при наличии определенных коммуникативно-значимых качеств личности (эмпатии, толерантности, уравновешенности, искренности, ответственности, вежливости, доброжелательности и др.), обеспечивающих результативность и эффективность коммуникативной деятельности.

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

Достижение оптимального уровня коммуникативной компетентности возможно только в том случае, если будущий педагог-дефектолог будет теоретически и практически готов к коммуникативной деятельности. Ведь научиться общению без общения невозможно.

Вместе с тем, наш опыт подготовки бакалавров обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование свидетельствует о коммуникативных трудностях, которые испытывают будущие педагоги-дефектологи, как в период практики по получению умений и опыта профессиональной деятельности, так и в начале своей профессиональной карьеры.

Анализ результатов эмпирического исследования показал, что безусловных «мастеров общения» среди студентов групп педагогов-дефектологов не выявлено (самый высокий – творческий уровень коммуникативной компетентности зафиксирован не был).

10% будущих педагогов-дефектологов показали продуктивный уровень развития коммуникативной компетентности. У них наблюдалась достаточно высокая мотивация профессиональной деятельности, средний или высокий уровень знаний о психологии общения и средний уровень успешности общения, т.е. данные студенты работают над собой по развитию коммуникативной компетентности.

70% респондентов имели пассивный уровень развития коммуникативной компетентности: мотивация профессиональной деятельности данной категории студентов колебалась от внутренней до неустойчивой; уровень их знаний о психологии общения в большинстве своем был удовлетворительным и имелись некоторые трудности в развитии их коммуникативных умений и коммуникативно-значимых качеств личности (тревожность, агрессия, некоммуникабельность вследствие нерешенных личных проблем, низкая самооценка и т.д.).

20% будущих педагогов-дефектологов вероятно выбрали данную специальность случайно. Они имели отрицательную мотивацию относительно своей будущей профессии, низкий уровень знаний об общении, но, как правило, были более или менее успешны во взаимодействии с окружающими людьми. Кроме того испытывали негативные эмоции от общения с детьми с тяжелыми нарушениями развития (от страха до безразличия). Уровень их коммуникативной компетентности можно было назвать репродуктивно-стихийным, т.е. в процессе социализации они, конечно, присвоили коммуникативный опыт, и более или менее успешно воспроизводили его в общении с другими, но не использовали его для профессионального роста, профессионального самоопределения.

Интерес к указанной выше проблеме, анализ психолого-педагогической литературы и опыт работы с будущими педагогами-дефектологами приводит нас к мысли о том, что приобретение опыта профессионального общения бакалаврами возможно и, более того, успешно при использовании в процессе подготовки бакалавров интерактивных методов обучения, прежде всего - тренингов, среди которых важное место принадлежит социально-психологическому тренингу.

При определении целей обучения мы исходили из того, что, во-первых, тренинг педагогического общения является одной из форм обучения, направленной на формирова-

ние готовности бакалавров к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением. Во-вторых, он направлен на развитие коммуникативной компетентности и, в целом, личности педагога-дефектолога [4].

При проведении тренингов мы опираемся на представления о том, что тренинг – это особая разновидность обучения через непосредственное «проживание» и осознание возникающего в межличностном взаимодействии опыта, которые не сводимы ни к традиционному обучению через трансляцию знаний, ни к консультированию.

Необходимо отметить, что при проведении занятий с использованием тренинга мы реализуем технологию личностно-ориентированного обучения. Создаем такие условия, которые превращают бакалавра в субъекта деятельности и общения, заинтересованного в саморазвитии, самопознании, самосовершенствовании [4].

С одной стороны педагоги-дефектологи развивают свой собственный личностный и коммуникативный потенциал, а другой стороны учатся технологии личностно-ориентированного общения (безусловное принятие, конгруэнтное общение, эмпатийное слушание, язык я-сообщений, личное пространство и т.д.) которую в дальнейшем смогут применить в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Тренинг, как детально организованная совокупность преднамеренных психолого-педагогических действий и организационных шагов, осуществляемых в определенной последовательности: во-первых, он дает знания и возможность их использовать; во-вторых, способствует приобретению или некоторой коррекции умений; в-третьих, любое тренинговое занятие – это осознание целей, мотивов, содержания личностной или профессиональной позиции будущего профессионала [5, с. 14].

Тренинг педагогического общения предполагает реализацию следующих этапов [5, с. 19].

Первый этап **личностного роста**: формирование первоначального интереса к предмету; развитие активной позиции в тренинге педагогического общения; развитие профессиональных коммуникативно-значимых качеств личности.

Второй этап **отработки техники общения**: формирование коммуникативных знаний и умений, осознанности коммуникативных действий; развитие рефлексии; осознание необходимости профессионального совершенствования.

Третий этап **интегрирующий**: формирование устойчивой мотивации к саморазвитию; совершенствование умений; развитие профессиональных коммуникативно-значимых качеств личности; приобретение и осмысление собственного педагогического опыта в ситуациях, моделирующих педагогическое общение.

Каждый последующий этап формирования у студентов коммуникативной компетентности базируется на предыдущем, расширяет и углубляет его содержание в соответствии с определенными целями. Кроме того, задачи каждого этапа работы могут переходить на последующие, т.е. фактически на каждом тренинговом занятии могут формироваться все компоненты коммуникативной компетентности (коммуникативные знания, умения, коммуникативно-значимые

качества личности, мотивация и осознанное отношение к процессу общения).

На первых занятиях студенты адаптируются к новой форме работы, преподаватель в свою очередь адаптируется к группе. Так как уровень мотивации будущей профессиональной деятельности студентов не высок, то проведение на первых занятиях профессионально ориентированных упражнений, многократно снижает интерес студентов к данной форме работы. Исходя из этого, первый этап работы на развитие и коррекцию коммуникативно-значимых качеств личности студентов.

На втором этапе работы (отработка техники общения) происходит осознание студентами себя в системе профессионального и личностного общения; осознание себя в системе профессиональной деятельности; актуализация стереотипных форм поведения; нахождение и закрепление новых поведенческих форм в процессе личного и профессионального общения.

Третий этап (интегрирующий) предполагает активное использование ролевых игр, которые позволяют воссоздавать предметное и, прежде всего, социальное содержание профессиональной деятельности. Такое воссоздание достигается благодаря игровому имитационному моделированию и решению профессионально-ориентированных ситуаций при целесообразном сочетании индивидуальной и групповой деятельности участников [5, с. 19].

Каждое занятие тренинга педагогического общения состоит из двух частей: организационно-ознакомительной (теоретической) и конструктивной (практической).

При отборе содержания занятий учитываются: особенности группы, с которой ведется работа (количество участников, их возрастной состав, степень мотивированности к прохождению занятий; задачи, которые планируется решать на данном занятии (упражнения должны способствовать решению этих задач); уровень готовности группы к выполнению соответствующих упражнений; наличие внешних условий, необходимых для проведения соответствующих упражнений, например, возможность сест в круг; состояние участников, групповую динамику.

Во время проведения тренингов нами был выявлен ряд трудностей: различный уровень общей культуры обучающихся; психологическая неготовность студентов к работе в условиях совместной деятельности; низкий уровень потребности в самообразовании.

Однако, несмотря на трудности, тренинговая подготовка будущих педагогов-дефектологов является важным звеном в общей модели образовательной программы бакалавров по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Этот вывод мы делаем на основании результатов, которые нами получены до начала тренинга и при подведении итогов групповой работы.

Библиографический список

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1995. 342 с.
2. Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения. М., 1990. 32 с.
3. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 192 с.
4. Ушаева Ю.В. Социально-психологический тренинг педагогического общения. Учебно-методическое пособие. Орел: Издательство ОГУ, ООО ПФ «Оперативная полиграфия», 2008. 98 с.
5. Ушаева Ю.В. Формирование в вузе коммуникативной культуры будущих преподавателей средствами тренинга педагогического общения: автореф. дис. ... канд.пед. наук. Орел, 2009.

References

1. Yemelyanov Yu.N. Active socio-psychological training. L., 1995. 342 p.
2. Kan-Kalik VA Training of professional and pedagogical communication. M., 1990. 32 p.
3. Lobanov AA Fundamentals of professional and pedagogical communication. Moscow: Publishing Center «Academy», 2004. 192 p.
4. Usacheva Yu.V. Socio-psychological training of pedagogical communication. Teaching-methodical manual. Orel: Publishing house OSU, Open Company «Operational polygraphy», 2008. 98 p.
5. Usacheva Yu.V. Formation in the university of a communicative culture of future teachers by means of training pedagogical communication: the author's abstract. dis. ... candidate of pedagogical sciences. sciences. Orel, 2009.

ХАРЛАШИНА Е.В.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
романской филологии, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
Email: s_kaite@list.ru

HARLASHINA E.V.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of
Romance philology, Orel State University
Email: s_kaite@list.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ***

**PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION: MODERN TENDENCIES
AND PROSPECTS**

В данной статье рассматривается современное состояние и тенденции профессиональной подготовки педагогических кадров, в частности магистров педагогического образования, определяются основные требования, предъявляемые к подготовке будущих педагогов, а также актуализируется их содержание. Кроме того, приводятся некоторые перспективные направления развития профессиональной подготовки магистров педагогического образования.

Ключевые слова: Профессиональное образование, педагогическое образование, подготовка магистров, современные тенденции, перспективы развития.

This article discusses the current state and trends of professional training of teachers, in particular masters of pedagogical education, defines the basic requirements for the training of future teachers, as well as their content is updated. In addition, there are some promising areas of development of professional training of masters of pedagogical education.

Keywords: Professional education, pedagogical education, training of masters, modern trends, development prospects.

Модернизация отечественной системы образования, в том числе и высшего, находится среди приоритетных направлений в прогнозе долгосрочного социально-экономического развития нашей страны на период до 2030 года. В его рамках предусмотрена острая необходимость формирования и развития современной системы профессионального образования, отличающейся своей гибкостью и диверсифицированностью, отвечающей всем современным требованиям рынка труда и актуальным потребностям инновационной экономики. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ) определил основные направления государственной политики в области образования, для реализации которых была разработана Концепция Федеральной целевой программы развития образования сначала на 2011 – 2015 годы, а затем на 2016 – 2020 годы. Основной целью последней программы является «обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала» [4, с. 4]. Одной из основных задач, поставленных в программе, является обновление кадрового потенциала преподавательского состава, которое заключается в профессиональной подготовке педагогов, отвечающих всем современным требованиям. Появление новых профессиональных стандартов, усложнение образовательной среды и ее социокультурной составляющей, связанной с динамичными процессами

в развитии науки и технологий, усилили потребность в подготовке квалифицированных педагогических кадров, в частности, магистров педагогического образования, способных принимать активное участие в модернизации образовательной системы на всех уровнях. Однако в настоящее время наблюдается некоторый дисбаланс между потребностями системы образования в современных педагогических работниках и реальной возможностью их подготовки, вовлечения и удержания в педагогической деятельности. Анализ современной ситуации позволил выделить ряд факторов, являющихся причиной данного дисбаланса:

– во-первых, улучшение демографической ситуации последних лет, а также тенденции на повышение рождаемости приведут, в ближайшем будущем, к увеличению потребности в доступных и качественных услугах, в первую очередь, дошкольного и начального общего образования. Таким образом, ожидая увеличения числа школьников, появляется насущная потребность в подготовке большего числа как преподавателей начальных классов, так и преподавателей-предметников;

– во-вторых, вместе с тем, наблюдается снижение общей численности учителей и преподавателей, причем сохраняется значительное количество педагогических кадров пенсионного возраста. Количество молодых преподавателей также невелико, так как выпускниками педагогических вузов последних лет являются немногочисленные граждане, рожденные в сложные 90-е годы. При этом только

* Печатается в рамках работы Международной научно-практической конференции «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы», 14-15 ноября 2018 года, г. Орел.

около 40 % выпускников педагогических специальностей идут работать в школу. Кроме того, далеко не все молодые педагоги выдерживают предъявляемые к ним требования и остаются работать в системе образования после нескольких лет педагогической деятельности;

– в-третьих, «снижение авторитета педагога», небольшие зарплаты, напряженные условия работы привели к тому, что педагогические специальности перестали быть престижными и востребованными среди абитуриентов. Деятельность преподавателя многим кажется сложной, бесперспективной, малооплачиваемой, однако требующей больших интеллектуальных, эмоциональных и физических усилий. Многие готовы решать все те задачи, которые сегодня возложены на преподавателей;

– в-четвертых, в настоящее время наблюдается реализация государственной политики по модернизации сети образовательных учреждений высшего звена. Происходит корректировка типологии и структуры сети высших учебных заведений, а также оптимизация и значительное сокращение филиалов и самих вузов. В связи с этим, появляется большое количество высвобождаемых работников высших учебных заведений, а также необходимость своевременного внедрения механизмов по социальной адаптации данных работников и их профессиональной переподготовки и ориентации на условия современного рынка труда.

Последние десятилетия мы наблюдаем тенденцию повышения требований к профессиональной подготовке будущих преподавателей, которые диктуются условиями современного общества и глобальными процессами, происходящими в мире. Основные требования, предъявляемые к подготовке магистров педагогического образования прописаны в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО), который предполагает подготовку не просто преподавателя-предметника, а в первую очередь, преподавателя – практика – исследователя – методиста – управленца, готового осуществлять все виды профессиональной деятельности, к которым относятся: педагогическая, научно-исследовательская, методическая, проектная, культурно-просветительская и управленческая деятельности [3]. Кроме того, выпускник магистратуры должен быть готов работать с гражданами с особыми образовательными потребностями, в том числе с детьми и взрослыми с ограниченными возможностями здоровья, должен уметь эффективно организовать образовательный процесс таким образом, чтобы учесть индивидуальные, психофизические особенности обучающихся, например, в работе с одаренными детьми и талантливой молодежью. Эти требования к современным преподавателям выдвигаются в связи с реализацией государственной политики по открытости и доступности образования, по предоставлению равных образовательных возможностей для всех категорий граждан.

Еще одним актуальным требованием к профессиональной подготовке магистров педагогического образования является эффективное использование информационно-коммуникационных технологий в рамках целостной организации и должного функционирования электронно-образовательной среды, которая в настоящее время рассматривается как важный фактор повышения качества образования.

Все требования, предъявляемые к магистрам пе-

дагогического образования, отражены в общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциях, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу магистратуры.

Другой актуальной тенденцией в профессиональной подготовке магистров педагогического образования можно назвать индивидуализацию образовательного процесса, которая проявляется не только в увеличении в учебном плане доли самостоятельной работы обучающихся, но и в построении индивидуальной траектории обучения с учетом интересов и предпочтений в дальнейшей профессиональной деятельности. Будущие педагоги могут быть ориентированы на профессиональную деятельность в образовательных организациях разного уровня, от школы до вуза, что должно быть учтено как в содержательном, так и в технологическом аспектах организации образовательного процесса.

Программа магистратуры педагогического образования готовит квалифицированные педагогические кадры для всех уровней образовательной системы. В рамках профессиональной подготовки магистров, с целью их дальнейшего трудоустройства, необходимым условием, нам кажется, является их ориентация на актуальные запросы рынка труда и социальный заказ. Если в данном конкретном регионе наблюдается сокращение числа высших учебных заведений и, вместе с тем, постепенное увеличение количества детей школьного возраста, то, представляется целесообразным, ориентировать обучающихся магистратуры на дальнейшую профессиональную деятельность в сфере общего образования. Однако выбор образовательной, а в последующем, профессиональной траектории остается за обучающимся.

В основе индивидуализации профессиональной подготовки педагогических кадров лежит вариативно-рефлексивный подход, который отражает всю специфику становления преподавателя. Данный подход включает две составляющих: внешнюю и внутреннюю. В рамках внешней составляющей следует говорить об адаптации процесса обучения, его содержания, форм и технологий к индивидуальным особенностям и интересам обучающегося с целью развития его потенциала. Внутренняя составляющая проявляется в стремлении обучающегося к самоорганизации, личностному развитию, установке ценностей и жизненных смыслов посредством рефлексии [1, с. 40-41].

Еще один подход, о котором следует упомянуть в рамках индивидуализации образовательного процесса, это акмеологический подход (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.), целью которого является совершенствование профессиональной подготовки будущего специалиста. Он основан на комплексном, системном исследовании индивидуальных характеристик обучающегося, подборе специализированных технологий, применение которых способствует эффективному процессу формирования профессионализма. Реализация данного подхода в образовательном процессе направлена на усиление профессиональной мотивации магистра педагогического образования, развитие его творческого потенциала, изучение его внутренних ресурсов и их эффективное использование с целью достижения максимальных профессиональных результатов.

Одной из основных тенденций, на которую также следует обратить внимание, является практико-

ориентированная направленность профессиональной подготовки магистров педагогического образования. Выпускник магистратуры должен не просто обладать определенными знаниями, умениями и навыками, а уметь применить их на практике с учетом междисциплинарных связей, должен быть готов ответить на запросы современного рынка труда.

Порой применение практико-ориентированного обучения связывают только с организацией и прохождением различных видов практик, когда обучающийся напрямую помещается в образовательную среду школы или вуза и, тем самым, имеет возможность соотнести свои собственные представления о профессиональной деятельности с реальными требованиями, предъявляемыми современным обществом. Однако наиболее эффективным способом является активное применение практико-ориентированных технологий обучения, которые способствуют формированию и развитию у студента не только знаний, умений и навыков, необходимых для качественного осуществления профессиональной деятельности, но и личностных характеристик и морально-нравственных качеств.

Именно для того, чтобы подготовить практико-ориентированного, конкурентоспособного педагогического работника, к образовательному процессу активно привлекают представителей рынка труда, работодателей. Причем это является одним из обязательных условий реализации образовательной программы магистратуры педагогического образования.

Таким образом, рассмотрев современную ситуацию, определив основные требования, предъявляемые

к педагогическим работникам, нам удалось выделить и охарактеризовать некоторые актуальные тенденции профессиональной подготовки магистров педагогического образования, которые, в свою очередь, отражают перспективы развития образовательной системы данного уровня.

Например, одним из перспективных направлений повышения качества профессиональной подготовки магистров педагогического образования, на наш взгляд, может быть более активное включение обучающихся в педагогическую, общественную и социокультурную деятельность региона, основанную на взаимодействии между образовательными и социальными институтами, заинтересованными в более эффективной профессиональной подготовке педагогических кадров.

Другим перспективным направлением можно назвать более активное внедрение вариативных образовательных программ, построенных на индивидуализации образовательных маршрутов с учетом личностных качеств, потребностей, интересов обучающегося, а также с учетом потребностей рынка труда.

