Научный журнал
Издается с 1940 года
Выходит 4 раза в год
№ 3 (88) 2020

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Учредитель – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева»

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор
Авдеев Ф.С. *д-р пед. наук, проф.*

Заместитель главного редактора
Пузанкова Е.Н., *д-р пед. наук, проф.*

Члены редколлегии:
Дудина Е.Ф. *канд. филол. наук (Россия)*
Хованская Е.А. *канд. пед. наук (Россия)*
Александрова А.П. *канд. филол. наук, доц. (Россия)*
Айзенштат М.П. *д-р ист. наук (Россия)*
Антонова М.В. *д-р филол. наук, проф.(Россия)*
Арзаканян М.Ц. *д-р ист. наук, проф. (Россия)*
Арсентьева Н.Н. *д-р филол. наук, проф. (Испания)*
Беднарская Л.Д. *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Видмарович Н.П. *д-р филол. наук, проф. (Хорватия)*
Гелла Т.Н. *д-р ист. наук, проф. (Россия)*
Зайченкова М.С. *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Иванов А.Е. *д-р ист. наук, проф. (Россия)*
Изотов В.П. *д-р филол. наук, проф.(Россия)*
Ковалев П.А. *д-р филол. наук, проф.(Россия)*
Ларионова Л.Г. *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Львова С.И. *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Маймескулова А.Л. *д-р наук, экстраорд. проф. (Польша)*
Минаков С.Т. *д-р ист. наук, проф. (Россия)*
Михальченко С.И. *д-р ист. наук, проф. (Россия)*
Михеичева Е.А. *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Николаев В.А. *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Никонова Т.А. *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Новиков С.Н. *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Образцов П.И. *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Пастернак Е.Л. *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Погосян В.А. *д-р ист. наук, проф. (Армения)*
Поншон Т. *д-р филол. наук, проф. (Франция)*
Ретинская Т.И. *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Тамин М. *д-р филол. наук, проф. (Франция)*
Тер-Минасова С.Г. *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Уман А.И. *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Чекова-Димитрова И. *канд. филол. наук, доц. (Болгария)*
Челышева И.И. *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Черепанова Л.В. *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Чикалова И.Р. *д-р ист. наук, проф. (Белорусь)*
Шемчук Ю.М. *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Ши Хуншен *канд. филол. наук, проф. (Китай)*
Ямагути Р. *д-р филол. наук, проф. (Япония)*

И.о. ответственного редактора
Дудина Е.Ф. *канд. филол. наук*

Адрес редакции:
302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95.
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 коммуникаций. Свидетельство ПИ № ФС 77-65752 от 20.05.2016

Подписной индекс **43366**
по объединенному каталогу «Пресса России»

© Коллектив авторов, 2020
© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2020

Содержание

07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Баранова И.В.
ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ В НАУЧНОЙ КОНЦЕПЦИИ СЛАВЯНОФИЛОВ . . . 7

Орлова Л.Н., Цыганкова Е.А.
ПИОНЕРСКИЕ ФОРПОСТЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ ДЕТСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ . . . 10

Свечникова С.В., Ефремов А.В.
АВСТРИЙСКАЯ ПАРТИЯ СВОБОДЫ В XXI В.: ИДЕОЛОГИЯ И ПРАКТИКА . . . 16

Христенко Д.Н.
ВОЙНА В ПЕРСИДСКОМ ЗАЛИВЕ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО МИРОПОРЯДКА: ОЦЕНКИ ЭКСПЕРТНОГО СООБЩЕСТВА США В 1991 Г. . . . 22

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алешина Л.В.
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭМОЦИИ РАДОСТЬ В ЭПИСТОЛЯРИИ Н.С. ЛЕСКОВА . . . 26

Андреева Е.А., Хомяков В.И.
ПОЛИЖАНРОВАЯ СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОГО ДЕРЕВЕСКОГО ОЧЕРКА . . . 31

Бельский И.О.
ФУНКЦИЯ МАСКИ В ДЕТЕКТИВНЫХ РОМАНАХ ПЬЕРА БУАЛО И ТОМА НАРСЕЖАКА «ВОЛЧИЦЫ» И «ЛЮБИМЕЦ ЗРИТЕЛЕЙ» . . . 35

Дудко А.Э.
ИСТОРИЯ ПЕРЕВОДОВ СОНЕТА П.Б. ШЕЛЛИ «OZYMANDIAS» НА РУССКИЙ ЯЗЫК В АСПЕКТЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО СТИХОВЕДЕНИЯ СТАТЬЯ 2. . . . 41

Жулева А.С.
МИФОПОЭТИКА ЧУКОТСКОЙ ЛИРИКИ . . . 46

Ивашина В.В.
ФОЛЬКЛОРНЫЙ СЮЖЕТ В БАЛЛАДЕ К.М. ФОФАНОВА «РЕВНИВЫЙ МУЖ» . . . 49

Ковалева Т.В.
«ДЕТСКАЯ» КНИГА ФЕДИ ЛАВРЕЦКОГО – ГЕРОЯ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» (СТАТЬЯ ПЕРВАЯ) . . . 53

Кравцова А.А.
ИМПЛИЦИТНАЯ ЦИТАТА В СТИХОТВОРЕНИИ А. АХМАТОВОЙ: К ПРОБЛЕМЕ ПУШКИНСКОГО ТЕКСТА . . . 61

Куликова О.О.
СТРУКТУРА ПОРТРЕТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В ПИСЬМАХ И.С. ТУРГЕНЕВА . . . 65

Марков А.В.
ПЕРУДЖИНО В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ . . . 68

Мельникова Л.А.
ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА «МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА» В ПОВЕСТИ Г. БЁЛЛЯ «ХЛЕБ РАННИХ ЛЕТ» В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО . . . 73

Павлович К.К.
И.А. ГОНЧАРОВ И В.А. ЖУКОВСКИЙ: К ВОПРОСУ О РОМАНТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В ИЗОБРАЖЕНИИ ПРИРОДЫ . . . 77

Хомяков В.И.
РАБЛЕЗИНСКОЕ НАЧАЛО В ПОЭЗИИ ПАВЛА ВАСИЛЬЕВА . . . 82

Цепляева Н.Е.
АРХЕТИП ВОДЫ В ПОВЕСТИ К.Д. ВОРОБЬЁВА «СКАЗАНИЕ О МОЕМ РОВЕСНИКЕ» . . . 86

Шайкин А.А.
ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЖИТИЯ АВРААМИЯ СМОЛЕНСКОГО . . . 91

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» (входит в Перечень ВАК) список ВАК от 28.12.2018 г.: 07.00.02 – Отечественная история (исторические науки), 07.00.03 – Всеобщая история (соответствующего периода)(исторические науки), 10.01.01 – Русская литература (филологические науки), 10.01.03 – Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы) (филологические науки), 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки).

"И.А. БУНИН В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПОИСКАХ В ЛИТЕРАТУРЕ XX - XXI ВЕКОВ. (К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПИСАТЕЛЯ)".

Зеленцова С.В.
СТАРИННАЯ УСАДЬБА КАК ОСОБЫЙ ХРОНОТОП ПРОЗЫ И.А. БУНИНА 1920-Х ГОДОВ . . . 99

Михайлова М.В., Дружина А.С.
БЫЛ ЛИ И.А. БУНИН КНЯЗЕМ? (О ЖАНРОВОЙ ПРИРОДЕ КНИГИ М.М. РОЩИНА «КНЯЗЬ») . . . 104

Михеичева Е.А.
«ПРОСПЕКЦИЯ СУДЬБЫ» В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «БЕЛАЯ ЛОШАДЬ» . . . 109

Ямагути Рёко
«МЕСЯЦ СВЕТИТ, Я НЕ БОЮСЬ…»: МОТИВ НОЧНОГО ПРИЕЗДА ЖЕНИХА В СКАЗКАХ И В ЛЮБОВНЫХ ЗАГОВОРАХ . . . 112

Азарова И.В., Якушев М.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ . . . 117

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алдошина М.И.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ . . . 121

Алтунина О.Е., Агибалов А.С.
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИТНЕС» . . . 126

Антонова Л.В.
РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ . . . 129

Антонова М.В.
РЕГИОНАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА И НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА РОДНОГО КРАЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ИНСТИТУТА ФИЛОЛОГИИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. С. ТУРГЕНЕВА . . . 132

Беднарская Л.Д., Бубнов С.А., Киселева Н.И.
ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОГРЕССИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ЭВОЛЮЦИИ СИСТЕМЫ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ РАЗВИТИЮ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ . . . 135

Бирюкова Н.П., Стебакова Т.Г., РодкинаА.А., КарпееваС.А.
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ТЕХНОЛОГА ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА . . . 140

Бубнова С.Ю.
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА «ШАГ НАВСТРЕЧУ» . . . 144

Бубнова С.Ю., Карякина С.Н.
ПРОБЛЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА . . . 147

Воронкова Л.В.
МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ СРЕДА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ . . . 150

Григорьева К.С., Митрахович В.А.
МЕТОДИКА ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ . . . 158

Грядунова Е.Н., Горин А.В., Токмакова М.А., Токмаков Н.В.
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПРИКЛАДНОЙ МЕХАНИКИ ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ . . . 163

Жарких Н.Г., Костыря С.С.
ИМИТАЦИОННЫЕ ИГРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ . . . 167

Ибрахим А.А.
К МЕТАПРЕДМЕТНЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ ЧЕРЕЗ МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ (ИЗ ИСТОРИИ КОМПЛЕКСНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ) . . . 171

Казарян Г.С., Селютин В.Д.
РЕАЛИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДСТВАМИ РЕГРЕССИОННОГО АНАЛИЗА . . . 174

Король В.В., Пашкова В.А., Даньшина Н.А., Даньшина М.С.
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ . . . 179

Косенко Н.А.
ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА . . . 183

Кулаченко М.П.
ПРИНЯТИЕ ВО ВНИМАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С АДДИКЦИЕЙ ТАБАКОКУРЕНИЕ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ . . . 186

Лыкова И.А., Кожевникова В.В., Мерзликина И.В., Ковалев Е.В.
МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ . . . 190

Макотрова Г.В.
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ . . . 199

Малова И.Е., Гельфман Э.Г., Сегельман И.Р.
ПРИЁМЫ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА ТЕОРЕМЫ ШТЕЙНЕРА-ЛЕМУСА . . . 203

Мальцева О.А.
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ГИБДД ОСНОВАМ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ С УЧАСТНИКАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ . . . 208

МАНАННИКОВА Т.В.