Эффективная профессиональная подготовка магистров педагогического образования, также как и подготовка педагогических кадров всех уровней является приоритетным направлением государственной политики в образовательной сфере, целью которой является создание современного, доступного, конкурентоспособного образования, являющегося основой формирования гармонично развитой личности и человеческого капитала, выступающего в качестве одного из важнейших факторов планомерного развития российского общества и экономики.

Библиографический список

1. Бурлакова Т.В. Индивидуализированные технологии в подготовке студентов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. 2015. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/individualizirovannye-tehnologii-v-podgotovke-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 01.07.2018).
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.07.2018).
3. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 N 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 N 35263). URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 28.06.2018).
4. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 N 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы». URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 28.06.2018).

References

1. Burlakova T. V. Individualized technologies in preparation of students of pedagogical high school // Yaroslavl pedagogical Bulletin. 2015. No. 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/individualizirovannye-tehnologii-v-podgotovke-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (date accessed: 01.07.2018).
2. Federal law of 29 December 2012 No. 273-FZ "Education in the Russian Federation". URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date accessed: 01.07.2018).
3. The Ministry of education of Russia dated 21.11.2014 No. 1505 "On approval of Federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.04.01 teacher education (graduate level)" (Registered in Ministry of justice of Russia on 19.12.2014 N 35263). URL: <http://www.consultant.ru> (date accessed: 28.06.2018).
4. The order of the Government of Russia from 29.12.2014 N 2765-R <On the Concept of the Federal target program of education development for 2016 - 2020>. URL: <http://www.consultant.ru> (date accessed: 28.06.2018).

УДК 378.016:796.011.1-057.875

UDC 378.016:796.011.1-057.875

ХВАЛЕБО Г.В.

старший преподаватель, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)

E-mail: gkhvalebo@yandex.ru

ТУРЕВСКИЙ И.М.

профессор, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

E-mail: turima@gmail.com

СЫРОВАТКИНА И.А.

старший преподаватель, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)

KHVALEBO G.V.

Senior lecturer, Taganrog Institute. A. P. Chekhov (branch) of Rostov state University of economics (RINH)

E-mail: gkhvalebo@yandex.ru

TUREVSKI I.M.

Professor, FGBOU VO «Tula state pedagogical university they. L. N. Tolstoy»

E-mail: turima@gmail.com

SYROVATKINA I.A.

Senior lecturer, Taganrog Institute. A. p. Chekhov (branch) Rostov state economic University (RINH)

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОК СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ

FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF PERSONALITY OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP IN THE PROCESS OF LESSONS BY PHYSICAL EDUCATION

Статья посвящена проблеме формирования физической культуры личности студенток специальной медицинской группы. Рассматривались критерии физической культуры личности с целью выявить особенности ее формирования у студенток. Отмечено, что создание педагогических условий и индивидуально-дифференцированный подход способствовали формированию адекватной самооценки, как важнейшего аспекта физической культуры.

Ключевые слова: специальная медицинская группа, физическая культура, физическая культура личности, самооценка, педагогические условия.

The article is devoted to the problem of the formation of the physical culture of the personality of students of a special medical group. The criteria of physical culture of the individual were examined with the aim of revealing the features of its formation among female students. It is noted that the creation of pedagogical conditions and an individually differentiated approach contributed to the formation of an adequate self-assessment as an important aspect of physical culture.

Keywords: special medical group, physical culture, physical culture of personality, self-esteem, pedagogical conditions.

Введение. Студенчество это особый период в становлении человека, период самоутверждения, формирования собственной социальной позиции. При этом физическая культура выступает не только, как эффективное средство физического развития человека, включая укрепление и сбережение его здоровья, способ социализации и активизации людей, но и оказывает влияние на формирование структуры нравственно-интеллектуальных характеристик, эстетических идеалов и ценностных ориентаций. В процессе занятий физическими упражнениями происходит утверждение и выражение собственного «я».

Одним из основных критериев развития личности в процессе физического воспитания выступает физическая культура личности человека. Физическая культура личности, как вид общей культуры человека выступает важной качественно-динамичной характеристикой личностного развития, характеризующаяся уровнем общего физкультурного образования, физическим совершенством, результатом личностного осмысления [5].

Особого отношения в данном контексте требуют студентки специальной медицинской группы (СМГ), в связи с тем, что в силу патологических изменений в здоровье

они были освобождены или имели значительные ограничения в двигательной деятельности на уроках физической культуры. Это привело к снижению уровня двигательной активности, к крайне слабой двигательной базе, что отрицательно повлияло на общую работоспособность и адаптацию к новым условиям высшей школы. Но это только биологическая составляющая депривации.

Низкая двигательная активность и отсутствие опыта практического выполнения физических упражнений приводит к непониманию ценности физической культуры, а отсутствие необходимых знаний в данной области – к незнанию значения и способов использования физических упражнений для сохранения и укрепления собственного здоровья и самосовершенствования, и ведет к низкому уровню общей физической культуры личности. Данный факт осложняет формирование уровня физической культуры личности, соответствующего требованиям системы высшего образования.

В работе со студентками СМГ преподавателям необходимо одновременно формировать и базовую и общепрофессиональную физическую культуру личности. Это требует особого подхода к организации образовательного

процесса по физической культуре и создания определенных педагогических условий для его реализации.

Важным фактором здоровья, отмечают И.В. Журавлева, В.Н. Мясичев и др. авторы, является ценностное к нему отношение. При этом стоит отметить, что у современной молодежи наблюдается отсутствие ценностного отношения к здоровью, что влечет за собой низкую мотивацию к занятиям физическими упражнениями и отсутствие стремления к здоровому активному образу жизни [1; 4].

По мнению Л.И. Лубышевой физкультурное воспитание должно ориентировать педагогическую систему на формирование физической культуры личности, используя принцип единства мировоззренческого, интеллектуального и телесного компонентов [3].

Целью данного этапа работы является выявление особенностей формирования физической культуры личности студенток СМГ в процессе физического воспитания.

Организация и методы исследования. В данном исследовании использовались метод анализа и обобщения научно-методической литературы, анкетирование, педагогическое наблюдение.

Исследование выстраивалось с учетом того, что сформированность физической культуры личности студенток СМГ можно определить, анализируя показатели уровня физической и функциональной подготовленности, уровня соматического здоровья, ценностного отношения к физической культуре, знаниевой базы физкультурного образования.

Рассматривая критерии формирования физической культуры личности (знания и интеллектуальные способности, психофизическое и физическое совершенство, мотивационно-ценностные ориентации, социально-духовные ценности, физкультурная деятельность), в контексте нашего исследования, важно было выявить проявление личностного отношения студенток СМГ собственно к физической культуре и ее ценностям, исходя из того, что сформированность осознанной потребности в физической культуре является важной необходимостью для повышения результативности образовательного процесса [2].

Интеграция дидактических целей физического воспитания (обеспечение теоретических знаний в области физического воспитания, формирование понятий ценности физической культуры, формирование двигательных умений и навыков и развитие физических качеств, формирование адекватной самооценки), конкретизированных по семестрам, позволила, в процессе коррекции физического состояния студенток СМГ, обеспечить комплексное формирование физической культуры личности.

Социальные отношения, выстраивающиеся в процессе физического воспитания, способствовали организации внутреннего мира студенток, формированию адекватной самооценки здоровья. Что, в свою очередь, является необходимым условием процесса коррекции физического состояния студенток СМГ с использованием средств физического воспитания. Личностные ценности формируются через осознание субъектом своих потребностей в соответствии со своими возможностями. Поэтому, создавая определенные педагогические условия (создание нравственно здоровой среды; использование знаний и опыта студенток при организации совместной деятельности; планирование нагрузок с учетом общепринятых режимов работы; осуществление процесса коррекции физического состояния студенток на основе уме-

ния объективно оценивать свои возможности при выполнении конкретной деятельности; осуществление процесса коррекции состояния позвоночника во взаимосвязи с формированием адекватной самооценки), мы способствовали как совершенствованию основных двигательных умений и навыков, повышая двигательные возможности, так и формированию адекватной самооценки, развитию интеллектуального потенциала и позитивного отношения к занятиям физическими упражнениями [6].

Учитывая патологические изменения состояния здоровья студенток, их физические и функциональные особенности, учебный процесс выстраивался, используя индивидуально-дифференцированный подход.

К особенностям развития студенток автор относит еще и определенные личностные характеристики, такие как неуверенность, зажатость, нерешительность, восприятие поданного материала, с этой позиции, индивидуализация учебного процесса позволяет студенткам «найти себя», поверить в свои возможности и целенаправленно работать в этом направлении. Поэтому ориентация на индивидуальность и дифференциация нагрузки способствовали реализации положительного потенциала занимающихся и благоприятно воздействовали на их учебную деятельность.

С учетом, имеющегося у студенток двигательного опыта, их личностных качеств осуществлялся выбор средств, форм и методов физического воспитания. При этом на каждом учебном занятии преподаватель нацеливал студенток на самооценивание своих двигательных действий, самоанализ и самокоррекцию, указывая на основные критерии оценивания двигательного действия и его воздействие на физическое и функциональное состояние организма занимающихся, затем оценка студенток своих двигательных действий разбиралась преподавателем. Для удобства диагностики студентками изменений своих личностных качеств был разработан протокол обследования, включающий оценку физического развития, соматоскопию, в том числе, состояние позвоночного столба, функциональные возможности, физическую подготовленность, самооценку здоровья. Результаты исследования вносились в протокол в начале нечетных и в конце четных семестров и анализировались. Это позволило избирательно влиять на коррекцию физического состояния организма и способствовало формированию адекватной самооценки, и мотивационно-ценностных ориентаций.

Результаты исследования. Анализ медицинских карт показал, что из 40 студенток, участвующих в эксперименте (20 чел. – КГ, 20 чел. – ЭГ), 10 % были освобождены от занятий физической культурой или имели значительные ограничения в двигательной активности с 10-11 класса, 30 % – с 7-8 класса, 20 % – с 5-6 класса и 40 % – с 1-го класса. При этом занятия лечебной физической культурой (ЛФК) посещали регулярно только 7,5 %, 50 % занимались только в течение месяца, после уточнения диагноза, еще 20 % посещали занятия периодически. Этот факт объясняет низкий уровень физической подготовленности и отсутствие двигательного опыта у значительного числа студенток СМГ.

На данном этапе работы для нас наиболее интересным является самооценка здоровья, поскольку именно этот параметр позволит оценить уровень ценностного отношения к здоровью, как одну из важнейших составляющих физической культуры личности.

Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента, показал положительную динамику формирования самооценки здоровья студенток СМГ ЭГ, которая выражалась в самооценке физического состояния и в самооценке здоровья, влияющего на благополучие в семье, учебе, в общении с друзьями (рис. 1 и рис. 2).

Стоит отметить, что результаты тестирования студенток ЭГ показали существенный рост адекватной самооценки физического состояния, при этом заниженная самооценка значительно снизилась, это объясняется тем, что студентки, выполняя на занятиях физические упражнения, оптимально подобранные в соответствии с их физическим и функциональным возможностям и оценивая их выполнение, поверили в свои возможности. Незначительное увеличение завышенной самооценки мы склонны отнести к личностным особенностям характера студенток.



Рис. 1. Динамика показателей уровня самооценки здоровья (физическое состояние) студенток СМГ.

Динамика показателей тестирования самооценки здоровья, влияющего на благополучие в семье, учебе, в общении с друзьями у студенток так же показала положительный результат, но при этом необходимо отметить, что все же часть студенток не считает, что здоровье может повлиять на их профессиональный рост или семейные отношения. Этот факт можно объяснить тем, что у более 50 % студенток диагноз поставлен был еще в 1-5 классах.

Динамика показателей уровня самооценки студенток в КГ, показывающих, как положительную динамику, так и отрицательную, говорит о вероятностном характере изменений и подтверждает, что традиционный подход к организации образовательного процесса не решает в полной

мере проблем здоровья и физической подготовленности студенток СМГ.

Уровень самооценки здоровье - благополучие

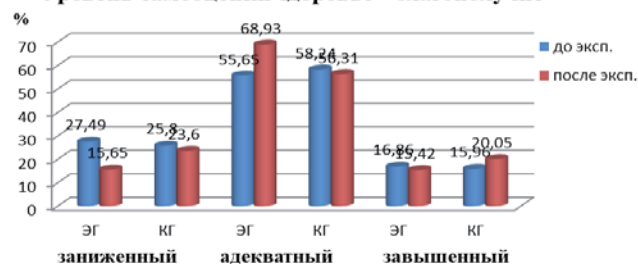


Рис. 2. Динамика показателей уровня самооценки здоровья (здоровье-благополучие) студенток СМГ.

Выводы. Анализ научных и научно-методических источников показал низкую сформированность базовой физической культуры личности у студенток СМГ, что создает определенные проблемы в работе преподавателей высшей школы.

Формирование физической культуры личности у студенток СМГ имеет ряд особенностей, которые педагог должен учитывать. К ним можно отнести длительность периода заболевания и его тяжесть, низкую двигательную активность, низкий уровень физической подготовленности, слабые знания о ценности занятий физическими упражнениями и их влияния на здоровье, в силу того, что обучаясь в школе, они не посещали уроки физической культуры или имели значительные ограничения.

Одним из наиболее важных аспектов формирования личности является самооценка. Создавая определенные педагогические условия, учитывающие особенности физического состояния студенток СМГ, выстраивая образовательный процесс с учетом индивидуально-дифференцированного подхода, были достигнуты положительные результаты, позволившие, данной категории студенток, через формирование адекватной самооценки повысить их мотивационно-ценностное отношение к состоянию здоровья и к занятиям физическими упражнениями.

Библиографический список

1. Журавлева И. В. Отношение к здоровью индивида и общества / И. В. Журавлева. М.: Наука, 2006. 238 с.
2. Кудинов А.А., Кудинова В.А. Формирование физической культуры личности студента вуза. // Физическое воспитание и спортивная тренировка № 4 (14) 2015. С.63.
3. Лубышева Л.И. Использование клубных форм работы в деятельности автономных учреждений спортивной направленности как условие развития массовой физической культуры / Л.И. Лубышева, М.А. Родионов // Теория и практика физической культуры. 2014. № 5. С. 92.
4. Неведова А.С., Сахарова Н.А. Формирование ценностного отношения к здоровью как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2014. №13. С.274-276.
5. Соловьев Г.М. Формирование физической культуры личности студента в ракурсе современных образовательных технологий. Ставрополь: Издательство СГУ, 1999. 168 с.
6. Хвалёбо Г.В. Сыроваткина И.А., Туревский И.М. Формирование самооценки личности студенток специальных медицинских групп на занятиях по физической культуре // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2017. № 3. С. 70-73.

References

1. Zhuravleva I.V. Attitude to the health of the individual and society / I. V. Zhuravleva. M.: Science, 2006. 238 p.
2. Kudinov A.A., Kudinova V.A. Formation of physical culture of the student of the University. // Physical education and sports training № 4 (14) 2015. P. 63.
3. Lubyshcheva L.I. the Use of club forms of working activities in Autonomous institutions of sports orientation as a condition of development of mass physical culture / L. I. Lubyshcheva, M. A. Rodionov // Theory and practice of physical culture. 2014. № 5. P. 92.
4. Nefedova A.S., Sakharov N.A. Formation of value attitude to health as a psychological and pedagogical problem // the Young scientist. 2014. №13. P. 274-276.
5. Formation of physical culture of the student in the perspective of modern educational technologies. -Stavropol: Publishing house of SSU, 1999. 168 p.
6. Hvalba G.V. Sirovatkina I.A., Turevskiy I.M. Formation of self-identity of students of special medical groups in the classroom for physical education // Physical culture: upbringing, education, training, 2017. № 3. P. 70-73.

УДК 7.036.1

UDC 7.036.1

ХВОРОСТОВ А.С.

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: askhvorostov40@mail.ru

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua_storm@mail.ru

KHVOROSTOV A.S.

Doctor of pedagogical sciences, professor, Professor of painting Department, Orel State University

E-mail: askhvorostov40@mail.ru

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of pedagogical sciences, associate professor, Professor, Department of design, Orel State University

E-mail: aqua_storm@mail.ru

**ВЛИЯНИЕ И. С. ТУРГЕНЕВА НА РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.
ПОСВЯЩАЕТСЯ 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПИСАТЕЛЯ**

**INFLUENCE OF I. S. TURGENEV ON THE DEVELOPMENT OF FINE ARTS AND ART EDUCATION IN RUSSIA.
DEDICATED TO THE 200TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF WRITER**

В своей творческой и повседневной жизни Иван Сергеевич Тургенев не замыкался в узколитературном кругу. Он общался с композиторами, музыкантами – исполнителями, певцами, художниками. Среди русских художников он выделял Товарищество передвижников, основанное Г.Г. Мясоедовым. Из писем и воспоминаний современников наиболее интересные сведения относятся к контактам (очным и заочным) И.С. Тургенева с И.Е. Репиным, Н.Н. Ге, И.Н. Крамским.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, И.Е. Репин, «Славянский базар», «Бурлаки на Волге», Н.Н. Ге, портреты, И.Н. Крамской, поэт Кольцов, Парижская выставка, художественное образование, 200 лет со дня рождения.

In his creative and everyday life Ivan Turgenev did not stay in the narrow literary circle. He communicated with composers, musicians – performers, singers, artists. Among Russian artists, he singled out the Association of Wanderers, founded by G/G. Myasoedov. From the letters and memoirs of contemporaries the most interesting data refer to the contacts (internal and external) I.S. Turgenev, I. Repin, N.N. GE, I.N. Kramskoy.

Keywords: I.S. Turgenev, I.E. Repin, “Slavianski Bazaar”, “boatmen on the Volga”, N.N. GE, portraits, I.N. Kramskoy, poet Koltsov, Paris exhibition, art education, 200 years since the birth.

В культурной жизни России XIX века Иван Сергеевич Тургенев занимал выдающееся место. Он общался не только со своими коллегами по творческому цеху – литераторами, но и с музыкантами, певцами, композиторами, художниками. Его отношения с мастерами кисти и резца были очень разными. Иван Сергеевич Тургенев дружил со многими художниками. По возможности помогал им и, в меру сил, поддерживал их творческие искания. Будучи внешне очень выразительным, он терпеливо и бескорыстно позировал им для портретов. Он отдавал много сил и времени Обществу русских художников во Франции, будучи ряд лет его секретарём. Мало того, что он сумел договориться на счёт выставки в Париже произведений художников – членов Товарищества передвижников. Ему удалось убедить великого князя Константина Константиновича, владельца картины Куинджи «Ночь над Днепром», выставить её в парижском салоне. И ценители изобразительного искусства десять дней любовались ею.