Федорова М.А.
МЕТОДИКА «СТАНДАРТИЗИРОВАННЫЙ ПАЦИЕНТ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ-ПЕДИАТРОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ . . . 212

Маркин Д.О., Макеев С.М., Санников И.А., Хо Тхай Чунг
МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СЕТЕВОГО ОБОРУДОВАНИЯ СЕМЕЙСТВА ***CISCO*** НА ПРЕДМЕТ НАЛИЧИЯ НЕДЕКЛАРИРУЕМЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ . . . 215

Марченко Е.Ю.
ФЕНОМЕН «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ»: СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ . . . 222

Махонин Е.В., Журавская Н.В., Асмолов И.Ю.
АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ) . . . 226

Минакова О.В., Федорова М.А.
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИКО-РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ВРАЧА . . . 230

Морозова О.И., Торгачев Д.Н.
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ВУЗОВСКОЙ НАУКИ В РЕГИОНАЛЬНУЮ СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ КАДРАМИ . . . 234

Николаев В.А., Гринева Е.А.
ПОВЫШЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ . . . 240

Осмоловская И.М.
ДОМАШНЯЯ УЧЕБНАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ . . . 243

Перелович Н.В., Теремов А.В., Смирнова Т.А., Балашова С.С.
ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ . . . 247

Ратникова Е.И.
УПОТРЕБЛЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО СВЯЗЫВАНИЯ (LIAISON) В ОЗВУЧИВАЕМОЙ РЕЧИ РУССКОГОВОРЯЩИХ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ . . . 251

Рожина Н.Д., Парникова И.И., Софронов Р.П.
ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ . . . 256

Самарцева Е.Г.
ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРИОДА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ . . . 260

Сергеев А.Н., Чандра М.Ю.
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИЦИФРОВОГО . . . 265
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА . . . 265

Стебакова Т.Г., Бирюкова Н.П., Родкина А.А., Карпеева С.А.
МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОЕКТА В МАТЕРИАЛЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНОЛОГА . . . 269

Степанова С.С., Тарасова О.В., Шалева Л.Б.
СТАНДАРТЫ WORLDSKILLS RUSSIA КАК ИНСТРУМЕНТ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ . . . 274

Таканаев А.А., Яроватая М.А., Юшкова Е.И., Щиголев И.В.
ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОХИМИИ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ . . . 278

Уман А.И.
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ КОНЦЕПЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ . . . 282

Фефелов С.В., Агаева А.В.
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ . . . 285

Щурова Ю.Е., Забабурина О.С.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ . . . 288

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ . . . 291

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ . . . 292

Scientific journal
It was founded in 1940
Is published 4 times a year
Vol.3 - No.88 2020

SCIENTIFIC NOTES
OF OREL STATE UNIVERSITY

The founder – Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Orel State University named after I.S. Turgenev»
FSBEI HE «OSU named after I.S. Turgenev»

Editorial board:

Scientific editor-in-chief
Avdeyev F.S. *Doctor in Pedagogics, Prof.*

Scientific deputy editor-in-chief
Puzankova E.N. *Doctor in Pedagogics, Prof.*

Board members:
Dudina E.F. *Candidate of Philology (Russia)*
Khovanskaya E.A. *Candidate of Pedagogics (Russia)*
Alexandrova A.P. *Candidate of Philology, Docent (Russia)*
Eisenstat M.P. *Doctor of History, Prof. (Russia)*
Antonova M.V. *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Arzakanyan M.Ts. *Doctor of History, Prof. (Russia)*
Arsent'yeva N.N. *Doctor of Philology, Prof. (Spain)*
Bednarskaya L.D. *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Vidmarovich N.P. *Doctor of Philology, Prof. (Croatia)*
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)*
L'vova S.I. *Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)*
Maimeskulova A.L. *Doctor of Sciences, extraordinary Prof. (Poland)*
Minakov S.T. *Doctor of History, Prof. (Russia)*
Mikhal`chenko S.I. *Doctor of History, Prof. (Russia)*
Mikheicheva E.A. *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Nikolaev V.A. *Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)*
Nikonova T.A. *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Novikov S.N. *Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)*
Obraztsov P. I. *Doctor in Pedagogics, Prof.(Russia)*
Pasternak E.L. *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Pogosyan V.A. *Doctor of History, Prof. (Armenia)*
Ponchon T. *Doctor of Philology, Prof. (France)*
Retinskaya T.I. *Doctor of Philology, Docent (Russia)*
Tamine M. *Doctor of Philology, Prof. (France)*
Ter-Minasova S.G. *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Uman A.I. *Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)*
Chekova-Dimitrova I. *Candidate of Philology, Docent (Bulgaria)*
Chelysheva I.I. *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Cherepanova L.V. *Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)*
Chikalova I.R. *Doctor of History, Prof. (Belarus)*
Shemchuk J.M. *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Shi Hunshen *Candidate of Philology, Prof. (China)*
Yamaguchi R. *Doctor of Philology (Japan)*

Acting chief editor
Dudina E.F. *Candidate of Philology*

Editorial Office address:
302026, Orel, 95 Komsomolskaya Str., of. 237.
Tel. (468-2) 43-17-40
www. oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@univ-orel.ru

Registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications. Certificate ПИ № ФС 77-65752 from 20.05.2016

Index **43366**
on general catalog «Press of Russia»

© Team of authors, 2020
© OSU named after I.S. Turgenev, 2020

Contents

07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

Baranova I.V., Orlova L.N., Tsygankova E.A.
HISTORICAL FORECASTING AS ONE OF THE ASPECTS IN THE SCIENTIFIC CONCEPT OF SLAVOPHILES 7

Svechnikova S.V., Yefremov A.V.
AUSTRIAN FREEDOM PARTY IN THE 21ST CENTURY: IDEOLOGY AND PRACTICE 16

Khristenko D.N.
THE PERSIAN GULF WAR AND THE FORMATION OF A NEW WORLD ORDER: ASSESSMENTS OF THE US EXPERT COMMUNITY IN 1991 22

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

Aleoshina L.V.
REPRESENTATION OF THE EMOTION JOY IN N.S. LESKOV'S EPISTOLARY 26

Andreeva E.A., Khomiakov V.I.
POLIGENRE STRUCTURE OF MODERN VILLAGE ESSAY 31

Belskiy I.O.
THE FUNCTION OF THE MASK IN THE DETECTIVE NOVELS BY PIERRE BOILEAU AND TOMA NARSEJAC «THE WOLVES» AND «THE FAVORITE OF THE SPECTATORS» 35

Dudko A.E.
HISTORY OF P.B. SHELLEY'S «OZYMANDIAS» SONNET TRANSLATIONS INTO RUSSIAN LANGUAGE IN COMPARATIVE PROSODY ASPECT. ARTICLE 2 41

Zhuleva A.S.
MYTHOPOETICS OF CHUKCHI LYRICS. 46

Ivashina V.V.
FOLKLORE PLOT IN K. M. FOFANOV'S «JEALOUS HUSBAND» BALLAD 49

Kovaleva T.V.
«CHILDREN» BOOK OF FEDYA LAVRETSKY – HERO OF I.S. TURGENEVS NOVEL «DVORYANSKOYE GNEZDO» (ARTICLE ONE) 53

Kravtsova A.A.
IMPLICIT QUOTE IN A. AKHMATOVA'S POEM: TO PUSHKIN'S TEXT PROBLEM 61

Kulikova O.O.
STRUCTURE OF PORTRAIT CHARACTERISTICS IN I. S. TURGENEV'S LETTERS. 65

Markov A.V.
PERUGINO IN RUSSIAN LITERATURE. 68

Melnikova L.A.
THE PECULIARITIES OF THE REPRESENTATION OF THE IMAGE OF THE "LITTLE MAN" IN H. BÖLL'S STORY "THE BREAD OF THOSE EARLY YEARS" WITHIN THE CONTEXT OF DOSTOEVSKY'S TRADITIONS 73

Pavlovich K.K.
I.A. GONCHAROV AND V.A. ZHUKOVSKY: TO THE QUESTION OF ROMANTIC TRADITIONS IN THE IMAGE OF NATURE 77

Khomiakov V.I.
RABLESIN BEGINNING IN THE POETI PAVLA VASILIEVA. 82

Tseplyaeva N.E.
ARCHETYPE OF WATER IN THE NOVELLA K. D. VOROBYOV «STORY ABOUT MY COEVAL» 86

Shaikin A.A.
GENRE CHARACTERISTICS IN THE LIFE OF ABRAHAM OF SMOLENSK. 91

The journal is included in the list of reviewed scientific journals, which should publish the scientific results of dissertations for the doctor and candidate degree (included in the List of HAC) list of HAC of 28.12. 2018
07.00.02 – Domestic history (historical sciences), 07.00.03 – General history (of the corresponding period) (historical sciences), 10.01.01 – Russian literature (philological sciences), 10.01.03 – Literature of the peoples of foreign countries (with indication of specific literature) (philological sciences), 13.00.02 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences), 13.00.08 – Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences)

"I.A. BUNIN IN ARTISTIC SEARCHES IN THE LITERATURE OF THE XX - XXI CENTURIES. (TO THE 150TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF THE WRITER) ".

Zelentsova S.V.
THE IMAGE OF OLD COUNTRY ESTATE AS A SPECIFIC CHRONOTOPE IN I.A. BUNIN'S PROSE OF 1920-S. 99
Mikhailova M.V., Druzhina A.S.
WAS I. A. BUNIN A PRINCE? (ABOUT THE GENRE NATURE OF M. M. ROSHCHIN'S BOOK «THE PRINCE») 104
Mikheicheva T.A.
"PROSPECTION OF FATE" IN I.A. BUNIN'S SHORT STORY "WHITE HORSE" 109
Yamaguchi Ryoko
" THE MOON IS SHINING, I AIN'T SCARED OF...": THE MOTIF OF A NIGHT-VISIT BY HER FIANCÉ
IN THE FAIRY TALES AND THE LOVE-CHARMS 112

13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

Asarova I.V., Yakushev M.V.
USING ELEMENTS OF THEATRICALITY IN THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENTS ‹ COGNITIVE ACTIVITY
IN THE CONTEXT OF A POLYPARADIGMATIC APPROACH TO TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES 117
Aldoshina M.I.
FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCES OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROJECT ДЕЯТЕЛЬНОСТИ1 121
Altunina O.E., Agibalov A.S.
THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE «FITNESS» 126
Antonova L.V.
THE ROLE OF DIDACTIC GAMES IN THE COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS 129
Antonova M.V.
REGIONAL LITERATURE AND FOLK CULTURE OF THE NATIVE LAND IN THE SYSTEM OF TRAINING
OF MASTERS OF THE INSTITUTE OF PHILOLOGY OF THE OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I. S. TURGENEV 132
Bednarskaya L.D., Bubnov S.A., Kiseleva N.I.
INFLUENCE OF MODERN PROGRESSIVE TRENDS IN THE EVOLUTION OF THE COMPLEX SENTENCE
SYSTEM ON THE PROCESS OF TEACHING SPEECH DEVELOPMENT TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS 135
Biryukova H.P., Stebakova T.G., Rodkina A.A., Karpeeva S.A.
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY IN THE PREPARATION OF A GARMENT PRODUCTION TECHNOLOGIST 140
Bubnova S.Yu.
EXPERIENCE IN IMPLEMENTING THE PROJECT «DIGITAL INFORMATION AND EDUCATIONAL RESOURCE
FOR SUPPORTING FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN» STEP TOWARDS» 144
Bubnova S.Yu., Karyakina S.N.
THE PROBLEM OF ENSURING THE READINESS OF TEACHERS TO PROVIDE PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN 147
Voronkova L.V.
MULTIMEDIA ENVIRONMENT OF THE DISCIPLINE «METHODS OF TEACHING HISTORY» AS A MEANS
OF FORMING GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION 150
Grigoreva K.S., Mitrakhovich V.A.
METHODOLOGY FOR THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS 158
Gryadunova E.N., Gorin A.V., Tokmakova M.A., Tokmakov N.V.
THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY FOR STUDENTS
TO STUDY APPLIED MECHANICS DURING DISTANCE LEARNING 163
Zharkih N.G., Kostyrya S.S.
SIMULATION GAMES IN THE ORGANIZATION OF BACHELOR'S EDUCATION 167
Ibrakhim A.A.
TOWARDS METASUBJECT RESULTS THROUGH INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS
(FROM THE HISTORY OF INTEGRATED TEACHING) 171
Kazaryan G.S., Selyutin V.D.
IMPLEMENTATION OF THE ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL MODEL OF THE FORMATION
OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF STUDENT-MANAGERS BY MEANS OF REGRESSION ANALYSIS 174
Korol V.V., Pashkova V.A., Danshina N.A., Danshina M.S.
MODERN PROBLEMS OF DRUG ADDICTION PREVENTION IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT 179
Kosenko N.A.
INNOVATIONS AND TRADITIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A MODERN ARTIST-TEACHER 183
Kulachenko M.P.
TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL-PERSONALITY CHARACTERISTICS
OF THE SMOKING-PRONE TEENAGERS WHILE ORGANIZING THE PREVENTIVE WORK 186
Lykova I.A., Kozhevnikova V.V., Merzlikina I.V., Kovalev E.V.
METHODS OF STUDYING READINESS OF TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITY 190
Makotrova G.V.
DIDACTIC GUIDELINES FOR DESIGNING OF AN E-LEARNING MANUALFOR PUPILS 199
Malova I.E., Gelfman E.G., Segelman I.R.
WAYS OF PROVING CHARACTERISTICS OF THE STEINER-LEHMUS THEOREM 203
Maltseva O.A.
FEATURES TEACHING OF THE BASICS OF BUSINESS COMMUNICATION
WITH ROAD USERS TO OF EMPLOYEES OF TRAFFIC POLICE DEPARTMENTS 208
Manannikova T.V., Fedorova M.A.
THE STANDARDIZED PATIENT METHOD AS A MEANS OF FORMING A COMMUNICATIVE
AND PEDAGOGICAL CULTURE IN FUTURE PEDIATRICIANS AT A MEDICAL UNIVERSITY 212
Markin D.O., Makeev S.M., Sannikov I.A., Ho Thaj Chung
METHODOLOGY OF RESEARCHING THE CISCO FAMILY NETWORK EQUIPMENT SYSTEM SOFTWARE
FOR THE PRESENCE UNDECLARED OPPORTUNITIES 215

Marchenko E.Y.
THE PHENOMENON OF «INTERCULTURAL TOLERANCE»: AN ESSENTIAL CHARACTERISTIC, STRUCTURE, FEATURES OF ITS FORMATION FOR FUTURE TEACHERS . . . 222

Makhonin E.V., Zhuravskaya N.V., Asmolov I.Y.
ANALYSIS OF THE TEACHING STAFF WORKLOAD IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION (BY THE EXAMPLE OF THE NEW CORONAVIRUS INFECTION) . . . 226

Minakova O.V., Fedorova M.A.
TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF ANALYTICAL AND REFLEXIVE COMPETENCE AS INNOVATIVE EDUCATIONAL PRACTICE FOR TRAINING A FUTURE DOCTOR . . . 230

Morozova O.I., Torgachev D.N.
ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTEGRATION OF HIGHER EDUCATION SCIENCE IN THE REGIONAL SYSTEM OF INNOVATION PERSONNEL MANAGEMENT . . . 234

Nikolaev V.A., Grineva E.A.
INCREASING THE EFFICIENCY OF LEARNING LEADERS WITH THE MEANS OF ETHNOPEDAGOGY . . . 240

Osmolovskaya I.M.
HOMES CHOOL WORK: EMPIRICAL RESEARCH . . . 243

Perelovich N.V., Teremov A.V., Smirnova T.A., Balashova S.S.
CHARACTERISTICS OF BASIC COMPUTER BIOLOGY TRAINING PROGRAMS . . . 247

Ratnikova E.I.
REALIZATION OF THE FRENCH LIAISON BY RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS IN READING- ALOUD TASKS . . . 251

Rozhina N.D., Parnikova I.I., Sofronov R.P.
VIRTUAL EXCURSIONS AS A MEANS TO IMPROVE THE COGNITIVE INTEREST OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES IN BIOLOGY LESSONS . . . 256

Samartseva E.G.
ORGANIZATION OF THE ADAPTATION PERIOD FOR PRESCHOOL CHILDREN IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT . . . 260

Sergeyev A.N., Chandra M.Yu.
DIDACTIC PRINCIPLES AND THE ROLE OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE DIGITAL EDUCATIONAL PROCESS . . . 265

Stebakova T.G., Biryukova H.P., Rodkina A.A., Karpeeva S.A.
ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА MODEL OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR ORGANIZING AND CONDUCTING PROJECT ACTIVITIES IN THE CLASSROOM FOR THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT IN THE MATERIAL WHEN TRAINING A GARMENT PRODUCTION TECHNOLOGIST IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY . . . 269

Stepanova S.S., Tarasova O.V., Shaleva L.B.
WORLDSKILLS RUSSIA STANDARDS AS A TOOL OF ADVANCED FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER . . . 274

Takanaev A.A., Yarovataya M.A., Yushkova E.I., Shchigolev I.V.
ELECTIVE COURSE AS AN EFFECTIVE FACTOR FOR IMPROVING THE TEACHING OF BIOCHEMISTRY IN MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS . . . 278

Uman A.I.
DIDACTIC FEATURES OF THE LANGUAGE CONCEPT OF EDUCATION CONTENT . . . 282

Fefelov S.V., Agaeva A.V.
THE COMPETENCE OF MAGISTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION REGARDING PROFESSIONAL ACTIVITY RELATED TO DISTANCE LEARNING . . . 285

Shchurova Y.E., Zababurina O.S.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OPTIMIZING THE EMOTIONAL AND VALUE COMPONENT OF SELF-AWARENESS OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ACADEMIC PERFORMANCE . . . 288

УДК 433.930.1

UDC 433.930.1

БАРАНОВА И.В.
кандидат исторических наук, доцент, кафедра социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: irabaranova@yandex.ru

BARANOVA I.V.
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Social Management and Conflict studies, Orel State University
E-mail: irabaranova@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ В НАУЧНОЙ КОНЦЕПЦИИ СЛАВЯНОФИЛОВ

HISTORICAL FORECASTING AS ONE OF THE ASPECTS IN THE SCIENTIFIC CONCEPT OF SLAVOPHILES

Статья раскрывает сущность одного их аспектов историософской концепции славянофилов – исторического прогнозирования, выявляет его особенности и влияние на общественно-политическую доктрину славянофилов.

Ключевые слова: ***славянофильство, исторический прогноз, историоософия, просвещение***

The article deals with the nature of historical forecasting – an aspect of the historiosophicalconcept of Slavofiles, touches upon its peculiarities and influence on their social and political doctrine.

Keywords: ***Slavophilism, historical forecasting, historiosophy, education.***

Общественно-политическая мысль середины XIX века была весьма разнообразна в своих взглядах и идеях. Традиционно представители дворянства и интеллигенции задумывались о судьбах России. Не избежали этой проблематики в своих трудах и представители одного из наиболее ярких течений общественно-политической мысли того времени – славянофилы.

Значительную часть их мировоззрения занимает историософия, важной функцией которой является так называемый «исторический прогноз». Историческая концепция включает много аспектов, таких как роль личности в истории, происхождение государства, в том числе и российского, выявление исторических закономерностей и т.п. В своих историософских исканиях представители славянофильства, в частности А.С. Хомяков, размышляли и над вопросом о цели истории. Их интересовало все: конец и смысл всемирной истории, предопределение и высший замысел истории, бесконечность исторического прогресса. Ни одна из этих проблем не осталась без их пристального внимания. В «историческом прогнозе» славянофилов отражается ценностная интерпретация исторических событий и представлений о направленности исторического процесса, его будущих тенденциях и конце [1, с. 167].

Историческое прогнозирование славянофилов условно можно разделить на два вида (в зависимости от удаленности перспективы):

– долгосрочный, который прогнозирует финальные этапы развития истории, а, следовательно, затрагивающий вопрос о цели истории. Этот прогноз касается исторических судеб всего человечества;

– краткосрочный прогноз, который пытается смоделировать варианты развития ближайшего будущего. И здесь славянофилы уделяют особое внимание перспективам развития отдельных стран и регионов. Особенно их интересуют Россия и страны Западной Европы.

В первую очередь, краткосрочный «исторический прогноз» славянофилов связан с Россией и переустройством ее общественно-политической, социальной и духовной жизни на нравственных началах, царивших в России еще до петровских реформ. Чтобы Россия достигла своей исторической цели, по мнению славянофилов, необходимо не только осознание начала ее просвещения, но и учет полезных заимствований в западной культуре, так как неразумно не использовать научно-технические достижения Запада и, тем более, нечестно отзываться о них с неуважением и пренебрежением.

В своей исторической концепции славянофилы пытались совместить две, на наш взгляд, противоположные точки зрения на западную культуру: принятие и внедрение достижений научно-технического прогресса и стремление уберечь русский народ от западного влияния.

Славянофилы говорят о том, что если начнется распространение просвещения в его западноевропейском «вестернизированном» варианте, то это будет равносильно «покушению на цельность народного организма» [3, с. 199]. Русский народ сохранил в себе традиции старины и дух народности, в первую очередь, именно по тому, что его практически не коснулась западная цивилизация. Следовательно, просвещение народа является необходимым, но оно должно происходить в строго очерченных границах, под строгим государственным контролем, в нем не должно быть чуждых русскому человеку идеологических влияний Запада, таких как католицизм и революционность.

Славянофилы четко сформулировали условия, при которых возможно развитие просвещения русского народа:

– отсутствие в характере русского человека чувства превосходства над другими людьми и народами:

– стремление к созданию «братства человеческого», в основе которого должны лежать правда, добро и любовь к ближнему;

– способность к сопереживанию, восприятию

© Баранова И.В.
© Baranova I.V.

других культур, достижений культуры;

– формирование такого характера русского человека, при котором сохранит свою духовность, спокойствие, миролюбие, но при этом не сможет попасть под чуждое влияние.

Выделив данные условия, славянофилы выделили и психологические закономерности, свойственные, по их мнению, для современной им России. Так, в одном из своих трудов А.С. Хомяков писал, что «земледелец обыкновенно позволяет внешним обстоятельствам стереть свою личность…. Зародыш будущей жизни мировой – не Германец, аристократ и завоеватель, а Славянин, труженик и разночинец» [4, с. 293].