Такие примеры можно продолжать и продолжать. И художники платили ему той же монетой. Они невольно тянулись к Тургеневу. Их влекли огромный интеллект

писателя, глубокое понимание им изобразительного искусства, искренность и доброжелательность в оценке их произведений.

Многих художников привлекала его незаурядная внешность. И они оставили потомкам немало художественных образов Тургенева. Особенно они тянулись к кисти, когда его облик засветился благородной сединой. В истории изобразительного искусства известны портреты И.С. Тургенева, написанные художниками В.Г. Перовым, Н.Н. Ге, И.Е. Репиным, А.А. Харламовым, И.П. Похитоновым, Я.П. Полонским, К.А. Горбуновым и др. Впечатляет портрет Ивана Сергеевича, написанный К.Е. Маковским.

Об отношениях Ивана Сергеевича Тургенева с художниками-передвижниками хочется начать с Ильи Ефимовича Репина, который оставил много воспоминаний о встречах со знаменитым литератором.

После окончания обучения в Императорской Академии художеств молодой живописец И.Е. Репин жил и творил в Петербурге. В Петербурге часто бывал и Тургенев. Зная об этом, художник мечтал, что когда-нибудь у него произойдёт

встреча с Тургеневым. Вот как он сам писал об этом, находясь на ассамблее у знаменитого композитора А.Н. Серова, на его квартире: «Было уже много гостей, когда мы вошли в просторную анфиладу комнат... Я понемногу стал на свободе разглядывать квартиру и публику и думать... Здесь бывали Ге и Тургенев; вот бы встретить...» [6, с. 327-328].

И вот наступило время, когда великий литератор в компании с известным художником Н.Н. Ге сам посетил молодого художника. Это был период, когда Репин работал над картиной «Бурлаки на Волге». Опять слово И.Е. Репину: «Мою мастерскую в Академии Ге посетил первый раз в обществе Тургенева. Я писал тогда «Бурлаков». Когда они вошли, я не знал, на кого смотреть; Тургенева я увидел тут в первый раз. По обычаю парижанина он не снял шведских перчаток. Тургенев, сидя перед моею картиною, рассказывал со всеми подробностями свою поездку в Тиволи с А.А. Ивановым, очень живо подражая даже манере Иванова в разговоре... Потом они заговорили о Герцене...».

Внимательно рассмотрев картину Репина, Тургенев не обмолвился о ней ни словом. Это поставило художника в неловкое положение. Выручил Николай Николаевич Ге. Вновь слово И.Е. Репину: «Когда они ушли, Ге быстро вернулся, взял меня за обе руки и заговорил быстро полупшепотом: «Слушайте, юноша, вы сами ещё не сознаёте, что вы написали, – он указал на «Бурлаков». – Это удивительно. «Тайная вечеря» перед этим – ничто...» [6, с. 296]. Видимо, Н.Н. Ге озвучил общее с И. С. Тургеневым впечатление об увиденной картине.

Признавая в Репине редкий художественный дар, Тургенев, в тоже время, относился к его произведениям достаточно сдержанно. Об этом вспоминал сам художник. «Сдержанность» Тургенева к творчеству Репина проявилась особенно ярко в период работы живописца над картиной «Славянские композиторы».

Расскажем об этом периоде более подробно.

Зимой 1871-72 года И. Е. Репин получил заказ на создание большой картины для строящейся в Москве гостиницы «Славянский базар». Полное название картины было: «Славянские композиторы (собрание русских, польских и чешских композиторов)». В изображение должны были войти как здравствовавшие в то время сочинители музыки, так и уже покойные.

Репин работал с увлечением. Его поддерживал Владимир Васильевич Стасов. Он отыскивал в фондах Петербургской публичной библиотеки необходимые образы и передавал их молодому художнику. Мастерскую Репина посетил И.С. Тургенев. Вот как сам художник описывает эту встречу:

«Вдруг доложили: Тургенев...»

Тургенев был утомлён и – я чувствовал – вовсе не расположен ко мне. Окинув картину рассеянным взглядом, Иван Сергеевич сказал с досадой, не дослушав объяснений о лицах и цели картины:

– Ну, что это, Репин? Какая нелепая идея соединять живых с давно умершими! – и, ошарашив меня с места в карьер, так и остался с этим дурным впечатлением от моей картины.

– В сюжете я не виноват, – оправдывался я, – мне список лиц дан заказчиком. И я не смею даже отступить от состава изображаемых мною фигур.

– Ну что же, тем хуже для Вас, а я не могу переварить

этого соединения мёртвых с живыми!

– Да ведь и живые музыканты не вечны, Иван Сергеевич, – лепетал я смущённо.

– Да, а я всё-таки этого не перевариваю: это рассудочное искусство л и т е р а т у р а.

На торжестве открытия я вижу издали великолепную седую русскую голову; выше всех целой головой – Тургенев; протискиваюсь к нему и застаю его в толпе перед моей картиной.

– А, и Вы, – ласково жмёт он мне руку рукою в белой перчатке – мягко, аристократически. – Видите? Вы имеете успех.

– Да, – конфужусь я, – но Вы – то от моего успеха не изменили Вашего мнения о картине?

– Нет, нет, мой друг: моё мнение есть моё, и я с идеей этой картины примириться не могу...» [6, с. 207-208].

Репин, в свою очередь, не всегда был восхищён произведениями И. С. Тургенева. В воспоминаниях великого художника находим эпизод с книгами, которые молодые художники намеревались взять с собой в поездку по Волге. Слово И.Е. Репину: «Нашёлся Тургенев. Вот, думали, где душу отведём, – увы! От книги пошёл приторный флер-д, оранж... Романтизм совсем не в нашем духе» [6, с. 265].

Такие мелочи не мешали им с симпатией относиться друг к другу.

И вот наступило время, когда Репину посчастливилось приступить к работе над портретом Ивана Сергеевича Тургенева.

Как уже здесь отмечалось, художественных изображений И.С. Тургенева имеется достаточно много. И к некоторым из них прямое отношение имел знаменитый коллекционер и собиратель изобразительного искусства П.М. Третьяков. Желая иметь в своей галерее портрет И.С. Тургенева, Третьяков сначала заказал его изображение В.Г. Перову. Третьяков даже помогал художнику, договариваясь с Тургеневым о позировании для портрета. Так сохранилось его письмо (от 18 апреля 1872 года) к И.Н. Крамскому, в котором он просит: «Если у Вас будет Иван Сергеевич Тургенев, то спросите его, будет ли он в Москве и когда именно? Перову нужен один сеанс, чтобы оканчить портрет его» [5, с. 50].

Но выполненный Перовым портрет почему-то не удовлетворил коллекционера, и он вновь заказывает портрет Тургенева, теперь И.Е. Репину.

Это был 1874 год. И. Е. Репину нет ещё тридцати. Но он уже написал «Бурлаков на Волге» и находился в полном расцвете сил. Он охотно принял предложение Третьякова и написал портрет знаменитого литератора. Но, неожиданно, Третьяков отказался и от созданного Репиным портрета, посчитав его творческой неудачей. Не понравился портрет и самому художнику.

А дело в том, что в ходе работы над портретом, не всё шло гладко. Из воспоминаний И.Е. Репина явствует, что работать над портретом он начал весной 1874 года. Тургенев жил тогда в Париже. Репин приехал туда и поселился неподалеку, «...чтобы не затрудняться в расстоянии» [10, с. 380].

Первый сеанс Репин провёл с таким вдохновением и блеском, что Иван Сергеевич от души приветствовал его успех. Оба радовались удачному началу. Но на следующий день Илью Ефимовича ждало разочарование. Смущаясь и,

чувствуя себя неловко, Иван Сергеевич прислал Репину пространную записку, где рассказал, что портрет не понравился Полине Виардо, она его забрала и предложила эту работу не продолжать, а начать писать на новом холсте и с другого профиля; что он (Тургенев) с ней согласился. Сколько Репин не уговаривал Тургенева продолжить начатое, тот стоял на своём. [10, с. 381].

Огорчённый художник вынужден был принять новое условие. Но он как – то сразу погас, и писал второй вариант уже без огонька и терпеливо скучно. И Тургенев тоже позиривал вынужденно, и, как бы, смущаясь.

А живопись такого отношения не терпит. В результате и получился тот сухой и скучный портрет, от которого отказался Третьяков.

Через пять лет Репин написал новый портрет Тургенева. Это произошло в 1879 году. А в 1883 году И.Е. Репин написал третье изображение И.С. Тургенева, положив в основу тот первый, якобы не удавшийся вариант. Были в исполнении Репина и другие варианты изображения И.С. Тургенева.

Несмотря на кажущуюся неудачу с первым портретом в 1874 году, общения литератора и художника продолжались. Они много встречались. У них было немало общих знакомых, к которым они могли относиться по-разному. Например, к Владимиру Васильевичу Стасову Репин относился всегда с большим уважением и симпатией. Тургенев тоже в начале 1870-х годов много контактировал со Стасовым, часто бывал у него в гостях, у них было много общего во взглядах на мировую художественную культуру и культуру России. Но вот что-то произошло, и в конце 1870-х годов отношение Тургенева к Стасову резко изменилось. Слово И.Е. Репину: «...такой просвещённый художник, как Тургенев, готов был капризным ребёнком кричать на всю улицу, чтобы его убрали в сумасшедший дом в тот момент, когда он согласится со Стасовым...» [6, с. 279]. А Стасов, подтверждая возникшее негативное отношение к нему И.С. Тургенева, в письме к художнику В.Д. Поленову (от 3 января 1877 года) отмечал, что Тургенев «прописал» его «...в новом своём романе «Новь» на страницах 15 – 16 под именем критика Скоропихина, порицающего молодых художников и огулом ругающего всё старое в искусстве (!!!?!!!!)» [7, с. 295].

Чего только не бывает в среде великих.

Что касается И.Е. Репина, то он вполне разделял взгляды И.С. Тургенева на изобразительное искусство. Так, в частности, в одном из репинских «Писем об искусстве» встречаем такие строки: «Вне национальности нет искусства, – сказано где-то у Тургенева». И далее – Репин, соглашаясь с мнением великого литератора, комментирует эти слова: «Да, искусство хорошо и вполне понятно только на своей почве, только выросшее из самых недр страны» [6, с. 399].

Напомним, что у И.С. Тургенева были стабильные дружеские отношения с одним из основателей Товарищества передвижников, художником-философом Н.Н. Ге. Ге был не только художником, но и общественным деятелем. Он помогал Г.Г. Мясоедову в организации Товарищества передвижников, привлекая в его состав петербургских коллег [8, с. 100]. По воспоминаниям современников в начале 1870-х годов дом Н.Н. Ге был своеобразным центром Петербурга, где встречались выдающиеся деятели отечественной культуры. По вечерам на четвергах сходились у Н.Н. Ге

литераторы: Тургенев, Некрасов, Салтыков – Щедрин, Костомаров, художники: Крамской, Репин, Антакольский, известные певцы и композиторы [1, с. 54 -55].

В тот же период (1872 г.) Н. Н. Ге работал над портретом своего друга Ивана Сергеевича Тургенева. Этот портрет И.Е. Репин смог увидеть только восемь лет спустя после его создания. Случилось это в то время, когда он, «странствуя по Малороссии», собирал материал для задуманной картины «Запорожцы» и заехал в гости к Николаю Николаевичу Ге, который из Петербурга перебрался к себе в имение в Черниговской губернии [9, с. 64 -65].

В гостининой помещичьего дома Репин увидел несколько портретов, в том числе изображения Некрасова и Тургенева. Далее – текст из воспоминаний Репина: «...эти мне не понравились: беловатые с синевой, плоско и жидко написанные, трепаными мазками.

– А вы ещё их не видали? Ну, как находите? – спросил Николай Николаевич.

– Как – то странно белы, особенно Тургенев, без тень совсем, – ответил я.

– Да, но ведь это характер Ивана Сергеевича. Знаете, Тургенев – ведь это гусь, белый, большой породный гусь по внешности. И он всё же барин... я беру натуру так, как она случайно освещается, – тут свет был от трёх окон, и это очень идёт к нему, выражает его» [6, с. 298].

Этот разговор происходил в 1880 году.

Но давайте вернёмся в лето 1874 года.

П. М. Третьяков уже заказывал художникам портреты Тургенева (Перову и Репину), и оба раза остался недоволен тем, что ему представляли. У него оставался выход – заключить договор с портретистом И.Н. Крамским. И 22 июля 1874 года Третьяков пишет Крамскому: «Портрет Ивана Сергеевича Тургенева вышел у Репина не совсем удачно, теперь остаётся только Вам сделать его портрет! И я сказал Ивану Сергеевичу, что буду просить Вас о том, как только он опять приедет в Россию, на что Ив. Сер. изъявил согласие с большим удовольствием, тем более, что он очень желает с Вами познакомиться...» [5, с. 96].

Ответ Крамского был достаточно уклончивым: «Что касается портрета И. С. Тургенева, то, признаюсь, хотя мне было бы и очень лестно написать его, но после всех как – то неловко, особенно после Репина, которого я очень уважаю; и, извините, мне не верится, чтобы он написал не совсем удовлетворительно, не поверю, пока не увижу... Репин, да ещё в Париже, должен был бы написать». И далее Крамской, рассуждая как профессиональный портретист, хочет понять, почему художников постигают неудачи при работе над портретами Тургенева: «Что за странность с этим лицом? и отчего оно не даётся? Ведь кажется и черты крупные, и характерное сочетание красок, и, наконец, человек пожилой? Общий смысл лица его мне известен, наконец, фотографии тоже делают своё дело – знакомят с лицом, но близко мне никогда не удавалось его видеть, быть может, и в самом деле правы все художники, которые с него писали, что в этом лице нет ничего выдающегося, ничего обличающего скрытый в нём талант; быть может, и в самом деле вблизи, кроме расплывающегося жиру и сентиментальной, искусственной задумчивости, ничего не оказывается; но откуда же впечатление у меня чего – то львиного? издали? Наконец, если и в самом деле нет ничего и всё, в сущности, ordinarily, ну и пусть будет эта

смесь так, как она находится в натуре» [5, с. 98]. В этих рассуждениях и поставленных вопросах усматривается «кухня» художника. А такие слова, как «в лице нет ничего выдающегося», «расплывшийся жир», «искусственная задумчивость» и другие не настраивают на уважение к портретируемому. Видимо, поняв это, Третьяков пытается объяснить художнику, что его не устроило в портрете, созданном Репиным: «Вы говорите, что у Вас впечатление чего-то львиного в фигуре Тургенева? в портрете Репина это есть; но нет того Тургенева, каким мы его знаем; нет того... совершенно живого человека, как он есть (я говорю о голове). Может быть, я ошибаюсь относительно портрета Тургенева, и даже очень может быть» [5, с. 99]. Это письмо относится к 20 августа 1874 года, а почти через два года, в письме от 6 июня 1876 года из Парижа Крамской как бы отвечает на высказанные сомнения относительно портрета, созданного Репиным: «...мне показалось, что Репина портрет не так уж дурён...» [5, с. 143].

П.М. Третьяков понял, что Крамской, не желая приступать к портрету Тургенева, предлагает коллекционеру вернуть в галерею репинское произведение. Но Третьяков последователен и твёрд. В письме от 25 июня 1876 года он писал в Париж Крамскому: «А ведь Тургенева Вам придётся сделать, так как его портрета всё-таки нет (Третьяков имел в виду свою галерею – А. Х., Д. Х.), да Вы же обещали мне сделать за границей некоторые портреты» [5, с. 146].

Но Крамской, не желая писать тургеневский портрет, в ответном письме Третьякову мотивирует свой отказ: «Что касается Тургенева, то, ...как бы Вам это выразить – теперь мне даже как-то не хочется его писать. Мне кажется, что им уж очень много занимаются, и потом, я вижу теперь, что его портреты все одинаково хороши и что ничего нового не сделаешь...» [5, с. 149].

Не сумев сломить сопротивление художника, П.М. Третьяков решает отступить: «Что касается Тургенева – совершенно понимаю Вас и нисколько не настаиваю на своём желании; это дело кончено...» [5, с. 152].

Крамской так и не написал портрета Ивана Сергеевича Тургенева.

Тургенев и Крамской лично не встречались и не переписывались. Сам Крамской в письме редактору первого издания писем И. С. Тургенева В. П. Гаевскому признавался: «Я, к сожалению, никогда не пользовался личным знакомством Ивана Сергеевича, дающим право на переписку» [4, с. 116]. Но заочные контакты у них случались. Так в 1871 году, когда Крамской работал над портретом крестьянского поэта Алексея Кольцова, он воспользовался описанием поэта, созданным И.С. Тургеневым. Вот это описание в статье «Литературный вечер у П.А. Плетнёва»: «Одетый в длиннополый двухбортный сюртук, короткий жилет с голубой бисерной часовой цепочкой и шейный платочек с бантом – он сидел в уголку. Скромно подобрав ноги, и изредка покашливал, торопливо поднося руку к губам. Человек этот поглядывал кругом, не без застенчивости, прислушивался внимательно; в глазах его светился ум необыкновенный, но лицо у него было самое простое, русское – вроде тех лиц, которые часто встречаются у образованных самоучек из дворовых и мещан. Замечательно, что эти лица, в противность тому, что, по-видимому, следовало бы ожидать, редко отличаются энергией; напротив, почти всегда носят отпечаток робкой мягкости и грустного раздумья... Это

был поэт Кольцов» [5, с. 42-43].

Крамской настолько доверял этим описаниям, что не хотел отправлять портрет заказчику, пока не покажет Тургеневу и не получит его одобрения. Он так и писал Третьякову: «Портрет Кольцова я не посылаю теперь,... потому что на праздниках здесь будет Тургенев, которого хотел привести Анненков...» [3, с. 114]. Через две недели Крамской опять поднимает этот вопрос: «...Тургенев, вероятно, не приехал ещё, по крайней мере, я не слышал» [5, с. 52].

Крамской так и не сумел показать Тургеневу свою работу, и портрет Кольцова дописан не был.

В другой раз заочный контакт литератора и художника состоялся по инициативе И.С. Тургенева, когда он договорился во Франции о выставке художественных работ передвижников. В адрес И.Н. Крамского, как представителя Товарищества передвижников, он направил из Парижа большое письмо (в восемь страниц). И.С. Тургенев высказал в этом письме несколько пожеланий организационного прядка, которые неожиданно оскорбили Крамского, что он и постарался высказать в письме к художнику А.П. Боголюбову. Боголюбов жил тогда в Париже и возглавлял колонию русских художников во Франции. Раздражение Крамского вызвало предложение И.С. Тургенева провести тщательный отбор «строгий и беспристрастный» художественных произведений, отправляемых на выставку. Крамской обиженно писал, что там имеются «...наставления, как себя нам вести при первом выходе в большой свет, вроде того, что, мол, калош на рояль не ставить и в руку не сморкаться» [4, с. 92-93]. То – есть, заботливые пожелания Тургенева Крамской воспринял как обиду.

Сам Тургенев о мастерстве Крамского – портретиста был высокого мнения, о чём и высказался однажды Репину после просмотра работ очередной художественной выставки Товарищества передвижников осенью 1874 года. Там наряду с произведениями других художников экспонировались портреты Л.Н. Толстого и А.И. Гончарова, написанные Крамским. Репин посчитал своим долгом сообщить об этом Крамскому. В ответ И.Н. Крамской писал: «О Тургеневе, спасибо ему – благодарен, даже восхищён...». И тут И.Н. Крамской в бочку мёда добавляет ложку дёгтя: «Только, мне кажется, он не совсем знает Россию, судя по предисловию к своей повести, помещённой в «Складчине» [3, с. 276–277; 564]. «Складчина» – был литературный сборник русских писателей, изданный в Петербурге в 1874 году в пользу пострадавших от голода в Самарской губернии. В нём был впервые опубликован рассказ И.С. Тургенева «Живые мощи», предисловие к которому критикует Крамской. Тезис о том, что И.С. Тургенев якобы «не знает России» Крамской повторяет через два года в письме В.В. Стасову: «...думаю, что ему (И.С. Тургеневу – А. Х., Д. Х.) можно многое простить ради того, что он совершенно не виноват и даже невинен в своих художественных симпатиях, так как они у него вытекают из его иностранно-французского склада понятий, благоприобретённых им в последующие годы жизни и той доли фимиамы, которую некоторые наши органы печати усердно пытаются распространить. После его отзыва о русском народе («Складчина» выноска из письма Я.П. Полонскому), для каждого из нас должно быть ясно, чем стал Ив. Серг. Тургенев» [3, с. 367].

Достаточно явный негатив Крамского по отношению к И.С. Тургеневу проявился в траурные дни, связанные с кончиной писателя. Когда умер Тургенев, с него, уже покойного, во Франции была сделана хорошая фотография. Художник Боголюбов решил, что на основе этой фотографии может быть создан офорт для последующей рассылки всем друзьям и родным писателя. И он обратился к Крамскому с просьбой сделать такой офорт. В ответ Иван Николаевич писал: «Что касается офорта, то располагайте мною – хотя мои глаза и требуют уже внимания и попечения – но ведь Ив. Серг. Тургенев из ряду вон, и потому я рад быть полезным при осуществлении вашей прекрасной идеи» [4, с. 113]. Крамский сразу же оповестил редактора и издателя газеты «Новое время» А.С. Суворина о том, что готовится такая акция с офортными оттисками. И Суворин 13 сентября 1883 года опубликовал эту новость в своей газете: «С Тургенева снята очень хорошая фотография с мёртвого; с этой фотографии Крамской будет делать офорт». Но все обещания оказались лишь обещаниями и пожеланиями. «Офорт не был выполнен Крамским» [4, с. 427].

В том же письме А.П. Боголюбову, где даётся согласие изготовить офорт, Крамской высказывает свои соображения и по другим проблемам, связанным с кончиной писателя: «Здесь в обществе прошёл взрыв негодования, когда промелькнуло сообщение, что Тургенев оставил права на издание своих сочинений м – ме Виардо. Многие не хотели идти хоронить его; говорили, что же это Тургенев оставил России? Зачем он хочет, чтобы его хоронили в России, гнили его нам не нужно, когда он душу свою (свои творения) отдал Франции. Пусть бы там и тело своё оставил...» [4, с. 114].

Пусть эти слова останутся на совести Крамского.

Что же касается похорон И.С. Тургенева, то такой был наплыв провожающих великого соотечественника в последний путь, что на много часов был парализован весь

Петербург. А траурные делегации шли и шли для прощания с любимым писателем. По словам А.Ф. Кони, «... непрерывная цепь 176 deputаций от литературы, от газет и журналов, учёных, просветительных и художественных обществ и учреждений, от учебных заведений, от земств, от сибиряков, поляков и болгар заняла пространство в несколько вёрст» [2, с. 109]. На вышедших тогда из печати гравюрах было передано невиданное скопление народа на петербургских улицах в часы траурного шествия. Это ответ на необъективные слова Крамского.

Странности в этом письме не закончились. Там же Крамской приводит слова И.С. Тургенева, которых он никогда не говорил, но которые, по мнению Крамского, мог бы сказать. Крамской пишет: «Тургенев... был великий писатель (но наш, Русский), он вёл себя при этом часто так, что как бы говорил французам: смотрите – я Русский, а между тем я Вас люблю больше, у Вас учусь, и через вас стал похож на человека! Конечно, я и мать свою люблю, но, знаете, всё же она простая деревенская баба; и пустить её в такое хорошее общество неприлично, и жить с нею мне стыдно» [4, с. 114].

Комментировать эти фантазии И.Н. Крамского не берёмся.

И. Н. Крамской, по-существу, – исключение. Другие художники, как передвижники, так и те, кто не относился к этому содружеству, с искренним уважением и большой симпатией относились к великому русскому литератору.

Живя подолгу за границей, И.С. Тургенев никогда не порывал связей с Россией и с художниками, отражавшими её красоту и образы её представителей в своих произведениях.

Данные материалы продолжают цикл статей о художниках-передвижниках и художественном образовании в России [11, с. 323-332], [12, с. 363 – 367].

Библиографический список

1. Верещагина А.Г. Николай Николаевич Ге. Л.: Художник РСФСР, 1988. 184 с., ил.
2. Кони А.Ф. Воспоминания о писателях /сост. Г. М. Миронова, Л. Г. Миронов, М.: Правда. 1989. 494 с.
3. Крамской – Письма, статьи. Т.1, М.: Искусство, 1965, 627 с.
4. Крамской – Письма, статьи. Т.2, М.: Искусство, 1965, 531 с.
5. Переписка И. Н. Крамского: И. Н. Крамской и П. М. Третьяков, М.: Искусство, 1953, - 459 с.
6. Репин И.Е. Далёкое близкое. 9-е изд. Л.: Художник РСФСР, 1986. 488 с., ил.
7. Репин И.Е. Письма к художникам и художественным деятелям, М.: Искусство. 1952. 408 с.
8. Хворостов А.С. Г. Г. Мясоедов: Известный и неизвестный, Орёл, 2008, 249 с., ил.
9. Хворостов А.С. Григорий Мясоедов (1834 – 1911). М.: АРТ РОДНИК, 2012. 96 с., ил.
10. Художественное наследство, т. 1. И. Е. Репин. М.-Л.: Изд-во АН СССР. 1948, -427 с.
11. Хворостов А.С. Первый художник – передвижник // Учёные записки Орловского государственного университета, 2014, № 4 (60), с. 323-332.
12. Хворостов А.С. Реальный образ Г. Г. Мясоедова // Учёные записки Орловского государственного университета, 2015, № 1 (64), с. 363 – 367.

References

1. Vereshchagina A.G. Nikolay Nikolayevich GE. L.: Artist of the RSFSR, 1988. 184 p., Il.
2. Koni A.F. Memories of writers / comp. G. M. Mironova, L. G. Mironov, M.: True. 1989. 494 p.
3. Kramskoy-Letters, articles. Vol. 1, M.: Art, 1965, 627 p.
4. Kramskoy-Letters, articles. Vol. 2, M.: Art, 1965, 531 p.
5. Correspondence I. N. Kramskoy: I. N. Kramskoy and p. M. Tretyakov, M.: Art, 1953, 459 p.
6. Repin I.E. Far close. - 9th ed. L.: Artist of the RSFSR, 1986. 488 p., Il.
7. Repin I.E. Letters to artists and artists, M.: Art. 1952. 408 p.
8. Khvorostov A.S. G. Myasoedov: Known and unknown - the eagle, 2008, p. 249, ill.
9. Khvorostov A.S. Grigory Myasoedov (1834 – 1911). M: ART - RODNIK, 2012. 96 p., Il.
10. Artistic heritage, vol. 1. I. E. Repin. M.-L.: publishing House of the USSR. 1948, -427 p.
11. Khvorostov A.S. The first artist – Peredvizhnik // scientific notes of Orel state University, 2014, № 4 (60), Pp. 323-332.
12. Khvorostov A.S. The real way G. G. Myasoedov // scientific notes of Orel state University, 2015, № 1 (64), Pp. 363-367.

УДК 372.881.116.1

UDC 372.881.116.11

ХОДЯКОВА Л.А.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики преподавания русского языка, Московский педагогический государственный университет

E-mail: icqforabc@list.ru

СУПРУНОВА А.В.

аспирант, кафедра методики преподавания русского языка, Московский педагогический государственный университет

E-mail: icqforabc@list.ru

KHODIAKOVA L.A.

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of methodology of teaching the Russian language, Moscow State Pedagogical University

E-mail: icqforabc@list.ru

SUPRUNOVA A.V.

PhD student at the Department of Methods of Teaching Russian, Moscow State Pedagogical University

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ОСНОВНОГО КОМПОНЕНТА ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

IDENTIFICATION OF THE LEVEL OF ELEMENTARY CULTURAL LITERACY AS THE MAIN COMPONENT OF THE GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS

В статье рассматривается содержание понятия “культурная грамотность”, даётся авторское определение данной диффinition, структура, важным компонентом которой являются фоновые культурные знания, включающие прецедентные имена русской культуры. Представлены ассоциативный и констатирующий эксперименты по выявлению уровня элементарной культурной грамотности современных школьников, ядром которой являются прецедентные имена русской культуры.

Ключевые слова: культурная грамотность, фоновые культурные знания, образно-ассоциативное культурное поле, констатирующий эксперимент, прецедентное имя, Пушкин.

The article discusses the content of the concept of «cultural literacy», gives the author’s definition, its structure, an important component of which is the background cultural knowledge, including the case names of Russian culture. The article presents associative and stating experiments to identify the level of elementary cultural literacy of modern pupils, the core of which are the precedent names of Russian culture.

Keywords: cultural competence, cultural background knowledge, figuratively-associative cultural field, the ascertaining experiment, the precedent name, Pushkin.

В настоящее время учёные и учителя, говоря об общекультурном уровне современных школьников, всё чаще оперируют таким понятием, как “культурная грамотность”, введённым в научный оборот американским культурологом, профессором университета штата Вирджиния (США) Э.Д. Хиршем. Учёный в 1988 году разработал теорию «культурной грамотности» (англ. cultural literacy) и отразил ее в книге «Культурная грамотность: Что должен знать каждый американец». Объективными основаниями для её создания стали рост невежественности и безграмотности молодёжи в 60-е годы XX века, что создавало трудности при коммуникации, так как было нарушено единое культурное поле нации. По мнению автора теории, культурная грамотность включает базовые знания, известные всем компетентным читателям. Именно эти знания хранятся в уме носителя культуры, позволяют ему читать газету с достаточным уровнем понимания не только текста, но и его внутреннего скрытого смысла – подтекста. Это та энциклопедическая информация, некоторый объём культурных сведений, которые Америка признала полезными, это основной культурный фонд нации, что закреплён в общенациональном литературном языке, поэтому его необхо-

димо сохранять. «Культурная грамотность – это контекст того, что мы говорим и читаем; это часть того, что делает американца американцем» (Э. Хирш).

Понятие культурная грамотность стало актуально не только в Америке, но и в российской научно-образовательной среде. Заметим, что учёные выделяют различные виды грамотности: культурную, правовую, финансовую, экономическую, компьютерную и др. Как видим, практически каждому виду деятельности соответствует определённый вид грамотности. Рассмотрим дефиниции термина «культурная грамотность», предложенные зарубежными и отечественными исследователями (табл. 1).

На основании проведённого анализа трактовки термина «культурная грамотность» указанных в таблице авторов можно заключить, что среди учёных нет единой точки зрения на родо-видовую принадлежность данного понятия. Так, В.А. Пушных, Н.Н. Шевченко, О.А. Ужова, Т.Н. Яковичи соотносят «культурную грамотность» с более широкими по объёму словосочетаниями: «система знаний», «свод фоновых знаний», «система фоновых знаний». В то время как Б. Грин, О.Д. Митрофанова и В.Г. Костомаров в качестве подчиняющего понятия (ро-

дового) используют следующие лексемы: «понимание», «умение» «осуществлять», «владеть» – тем самым утверждая, что основой культурной грамотности является деятельностный компонент. С целью выявления родо-видового отношения термина «*культурная грамотность*» обратимся к «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина и рассмотрим толкование понятия «грамотность»: «*грамотность* – это определенная степень владения человеком навыками и умениями чтения и письма в соответствии с нормами родного (изучаемого) языка. Один из базовых показателей социально-культурного развития человека». Как видим, авторы словаря при толковании термина в качестве родового понятия употребляют словосочетание «*степень владения*», указывая на многоуровневость грамотности, то есть на многоэтапность образовательного процесса, позволяющего овладеть человеку чтением и письмом для социального и культурного развития. На наш взгляд, культурная грамотность формируется и развивается в течение всей жизни человека, а значит, тоже носит многоступенчатый характер. Чем же должен владеть человек, обладающий культурной грамотностью? В чём содержание культурной грамотности? Обратимся к дефинициям, представленным в таблице 1, и выделим ключевые слова, характеризующие культурную грамотность: «*понимание дискурса или культуры*», «*читать, говорить*», «*фоновые знания*», «*концепт всей цивилизации и традиционно-национальные сведения и оценки*», «*письмо*». И снова мы наблюдаем, что среди ученых нет согласия относительно того, что составляет содержание понятия «культурная грамотность» (КГ). Так, В.А. Пушных, Н.Н. Шевченко, О.А. Ужова, Т.Н. Якович фактически ограничивают КГ знаниями (фоновыми знаниями). При этом В.А. Пушных и Н.Н. Шевченко отмечают, что знаниями во всех сферах деятельности владеет человек (возможно, подразумевая, что каждый человек), О.А. Ужова сужает круг владеющих КГ до читателя, и мы не можем согласиться с тем, что только читатель обладает культурной грамотностью. В трактовке Т.Н. Якович КГ присуща не только человеку читающему, но и говорящему, однако следует отметить нелогичность

в данном определении: «система фоновых знаний, которой обладает компетентный читатель (либо говорящий на иностранном языке)». Почему только говорящий на иностранном языке? Неужели человек, говорящий на родном языке, не должен обладать КГ? Мы убеждены, что культурная грамотность – это важный компонент общекультурной компетенции человека пишущего/читающего, говорящего/слушающего как на родном, так и неродном языке.

Наиболее развёрнутое определение культурной грамотности дают О.Д. Митрофанова и В.Г. Костомаров. В содержание КГ они включают не только умение человека читать и говорить, но и владение им общекультурным и национальным знанием, оценками, которые являются общими для образованных русских людей. Учёные не приравнивают КГ к фоновым знаниям, а показывают, что данное понятие гораздо шире. Мы разделяем данную точку зрения и считаем, что понятие «культурная грамотность» включает не только фоновые культурные знания, но и языковую, речевую, читательскую, а также ценностные ориентации. Мы полагаем, что без овладения языковой, речевой и читательской грамотностью невозможно стать культурно грамотным человеком, то есть овладеть общекультурной компетенцией.

Под *языковой грамотностью* мы понимаем определённый уровень владения языковыми нормами (лексическими, акцентологическими, орфоэпическими, орфографическими, грамматическими), позволяющими осуществлять речевое взаимодействие в системе: автор-читатель / говорящий-слушающий. Языковая грамотность – это основа формирования речевой грамотности как культурной ценности.

Речевая грамотность – это определённый уровень владения речевыми и стилистическими нормами, регулирующими и определяющими наше речевое поведение. Речевая грамотность предполагает и знание национально-культурных особенностей речевого поведения (этикета) носителей языка. Кроме того, речевая грамотность – это эффективный показатель культуры мышления и поведения человека, его духовно-нравственного развития. Об этом писал и Д.С.Лихачёв, утверждая, что «наша речь – это

Таблица 1.

Дефиниции «культурной грамотности» в зарубежной и отечественной научной литературе

Автор(ы)	Дефиниция
Б. Грин	«Культурная грамотность – это понимание дискурса или культуры: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (научный язык, язык экономики или образования, поэтический язык) [9].
О. Д. Митрофанова В.Г. Костомаров	«Культурная грамотность – это не только умение читать, правильно говорить, но и владеть неким знанием – концептом всей цивилизации и традиционно-национальными сведениями и оценками как символами, общими у всех образованных русских»[3]. «Культурная грамотность не прескриптивна, а дескриптивна; она обозначает то, что каждый образованный человек знает и что существенно для чтения с пониманием, вообще для коммуникации в данную эпоху» [3].
В.А.Пушных Н.Н. Шевченко	Культурная грамотность – «система знаний, необходимая человеку для того, чтобы ориентироваться в современном мире. Она включает в себя знания во всех сферах человеческой деятельности. Эти знания могут существовать как в явной форме, так и в виде скрытых (латентных) значений» [5].
О. А. Ужова	«Культурная грамотность – это некий свод фоновых знаний, с которым должен быть знаком читающий, чтобы адекватно понять смысл высказывания» [6]
Т.Н. Якович	«Культурная грамотность - это та система фоновых знаний, которой обладает компетентный читатель (либо говорящий на иностранном языке) и которая позволяет ему поддерживать необходимый уровень понимания контекста, имплицитной информации и, как результат, той идеи, которая не выражена непосредственно в словах» [9].

важнейшая часть не только нашего поведения, но и нашей личности, нашей души, ума, нашей способности не поддаваться влияниям среды, если она затягивает» [2].

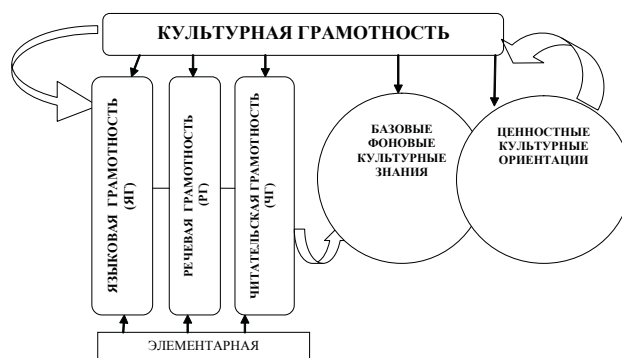
Читательская грамотность – это такой уровень владения речью и языковыми умениями, навыками, который обеспечивает процесс чтения как вида речевой деятельности в аспекте читательской компетенции (восприятие, понимание, прогнозирование, интерпретацию, извлечение смысла информации, оценку прочитанного текста, диалог с автором) и в то же время средство формирования языковой и речевой грамотности, инструмент пополнения фоновых культурных знаний и познания национальных (мировых) ценностных ориентаций. Значит, читательская грамотность – это основной ресурс на пути формирования и развития культурной грамотности как важной составляющей общекультурной компетенции человека, способного добывать и на практике использовать знания, извлекать из письменных и устных текстов информацию, анализировать и интерпретировать её, делать выводы и использовать полученные сведения в различных коммуникативных ситуациях (читающий/пишущий; говорящий/слушающий).