В основе представлений славянофилов о славянской психологии лежало понятие «уступчивости», которое они трактовали весьма своеобразно, в положительном смысле. Благодаря «уступчивости» славянина «народный дух» никогда не погибает, даже насильственно навязанная даже насильственно навязанная чужая мысль внутри извечного «народного духа» способна трансформироваться внутри «народного духа», перенять его черты и стать его составляющей. Здесь важно не допустить переизбытка «чужой мысли», чтобы не произошло национального крушения. Именно поэтому просвещение должно быть ограничено рамками и государственным контролем.

Славянофилы выделяют три особенности исторического пути России, которые четко прослеживаются на современном этапе особенно отечественной истории, в преддверии наступления новой эпохи. Они выделили три ключевых признака, подтверждающих наступление признака этой эпохи.

Во-первых, Россия в данный момент не испытывает на себе каких-либо определенных западноевропейский влияний.

Во-вторых, стала очевидна ущербность и несостоятельность «западных» начал, особенно в мировоззренческом аспекте.

В-третьих, в духовной жизни русского народа сформировалась сфера, в которой стали четко прослеживаться зачатки «самобытности в мысли». Речь идет о развитии русской самобытной культуры (литературы, живописи, науки и т.п.)

Таким образом, по мнению, славянофилов, Россия вступила в новую эпоху, и выполнение исторической миссии зависит только от нее самой. Для осуществления своего предназначения Россия должна опираться на два «столпа» – православие и крестьянскую общину.

Источником просвещения должно стать именно православие, так как единое централизованное государство уже давно создано и плодотворно функционирует, а культурный уровень русского народа достиг необходимого минимума. При этом славянофилы отмечают, что, не смотря на достижение политического единства государства, еще есть множество возможностей для его дальнейшего развития. Чтобы развитие продолжалось и шло в нужном государству русле, необходимо полюбить прошлую жизнь России и освободить ее от чуждого западноевропейского влияния. «Всемирное развитие истории требует от нашей Святой Руси, чтобы она выразила те всесторонние начала, из которых она выросла» [5, с. 169].

Славянофилы считали, что история требует от России стать во главе всемирного просвещения, так как только у России сохранилась самобытность народа. «Нам стыдно было бы не перегнать Запад. Англичане, французы, немцы не имеют ничего хорошего за собою…Западным людям приходится все прежнее отстранять как дурное; нам довольно воскресить, уяснить старое» [4, с. 48]. Россия ни в коем случае не должна разрывать отношения с Западом, так как именно в борьбе с ним возможно полюбить свою историю, избавиться от чуждого нам идеологического влияния и развить чувство общеславянской симпатии. Говоря о будущем России, И. Киреевский писал: «Противоположная сторона двух различных основ (католичества и православия – И. Б.) обозначится и уяснится для будущего сознания, будущего начала новой эпохи развития человеческого просвещения под знаменем христианства православного, опирающегося на возрождение племен славянских, до сих пор служивших подножием для господства племен германских и романских и теперь вступивших с ними в равные права, а может быть долженствующих главенствовать над ними» [2].

Таким образом, будущее России – это реализация принципов древнерусской жизни, которые существовали еще в древние времена, но по определенным причинам не были реализованы. Например, православие было принято народом, но не осознано им, русский быт и строй мысли были заменены западноевропейскими в образованной части русского общества и т.п. В итоге, в русском обществе произошло своеобразное раздвоение и в нем не были реализованы принципы православия, общинности, нравственности и любви. Возврат к этим принципам, их реализация и осознание – это программа будущего исторического пути России.

Славянофилы считали, что Россия должна идти вперед, заимствуя у Запада его «случайные» открытия, но пропуская их через себя, свой дух, и насыщая их более глубоким смыслом, любовью, правдой, духовностью. Только таким образом Россия сможет воссоздать свои истинные начала, просвещение, культуру и осуществить свою главную историческую задачу, с которой славянофилы связывали свой долгосрочный исторический прогноз.

Всемирная историческая задача России, по их мнению, заключается в освобождении человечества от ложного одностороннего развития, которому подвергся западный мир. Русско-православный мир, вернув свои исконные духовные традиции и освободившись от влияния Запада, должен будет изменить существующий мировой порядок на христианских (православных) началах.

Для формирования самобытной славянской культуры необходимо создание Всеславянского союза, так как Россия не является частью Европы в силу своей территориальной расположенности, особенностей историко-культурного развития и т.п. Поэтому России необходимо объединиться в духовном плане с другими славянскими народами и создать самостоятельную независимую культурную единицу. Иначе Россия лишиться своей миссии, а потом и себя самой.

Таким образом, историческая миссия России заключается в защите и объединение славян, сохранение и упрочение своей самобытности, традиций и культуры.

По мнению И. Киреевский истинная Россия сохранилась в писании, устных проповедях религиозных мыслителей, в народном быте. При этом она не идеальна, так как в результате преобразований Ивана Грозного,

Петра I культура, государственность подверглись чуждому западному влиянию, разделили русский народ на две практически изолированные друг от друга группы. Для развития России необходимо учитывать прошлый опыт, всю предшествующую историю, какова бы она не была.

Славянофилы находились в ожидании начала новой эпохи, наступление которой будет связано с так называемой православной «русской идеей». Славянофилы были твердо убеждены, что Запад в своем развитии находится в духовном тупике. Причиной этого тупика является рационализм, который пронизывает всю западную культуру и ментальность и ведет к распаду духовного единства, духовной цельности западноевропейского общества. Причину секуляризма на Западе славянофилы видели в искажении христианства. Именно поэтому они возлагали большие надежды на православие, которое, по их мнению, дает возможность для удовлетворения любых исканий человеческого духа.

Славянофилы представляли будущее мироустройство не как синтез православия и западной культуры, а как формирование совершенно нового культурного сознания, в основе которого лежат православно-церковные установки. При этом славянофилы надеялись, что подлинные ценности Запада сохранятся, но на основе новых духовных установок. Именно на таких условиях возможно создание нового этапа истории, рождение нового «эона».

Русский народ – единственный, которому удалось сохранить в себе исконные, истинные начала. Это убеждение способствовало возникновению у славянофилов панславистских, националистических взглядов. Таким образом, долгосрочный «исторический прогноз» – это создание всемирного «безгосударного» братства на основах православной нравственности и соборности, во главе со славянским (русским) народом.

Изучив историософскую концепцию славянофилов, их видение исторического прогнозирования, можно сделать вывод о противопоставлении России и Западной Европу в их исканиях. Историю они представляли как борьбу России и Запада, борьбу между духом и бездушием, религиозной культурой и безрелигиозной цивилизацией. Западный путь развития – это тупик, так как искажаются нравственные начала, а в основе европейских государств лежат завоевание, социальная борьба, в том числе революции, и католичество, искажающее истинное христианское учение. Все это привело Запад к расколу, преодолеть который так и не получилось. России должна избежать западноевропейского пути развития, так как ей предначертана другая судьба. При этом славянофилы подчеркивали, что все различия между Россией и Западом временны и в перспективе все народы вступят на путь повышения духовности. При этом на современном этапе развитии Россия наиболее подготовлена к движению по пути развития духовности. Она должна показать миру пример воссоздания всечеловеческого братства, в основу которого будет положен Всеславянский союз, основанный на принципах коллективизма и соборности. Создание всечеловеческого братства – это высшая ступень развития человеческой истории, ее конечная цель.

Таким образом, исторические воззрения славянофилов – это весьма своеобразная сложная система, имеющая четкую структуру и используемая славянофилами для обоснования их общественно-политической концепции. Для формирования полного представления о мировоззрении славянофилов необходимо изучать их исторические взгляды. Исследование славянофильской историософии дает возможность более четко представить не только развитие исторической мысли середины XIX века, но всех общественно-политических направлений того времени.

Библиографический список

1. *Баранова И.В.* Исторические взгляды славянофилов: феномен общественно- политической мысли России середины XIX века и его социокультурные истоки. Дис… канд. ист. наук. Орел, 2007. 198 с.
2. РГАЛИ, ф. 236, оп. 1, ед. хр. 10. Дневник И.Киреевского, запись 7 марта 1854 года.
3. *Кошелев В.А.* Алексей Степанович Хомяков, жизнеописание в документах, рассуждениях и разысканиях. М.: Новое литературное обозрение, 2000. 543 с.
4. *Хомяков А.С.* О старом и новом. М., Современник, 1988. 462 с.
5. *Хомяков А.С.* Полное собрание сочинений. Т.1. М., 1907. 678 с.

References

1. *Baranova I.V.* Slavophiles' historical views: the phenomenon of the socio-political thought in Russia in the mid-19th century and its social and cultural origins. Thesis of Candidate of Historical Sciences, Orel, 2007. 198 p.
2. Russian state archive of literature and art, fund 236, op.1, item 10. Diary by I. Kireevsky, entry on March 7, 1854
3. *Koshelev V.A., Homyakov A.S.* Biography in documents, discourse and research. Moscow, New literary review, 2000. 543 p.
4. *Homyakov A.S.* About the old and the new. Moscow, Sovremennik, 1988. 462 p.
5. *Homyakov A.S.* Complete Works. Volume 1. Moscow, 1907. 678 p.

УДК 37.068 **UDC 37.068**

ОРЛОВА Л.Н.
кандидат политических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-культурной деятельности ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»
E-mail: orlova.iz.orla@gmail.com
ЦЫГАНКОВА Е.А.
преподаватель кафедры социально-культурной деятельности, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт Культуры»
E-mail: helen231987@mail.ru

ORLOVA L.N.
Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social and Cultural Activities of the Federal State Budget Educational Institution of Higher Education Orel State Institute of Culture
E-mail: orlova.iz.orla@gmail.com
TSYGANKOVA E.A.
Teacher of the Department of Social and Cultural Activities, Activities, of the Federal State Budget Educational Institution of Higher Education Orel State Institute of Culture
E-mail: helen231987@mail.ru

ПИОНЕРСКИЕ ФОРПОСТЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ ДЕТСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы организационного становления и развития пионерской организации в 20-30-е годы прошлого века, в частности, связанные с деятельностью пионерских форпостов, работа которых была направлена на формирование положительного общественного мнения в отношении пионерской организации. Описываются направления деятельности форпостов, вытекающие из поставленных перед ними задач.

Ключевые слова: ***пионеры, пионерские форпосты, детская пионерская организация, детская общественная активность, политическое воспитания.***

The article discusses the issues of organizational formation and development of a pioneer organization in the 20-30s of the last century, in particular, related to the activities of pioneer outposts, whose work was aimed at creating a positive public opinion regarding the pioneer organization. The outposts' activities arising from the tasks assigned to them are described.