Каждая культура имеет в своей основе систему ценностей, которая формирует нормы и правила жизнедеятельности людей, поэтому человек, воспитывающийся в определённой национально-культурной среде, перенимает её культурный опыт и усваивает принятые в данном обществе **ценностные ориентации**, которые определяют его мировоззрение, модели культурного поведения, взаимоотношения с окружающим миром, людьми и т.д. Так, В.Б. Ольшанский сравнивает ценности с маяками, которые помогают «замечать в потоке информации то, что наиболее важно (в позитивном или негативном смысле) для жизнедеятельности человека; это такие ориентиры, придерживаясь которых человек сохраняет свою определенность, внутреннюю последовательность своего поведения». Мы согласны с Е.И.Зейлигер-Рубинштейн, утверждавшей, что «воспринятая и усвоенная отдельным человеком сумма культурных ценностей составляет культуру личности, или, лучше сказать, культурность». Ученые делят культурные ценности на две группы: 1) выдающиеся продукты художественного, интеллектуального и религиозного творчества, способные воздействовать на сознание людей с целью донести до них духовные ценности и 2) совокупность норм и правил регулятивного характера жизни людей. В сумме обе группы составляют **культурную грамотность**, важной составляющей которой являются **фоновые культурные знания** – стержень каждой культуры. Под **фоновыми культурными знаниями** мы понимаем значимые культурные сведения, потенциально известные всем носителям языка и членам сообщества, владеющим государственным (русским) языком, как сведения, необходимые для адекватного речевого общения, понимания глубинного смысла устных и письменных текстов (автор/читатель; говорящий/слушающий).

Представим структуру культурной грамотности в виде схемы (схема 1.).

Итак, **культурная грамотность** в нашем понимании – это достаточная (элементарная) степень владения языковой, речевой, читательской грамотностью, базовыми фоновыми культурными знаниями, приоритетными ценностными ориентациями, составляющими культу-

Схема 1. Структура культурной грамотности



ру личности. Фоновые культурные знания (как одна из составляющих понятия «культурная грамотность») закреплены в языке, в том числе, «в именах собственных известных личностей, персонажей художественной литературы, мифологии и т.д., в обозначениях географических, политических и других социокультурных и исторических реалий, в различных названиях, в том числе памятников культуры, в религиозных понятиях, в устойчивых выражениях и др.» (Верещагин, Костомаров, Томахин). На наш взгляд, особую группу фоновых культурных знаний составляют прецедентные имена, по определению Гудкова, «абстрактные имена, указывающие на ключевые концепты национальной культуры, двусторонние имена, а также некоторые имена, денотаты которых выступают как эталоны времени, пространства, меры, а сами имена отражают соматический, зооморфный и другие коды культуры» [1]. Вслед за Е.А. Нахимовой, Т.Е. Быстровой мы рассматриваем прецедентные имена как «вехи культурной памяти», потому что данные единицы языка и речи «выступают репрезентантами прецедентных концептов – ментально-вербальных единиц, которые используются для представления, категоризации, концептуализации и оценки действительности при построении картины мира и ее фрагментов» [4]. Кроме того, прецедентные имена – это значимая часть национально-культурной картины мира в её историческом развитии, неразрывно связанная с национальными ценностными ориентациями и традициями; это и мощное средство трансляции и актуализации культурных смыслов, аккумулируемых в культурной народной памяти, определяющих приоритетные национальные ценности, что объединяют всех представителей определённого национально-лингвокультурного сообщества и регулируют их поведение. «Человек оставляет после себя то, с чем связывается его имя, и творения, которые делают из этого имени символ восторга, ненависти или равнодушия» (Валери, французский поэт). По нашему мнению, прецедентные имена, вызывающие уважение среди представителей как родной, так и мировой культуры, образуют определённое образно-ассоциативное культурное поле, причём у каждого человека оно будет разным: широким или узким, развивающимся или статичным, стереотипным или индивидуальным. Именно значимые имена русской культуры, заключающие в себе ценный культурно-информационный код, и будут составлять ядро данного культурного пространства каждого носителя русского языка.

Наша концепция формирования и развития общекультурной компетенции (ОКК) учащихся заключается в

следующем: *через чтение к извлечению фоновых культурных знаний и через фоновые культурные знания к постижению глубинного смысла текста и осмыслению национальных ценностей*, что ведёт к расширению культурного кругозора, то есть *культурной грамотности* как составляющей ОКК. Для эффективной реализации данной концепции необходимо знать, какими базовыми фоновыми культурными знаниями обладают учащиеся средней общеобразовательной школы.

В связи с этим нами проведён ассоциативный эксперимент, рассматриваемый нами как эффективный метод, позволяющий без влияния внешних причин выявить смысловые ассоциативные связи, то есть образы, возникающие в сознании школьников в процессе изучения русского языка, как продукты ассоциации (связи) с определённой лексической единицей, в нашем случае – прецедентным именем – «Пушкин» (слово-стимул).

Цель образно-ассоциативного эксперимента – выявить уровень элементарной культурной грамотности современных школьников, ядро которой составляют базовые фоновые культурные знания, связанные с прецедентным именем русской культуры «Пушкин», заключающем в себе ценный культурно-информационный код и формирующим национальное культурное пространство.

Выбор имени – *Пушкин Александр Сергеевич* – осуществлён на основе следующих базовых критериев:

- **ценностная значимость**: вклад личности в развитие русской культуры. А.С. Пушкин – основоположник русского литературного языка и родоначальник современной литературы; в проекте «Имя России» телеканала «Россия» и телекомпании ВИД (2008 г.) в ходе всенародного интернет-голосования имя поэта длительное время занимало вторую строчку национального рейтинга и на завершающей стадии заняло 4-ое место. О ценностной значимости деятельности Пушкина образно и точно писал П.Б.Струве: «поэзией Пушкина... творилась и поддерживалась Россия, как живая соборная личность, как духовная сила».

- **ментальность языковой единицы**: Пушкин – это «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И ... то, посредством чего человек ... сам входит в культуру» (Ю.С. Степанов). Творчество Пушкина, язык его произведений ярко выражает дух и образ жизни, то есть менталитет русского народа;

- **хрестоматийность**: «Пушкин приходит к нам с детства...» (А. Твардовский), затем мы знакомимся с его жизнью и творчеством на уроках русского языка, литературы, истории, мировой художественной культуры, музыки, изобразительного искусства. Пушкин – это не только эталон, символ нашей культуры, но и «текст русской культуры XX века» (И.В. Кондаков), требующий внимательного изучения широким кругом людей разных поколений;

- **реинтерпретируемость**: многократная воспроизводимость в других видах искусства, помимо словесного, то есть способность «перешагивать рамки искусства, где исконно возникли, воплощаться в других видах искусств ... становясь тем самым фактом культуры в широком смысле слова и получая интерпретацию у новых и новых поколений» (Караулов);

- **хронотопическая маркированность**: соотнесённость с определённой эпохой – первой половиной 19 века,

временем культурного и духовного подъёма России.

Имя «Пушкин» вполне отвечает указанным критериям, так как отражает значимую часть национально-культурной картины России в её историческом развитии, её приоритетные национальные ценности.

В рамках эксперимента на основе данных базовых критериев были разработаны частнодидактические критерии:

- **частотность**, позволяющая выявить представленность имени (Пушкин) в основной образовательной программе, прежде всего в учебниках русского языка, литературы и других учебных дисциплин;

- **ценностный потенциал**, то есть возможность формирования образа имени Пушкина в национально-культурной памяти школьников, оценки его новаторского вклада в культурное и научное наследие страны, что необходимо для обоснования «прецедентности» данного имени, возможности реальной опоры на него для выявления фоновых культурных знаний, связанных не только с именем Пушкина, его эпохи, но и в целом с национально-культурной картиной России;

- **межпредметность**, способная усилить системность знаний учащихся о жизни и творчестве поэта в рамках нескольких учебных предметов, то есть из различных областей научного знания. Ведь уроки русского языка отличаются широким потенциалом для связи с другими уроками учебного плана, что позволяет расширить культурное информационное поле обучающихся;

- **историзм**, то есть необходимость формирования культурного поля, связанного с именем Пушкин, в историческом контексте;

На основе данных критериев проведён анализ образовательных программ и учебников русского языка и литературы, истории, ИЗО, музыки для 5-9 классов, который показал, что имя Пушкин, его тексты, ставшие прецедентными, достаточно часто используются в качестве дидактического материала в учебниках русского языка (Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой, О.В. Загоровской, А.Г. Нарушевича) с 5 по 9 класс (от 3 до 10% соответственно от числа всех упражнений в учебнике). В 5-6 классах, как правило, присутствуют фрагменты сказок А.С. Пушкина («Сказка о царе Салтане», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о попе и о работнике его Балде»), стихотворений («Птичка», «Осень», «Пророк»). В 7–8 – 9-ом классах предложения из «Капитанской дочки», «Дубровского», «Станционного смотрителя», романа «Евгений Онегин» и некоторых поэтических произведений. В программе по литературе для 5-9 классов под редакцией В.Я.Коровиной предусмотрено поэтапное знакомство с биографией А.С. Пушкина и ежегодное изучение его произведений: V класс – «Сказка о мертвой царевне...», «Руслан и Людмила» (фрагменты), VI класс – «Зимнее утро», «Дубровский», VII класс – «Полтава», «Песнь о вещем Олеге», «Медный всадник», VIII класс – «Капитанская дочка», IX класс – лирика поэта, «Евгений Онегин». На уроках музыки учащиеся знакомятся с оперой М. Глинки «Руслан и Людмила» (5 кл.), с музыкальными иллюстрациями Г.В. Свиридова к повести «Метель» (6 кл.), оперой П. Чайковского «Евгений Онегин» (7 кл.) и др. На уроках ИЗО при изучении темы «Силуэт» пятиклассники создают работы на основе пушкинских строчек. В курсе истории за 8 класс обучающиеся, изучая культуру первой половины

XIX века (1 час), обращаются к личности великого поэта, отмечая его заслуги в развитии национальной культуры.

Однако следует заметить, что школьная программа построена так, что не всегда соблюдаются межпредметные связи. Несмотря на то, что в процессе изучения русского языка есть возможность опоры на имя Пушкин с целью активизации и расширения ФКЗ, в то же время нет смысловых акцентов (текстов, заданий к ним), позволяющих показать значение великого национального поэта для России и русской культуры. Исключение составляет текст В. Белинского в учебнике «Русский язык» (9 класс) по теме «Русский язык как развивающееся явление» (упр.1):

«Из русского языка Пушкин сделал чудо. Справедливо сказал Гоголь, что в Пушкине «будто в лексиконе, заключилось всё: богатство, сила и гибкость нашего языка». Он ввёл в употребление новые слова, старым дал новую жизнь... Пушкин является полным реформатором языка.... Однако ж и Пушкиным не кончилось развитие русского языка...»

Приведённые данные позволяют сделать вывод, что имя Пушкин, его биография, произведения неплохо представлены в школьной программе, и, следовательно, можно предположить, что имя Пушкин и его окружающее ассоциативное культурное поле известно учащимся среднего звена и они должны владеть неким фондом фоновых культурных знаний, отражающем фрагмент знаний о мире, служащим фундаментом для понимания текстов, обмена информацией между говорящим и слушающим.

Для того чтобы проверить данную гипотезу, мы провели образно-ассоциативный эксперимент. В нём приняло участие 270 школьников 5-9 классов. Выбор возрастной категории (11-15 лет) обусловлен степенью образования, так как именно в данный период дети проявляют интерес к истории и культуре своего народа, то есть можно говорить об осознанном отношении к национальной культуре, а значит, и о сформированности у них когнитивной базы, то есть багажа знаний, известных всем членам определённого лингвокультурного сообщества.

Нам предстояло выявить, какие ассоциации возникают у школьников на слово «Пушкин», что они знают о жизни великого поэта, его творчестве, какими фоновыми культурными знаниями владеют.

Перед началом эксперимента респонденты прослушали инструкцию о том, что в течение 5 минут им необходимо будет письменно указать как можно больше реакций на имя выдающего деятеля русской культуры. Каждый участник получил опросный лист, на котором в центре было напечатано слово-стимул «Пушкин».

Из полученных реакций на слово-стимул «Пушкин» мы выстроили ассоциативное поле, состоящее из ядра (самые частотные реакции), зоны ближней (индекс частотности) и дальней (индекс частотности) периферии, а также крайней периферии (единичные ассоциации):

Пушкин:

ядро: поэт (69), «У Лукоморья» (68), сказки (63), стихи (61), писатель (60), няня (59);

ближняя периферия: Арина Родионовна (35), дуэль (33), Александр (33);

дальняя периферия: Москва (8), рыбака (8), бакенбарды (5), балда (5), Михайловское (2), «Руслан и Людмила» (2), «Евгений Онегин» (2);

крайняя периферия: дружба, любовь, Пугачёв, Оренбург, Болдино, пророк, всадник, Дантес, Санкт-Петербург, мороз и солнце, Онегин, петушок, арап, Глинка, Державин, 19 век, природа, кот, дуб, Дантес, Белкин, лицей, царь, старик, старуха, анчар, Лермонтов, Моцарт, гений, ссылка(1).

Проведенный нами анализ показал, что вокруг прецедентного имени А.С. Пушкин как культурного феномена учащиеся обозначили ассоциативное культурное поле, которое, как правило, составляют ассоциации, связанные с биографическими сведениями о Пушкине (поэт, няня, Арина Родионовна, сказки, стихи, писатель, дуэль, Москва).

Значительно меньше слов-реакций, связанных с названиями произведений, а также с географическими местами, в которых пребывал Пушкин и которые отмечены в его литературных трудах (Михайловское, Санкт-Петербург, Болдино, Оренбург), с героями его произведений (балда, рыбака, Пугачёв, Моцарт, Онегин), с людьми из его окружения (Державин, Глинка, Дантес).

Как видим, ассоциативный эксперимент выявил довольно скудные поверхностные знания о Пушкине, поэтому в ходе экспериментальной работы был проведён констатирующий эксперимент с целью выявления активных и пассивных фоновых культурных знаний о Пушкине. Нам важно было выяснить круг ФКЗ, которым фактически владеют школьники 5-9 классов, чтобы понять и объяснить низкий результат образно-ассоциативного эксперимента.

Исходя из поставленной цели, мы предложили обучающимся анкетирование в форме письменных ответов на конкретные вопросы и задания:

1. Назовите полное имя и отчество поэта. Это важно знать, поскольку в национальной русской культуре традиционно человека называют по имени и отчеству. Триада (фамилия, имя, отчество), возникшая во времена правления Петра I как знак особого уважения, – это часть русского речевого этикета;

2. Когда жил и творил А.С. Пушкин (отрезок времени, эпоха (век, годы))? Свидетелем каких особо значимых исторических событий он был? Ответы участников эксперимента позволяют выяснить, насколько у школьников сформировано целостное восприятие историко-культурного прошлого своей страны, ощущение связи личности со временем, поскольку развитие характера, таланта человека возможно представить только в рамках исторического времени;

3. Назовите произведения Пушкина, которые Вам известны? Полученные данные могут свидетельствовать о конкретных знаниях учащихся, об их культурном кругозоре, об источниках пополнения ФКЗ (школьная программа, Интернет, семья и т.д.);

4. Какие известные фразы, крылатые выражения из произведений Пушкина Вы знаете и употребляете в своей речи? Это позволяет выявить, насколько глубоко учащиеся понимают текст, насколько он им интересен и как способствует обогащению их речи, а значит, накоплению ФКЗ и повышению уровня культурной грамотности;

5. Какие имена деятелей искусства (художников, музыкантов, скульпторов), обращавшихся к жизни и творчеству Пушкина, Вам известны?

6. Назовите произведения искусства (изобразитель-

ные, музыкальные и скульптурные), связанные с именем Пушкин и его творческим наследием.

Для нас важно получить полные развернутые ответы на 5 и 6 задания, поскольку данные сведения расширяют не только культурное поле вокруг имени Пушкина, но культурное пространство России, национально-культурную среду, культуру личности через пополнение фонда ФКЗ, что ведёт к развитию культурной грамотности.

Анализ данных анкетирования обнаружил следующее:

1а. Подавляющее большинство учащихся 5-9 классов (95%) правильно назвали имя отчество Пушкина (Александр Сергеевич), 2 человека (4%) ответили «Александр Васильевич» и 12 человек (14%) ограничились, назвав поэта по имени и фамилии «Александр Пушкин».

2а. Большинство (40%) участников опроса верно указали время, в которое жил и творил поэт – первая половина XIX века, из них только 12% назвали годы жизни – 1799-1836 гг.

Однако значимые исторические события – Отечественная война 1812 года и восстание декабристов, свидетелем которых был Пушкин, правильно назвали только 26% учащихся. Многие (56%) не отметили эти события или допустили фактические ошибки (*гражданская война 1812 года, отмена крепостного права, революция 1917 года, бунт Пугачёва*), при этом некоторые восьмиклассники, изучающие в это время повесть «Капитанская дочка», связали время бунта Пугачёва с периодом жизни Пушкина, что свидетельствует о недостаточном уровне культурной грамотности, то есть об отсутствии у них целостных представлений об историческом времени (ФКЗ): писатель не был очевидцем тех событий, а писал о них, изучив исторические документы и собрав воспоминания очевидцев.

3а. При ответе на вопрос: «Какие произведения Пушкина Вам известны?» учащиеся называли только произведения, входящие в школьную программу, что свидетельствует о снижении интереса к творчеству классика вне стен образовательного учреждения. Назовём самые популярные ответы, встречающиеся у учащихся всех классов: «Сказка о рыбаке и рыбке» (77%-57%-29%-21%-4% соответственно); «У Лукоморья» (92%-39%-14%-47%-25%), «Няне» (90%-18%-16%-4%), «Сказка о царе Салтане» (23%-18%-10%-28%). Как видим, это произведения, прочитанные или услышанные детьми в раннем возрасте, оказывают значительное влияние на их эмоциональное и интеллектуальное развитие, а значит, и культурное. Самая высокая частота встречаемости характерна для тех произведений, которые изучались в год проведения анкетирования: 5 класс – «У Лукоморья», «Няне», «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях»; 6 класс – «Дубровский»; 7 класс – «Борис Годунов»; 8 класс – «Капитанская дочка»; 9 класс – «Я помню чудное мгновенье», «Анчар», «К Чаадаеву», «К морю», «Полтава», «Пророк». В ходе беседы с участниками анкетирования, проведённой после анализа ответов, учащиеся данную тенденцию объяснили следующим образом: «Мне это не надо», «Выучил, ответил и забыл», «Много информации, сохраняю только самую важную». Что свидетельствует о несформированности у них понимания ценности культуры прошлого.