Keywords: ***pioneers, pioneer outposts, children's pioneer organization, children's social activity, political education.***

Форпост – передовой пост, аванпост, передовой пункт, опора чего-то.
Из словаря Ожегова [23]

Мало, кто в настоящее время слышал о так называемых пионерских форпостах, столь популярных в 20-30-е годы прошлого века. Появились они в советской школе в 1923 году, вначале в незначительном количестве, так как пионерские отряды создавались, в основном, при фабриках и заводах, а форпосту отводилась роль формирования общественного мнения в отношении деятельности пионерской организации в школьной среде.

В 1924 году на VI съезде РЛКСМ обсуждались вопросы, касающиеся очередных задач детского коммунистического движения и организационного строительства деткомгрупп [24]. В резолюции съезда было отмечено, что «в целях проведения организованной работы пионеров в школах создаются пионерские форпосты, объединения всех пионеров – учащихся данной школы. Для руководства работой форпоста избирается совет из уполномоченных от каждой группы (класса) пионеров и руководителя одного из отрядов. Руководитель выделяется соответствующим бюро юных пионеров и вводится в школьный совет с правом решающего голоса» [24].

VII Всесоюзный съезд ВЛКСМ (1926 год) своим постановлением определил задачи форпостов, направленные на усиление роли пионерской организации в школе. Среди них:

– содействие повышению личной успеваемости пионеров в учебе;
– борьба с неравномерной нагрузкой пионеров внутри форпоста;
– оживление работы школьного самоуправления путем усиления организующей роли форпостов;
– организация досуга школьников (каникулы, перемены и т.д.);
– пропаганда законов и обычаев пионеров [24].

В 1926 году Секретариатом ЦК ВЛКСМ было утверждено «Положение о пионерских форпостах в школах», в котором отмечалось, что в каждой городской школе (первой ступени, семилетке и девятилетке), где имеется не менее трех человек пионеров и октябрят, входящих в отряды разных ячеек ВЛКСМ, организуется форпост, который представляет собой «объединение учащихся пионеров и октябрят данной школы с целью организованного проведения пионерского влияния на учащихся и школу» [22].

В деревенских школах форпост создавался только в тех случаях, когда в школе учились пионеры из нескольких отрядов, разных ячеек комсомола. Если же пионерские отряды в школе были под руководством одной

© Орлова Л.Н., Цыганкова Е.А.
© Orlova L.N., Tsygankova E.A.

ячейки комсомола, форпост не создавался.

Задачами пионерского форпоста в школе являлись:

а) организация пионерского влияния на учащихся, не являвшихся членами пионерской организации, повышение учёбы пионеров, обучавшихся в школе;

б) привлечение школы к участию в общественно-политической жизни, развитие связи школы с производством, ближайшим заводом и фабрикой и другими организациями (отрядом, комсомолом, партией, профсоюзом, в деревне – сельсоветом, комитетом крестьянской взаимопомощи и т. д.), привлечение школы к участию в проводимых кампаниях, праздниках и т. п.;

в) налаживание самоорганизации учащихся – участие в работе органов самоуправления (учком, комиссии, кружки и т. п.), развитие интереса к деятельности пионерской организации у неорганизованных детей;

г) увязка всей работы пионерских отрядов с работой школы, то есть ознакомление школьных органов самоуправления и учащихся с планами и содержанием работы пионерских отрядов, участие в разработке школьных планов, календарных планов работы школы; взаимное согласование планов работы;

д) помощь учительству и школьному совету в строительстве школы, помощь в налаживании учебно-педагогической работы, борьба со старыми пережитками во взаимоотношениях между педагогами и учащимися [22].

Форпост имел план своей работы, составленный на основе плана работы пионерского отряда, задач школьного самоуправления, плана школьного совета и согласованный с ними. Работа форпоста велась по следующим направлениям:

1. организация самоуправления и реализация направлений его работы через пионеров, работающих в учкоме, группкоме и т. д.;

1) распространение пионерского влияния на школьников через учком;

2) агитация за гигиену здорового образа жизни;

3) работа с младшими школьниками, заключавшаяся в организации игр, интересных беседах и т.д.;

4) проведение клубного дня, где реализовывалась различные направления деятельности, указанные выше [21].

Каждый форпост прикреплялся к одной из ячеек коммунистического союза молодежи, которая совместно с бюро юных пионеров утверждала планы его работы, заслушивала отчёты об их выполнении, периодически созывала совещания вожатых и президиумов форпостов.

Руководил форпостом вожатый, не подавляя, однако, инициативы самих пионеров и президиума форпостов. Вожатый участвовал в педагогических совещаниях школы, кружках самоподготовки педагогов. За свою работу вожатый отвечал перед ячейкой коммунистического союза молодежи, которая руководила работой пионеров в данной школе.

Всю свою работу в школе пионерский форпост проводил по линии школьного самоуправления, через избранных и работающих в различных органах самоуправления пионеров и по линии школьного совета, куда входил с правом решающего голоса прикреплённый к форпосту вожатый.

Форпосты вели клубную работу, в рамках которой старшие пионеры знакомили младших с международным детским движением с использованием диапозитивов, живой газеты, специально подготовленных вечеров. Учкомами совместно с форпостами организовывались различные кружки: хоровой, изо-, радио-, «юный безбожник», деткоров, физкультуры, ячейки авиахима, «друг детей». Все программы и планы кружков обсуждались на школьном совете, после чего переносились на обсуждение форпоста [6].

Форпостом проводилась разъяснительная работа среди неорганизованной части школьников, так как большинство подростков были слабо знакомы с пионерским движением, ни разу не бывали в отрядах и часто подавали заявления в форпост, чтобы их приняли в члены форпоста, то есть в пионеры. «На собрание форпоста постоянно приходят неорганизованные ребята, большинство из них после посещений нескольких собраний заявляют о своём желании вступить в пионерский отряд. Кого можно было, ребята принимали в свои отряды, но всё же до сих пор – желающих масса» [6].

В связи с тем, что форпосты только внедрялись, то формы их работы начинали выстраиваться: как проводить общие собрания форпостов, практиковать ли на них беседы по кампаниям, анализировать ли внутреннюю жизнь школы, обсуждать пропагандистско-политические вопросы? Делать ли общие сборы в форме собрания или в виде праздника или игры? Однако было ясно одно: подростков необходимо заинтересовать, учитывая возраст и разносторонние наклонности. Именно форпосты должны были стать инициаторами проведения праздников, игр, кружковой работы.

Естественно, что в организации и работе пионерских форпостов были определенные недоработки и перегибы. Так, проходившее на страницах журнала «Вожатый» в 1926 году обсуждение о месте и роли форпостов рассматривало возможность того, что в школах со стопроцентным пионерским составом ученический комитет должен быть уничтожен и остаться один форпост. Приводились доводы, что и «самоуправление и форпост – это объединение учащихся школы, в том числе и пионеров, для организации их школьной деятельности, то есть, две организации с одинаковой сущностью. Наличие двух организаций является излишней. Следовательно, в школах, где сто процентов детей – пионеры, и орган самоуправления должен быть пионерский, то есть форпост» [4].

Выдвигался и вопрос: при каких условиях орган общешкольного самоуправления может быть заменён форпостом. Достаточно ли определенного численного состава (например, 70%, как установила Ленинградская пионерская организация) или устанавливать подобный процент нельзя? Предпосылкой к замене ученического комитета форпостом, как отмечалось, должно быть не только большинство пионеров, но и влияние на не пионеров. При этом решение о замене школьного самоуправления форпостом, безусловно, должно было пройти через общее собрание учеников. При отсутствии ученического комитета форпост должен руководить и стенгазетой, и кружками, и всей деятельностью учеников, как их единственный общешкольный орган [4].

В качестве примера можно привести работу Орловской губернской пионерской организации. Как отмечал Александр Смирнов, главный редактор губернской пионерской газеты «Красный галстук»: «1925/26 учебный год выявил ряд характерных моментов пионерской

работы в школе: активное участие пионеров в органах школьного самоуправления, повышение авторитета пионерской организации в школе, улучшение организационного строения форпостов. Но, наряду с достижениями, были и определенные недостатки. Так, в городе Ливны в школе-девятилетке, где пионеров не более 45 %, ученический комитет оказался на 100 % «захваченным пионерами». В результате этого старшие школьники были отстранены от общественной работы в школе. Таким образом, получилось наличие двух «фракций»: форпоста и школьного самоуправления, что слишком затрудняло разрешение ряда вопросов» [5].

Большой помехой в работе, как отмечалось, являлся состав форпостов: в любой школе города Орла учились пионеры из 15-20 различных отрядов. Конечно, это создавало громадную трудность и неразбериху в работе, так как согласовывать планы работы отрядов со школами не было никакой возможности [5].

Кроме того, форпосты (а их в губернии насчитывалось 45) страдали от слабого руководства со стороны комсомола. Вожатые, перегруженные работой, слабо материально обеспеченные, работали на производстве и поэтому, естественно, работе в школе могли уделять минимум своего внимания [5].

Представитель пионерской организации Хамовнического района г. Москвы В. Соловьев считал, что «основным непониманием в работе форпоста является то, что форпост замыкается внутри себя, не связывая свою работу с жизнью школы и теми задачами, которые стоят перед нею. И в результате совершенно отрывается от общешкольной жизни. При таком положении форпост становится незаметной и неавторитетной организацией, не могущей ни руководить, ни проводить пионерское влияние в массы школьников» [6].

В. Елютин, представитель Замоскворецкой пионерской организации, отмечал, что участие пионеров в самоуправлении школы шло по линии направления представителей форпоста во все школьные организации (в учком, редколлегию, комиссии и т. д.), чем пытались обеспечить пионерское влияние во всей школе, но «вскоре пришлось убедиться, что такое выделение представителей в организации не годится, так как иногда форпосту приходилось навязывать своих представителей неорганизованным ребятам. Кроме того, через одного представителя трудно провести пионерское влияние. В другом случае – при перевыборах в учком прошли все пионеры, здесь, правда, было вполне обеспечено пионерское руководство, но неорганизованные ребята остались в стороне» [3].

Были проблемы и с организацией работы президиумов форпостов, их заседаниями и собраниями: «соберутся ребята и, не имея плана работы, начинают думать, о чём они будут сегодня говорить. Кто-то вносит предложение поговорить о повестке дня на общее собрание форпоста. Начинают намечать. 1. Провести беседу, 2. Попеть, 3. Поиграть… ну и дальше – текущие дела, и разошлись. До остальной жизни школы, как-то: самоуправление и т. д., им как будто и дела нет» [7].

Руководство форпостом тоже оставляло желать лучшего: «привлечь к руководству форпостом производственную ячейку РЛКСМ не всегда удавалось, так как школа работает днём, когда все члены ячейки заняты на производстве; вожатый форпоста тоже не связан с данной ячейкой. Пока общее руководство работой ведёт школьная комиссия районного бюро юных пионеров, и здесь плохо обстоит дело в том отношении, что всегда все инструкции запаздывают, а подчас не бывают согласованы с инструкциями отдела народного образования (например, инструкции о проведении кампаний) [6].

На Всероссийской конференции по вопросам детдвижения и школы, состоявшейся в 1926 году, было отмечено, что форпосты нередко подменяли собой комитеты учащихся и командовали ими, что «форпосты превращались в пионер-фракции в школе с различными «секретными заданиями», в результате чего инициатива находилась не в руках форпоста, а у остальных школьников, и форпост плелся в хвосте событий». [8] Что касается вожатых форпостов, то они «мало занимались школьной работой и как следует не знали ее сами» [8].

С учетом этих ошибок работа форпостов была пересмотрена: в частности, форпост не выделял своих представителей в состав ученического комитета, но обсудив список намечаемых кандидатов, наиболее авторитетных пионеров, «рекомендовал к избранию общим собранием учащихся в учком. Таким образом, третья часть президиума учкома состояла из пионеров. Так же было и со всеми комиссиями. Все наиболее крупные вопросы, касающиеся школьного самоуправления и работы (клубная работа, кампании и т. д.), обсуждались на форпосте, после чего выносились на учком, где ребята-пионеры проводили все предложения форпоста» [6]. Таким образом, была достигнута слаженность в работе ученического комитета с форпостом.

Определению дальнейших векторов развития пионерских форпостов были подчинены и ежегодные отчеты об их работе на заседаниях школьных комиссий бюро юных пионеров. В отчет форпостов входили следующие разделы: организация общественной работы школы, проведение клубного дня, налаживание педагогической работы, участие в работе органов самоуправления, повышение успеваемости, комсомольское руководство форпостом. По каждому из разделов делались выводы и впоследствии на уездных или губернских совместных совещаниях комсомола и пионерии обсуждались перспективы развития форпостов [4].

V Всесоюзная конференция ВЛКСМ, проходившая в 1927 году, сосредоточила внимание форпостов на следующих аспектах: переход на метод конкретных заданий и упрощение организационных форм, а также усиление роли в проведении культурно-массовой работы школы.

Развитие форпостов вело и к интерпретации задач, поставленных перед ними: упорядочение клубных часов (занятия кружковой работой); борьба за отмену уроков на дом; укрепление связи с отрядами; улучшение пионерской учёбы; укрепление связи с производством и привлечением ячейки РЛКСМ к руководству [6].

В Положении о коммунистической детской организации юных пионеров имени В.И. Ленина 1928 года одной из организационных форм являлся форпост: «Во всех городских школах, где имеются пионеры из нескольких отрядов разных ячеек ВЛКСМ, организуются форпосты. Форпост есть объединение учащихся пионеров и октябрят данной школы для организованного проведения пионерского влияния на учащихся и школу, и для помощи в работе школы. Форпост не имеет права на прием и исключение из пионерской организации» [21].

В резолюции «Об очередных задачах детского коммунистического движения», принятой VII Всесоюзным съездом ВЛКСМ, отмечалось, что усиление школы как государственной формы образования и воспитания подрастающего поколения требует еще большего усиления и укрепления пионерской организации в школе и детских учреждениях, для чего необходимо «укрепление внутренней работы в форпостах путем оживления работы президиумов форпостов, вовлечение всех пионеров в активную работу форпостов, усиление организующей роли форпостов среди школьников путем оживления работы школьного самоуправления, организации досуга школьников, пропаганды законов и обычаев пионеров» [2]. Кроме того, подчеркивалась необходимость избежать подмены форпостами органов самоуправления. Но, в то же время усиливалась роль форпоста как звена, связывающего пионерский отряд со школой и общественной жизнью, налаживающего и укрепляющего связи школы с производством. Делался акцент на увязке опыта клубного дня и работы форпоста [2].

В тридцатые годы, согласно решению X съезда ВЛКСМ, деятельность пионерских форпостов осуществлялась под непосредственным руководством комсомола, в основном, по месту жительства, на базе жактов (жилищно-арендное кооперативное товарищество). Задачи форпостов тоже несколько видоизменились в связи с тем, что пионерская организация стала массовой, а центр ее работы был перенесен в школу: организация отдыха, профилактика правонарушений подростков [1]. Фактически форпосты становятся центром организация свободного времени, досуга школьников по месту жительства.

Форпосты создавались в отдельных домах, где проживало достаточное количество детей (20-50 человек). Они могли объединять несколько домов в том случае, если в каждом отдельном доме жило всего лишь несколько детей. Однако не рекомендовалось создавать форпосты-«гиганты» (более 70 человек) [15]. К концу 1936 года только в Москве насчитывалось несколько тысяч форпостов, имевших свои площадки и пионерские комнаты при жактах. Создавались пионерские форпосты, в отдельных случаях, и в деревне, если в том селе не было школы, а, следовательно, и пионерского отряда. Пионерские форпосты на своих сборах выбирали лидера из числа пионеров, но работали форпосты и просто со школьниками, не пионерами. Однако осуществлять прием в ряды организации, в отличие от двадцатых годов, форпост уже не имел права. В летнее время центр тяжести всей работы пионерской организации переносился в форпосты. Комсомольские организации выделяли для их руководства пионерских вожатых из числа комсомольцев, живущих поблизости.

В качестве помещений для форпостов выделялись помещения или отдельно стоящие одноэтажные дома, находившиеся в ведении жактов. Не всегда руководители партийных и хозяйственных органов шли навстречу. Большую часть помещений подросткам и их родителям приходилось буквально «отвоевывать». Так, форпост при доме № 60 по улице Горького г. Москвы должен был обеспечен помещением еще в 1935 году, но даже к концу 1936 года ни домоуправление, ни райком комсомола не предпринимали ничего для того, чтобы предоставить помещение под клуб. И тогда совместно с родителями подростки обратились с письмом в райком партии: «Помогите отвоевать нам клуб, а мы обещаем сохранить в нем пионерский порядок, обещаем, что он будет самым лучшим. Наши футбольная и волейбольная команды будут идти впереди всех; наши кружки будут работать лучше всех; мы обещаем так учиться, чтобы товарищ Сталин сказал: «Отлично, ребята!» [13]. Газета «Пионерская правда» и журнал «Вожатый» тоже помогали детям отстоять свои права в создании форпостов: «Мы обращаемся к вам за помощью, – писали пионеры, проживавшие в доме № 16 по Коровьему валу (г. Москва), – в нашем жакте проживает около восьмидесяти ребят, и нам совершенно негде проводить свободное время. Двор маленький. Негде играть. А если они и начинают играть, их ругают. Еще в нашем доме есть пивная. Там можно видеть пьяных и наблюдать скандалы. Разве это хорошо?» [16].

Стоит отметить, что для организации работы форпостов отпускались денежные средства, предусмотренные на культурно-бытовое обслуживание жильцов. Так, форпосту при доме № 60 по улице Горького г. Москвы в 1936 году Мосжилсоюзом были отпущены денежные средства в размере 1500 рублей, на которые были приобретены «горн, барабан, флаг, футбольные и волейбольные мячи, биллиарды и игрушки для октябрят». [12] Форпост имени П.П. Постышева (г. Шуя) с помощью домового треста был укомплектован 35 парами лыж, 30 парами коньков с ботинками, 15 парами санок, хоккейными клюшками [14].

Деятельность форпоста, в первую очередь, подразумевала организацию досуга: развитие различных видов спорта, проведение спортивных соревнований (по бегу, прыжкам, перетягиванию каната, волейболу, футболу и т.д.), создание любительских групп по интересам (рыболовов, коллекционеров, филателистов), работу кружков (лепки, фотографов, кролиководов, авиамоделистов и т.п.) [15].

Так, форпост по Гоголевскому бульвару в Москве начал работу с малого: создали хоровой кружок, затем – стенную газету, в которой находили отражение события, происходившие не только в форпосте, но и в стране; оборудовали спортплощадку; проводили с детьми младших классов занимательные игры. Кроме того, оказывалась помощь в учебе, организовывались экскурсии. Как отмечал журнал «Вожатый», «как будто ничего удивительного: ребята играют, ставят пьески, запускают модели, читают газету. А, между тем, здесь творят большие дела: сколачивается изо дня в день крепкий, дружный, дисциплинированный коллектив ребят двора». [16] В городе Шуя форпост имени П.П. Постышева при жакте №3, кроме традиционных спортивных мероприятий и работы кружков, подготовки концертов художественной самодеятельности, просмотров кинофильмов, – создал свой сад, «миниатюрный детский парк с качелями, гигантскими шагами, спортгородком, сценой, «шведской стенкой», крокетной и волейбольной площадками» [11]. Работа этого форпоста завоевала доверие взрослых и родителей. Со многими подростками «сладу не было», но, находясь в форпосте, подтянулись, стали дисциплинированнее, лучше [11]. Дети совместно с родителями, молодежью прокладывали аллеи, сажали деревья, разбивали клумбы, делали фонтан, строили качели, площадки, сцену. Кроме того, форпост организовывал и туристические походы по родному краю для знакомства с интереснейшей историей

древнего города Шуи. Живая газета – художественная агитбригада форпоста со своими программами выступала во многих колхозах во время обеденного перерыва. В Москве и Одессе организовали разъезды кукольных театров при форпостах и давали представления прямо во дворах [15].

Работали при форпостах и игротеки с производственными базами (мастерскими-лабораториями), где изготавливались новые игры по чертежам, заимствованным как из практики других детских внешкольных учреждений, так и из иностранных источников: «настольный кегельбан», «Журавель», «настольный спиральбол», «воздушный биллиард» и др. [18]. Делались подборки разнонаправленных тематических игровых комплектов: воспитывавшие настойчивость («баскетбол в коробке», «закрытый геометрический лабиринт» и др.); головоломки («собери картинку», проволочные головоломки, и пр.); игры на внимание, проверку памяти и сообразительности («отмерь длину», «определи вес», «оптические обманы»). В лабораториях создавались комплекты образовательных игр: электромагнитный конструктор, электрический стробоскоп, электромагнитный жироскоп. В мастерских изготавливались маленькие настольные театры: кукольный марионеток. Были созданы технические передвижки: чемодан с набором столярных инструментов, чемодан связи (флажки, фонарики для сигнализации, зеркала, световой телеграф, планшеты с азбукой Морзе и т. д.), чемодан фото (фотоаппарат, фонарь для проявления, кюветы), чемодан для переплетных и картонажных работ (сшивальный станок, переплетный пресс, ножи, линейки), набор по топографии (планшет с компасом и таблицей топографических знаков, визирная линейка, дальномер). Все эти игры и развлечения давали возможность наладить интересную работу в форпосте.