В названиях некоторых произведений, указанных респондентами выявлены искажения: «Дубровин»

(«Дубровский»), «Араб Петра Великого» («Арап Петра Великого»), «Иван Грозный» (вместо «Борис Годунов»), «Я вижу чудное мгновенье» («Я помню чудное мгновенье»), «Поп и балда» («Сказка о попе и его работнике Балде»), «Пуцин» («Пуцину»), «Сказка о золотом петушке» («Сказка о золотом петушке»), «Медные всадники» («Медный всадник»), «Няня» («Няне»), «Тучка» («Туча»).

Некоторые учащиеся ошибочно присвоили Пушкину авторство таких произведений, как: «Мастер и Маргарита» (М.А.Булгаков), «Листопад» (И.А.Бунин), «Стрекоза и муравей» (И. А.Крылов), «Спящая царевна» (В.А.Жуковский), «Утёс» (М. Ю. Лермонтов), «Русские женщины» (Н.А.Некрасов).

4а. При ответе на вопрос «Какие крылатые выражения из произведений Пушкина вам известны?» школьники чаще называют фразы из произведений, изучаемых в начальной школе и 5-6 классах, а также крылатые выражения, используемые в качестве дидактического материала в упражнениях учебников русского языка («Стал он кликать золотую рыбку», « У лукоморья дуб зелёный», «Под голубыми небесами, великоленными коврами» и т.д.). При этом наибольшая «плотность» цитирования А.С.Пушкина отмечена у восьмиклассников, хотя многие из них носят единичный характер. Как и в ответах на предыдущий вопрос исследования, в каждой параллели высокочастотными стали строчки из поэмы «Руслан и Людмила» («У лукоморья дуб зелёный...») и из сказок Пушкина. При этом была выявлена определенная закономерность: чем старше школьники, тем больше количество цитируемых ими произведений, однако их называют отдельные учащиеся.

В ходе анализа ответов опрашиваемых нами выявлены фактические ошибки при цитировании крылатых выражений, принадлежащих перу А.С.Пушкина:

- непонимание лексического значения слов («невежа» – «невежда»; «взбирается» – «собирается» и др.);
- приписывание чужого авторства: «Есть женщины в русских селеньях...», «Жила-была тучка золотая...», «Однажды, в студеную зимнюю пору»;
- неточное цитирование: «Я вижу чудное мгновенье...», «Из глубин морской вышло 33 богатыря...»; «У лукоморья дуб зелёный, а на дубе кот учёный...», «Тихо, Маша, я Дубровский...», « Все ходит кот учёный по цепи на дубе том...».

5а, 6а. Личность великого поэта и его гениальные произведения всегда привлекали внимание художников и композиторов и становились неисчерпаемым источником их вдохновения. Созданные ими произведения искусства, безусловно, расширяют культурное поле вокруг рассматриваемого нами прецедентного имени. Что же известно современным школьникам об изобразительной и музыкальной пушкиниане? Ответы на вопросы анкеты «Кто из художников и композиторов, обращался к жизни творчеству А.С. Пушкина, создавая свои живописные полотна и музыкальные произведения? Укажите названия произведений искусства» вызвал трудности у большинства испытуемых (более 70%). Как показал анализ, ни пятиклассники, ни шестиклассники не смогли назвать ни одного художника, отразившего в изобразительном искусстве Пушкина или его произведения. Семиклассники (21%) и восьмиклассники (18%) указали в своих ответах фамилию Васнецова, менее известен современным школь-

никам Репин, названный учащимися восьмых классов (7%) и девярых (8%). Опрашиваемые не указали ни инициалы художников (Виктор Михайлович и Илья Ефимович соответственно), ни созданные ими произведения живописи. Не был назван ни один автор, написавший портрет великого поэта, даже такие хрестоматийные, как Орест Адамович Кипренский и Василий Андреевич Тропинин, создавшие образ Пушкина с натуры. Выявлен большой процент учащихся в каждой параллели, кто не смог дать ответы на поставленные вопросы (77%-55%-84%-49%-87%) или дал неверные ответы. О музыкальной пушкиниане лицеисты осведомлены немного лучше, опрашиваемые назвали П.И. Чайковского, М.И. Глинку, Н.А. Римского-Корсакова, Г.В. Свиридова, М.П. Мусоргского, но не указали имя, отчество композиторов, а также названия музыкальных произведений. Довольно часто респонденты допускали фактические ошибки, называя художников и композиторов, которые таковыми не являются (*Толстой, Лермонтов, Пушкин, Белкин и т.д.*).

Таким образом, результаты ассоциативного и констатирующего экспериментов обнаружили объективно существующие фоновые культурные знания современных школьников, связанные с прецедентным именем «Пушкин», позволили оценить их элементарную культурную грамотность: учащиеся 5-9 классов, принявшие

участие в эксперименте, имеют лишь некоторое поверхностное и общее представление о личности поэта, историческом времени, в которое он жил, его творчестве и связи с другими видами искусства. Культурный минимум о Пушкине многих школьников ограничен стандартными и достаточно скудными знаниями: великий поэт, гениальный писатель, няня, сказки, «У Лукоморья дуб зелёный...»

Результаты данного эксперимента подтверждают справедливость суждения: только систематическая и целенаправленная работа на уроках русского языка и литературы в рамках культуроведческого подхода, организованная на основе даже одного прецедентного имени «Пушкин», позволит пополнить, актуализировать и расширить фоновые культурные знания обучающихся в процессе изучения русского языка, что будет способствовать повышению уровня культурной грамотности как основного компонента общекультурной компетенции современных школьников.

Мы разделяем точку зрения Д. С. Лихачёва, утверждавшего, что «культура объединяет все стороны человеческой личности. Нельзя быть культурным в одной области и оставаться невежественным в другой. Уважение к разным сторонам культуры, к разным её формам – вот черта истинно культурного человека». Значит, школьники, должны обладать фоновыми культурными знаниями и в области языка, и литературы, и истории, и музыки, и живописи и т.д.

Библиографический список

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.
2. Лихачёв Д.С. Письма о добром и прекрасном / сост., общ. ред. Г. А. Дубровской. М.: Дет. лит., 1985.
3. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного // Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. VII конгресс МАПРЯЛ. М., 1990.
4. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации. Екатеринбург, 2007.
5. Пушных В.А., Шевченко Н.Н. Грамотны ли вы, или 5000 слов, которые помогут проверить это / сост. В.А. Пушных, Н.Н. Шевченко. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1994. С. 4–5.
6. Ужова О.А. Лингвострановедение, концепция «культурной грамотности» и словарь. // Вестник Воронежского государственного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. №1. С. 59–67.
7. Яковчиц Т.И. Формирование культурной грамотности на занятиях английского языка // Коммуникативные технологии в системе современных экономических отношений : материалы международной научно-практической конференции, Минск, 1-2 февраля 2006 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Белорус. гос. экон. ун-т ; [редкол.: Н. В. Попок (пред.) и др.]. Минск : БГЭУ, 2006. С. 163–164.
8. Ходякова Л.А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика: моногр. М.: МПГУ, 2018 С. 188
9. Green B. The new literacy challenge [Text] / B. Green // Literacy Learning: Secondary Thoughts. 1999. Vol. 7. № 1. Pp. 36–46.

References

1. Gudkov D.B. Theory and practice of intercultural communication. Moscow.: Gnosys, 2003, 288 p.
2. Likhachev D.S. Letters of good and beautiful / Compilation and revision by Dobrovskaja G.A., Moscow, Det. lit., 1985.
3. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G., The methodology of teaching Russian as a foreign language // Russian language and literature in the communication of the peoples of the world: Problems of functioning and teaching. VII congress of International Association of Teachers of Russian Language and Literature. Moscow, 1990.
4. Nakhimova E.A. Precedent names in mass communication, Ekaterinbourg, 2007.
5. Pushnykh V.A., Shewchenko N.N., Are you literate, or 5000 words, which will help check it out / orig. Tomsk: Publishing house of Tomsk Univ, 1994, Pp. 4–5.
6. Uzhova O.A. Lingua-regional studies, the concept of “cultural literacy” and the dictionary. Bulletin of Voronezh State University. Linguistics and Intercultural Communication, 2006, № 1, Pp. 59–67.
7. Yakovchich T.I. Formation of cultural literacy in English classes // Communicative technologies in the system of modern economic relations: Materials of the International Scientific and Practical Conference, Minsk, 1-2 of February, 2006. / Ministry of Education of the Republic of Belarus, Belarusian State Economic University; [editorial board: Popok N.V. and others], Minsk: Belarusian State Economic University, 2006, Pp. 163–164.
8. Khodyakova L.A. Method of verbal development of a schoolchild’s creative personality in the context of culture: theory and practice: monogr.: MPGU, 2018 - p. 188.
9. Green B., The new literacy challenge [Text] / B. Green // Literacy Learning: Secondary Thoughts, 1999, Vol. 7, № 1, Pp. 36–46.

УДК 378

UDC 378

ЧААДАЕВА Н.Н.

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: n_chaadaeva@list.ru

КОНДРАШОВА И.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: eco-kondrashova@yandex.ru

КОНДЫКОВА Н.Н.

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, доцент кафедры географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: nkondykova@yandex.ru

CHAADAIEVA N.N.

Candidat of biological sciences, associate professor, associate professor of the Chair of Botany, Physiology and Biochemistry of plants of the Orel State University
E-mail: n_chaadaeva@list.ru

KONDRASHOVA I.N.

Candidat of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the Chair of Geography, Ecology and general biology of the Orel State University
E-mail: eco-kondrashova@yandex.ru

KONDYKOVA N.N.

Candidat of agricultural sciences, associate professor, associate professor of the Chair of Geography, Ecology and general biology of the Orel State University
E-mail: nkondykova@yandex.ru

УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПЕРВИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ

EDUCATIONAL PRACTICE AS A FORM OF DEVELOPMENT OF PRIMARY PROFESSIONAL AND SCIENTIFIC RESEARCH SKILLS AND SKILLS OF BACCALAUREATE STUDENTS ON NATURAL AND SCIENTIFIC PREPARATION DIRECTIONS

Рассматривается место и роль практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе вуза на примере учебных практик, проводимых в соответствии с учебными планами по направлениям подготовки бакалавриата биологической и экологической направленности. Анализируются основные этапы учебной практики. Приводятся примеры содержания практик по экологии и ботанике.

Ключевые слова: бакалавриат, студент, учебная практика, биология, ботаника, экология, компетенции, знания, умения, навыки, научные исследования, образование, воспитание.

The paper considers the place and role of practice in obtaining primary professional skills and abilities, including primary skills and research skills in the educational process of the university, using the example of educational practices, which are conducted in accordance with curricula in the areas of preparation of the bachelor degree in biological and environmental orientation. The main stages of the educational practice are analyzed. The authors give examples of the content of practices on ecology and botany.

Keywords: baccalaureate, student, educational practice, biology, botany, ecology, competence, knowledge, skills, research, education, upbringing.

Успешное решение задач в процессе подготовки бакалавров зависит от комплекса форм, средств и методов учебно-воспитательного воздействия на обучающихся. Именно активные формы, связанные с непосредственным общением с природой, способны дать студентам наиболее прочные знания. Поэтому среди них важное место занимает учебная практика – практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, которая обладает существенными преимуществами перед отрывочными экспериментами и опытами, так как ориентирована на профессионально-практическую подготовку обучающихся [2, 5, 6].

Как известно из курсов педагогики и методики преподавания биологии, учебная практика расширяет и углубляет знания, полученные студентами на лекциях и лабораторно-практических занятиях, а также способствует развитию умений и навыков их использования при изучении природных объектов [1 Верзилин]. Практика создаёт условия для формирования общекультурных и профессиональных компетенций, для овладения профессиональными навыками натурных исследований; кроме того, она позволяет ликвидировать имеющийся разрыв между теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками, способствует осознанию сущности экологических и биологических категорий, так как в природных условиях они

приобретают конкретное содержание, и, наконец, заставляют студентов переосмыслить свое отношение к окружающей среде, формируя их биоцентрическое мировоззрение.

Важными этапами практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности являются подготовительный, исследовательский, обработка и анализ полученной информации, а также подготовка отчета по практике [3].

На подготовительном этапе студенты знакомятся с целью и задачами практики, с документацией, которую должны вести обучающиеся (дневник практики), с планом полевых и камеральных работ; с методиками исследований. Преподаватель предоставляет информацию о необходимых литературных источниках, электронной базе данных. Обязательным является проведение инструктажа по технике безопасности во время полевых исследований.

На исследовательском этапе студенты непосредственно выходят в природу, осуществляют натурные исследования в зависимости от программы практики, например, проводят наблюдения, измеряют какие-либо параметры изучаемого объекта, осуществляют сбор растительных объектов и т.п.

Важным этапом является обработка и анализ полученной информации (полевого материала), работа со справочными источниками, выполнение творческого и практического заданий.

По итогам практики обучающиеся оформляют отчет, также они могут готовить доклады, презентации, писать статьи, основанные на полученных в ходе практики собственных результатах. Таким образом, у студентов формируются первичные умения и навыки научно-исследовательской деятельности.

Учебным планом по направлению подготовки 06.03.01 Биология, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, предусматривается практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности – полевая практика по различным дисциплинам [7]. Приведем несколько примеров по различным дисциплинам.

Полевая практика по экологии. Основными целями учебной практики экологии являются: формирование и развитие системы экологических знаний, экологической культуры студентов, ответственного отношения к окружающей среде, а также ознакомление студентов с основными методами экологических исследований: теоретическими, полевыми лабораторными, экспериментальными; формирование умений рационального выбора доступных методов и средств оценки экологических ситуаций в решении конкретных проблем экологического характера и обеспечение комплексного подхода в постановке экологических исследований с использованием нормированных показателей и приемов; создание условий для формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций; овладение профессиональными навыками при проведении исследований в природных условиях; ознакомление с особо охраняемыми природными территориями Орловской области.

В ходе данной практики студенты углубляют и закрепляют теоретические знания, полученных в процессе

аудиторных и самостоятельных занятий по дисциплине «Экология и рациональное природопользование»; изучают современные направления развития экологической науки и новых методов проведения экологического эксперимента; осваивают методы работы на современном оборудовании, используемом при постановке экологических экспериментов; развивают умения и навыки проведения экологических наблюдений в природе, сбора и обработки полевого материала, организации и проведения экологических исследований; осваивают методы оценки состояния окружающей среды; используют на практике навыки и умения в организации исследовательской работы и работы в коллективе. Кроме того, у студентов формируются любовь к природе, мотивы и потребности в экологически грамотном поведении, развиваются интеллектуальные способности и эмоциональная сфера студентов.

Способы проведения практики – стационарная и выездная.

В ходе учебной практики студент должен ознакомиться и изучить следующие разделы: Введение. Экологические особенности природных сред обитания. Наземные сообщества. Оценка экологического состояния окружающей среды. Охраняемые и особо охраняемые природные территории.

Студенты проводят наблюдения за важнейшими факторами наземно-воздушной и почвенной сред обитания: температурный режим, радиационный фон, влажность и др., изучают особенности адаптации живых существ (растений, насекомых и др.) к условиям обитания. На примере образцов растений, собранных в природе, закрепляются понятия о простом и сложном наблюдении, отрабатываются навыки отбора проб частей растений, семян для последующего лабораторного исследования. Собранный материал доставляется в лабораторию Эколого-гигиенических и цитогенетических исследований.

Проводится исследование структуры и видового разнообразия различных природных сообществ (лесных, степных, луговых и т.д.). Закрепляются понятия: экосистема, биоценоз, микроценозы, микрогруппировки, фитоценоз, зооценоз, ярусность, синусии, сукцессии и т.д. Отрабатываются навыки наблюдения, измерения, подсчета, оценки качественных признаков изучаемых объектов с использованием полевого и лабораторного оборудования.

Оценка экологического состояния окружающей среды проводится как на территории города Орел, так и различных объектов Орловского района. Студенты знакомятся с критериями и показателями экологического состояния окружающей среды, методами оценки экологического состояния атмосферного воздуха, почвы, природных вод, продуктов питания. В лабораторных условиях проводится статистическая обработка данных, формулируются выводы.

Во время учебных экскурсий, проводимых в ходе практики, целью которых наряду с формированием и развитием системы экологических знаний, экологической культуры студентов, является ознакомление с особо охраняемыми природными территориями Орловской области, обучающиеся посещают природные экосистемы национального парка «Орловское Полесье», балки «Непрец» и другие, изучают редкие и охраняемые виды растений и животных, меры по их охране [4]. В ходе самостоятельной работы студенты изучают нормативно-правовую базу по охране окружающей среды.

Полевая практика по ботанике (систематика растений). Основными целями учебной практики по ботанике (систематика растений) являются: углубление знаний, умений и навыков, полученных при изучении теоретического курса о громадном разнообразии растений, принципах их классификации, особенностях произрастания, размножения, создание у студентов четкой системы знаний о растительном покрове как компоненте биосферы, об основных структурных единицах биосферы: фитоценозах. Кроме этого, формирование умений отличать основные типы растительного покрова и составлять ботаническое их описание в диаграммах, фотографиях и других документальных материалах; объяснять образование растительных сообществ распределением экологических и географических условий; определять, как и какой мере сообщества растений влияют окружающую их среду и как антропогенные воздействия влияют на растительные сообщества; получить представление о необходимости конкретных природоохранных мероприятий для каждого типа фитоценозов; ориентироваться в основных и достаточно выраженных направлениях развития растительного покрова; приобретение навыков хотя бы грубой хозяйственной оценки растительного покрова на основе геоботанического анализа; освоение методов анализа растительного покрова (пробные площадки, разные системы учета обилия и других количественных характеристик и т.п.); приобретение знаний основных видов местной флоры (флора Орловской области).