Спортивная и оборонная жизнь форпоста тоже представляет интерес. При форпостах работали оборонные кружки. Как отмечала старшая вожатая неполной школы № 11 Сталинозаводского района г. Сталино (ныне – Донецкая область) А. Бедратова в 1939 году, «более четырехсот ребят сдали нормы на значок «ПВХО», почти столько же на значок «БГСО», и более ста пионеров сдали нормы на значок «БГТО» [20]. Кроме того, между форпостами проходили различные соревнования: по волейболу, футболу, баскетболу, бегу, перетягиванию каната и др. В 1937 году было объявлено командное пятиборье форпоста, включавшее в себя пять видов соревнований: внимание (предлагалось прослушать отрывок и по памяти записать все встречавшиеся там названия, имена, цифры); меткость (попадание в мишень); комбинирование (составление наибольшего количества слов из предложенного слова); умение разбираться в следах («чтение» следов и описание того, что проходило на площадке); наблюдательность (умение запоминать определенные детали и находить произошедшие изменения). Вначале розыгрыш проходил в каждой команде, затем участники, показавшие наилучшие результаты, встречались между собой. Победителем считалась команда форпоста, набравшая по всем пяти видам финальных соревнований наибольшее количество очков [17].

Работу форпоста в зимнее время следует описать особо: летом особых условий не требовалось: все происходило на улице, во дворе. Зимой работа велась так же широко, как и летом, но при большом содействии жактов. В частности, каждый двор в Москве во второй половине тридцатых годов был оборудован «комбинатами зимней физкультуры в форпосте» [13], где размещались каток, горка из снега, снежные скульптуры, лыжные уголки, санные карусели. В г. Шуя в зимнее время в саду форпоста имени П.П. Постышева подростки организовывали снежные горки, ледяные карусели, каток. За зимнее время с помощью инструкторов из городского совета физкультуры обучили катанию на коньках и лыжах всех желающих; собрали группу конькобежцев. В жактовском клубе оборудовали игротеку, где форпосту в зимнее время «обеспечена» зимняя квартира [11]. Подростки форпоста дома на Тишинской площади (г. Москва) посещали конькобежную школу ЦДКА, совершали лыжные походы в Сокольники [19].

Особое внимание в работе форпостов уделялось политическому воспитанию: чтение пионерских газет с тем, чтобы дети знали, что происходит в стране и за рубежом, следили за политическими событиями, знакомились с ними в доступной форме. Роль вожатого в этом случае сводилась к разъяснению текущих событий и ответам на интересующие вопросы.

О роли вожатых и просто взрослых стоит упомянуть особо: вожатые должны были ограждать от дурного влияния подростков, показывая личным примером образец для подражания; специалистам-техникам предлагалось помогать детям мастерить технические модели; физкультурникам – организовывать спортивные команды; командирам Красной Армии – устраивать военные игры, сдачу норм на оборонные значки.

В послевоенные годы упоминания о работе пионерских форпостов в официальных документах не встречается: они выполнили свою миссию – создали соответствующий имидж пионерской организации, послужили прообразом комнат школьника, способствовали усилению работы по месту жительства, организации насыщенного досуга подростков, профилактике правонарушений несовершеннолетних.

Библиографический список

1. X съезд ВЛКСМ. Стенографический отчет, ч.II. Партиздат ЦК ВКП(б), 1936. С. 431–440
2. ВЛКСМ в резолюциях его съездов и конференций. 1918-1928 гг. М.- Л.: Молодая гвардия, 1929. 267 с
3. Вожатый. 1926. №2. 29 с.
4. Вожатый. 1926. № 6.
5. Вожатый. 1926. № 10. 28-29 с.
6. Вожатый. 1926. № 11.29 с.
7. Вожатый. 1926. № 11.30 с.
8. Вожатый. 1926. № 17–18.2 с.
9. Вожатый. 1936. № 9. 23 с.
10. Вожатый. 1936. № 9. 38 с.
11. Вожатый. 1936. № 9. 42 с.
12. Вожатый. 1936. № 10. 22 с.

13. Вожатый. 1936. № 10. 23 с.
14. Вожатый. 1936. № 11. 33 с.
15. Вожатый. 1937. № 5. 55–56 с.
16. Вожатый. 1937. № 6. 34–35 с.
17. Вожатый. 1937. № 7. 12 с.
18. Вожатый. 1937. № 7. 14 с.
19. Вожатый. 1937. № 8-9. 31 с.
20. Вожатый. 1939. № 6. 29 с.
21. Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина: Документы и материалы 1920-1972 гг. М., 1972.
22. Известия ЦК ВЛКСМ. 1927. № 2. 12 с.
23. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов.- М, 1990. 854 с.
24. Товарищ комсомол. М.,1969. Т.1. С.155, 168

References

1. X Congress of the Komsomol. Verbatim report, part II. Partizdat of the Central Committee of the CPSU (b), 1936. Pp. 431–440.
2. the Komsomol in the resolutions of its congresses and conferences. 1918-1928. M.-L.: Molodaya Gvardiya, 1929. 267 p.
3. the Counselor. 1926. № 2. 29 p.
4. the Counselor. 1926. № 6.
5. the Counselor. 1926. № 10. 28–29 p.
6. the Counselor. 1926. № 11.29 p.
7. the Counselor. 1926. № 11.30.
8. the Counselor. 1926. № 17–18. 2.
9. the Counselor. 1936. № 9. 23 p.
10. the Counselor. 1936. № 9. 38 p.
11. the Counselor. 1936. № 9. 42 p.
12. the Counselor. 1936. № 10. 22 p.
13. the Counselor. 1936. № 10. 23 p.
14. the Counselor. 1936. № 11. 33 p.
15. the Counselor. 1937. № 5. 55–56 p.
16. the Counselor. 1937. № 6. 34-35 p.
17. the Counselor. 1937. № 7. 12 p.
18. the Counselor. 1937. № 7. 14 p.
19. the Counselor. 1937. № 8–9. 31 p.
20. the Counselor. 1939. № 6. 29 p.
21. All-Union pioneer organization named after V. I. Lenin: Documents and materials of 1920-1972, Moscow, 1972.
22. Izvestiya TSK VLKSM. 1927. № 2. 12C.
23. Ozhegov S. I. Dictionary of the Russian language / S. I. Ozhegov. M, 1990. 854 p.
24. Comrade Komsomol. Moscow, 1969. Vol. 1. Pp. 155, 168

УДК 94(436)»20»:329.055.1(436) UDC 94(436)”20”:329.055.1(436)

СВЕЧНИКОВА С.В.
кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: svsvechnikova@mail.ru
ЕФРЕМОВ А.В.
студент, 4 курс, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: yefremovalex@yandex.ru

SVECHNIKOVA S.V.
Candidate of History, Associate Professor, Department of Universal History and Regional Studies, Orel State University
E-mail: svsvechnikova@mail.ru
YEFREMOV A.V.
4 year-student, Orel State University
E-mail: yefremovalex@yandex.ru

АВСТРИЙСКАЯ ПАРТИЯ СВОБОДЫ В XXI В.: ИДЕОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

AUSTRIAN FREEDOM PARTY IN THE 21ST CENTURY: IDEOLOGY AND PRACTICE

В статье рассматривается идеологическая эволюция и опыт практической работы в коалициях Австрийской партии свободы, одного из крупнейших и авторитетнейших представителей современных европейских крайне правых сил, анализируются причины успехов и провалов партии.

Ключевые слова: ***крайне правые политические партии, АПС, Й. Хайдер, Х.-К. Штрахе, национализм, «Ибица-гейт», миграционная проблема.***

The article examines the ideological evolution and practical experience of working in The Austrian freedom party›s coalitions, one of the largest and most authoritative representatives of modern European far-right forces, and analyzes the reasons for the party›s successes and failures.

Keywords: ***far-right political parties, AFP, J. Hyder, H.-K. Strache, nationalism, Ibiza-gate, the migration problem.***

Новым феноменом политической жизни Европы в начале XXI в. стал заметный рост популярности крайне правых националистических сил и движений: Франция, Германия, Австрия, Венгрия, Италия и др. страны продемонстрировали его в полной мере. Основной причиной тому стали негативные последствия от процессов глобализации, прежде всего ощутимое влияние миграционного фактора. Поэтому Европа, давно уже в мире ассоциировавшаяся с демократическими идеалами и универсалистскими ценностями, неожиданно вновь обратилась к вопросам национального самосознания.

Одним из самых ярких примеров проявления феномена крайне правых политических сил является Австрия. Уникальна австрийская ситуация тем, что в Австрии существует стабильная крайне правая партия – Австрийская партия свободы (АПС), отсчитывающая свою историю еще с 1949 г. Вплоть до середины 80-х гг. партия занимала примерно одну и ту же нишу в политике: 5-11 % голосов, став третьей политической силой в стране. Именно это первый раз привело ее во власть, когда в 1983 г. социал-демократам оказался необходим партнер для создания коалиции, и они выбрали именно АПС [26]. Причем в 80-х взлет АПС называли временным, в 90-х – начале 2000-х связывали исключительно с успехами яркого харизматичного лидера Йорга Хайдера, который возглавил АПС в 1986 г. Но партия упрямо демонстрирует, что дело не в конкретной ситуации или человеке, что она является примером успешной реализации крайне правой политической идеи (хотя в Австрии все еще болезненной является проблема нацистского прошлого).

Хайдер начал менять идеологию партии, делая ставку на злободневные проблемы, в том числе национальные (напомним, Австрия первой из стран Запада открыла границу, впустив волну беженцев из Восточной Европы), национальное самосознание и популизм. Один из самых популярных лозунгов партии той эпохи гласил «Австрия австрийцам!», что понималось как необходимость остановить миграцию, защитить культурную идентичность и христианские ценности [6, p. 18]. Хайдер также одним из первых обратил внимание на демографический аспект и прямо заявлял: «Нам не нужны иностранцы, нам нужна разумная семейная политика» [12]. Кроме того, он выступал как защитник австрийского рабочего класса, делая упор на растущую безработицу среди австрийцев при использовании труда мигрантов и одновременно получение ими социальных пособий [24].

Одним из первых Хайдер в 90-х гг. выступил также против исламизации и криминализации Австрии, в том числе за запрет на строительство новых мечетей. Он так объяснял свою позицию: «мы не потеряем места, где люди молятся Богу, мы потеряем места, которые нам угрожают. Места, где фундаменталисты распространяют среди верующих свои воззрения, которые не имеют ничего общего с религией! Я выступаю против исламистского фундаментализма» [20].

Вместе с тем Хайдер понимал, что необходимо найти разумную грань между неофашизмом и праворадикализмом. Поэтому хотя все программы партии начинались с утверждения, что «Австрия превыше всего!» [24] в тексте программы понятие Австрии и австрийского народа выглядело довольно демократично: «Мы стремимся к солидарности всех австрийских граждан. Подавляющее число граждан являются частью немецкого народа, языка и немецкой культурной общности. Но в Австрии суще-

© Свечникова С.В., Ефремов А.В.
© Svechnikova S.V., Yefremov A.V.

ствуют и коренные этнические меньшинства – хорваты, словенцы, словаки, венгры и чехи. Таким образом, они тоже являются неотъемлемой частью Австрии и австрийского народа» [24]. Более того, АПС говорила о культурном обогащении страны с помощью данных меньшинств [6, p. 18].

Стоит согласиться с А.В. Шарапо, что эволюция партии была вызвана не только изменением текущей политической обстановки, но и некоторой сменой массовой базы и состава партии – в политику пришло новое поколение, для которого Третий рейх был уже просто прошлым, не имевшим сколько-нибудь значимой личной окраски [25].