В ходе данной практики студенты углубляют и закрепляют теоретические знания, полученных в процессе аудиторных и самостоятельных занятий по дисциплине «Ботаника (систематика растений)»; изучают современные направления развития ботанической науки; осваивают методы работы в полевых условиях; развивают умения и навыки проведения ботанических наблюдений в природе, сбора и обработки полевого нативного и гербарного материалов, организации и проведения геоботанических исследований; осваивают методы камеральной обработки; используют на практике навыки и умения в организации исследовательской работы и работы в коллективе. Кроме этого, у студентов формируются бережное отношение к природе, развиваются интеллектуальные способности и эмоциональная сфера студентов. Выполнение индивидуальных заданий расширяет объем знаний студентов в области практического применения важных хозяйственных растений основных фитоценозов района практики.

Способы проведения практики – стационарная и выездная.

В ходе учебной практики студент должен ознакомиться и изучить следующие разделы: Понятие о растительном покрове, о зональном и интразональном типах растительности. Общая характеристика топологических и экологических условий района практики. Влияние антропологических факторов на растительность в районе практики. Понятие о растительном сообществе. Основные структурные элементы фитоценоза: ярусы, синузиды, ценопопуляции. Методика описания фитоценоза. Методика заложения пробных площадок. Методы составления геоботанического профиля. Лесная растительность. Состав и строение древесных ярусов, их сомкнутость и высота. Подлесок: флористический состав, общее проективное покрытие. Кустарничковый и травяной ярусы. Сомкнутость, состав. Жизненность. Фенофаза. Основные типы леса района практики.

Луговая растительность. Понятие о луге. Луга пойменные и материковые. Зависимость состава растительности от типа луга. Развитие луга. Сукцессионные смены луговой растительности. Отличительные признаки и биология главнейших представителей луговых растений. Растительность водоемов и прибрежий. Распределение растительных сообществ по берегам водоемов, его экологическая обусловленность, причины зарастания водоемов. Растительность болот. Болота верховые и низинные. Зависимость флористического состава от типа болота, экологических условий. Агрофитоценозы. Видовой состав и жизненные формы сорняков в сочетании с культурными растениями района практики. Особо охраняемые природные территории района практики.

Важным аспектом прохождения практики по ботанике (систематике растений) для студентов является подготовка (сбор, камеральная обработка, оформление) тематических гербарных коллекций, пополняющих фонд гербария имени профессора В.Н. Хитрово института естественных наук и биотехнологии: «Лесные виды флоры Орловской области», «Степная флора Орловской области», «Охраняемые виды флоры Орловской области», «Ксерофиты флоры Орловской области», «Лекарственные виды, содержащие эфирные масла», «Лекарственные виды, содержащие гликозиды», «Растения флоры Орловской области, содержащие алкалоиды», «Флора балки «Непрец» и т.п.

В учебном плане по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, разработанном на основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, имеет место учебная практика – практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, нацеленная на ознакомление студентов с основными методами экологических исследований: теоретическими, полевыми лабораторными, экспериментальными; формирование умений рационального выбора доступных методов и средств оценки экологических ситуаций в решении конкретных проблем экологического характера и обеспечение комплексного подхода в постановке экологических исследований с использованием нормированных показателей и приемов; развитие экологической культуры и ответственного отношения к окружающей среде [8].

В задачи данной практики входит закрепление теоретических знаний, полученных студентами в процессе аудиторных и самостоятельных занятий по общей экологии, методам экологических исследований, экологии растений и животных, генетике; развитие умений и навыков проведения экологических и биологических наблюдений в природе, сбора и обработки полевого материала, организации и проведения экологических и биологических исследований; освоение методов работы на современном оборудовании, используемом при постановке экологических и биологических экспериментов, а так же углубленное изучение методов исследований и проведение исследовательской работы; изучение и понимание факторов о распределении вредных веществ естественного и антропогенного происхождения в экологических системах регионального уровня и геосферах; изучение глобальных биохимических циклов, механизмы устойчивости и пределы саморегуляции биосферы, нормирование, методы анализа рисков;

сформирование умений применять экологические методы и оценивать экологическую обстановку; воспитание мотивов и потребностей в экологически грамотном поведении, развитие интеллектуальных способностей и эмоциональной сферы студентов.

Результатом летней полевой практики являются сформированные у студентов умения и навыки исследования окружающей среды и оценки ее экологического и биологического состояния.

Таким образом, в процессе прохождения учебной практики студенты обучаются рациональной постановке

целей и задач исследования, работе с научной и учебно-методической литературой, правильному выбору необходимой методики, оформлению результатов исследований и их доходчивому изложению, а также выработке практических рекомендаций по улучшению экологического состояния изучаемого объекта. В ходе практики особое внимание уделяется культуре поведения в природе, воспитанию потребности в природоохранной деятельности. У студентов возникают яркие впечатления, положительные эмоции, зарождается чувство прекрасного, что способствует воспитанию любви к природе, формированию экологической культуры.

Библиографический список

1. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. М.: Просвещение, 1983. 384 с.
2. Ильина Н.А., Чаадаева Н.Н., Кондрашова И.Н. Об организации учебного процесса в Орловском государственном университете в контексте современных требований государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Вып. 5 (61) Орел: РИЦ ОГУ. С.348-354.
3. Кондрашова И.Н., Кондыкова Н.Н. Реализация целей образования для устойчивого развития в организации экологической деятельности студентов / Природные ресурсы Центрального региона России и их рациональное использование: Материалы Международной заочной научно-практической конференции, Орёл, 28 ноября 2017 г. Орёл: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 2017. С. 221-226.
4. Кондрашова И.Н., Кондыкова Н.Н., Красников Д.В. Формирование экологической культуры студентов на экскурсиях в национальный парк «Орловское Полесье» // Актуальные проблемы естественнонаучного образования, защиты окружающей среды и здоровья человека. Орел: ОГУ, 2016. Т. 2. № 2. С. 188-190.
5. Кондрашова И.Н., Кондыкова Н.Н., Тяпкина А.П., Чувашева Е.С. Некоторые аспекты экологического и химического образования студентов, обучающихся на факультете естественных наук // Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сборник научных трудов 64 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием, г. Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2017 года. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 399-401.
6. Чаадаева Н.Н., Кондрашова И.Н. К вопросу о формировании экологической культуры студентов в Орловском государственном университете // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. Т.1. №1 (70). Орел: ОГУ, 2016. С. 253-254.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 06.03.01 Биология. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 07 августа 2014 г. N 944: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/040301.pdf> / – Дата доступа: 15.08.2018.
8. 2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 05.03.06 Экология и природопользование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 августа 2016 г. N 998: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/050306.pdf> / – Дата доступа: 07.08.2018.

References

1. Versilin N.M., Korsunskaya V.M. General methodology of teaching biology. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 384 p.
2. Ilina N.A., Chaadaeva N.N., Kondrashova I.N. On the organization of the educational process at Orel State University in the context of modern requirements of state educational standards for higher professional education // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. Issue. 5 (61) Orel: Editorial Publishing Center OSU Pp.348-354.
3. Kondrashova I.N., Kondykova N.N. Realization of the goals of education for sustainable development in the organization of environmental activities of students / Natural Resources of the Central Region of Russia and their rational use: Materials of the International Correspondence Scientific and Practical Conference, Orel, November 28, 2017 Orel: FSBI HE “Orel State University named after I.S. Turgenev”, 2017. Pp. 221-226.
4. Kondrashova I.N., Kondykova N.N., Krasnikov D.V. Formation of the ecological culture of students on excursions to the national park “Orlovskoe Poles’e” // Urgent problems of natural science education, environmental protection and human health. Orel: OSU, 2016. Vol. 2. № 2. Pp. 188-190.
5. Kondrashova I.N., Kondykova N.N., Tyapkina A.P., Chuvashova E.S. Some aspects of ecological and chemical education of students studying at the Faculty of Natural Sciences // Urgent problems of chemical and environmental education: A collection of scientific papers of the 64th All-Russian Scientific and Practical Conference of Chemists with International Participation, St. Petersburg, April 13-15, 2017. SPb.: Publishing House of A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2017. Pp. 399-401.
6. Chaadaeva N.N., Kondrashova I.N. On the issue of the formation of the ecological culture of students at Orel State University // Scientific Notes of Orel State University. Series: Natural, technical and medical sciences. Vol.1. №1 (70). Orel: OSU, 2016. Pp. 253-254.
7. Federal State Educational Standard of Higher Education. The level of higher education, baccalaureate, direction of training 06.03.01 Biology. Approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 7, 2014 No. 944: [Electronic resource]. – Access mode: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/040301.pdf> / Access date: 08/15/2018.
8. 2 Federal State Educational Standard of Higher Education. The level of higher education, bachelor’s degree, direction of training 05.03.06 Ecology and nature management. Approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 11, 2016 N 998: [Electronic resource]. – Access mode: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/050306.pdf> / – Access date: 08.07.2018.

УДК 37.017; 37.035; 37.036

UDC 37.017; 37.035; 37.036

ЯКУШЕВ М.В.

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института иностранных языков, кафедра немецкого языка Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: yakushev.m@yandex.ru

YAKUSHEV M.V.

Candidate of Pedagogics, associate professor, Director of the Institute of Foreign Languages, Department of German Language, Orel State University
E-mail: yakushev.m@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ПРОЕКТОВ

FEATURES OF DEVELOPING ADDITIONAL GENERAL EDUCATIONAL PROGRAMS ON THE BASIS OF INTERCULTURAL PROJECTS

В статье представлена концепция разработки дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ. Межкультурные междисциплинарные проекты рассматриваются как основное средство формирования навыков межкультурного взаимодействия, культурной идентификации и социализации личности. Модульный принцип построения программ расширяет возможности и сферы применения предлагаемой технологии, способствует реализации общеобразовательных задач и развитию метапредметных умений.

Ключевые слова: образовательная программа, межкультурный проект, развитие, личность, взаимодействие, социализация.

The article presents the concept of development of additional General educational programs. Cross-cultural interdisciplinary projects are considered as the main means of forming skills of intercultural interaction, cultural identification and socialization of the person. The modular principle of constructing programs expands the possibilities and scope of the proposed technology, contributes to the implementation of educational tasks and the development of metasubject skills.

Keywords: educational program, intercultural project, development, personality, interaction, socialization.

Философские проблемы образования занимают значительное место среди диссертационных исследований последнего десятилетия. Это обстоятельство обусловлено последствиями дегуманизации в общественных отношениях, ведущими к утрате духовных и нравственных ценностей, отказу от мировоззрения, основанного на справедливости, отсутствию внимания и уважения к человеку, обесцениванию жизни человека и его нравственности. Молодое поколение сталкивается с проблемой национальной идентичности, сосуществованием и проявлением в крайних формах: доверия и подозрительности, альтруизма и эгоизма, героизма, самопожертвования и стяжательства, одобрения, признания и нигилизма, конформизма и неконформизма.

Миссия современной школы рассматривается в контексте социальной деятельности всех субъектов образовательного процесса и видится в том, чтобы «дать обучающемуся представление об общественных ценностях и ориентированных на эти ценности образцах поведения через практику общественных отношений с различными социальными группами и людьми с разными социальными статусами» [2, с. 336].

Социальный заказ общества предстает в виде всесторонних требований к развитию личности обучаемых, их эффективной социализации и приумножению гуманистического аспекта в содержании обучения, всемерной реализации образовательного, воспитательного и развивающего

потенциала учебных дисциплин.

В этой связи в ОГУ им. И.С.Тургенева разработан комплекс мероприятий, нацеленных на культуросбережение и культуросозидание, осознанное восприятие и принятие общечеловеческих и базовых национальных ценностей. Программы дополнительного образования ориентированы на формирование гармоничной личности с целевыми установками и ценностными ориентациями, на развитие гражданского общества в России и выработку ответственного и взвешенного отношения к своей деятельности.

Решению культурно-образовательных задач по интеграции в европейское образовательное пространство, становлению личности в новых условиях информационного общества наиболее эффективно способствуют межкультурные междисциплинарные проекты, обеспечивающие формирование мировоззрения, мироощущения и миропонимания, развитие творческого мышления, нахождение нестандартных решений возникающих задач.

Данный подход обеспечивает решение одной из основных задач Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы – модернизации образовательных программ и применении новых подходов, обеспечивающих успешную социализацию и эффективную самореализацию обучающихся, их всестороннее развитие.

Государственная языковая политика на современном этапе основывается на признании важности развития всех

языков и создании необходимых условий для развития двуязычия и многоязычия на территории России. Ее стратегическая цель – формирование языковой и профессиональной готовности студента/выпускника к сотрудничеству с зарубежными партнерами, взаимодействию с ними на международных площадках и форумах, присвоению зарубежного опыта профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что именно межкультурные практико-ориентированные проекты в полной мере соответствуют поставленным целям. В ходе их проведения формируются, так называемые, гибкие навыки (англ. *soft skills*), определяемые как совокупность универсальных надпрофессиональных навыков, необходимых для успешного взаимодействия в коллективе, обеспечивающих эффективность командной работы. Данные навыки основаны на личностных характеристиках и мировоззренческих установках, опыте социально значимой деятельности и коммуникативного взаимодействия, кооперации с партнерами, умении устанавливать контакты и находить общие точки взаимодействия, решать конфликты и снимать противоречия.

Межкультурный проект является ведущим средством, технологией формирования «сквозных» компетенций, гарантирующих видение целого конструкта, развитие системного мышления, управление эмоциями, учет потребностей партнеров, построение успешной коммуникации и включение в продуктивную и плодотворную коллективную работу.

Формирование отечественной парадигмы личностно-ориентированного образования предъявляет высокие требования к организации образовательного процесса и содержит описание личностных качеств, метапредметных и предметных результатов освоения образовательных программ разного уровня и типа.

В контексте исследуемой проблемы следует указать, что проектная методика обеспечивает комплексный подход к реализации предъявляемых требований в оценке уровня сформированности целевых навыков и умений. Именно поэтому, согласно ФГОС как основного, так и полного общего образования, структура основной образовательной программы должна предусматривать «ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РАЗРАБОТКИ, РЕАЛИЗАЦИИ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ, ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА, НАПРАВЛЕННОГО НА РЕШЕНИЕ НАУЧНОЙ, ЛИЧНОСТНО И (ИЛИ) СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ПРОБЛЕМЫ» [4, с. 28-29].

Межкультурная коммуникация и диалог культур предстают в современных межъязыковых и междисциплинарных исследованиях в качестве базовых понятий, определяющих их направленность и содержание. Разрабатываемая концепция дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ рассматривает такие программы как межкультурные, полиязычные и межпредметные проекты, трактуя культурно-просветительскую деятельность как пассионарность, которая видится в нацеленности на общественное развитие, созидание, изменение окружения, стремление к идеальным новым общественным отношениям, активное преобразование на благо общества, формирование новой модели поведения в условиях миграции, создание смешанного культурного ландшафта посредством развития и освоения культуры, разрушения стереотипов, преодоление враждебности и недоверия.

Ключевым (основополагающим) становится сло-

восочетание «язык мира» предстоящее, с одной стороны, как феномен космополитизма, многообразия в единении, общего культурного пространства и традиций, а с другой – как взаимопонимания, единения и интеграции, добрососедства.

Основной направленностью дополнительных образовательных программ является воспитание гармонично развитой личности с опорой на гуманитарные и гуманистические традиции отечественного образования. Приоритетное место в формировании межкультурной компетенции в образовательном процессе занимает воспитательная работа, направленная на создание развивающей среды, призванная эмоционально насытить и духовно обогатить жизнедеятельность студентов.

Поводом для стратегической проработки замысла подобных программ стала набирающая обороты волонтерское движение и культурно-просветительская деятельность добровольцев и неравнодушных социально активных студентов по продвижению русского языка и культуры за рубежом, а также стратегический проект развития ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» «Центр литературного наследия «Язык Тургенева – язык мира».

Цель дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ – совершенствование социальной и межкультурной компетенции обучающихся, вовлечение в культурно-просветительскую деятельность, продвижение и популяризация российского культурного наследия и приобщение к ценностям мировой цивилизации.

На примере программы «Организация культурно-просветительской деятельности волонтеров по продвижению русского языка за рубежом» рассмотрим типологические особенности разработки и реализации предлагаемого нами концепта.

Новизна программы заключается в ее модульном построении, нацеленности на формирования целого спектра компетенций (общекультурных, метапредметных), необходимых для установления и поддержания межличностного общения и международных контактов. Вариативность модулей позволяет вовлечь обучающихся в основные сферы жизнедеятельности, детально проработать интересующую их тематику и актуальную предметную область.

В основу алгоритма разработки дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ мы предлагаем положить проектный метод, в полной мере обеспечивающий развитие познавательных способностей и критического мышления, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве.

Ранее нами обозначены и достаточно подробно описаны необходимые и достаточные условия успешной организации проектной деятельности [3; 5].

Технология реализации проектного замысла при построении рассматриваемых программ включает в себя 7 этапов:

1 этап: Отбор студентов, заинтересованных в участии в проекте, посредством анкетирования, написания эссе по одной из предложенных тем и мотивированного обоснования своего участия.

2 этап: Разработка модульной программы дополнительного образования.

3 этап: Обучение отобранных студентов на интенсивных курсах, развивающих требуемые компетенции и формирующих базовые умения в видах деятельности, необходимых для осуществления проекта.

4 этап: Подготовка макета презентаций и разработка сценариев проведения запланированных мероприятий.

5 этап: Реализация замысла, выполнение пошаговых алгоритмизированных заданий и решение творческих задач, презентация проектов в процессе экспедиционной кампании.

6 этап: Подготовка отчета и демонстрация результатов проведенной экспедиции.

7 этап: Обобщение и рефлексия, написание научных статей и методических рекомендаций по организации и проведению подобных проектов.

Группы обучающихся формируются из студентов (до 15 человек), не обязательно имеющих устойчивые навыки владения иностранными языками и опыта осуществления проектной деятельности. Единственным условием участия в проекте является мотивационная составляющая, потребность в коммуникативном и интерактивном взаимодействии, желание самореализоваться и работать в команде, преследующей единую цель.

В процессе краткосрочного интенсивного обучения обучающиеся осваивают необходимое содержание, стратегии и технологии взаимодействия и установления партнерских отношений. Курсы разбиты на два этапа. Первый из них является вводным и способствует постановке и осознанию целей проекта, видов деятельности, коррекции и развитию имеющихся умений. На втором этапе у обучающихся формируются целевые навыки и умения в ходе практико-ориентированных занятий, имитирующих условия протекания запланированной деятельности.

Актуальность и педагогическая целесообразность подобных программ и способов их реализации видится в продвижении российской культуры и приобщении к общеевропейскому наследию посредством вовлечения представителей разных культур и этносов в диалог и совместную творческую деятельность. Проект предполагает активную экспедиционную составляющую, выполняемую в разных культурно-географических условиях. Вся подготовительная работа (языковые и методические курсы, циклы лекций, исследовательские проекты, круглые столы и т.п.) нацелены на эффективную и плодотворную работу проектной группы во время следования по маршруту экспедиции.

Концепция программы разработана с учетом тенденций в современном образовании, формирует стратегии и тактики коммуникативного поведения, этику общения, взаимное уважение, ощущение собственной востребованности и ориентирована на формирование универсальных компетенций как совокупности способностей и умений, связанных с познавательной деятельностью (сюда относятся, к примеру, умения ставить цель, планировать, анализировать и оценивать), а также с творческой деятельностью (умение самостоятельно добывать знания, владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем).

Отличительными особенностями данной программы являются:

- **Модульное построение** – программа представляет собой комплекс модулей, ориентированных на усвоение

требуемого содержания и готовящих к экспедиционной деятельности.

- **Практикоориентированность** – усвоение содержания происходит в ходе приобретения опыта осуществления видов деятельности, необходимых для реализации проекта; процесс обучения, предлагаемые интеллектуально-познавательные и прагматические задачи и способы их решения имитируют и воссоздают условия протекания реальной деятельности.

- **Проектные технологии** – обучающиеся знакомятся с проектной методикой, приобретают умения работы в группе, самостоятельной постановки задач и поиска путей их решения, выбора способов презентации разработанных материалов. Проектная методика формирует среду единомышленников, способствует кооперации и самореализации в коллективном творчестве.

- **Межпредметность** – содержание модулей носит межпредметный характер и позволяет сформировать способность к творческой деятельности, анализу и установлению взаимосвязей, формирует умения трансфера и переноса знаний и умений из разных областей знания и сфер деятельности.

**Примерный учебно-тематический план
программы «Организация культурно-просветительской деятельности волонтеров
по продвижению русского языка за рубежом»**

Модуль 1: Базовый курс иностранного языка (144 аудиторных часа). Предполагает прохождение базовых лексико-грамматических тем, готовящих к иноязычному общению в основных сферах взаимодействия с симуляцией типичных ситуаций общения, возникающих в процессе подготовки и реализации проекта.

Модуль 2: Основы методики преподавания русского языка как иностранного (24 аудиторных часа). Модуль дает представление о принципах, технологиях, способах и приемах обучения русскому языку, трудностях в усвоении русского языка, национальных особенностях общения.

Следует отметить, что в рамках продвигаемой концепции данный модуль является вариативным. Он считается тематическим, отражает предметную направленность проекта, а его название и содержание будут варьироваться в зависимости от специфики образовательной программы.

Модуль 3: Основы актерского мастерства (24 аудиторных часа). Позволит подготовить к презентации докладов и проекта в целом, овладеть навыками сценического общения, пластикой и жестикуляцией, приемами вербального и паралингвистического воздействия на аудиторию, передачи эмоционального состояния, способами взаимодействия с партнерами и основами коллективного творчества.

Модуль 4: Основы проектной деятельности (24 аудиторных часа). Знакомит с историей проектного метода и его местом в образовании, спецификой проектной деятельности и требованиями, предъявляемые к организации проектов. Обучающиеся знакомятся с этапами проектной деятельности, типами проектов и алгоритмами планирования, особенностями работы в группе, формами и способами презентации проекта и подведения итогов.

Модуль 5: Консультирование по научно-исследовательской деятельности (34 аудиторных часа).

Модуль предполагает оказание помощи в самостоятельной постановке задач и планировании деятельности, поиске и систематизации необходимой информации, оформлении результатов и презентации проекта. Занятия проводятся в виде индивидуального и группового консультирования по основным разделам в соответствии с разработанным графиком.

Сроки реализации программы – один год, 250 аудиторных часов.

Формы и режим занятий. Программа предполагает организацию двух контактных сессий по 6 недель, в ходе которых проводятся занятия по разработанным модулям. Приоритетная форма организации занятий – практическое занятие в интерактивной форме. Численность учащихся в группе составляет до 15 человек. На занятиях используются преимущественно групповые и парные формы взаимодействия, способствующие достижению поставленных целей. В межсессионный период обучающиеся изучают литературу, самостоятельно выполняют индивидуальные и групповые задания.

Приёмы и методы организации учебно-воспитательного процесса. Приёмы, используемые педагогом: упражнения, беседа, анализ, наблюдение, тренинг, тестирование, инсценировки, проекты, презентации, творческие встречи, мини-концерты, диспуты, ролевые игры и т.п.. Предпочтение отдается продуктивной, поисково-познавательной деятельности с обязательной рефлексией.

Используемые технологии:

- личностно-ориентированного обучения (учет особенностей, целевых установок, потребностей обучающихся);
- развивающего обучения – (развитие когнитивных способностей и психических свойств личности, творчества)
- коммуникативного подхода (формирование всех компонентов коммуникативной компетенции)
- компетентного подхода (формирование спектра межпредметных компетенций как совокупности умений и опыта осуществления деятельности)

Формы подведения итогов реализации программы. При подведении итогов реализации образовательной программы и демонстрации результатов совместной деятельности могут использоваться следующие формы: открытые занятия, панельные дискуссии, отчётные концерты, презентации и доклады, инсценировки, анкетирование.

По итогам экспедиции готовится отчетная презентация и научная статья по теме проведенного исследования.

Методическое обеспечение программы.

- аудио и видеоматериалы
- методические пособия, учебная и справочная литература
- рабочие листы с заданиями для групповой и индивидуальной работы.

Материально-техническое обеспечение программы: интерактивная доска, мультимедийный проектор, ноутбук, компьютерный класс, магнитная доска, канцелярские расходные материалы (бумага белая/цветная, марке-

ры, ножницы, магниты, мяч...) и др.

Планируемые мероприятия:

- проведение культурно-просветительских встреч с населением в форме презентации результатов научно-исследовательского проекта;
- мастер-классы по русскому языку (занятия с иностранцами, основы русского языка, презентация особенностей в игровой и интерактивной формах);
- театрализованное представление (инсценировка эпизодов из жизни и произведений Тургенева с возможным участием иностранных партнеров)

Ожидаемые результаты:

- успешная интеграция обучающихся в поликультурную конкурентную среду, удовлетворение образовательных потребностей обучающихся;
- расширение внеурочной деятельности образовательных организаций, повышение интереса к российскому и мировому культурному наследию, решение культурно-образовательных задач для интеграции в европейское образовательное пространство;
- создание благоприятной информационно-образовательной среды, расширение международных контактов, образовательных возможностей и профессиональных перспектив обучающихся;
- привлечение внимания общественности к актуальным проблемам современности;
- поддержка инициатив, создание условий, необходимых для формирования устойчивой мотивации обучающихся к социально значимой деятельности;
- приобретение опыта просветительской деятельности по формированию положительного отношения к отечественному и мировому наследию;
- активизация социального партнёрства со сверстниками, интерактивное взаимодействие с представителями других культур, формирование уважительного отношения к культуре и традициям различных народов;
- раскрытие личности, творчества и вдохновения, активизации творческих способностей и саморазвития;
- обобщение опыта организации и проведения совместных образовательных (познавательных, культурно-просветительских) проектов.

Таким образом, разрабатываемая концепция устраняет дефициты традиционных подходов к образовательной деятельности, в ее реализацию вовлечены все субъекты образовательного процесса. Куррикулумная гибкость концепции позволяет варьировать предметно-тематическую направленность программ, их объем, сроки и интенсивность освоения.

Предлагаемый подход к разработке дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ на основе межкультурных проектов готовит обучающихся к плодотворному межличностному сотрудничеству, к жизни в условиях поликультурного мира, повышает их готовность к социальной адаптации и социокультурной интеграции, в том числе – посредством взаимодействия с представителями других культур.

Библиографический список

1. *Полат Е.С.* Метод проектов. ИОСО РАО 1998. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat2.htm>.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. - М.: Просвещение, 2011. 342 с.
3. *Скрипкина Г.В., Якушев М.В.* Международные проекты как путь включения студентов в активный диалог культур. – Журнал «Образование и общество» - Орел, 2005, № 3. С. 33-37.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. (утвержден приказом Минобрнауки России № 413 от 17 мая 2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>. С.28-29.
5. *Якушев М.В.* Условия успешной организации и презентации проектов на уроке иностранного языка. Научные труды факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации. Выпуск 5. Орел: ОГУ, 2011. С. 34-40

References

1. *Polat E. S.* Project Method. IOSO RAO 1998. [Electronic resource.] - Access mode: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat2.htm>.
 2. Approximate basic educational program of an educational institution. Primary school / [Comp. E. S. Savinov]. M.: Education, 2011. 342 p.
 3. *Skripkina, V. G., Yakushev M. V.*, International projects as a way to involve students in an active dialogue of cultures // Education and society. 2005. № 3. Pp. 33-37.
 4. Federal state educational standard of secondary (complete) General education. (Approved by order No. 413 of the Ministry of education and science of 17 may 2012) [Electronic resource]. - Access mode: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> mmm. P. 28-29.
 5. *Yakushev M. V.* Conditions for successful organization and presentation of projects at a foreign language lesson. Scientific works of the Faculty of Additional Professional Education and Advanced Training. Issue 5. Orel: OSU, 2011. Pp. 34-40.
-

КЛИОРИН А.И.

советский (российский) педиатр, профессор, начальник кафедры детских болезней Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова; Главный специалист-педиатр Министерства обороны СССР; председатель правления Общества детских врачей Ленинграда (Санкт-Петербурга) (1974–1995 гг); Генерал-майор медицинской службы, участник Великой Отечественной войны

ЧТО МОЖЕТ ЗАТРУДНЯТЬ ПУБЛИКАЦИЮ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ?

(Интервью Ирины Филипповой с профессором А.И. Клиориным)

И.Ф. Глубокоуважаемый Александр Ильич! Как лингвист, я, естественно, интересуюсь концепцией Ивана Петровича Павлова о двух сигнальных системах действительности. Соответственно, стремлюсь также изучать труды ученых его школы – Н.И. Красногорского, А.Г. Иванова – Смоленского, Ваши, в частности, – опубликованные в последние десятилетия.

Коллектив кафедры детских болезней ВМА и редакционной коллегии журнала «Педиатрия» поместили в этом журнале статью, посвященную Вашему девяностолетию. В ней сообщается, что Вы продолжаете плодотворную деятельность в науке. Привожу соответствующую цитату из этой юбилейной статьи

«Закончив работу на кафедре, профессор Клиорин не только не прекратил научную деятельность, но, напротив, реализует возможность уделять ей максимальное внимание. Он анализирует и обобщает огромный материал не только по многим вопросам медицины, генетики, антропологии, биологии, физиологии, психологии, философии, но и по астрономии, в частности, космогонии, современной физике и др. Для юбилейного доклада на родной кафедре Александр Ильич представил «на выбор» 19 тем, среди которых следующие: • совершенствование диагноза индивидуальной конституции как перспективы развития медицины; • оптимальное обеспечение раннего онтогенеза граждан – важное условие пассионарности страны;

• соотношение понятий «импринтинг–запечатление» и уточнение программы развития»; • понятие «норма» в связи с изменениями состояния здоровья и продолжительности жизни индивидов на протяжении истории человечества; • различия нервных механизмов высокого профессионализма и творчества; • фундаментальное значение множества разделов проблемы «Свое и чужое»; • определение соотношения философии и науки в подготовке врача; • развитие как борьба и сотрудничество противоположностей».

Однако Ваших соответствующих публикаций в последние годы нет. Чем это объясняется?

А.К.: Причина отсутствия моих публикаций – стремление не прерывать научный поиск, тратя время на оформление статьи или монографии. Мне 94 года. В «немолодом» возрасте обременительно оформлять статью по современным требованиям, заниматься поисками первоисточников и т.д. Плохо, что в процессе такой работы у меня неизбежно возникнет необходимость временно отказаться от дальнейших научных исследований. Но я полагаю, что прерывать работу нельзя – «Все еще впереди!»

И.Ф.: Каков выход из этого положения, как «попутно», не отвлекаясь, публиковать свои актуальные данные, про-

должая движение вперед?

А.К.: Для решения возникающих задач следует создать принципиально новую, «упрощенную» систему публикаций. Предварительно назовем ее – «Свободный журнал».

И.Ф.: Пожалуйста, приведите несколько кратких формулировок собственного недавнего творчества

А.К.: Единство деятельности структур мозга с активацией его генов определяет необходимость формирования генонервизма – направления, сменяющего нервизм.

Выходя за пределы лирики, следует признать, что во всяком деле наилучший результат достигается при любви к этому делу. Значительные успехи в изучении эволюции и механизмов лирической любви должны быть учтены при изучении любви за пределами лирики

Учет «Принципа ума» – адекватного встраивания новой информации в уже существующую – должен иметь место, как при воспитании ребенка, так и в программах формирования среднего и высшего образования. Успешности соединения информации различных изучаемых дисциплин должно способствовать. содержание в преподаваемом предмете материалов, демонстрирующих их связь с далее преподаваемой дисциплиной. Для решения этих задач важно философское образование. развитие у студентов абстрактного мышления, расширение их кругозора,

И.Ф.: Стоит ли для решения этой задачи создавать специальный журнал?

А.К.: Необходимость создания такой системы определяется и другими, важнейшими основаниями. В течение активной жизни мы сталкиваемся с уникальными фактами и закономерностями, но эти важные сведения не фиксируются и не сохраняются. Очень многие люди в течение профессиональной деятельности наблюдают отдельные оригинальные факты и делают важные заключения, но не отражают это в печати. Причина – кажущаяся автору недостаточная значимость этих сведений и все та же сложность оформления публикации.

Таким образом, лица, имеющие образование и профессию, как правило, не публикуют свои оригинальные наблюдения и заключения, пользуясь современными печатными изданиями. Это приводит к безвозвратной потере ценной для науки и практики информации. Создание системы публикаций, не требующий принятого в настоящее время стандартного оформления текста, позволит решить эти задачи.

И.Ф.: Существует ли аналог рассматриваемой Вами проблемы?

А.К.: Как лингвист, Вы хорошо знаете, что человеческий язык живет и развивается с участием множества его

носителей. В развитии языка участвует народ – его носитель. Что касается научного творчества, то здесь положение иное. К сожалению, пока нельзя сказать о существенном вкладе масс в развитие науки – этим фактически заняты только ученые.

И.Ф.: Что следует делать? Будет ли «Свободный журнал» способствовать решению и этой задачи?

Предлагаемая новая система публикаций этому будет способствовать. Уже в настоящее время положение может и должно быть изменено. В результате, подобно развитию языка, в научном творчестве сможет принимать участие значительная часть населения страны.

В отличие от традиционных научных изданий здесь задача формальной обработки публикуемых сведений от автора передается самой системе. Автор приобретает возможность фиксировать свои данные в «Свободном журнале», не сопровождая их принятыми в современной научной литературе введением, заключением, списком литературы и т.д., Направляя в «Свободный журнал» только краткое описание своих данных, он освобождается от этой работы.

Рассматриваемая система – зародыш, важный компонент будущего, вовлечения в процессы коллективного творчества значительной части населения страны. Очень скоро такая система окажется эффективна, а, глядя на колоссальный и нарастающий темп развития науки и техники, искусственного интеллекта, можно безоговорочно прогнозировать ее чрезвычайное развитие с течением времени.

Первоочередной вопрос: какая организация в нашей стране возглавит создание этой новой системы публикаций. Воплощение в жизнь системы – специальная, многосторонняя и очень серьезная задача. Она будет решаться, как только определятся ее потенциальные организаторы.

Далее необходимо решение важнейших технических задач. В первую очередь – куда и как следует размещать поступившую от автора информацию. При создании «Свободный журнал» должна быть использована классификация различных разделов науки, создана система соответствующих тематических ячеек и определены пути направления и размещения в них адекватной информации

И.Ф.: Кто должен обслуживать «Свободный журнал»?

А.К.: На современном, начальном этапе – специалисты – люди, далее – также роботы с искусственным интеллектом.

И.Ф.: Как Вы кратко определите суть рассмотренной проблемы?

А.К.: Я оцениваю развитие способности человечества к творчеству в качестве следующего за развитием речи этапа его эволюции.

Обсуждаемое выше мое предложение отнюдь не представляет план системы, готовой к функционированию. Здесь показан сам ее принцип. Система может реализовываться, как только определятся ее потенциальные организаторы. Я готов принять в этом участие.

Александр Ильич Клиорин



Дата рождения	1 января 1924 (94 года)
Место рождения	Орёл (город), СССР
Страна	 СССР  Россия
Научная сфера	педиатрия , физиология высшей нервной деятельности ребенка.
Место работы	- Военно-морская медицинская академия НИИ педиатрии АМН СССР; - НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР; Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова.
Альма-матер	Военно-морская медицинская академия.
Учёная степень	доктор медицинских наук
Учёное звание	профессор
Научный руководитель	- академик Николай Иванович Красногорский; - академик Михаил Степанович Маслов.
Награды и премии	 

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, директор департамента научно-методической и издательской деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ДУДИНА Е.Ф. (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ХОВАНСКАЯ Е.А. (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, начальник отдела сопровождения научных публикаций, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЛЕКСАНДРОВА А.П. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЙЗЕНШТАТ М.П. – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

АНТОНОВА М.В. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АРЗАКАНЯН М.Ц. – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

АРСЕНТЬЕВА Н.Н. – доктор филологических наук, профессор, 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);

ГЕЛЛИА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЗАЙЧЕНКОВА М.С. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

ИВАНОВ А.Е. – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

ИЗОТОВ В.П. – доктор филологических наук, профессор, руководитель НИИ филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

КОВАЛЕВ П.А. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЛАРИОНОВА Л.Г. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

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;

НИКОНОВА Т.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

НОВИКОВ С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ОБРАЗЦОВ П.И. – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

ПАСТЕРНАК Е.Л. – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

ПОГОСЯН В.А. – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

ПОНШОН Т. – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

РЕТИНСКАЯ Т.И. – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ТАМИН М. – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

УМАН А.И. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

ЧЕЛЫШЕВА И.И. – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

ЧЕРЕПАНОВА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

ЧИКАЛОВА И.Р. – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

ШЕМЧУК Ю.М. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения, Московский государственный лингвистический университет;

ШИ ХУНШЭН – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

ЯМАГУТИ Р. – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет Досия, г. Киото (Япония).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 *.doc (версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал без переносов. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется на русском и английском языках. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в чёрно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ 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@univ-orel.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.

Перевод: Александрова А.П.

Компьютерная верстка: Корявкина О.С.

Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 15.09.2018 г.

Дата выхода в свет 26.09.2018 г.

Формат 60x84 1/8 Объем 54,86 усл. п. л.

Тираж 1000 экз. Цена договорная. Заказ № 100

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