В итоге, благодаря идейному повороту, на выборах 1999 г. партия добилась своего главного успеха – 27% голосов. Она сумела, во-первых, стать второй партией Австрии, проиграв только социалистам, во-вторых, изменить политическую историю страны, выбрав коалицию с консерваторами, показавшими третий результат, из-за чего победители выборов социалисты вообще не попали в правительство. Правда, консерваторы были недовольны радикальными высказываниями Хайдера, поставив условием его неучастие в работе правительства. АПС заняла всего два министерских поста: финансы и социальную политику [7, p.187].

Но этот успех оказался краткосрочным. В 2002 г. партия пожала плоды одновременно своей радикальности и умеренной коалиционной политики: лишь 10 % голосов. Те, кто голосовал в 1999 г. за радикалов были недовольны уходом от острых тем, те, кто был умеренным, предпочел выбрать не праворадикалов, а проверенных временем консерваторов. Кроме того, из-за пусть и формальной, но смены лидера на Сюзанну Рисс-Пассер партию сотрясали внутренние скандалы.

Тем не менее, АПС в 2002 и 2005 гг. добилась ужесточения миграционной политики, например, введя обязательные курсы немецкого языка для мигрантов, ужесточив условия предоставления убежища и т.д. [7, p.196]; но ценой серьезной уступки консерваторам – сокращения социальных пособий в связи с экономическими проблемами, что, разумеется, не порадовало избирателя. Но партия осталась во власти и после 2003 г. именно как удобный партнер, и это предопределило ее дальнейшую историю. Вторая коалиция АПС и АНП показала партии магистральный путь развития и достижения политического успеха. Именно с этого момента начинается ее идейная эволюция к центру. Партия была заинтересована в получении имиджа стабильной, надежной и демократичной политической силы, выгодного партнёра и защитника интересов австрийцев, а не просто оппозиционеров-маргиналов и фашистов.

С другой стороны, итог выборов был, возможно, связан с тем, что в рамках выбора нового политического пути партия предпочла продолжить дистанцироваться от собственного лидера и на выборы 2002 г. официально пошла под руководством не харизматичного Хайдера, а более умеренной Сюзанны Рисс-Пассер и далее взяла курс на полное обновление руководства.

В этом отношении, история самого Хайдера – это история о том, как партия переросла своего лидера. Именно его идеи вызвали к партии интерес, выходящий за рамки 10 % электората, но, обеспечив успех и приход в большую политику, Хайдер с его резкими высказываниями был уже партии неудобен. В итоге партию ждало самое серьезное испытание – раскол: в 2005 г. Хайдер решил уйти из партии и создать свое собственное движение, посчитав, что партия стала слишком умеренной и что ряд членов партии ради присутствия в большой политике готовы поступиться идеями и принципами.

Поэтому в Австрии возникли две крайне правые силы: АПС под руководством Хайнца-Кристиана Штрахе и «Альянс за будущее Австрии» Хайдера. Однако эксперимент с Альянсом оказался краткосрочным. После гибели Хайдера в автокатастрофе вскоре после выборов в октябре 2008 г. Альянс фактически выпал из австрийской политики.

В любом случае, второй взлет популярности АПС был связан с уходом Хайдера. Чтобы не остаться вечными оппозиционерами, часть руководства партии взяла курс на создание партии нового образца, когда крайне правые полностью разделяют идеи демократического сообщества и сильное государство давно представляют не как диктатуру, а как патерналистскую конструкцию, способную гарантировать и отстоять экономическую, социокультурную и национальную безопасность своих граждан. В тоже время в вопросах о миграции и евроинтеграции партия во многом сохраняла и даже усиливала радикальную риторику эпохи Хайдера. Так на выборах 2005 г. активно использовались лозунги «Вена – не Стамбул!», «Работа, а не мигранты» [24]. А новый лидер Штрахе на митингах провокационно заявлял: «чтобы получить квартиру, вам просто нужно носить платок» [5]. Именно это сочетание злободневности и демократичности и стало ключом к успеху.

С. Мерет также указывает на то, что в этот период партия окончательно определяется с ключевым идейным термином, который, можно сказать, станет центром идеологических координат партии. Это понятие «Родина» или «Отечество» (Heimat). Оно соединило воедино все антимигрантские и националистические идеи партии, позволив АПС четко определиться с тем, что ее цель – сохранение и преумножение «австрийской идентичности и социального благосостояния» [5, pp. 198-200]. После этого название партии обзавелось подзаголовком «Социальная партия Родины». Именно это понятие позволило АПС качественно соединить защиту демократических ценностей (от исламского влияния) и националистические лозунги.

В 2011 г. была принята новая, ныне действующая, программа партии, которая показала новое прогрессивное видение австрийского национализма. Так, целью партии заявлены «Свобода, безопасность, мир и благосостояние для Австрии и ее народов» [10]! Далее по тексту идет традиционное уточнение по поводу немецких языка и культуры и этнических групп. Рейтинг ключевых тем партии выглядит ныне так: «Родина, идентичность, окружающая среда»; «право и справедливость», «семья и поколения».

Итогом обновления стала очевидная положительная электоральная динамика, но следующий всплеск популярности был, как и у всех крайне правых, связан с обострением миграционной проблемы после 2015 г. В 2015 г. Вена неожиданно для себя получила почти 90 тыс. заявлений о предоставлении убежища, в 2016 г. примерно 42 тыс. заявлений, в 2017 – 17 тыс. [4]. Ряд экспертов считает, что Австрия приняла за вторую половину 2015 г.

больше мигрантов на душу населения, чем другие страны Европы [19], а за весь период кризиса альпийская республика заняла второе место по приему мигрантов после Швеции [18].

Поэтому партию ждали новые успехи, например, на местных выборах в Верхней Австрии. Партия окончательно взяла курс на консерватизм, осуждая теперь в большей степени нелегальную миграцию, но признавая, что помощь реально нуждающимся в убежище необходима. В одном из интервью Штрахе прямо сказал «да, тем, чьей жизни угрожает реальная опасность, надо помогать. Но большинство мигрантов – экономические беженцы. У них нет прав на убежище по Женевской конвенции» [21]. В этот период партия делает упор скорее на проблему интеграции мигрантов: «у большинства беженцев нет желания интегрироваться. Возникают параллельные общества, в которых – свои законы. Плюс – растет безработица. Плюс – огромные расходы на содержание мигрантов, которые ложатся бременем на население – хотя их не спросили, хотят они этого или нет» [21].

Как и все крайне правые, АПС внимательно относилась к семейной политике. В ее программе традиционно отмечалось, что «семья, как партнёрский союз между мужчиной и женщиной с общими детьми, является ядром общества, солидарности поколений и стабильности Австрии» [24], что подразумевало упор на сохранение немецкой общности. «Для нас семья – это очень большая ценность, самая маленькая ячейка государства, разрушится она – разрушится все», – говорил Штрахе [21].

Итогом подобного курса и, параллельно, наплыва мигрантов стало то, что в 2016 г. в первом туре президентских выборов в Австрии неожиданно победителем стал представитель АПС Норберт Хофер, набравший 35% голосов. Вторым кандидатом стал представитель не слишком популярных в стране зеленых – Александр ван дер Беллен.

Причем результаты второго тура оказались не менее шокирующими. Хотя официально обе крупные партии СПА и НАП отказались поддержать кого-то из кандидатов, президентская кампания прошла в целом под лозунгом «все против АПС», итогом чего стал проигрыш Хофера, но разница составила менее 30 тыс. голосов, при этом были выявлены нарушения (оценивавшиеся примерно в 70 тыс. голосов). В итоге, результаты второго тура были аннулированы, и австрийцы отправились на переголосование, да еще и переносившееся по сроку из-за неготовности документов. Все эти факторы играли против АПС. Также противники правых активно воздействовали на сознание австрийцев даже лингвистически, соединяя АПС и Хофера с отсутствием безопасности, нестабильностью, разрушением и абсурдом [23]. Лингвистическая же тактика Хофера, что показательно, в большей степени носила защитный характер, политик пытался дистанцироваться от понятий «правый», «национализм», «экстремизм», «радикальный» [23]. В ходе президентской кампании Хофер продемонстрировал новый динамичный облик своей партии. Как подчеркивали многие эксперты, его политические идеи были не радикально антиисламскими и антимигрантскими, а «не выходили из повестки консервативного мейнстрима» [14].

Партия продолжила свой курс и в период подготовки к парламентским выборам 2017 г. Но тут ее поджидала неожиданная сложность: резкая политическая эволюция консервативной Австрийской народной партии, которая с молодым лидером С. Курцем, желая восстановить популярность, прямо заимствовала идеи АПС. Например, показательно, что в ходе предвыборной кампании АПС и Курц синхронно заявили о том, что будут бороться за запрет исламских детских садов.

Красной нитью избирательной кампании АПС стали идеи «Сначала австрийцы» и «австрийская главенствующая культура». Партия сделала ставку на несколько «горячих» тем. Во-первых, борьба с исламизацией, вплоть до заявления, что ислам не является частью Австрии (хотя в стране примерно 700 тыс. мусульман) [4]. Во-вторых, уже привычная партийная идея ограничения приема беженцев только настоящими беженцами, а не экономическими мигрантами, т.е. убежище должно представляться только по конкретным расовым, политическим и т.д. преследованиям, и только на конкретный ограниченный срок [4]. В-третьих, АПС делает упор на так называемую «натуральную помощь», т.е. медицинские услуги, бесплатное питание в определенных пунктах, проживание и т.д., при предоставлении минимального денежного содержания, чтобы мигранты ехали в страну спасаться от угрозы, а не кормиться за европейский счет [4].

Итог кампании был следующий: решительная победа консерваторов Курца, чудом вырванное второе место социал-демократов и все же третье АПС, хотя две партии набрали примерно равное количество голосов: свыше 26 % и их разделили лишь две десятые доли процента.

Причем итоги выборов в Австрии для партии оценивать сложно, поскольку, с одной стороны АПС прочили в начале 2017 г. большие успехи, чуть ли не победу на выборах. С другой стороны, партия все же продемонстрировала хороший результат, на 5,9 процента увеличив свое предыдущее достижение, почти обойдя социал-демократов, и почти избавившись от реноме партии третьей силы (это «почти» является достаточно печальным фактором, так как предварительно многие сайты заявили о втором месте АПС). А главное, партия не просто подарила Курцу свои идеи, она обрела союзника и вновь стала членом правительственной коалиции. Кроме того, потенциальную победу, когда-то предрекаемую АПС скорее стоит считать нереальной возможностью, так как и президентские выборы в стране, и французский опыт Ле Пен показали, что потенциал протестного голосования против «неофашистов» в Европе очень силен.

Несмотря на двойственность итогов, все же выборы можно трактовать и как победу, поскольку АПС заключила коалицию с АНП и вновь вернулась к власти. Штрахе стал вице-канцлером, а в целом партия получила 6 министерских постов, включая ключевые. Так МВД возглавил генеральный секретарь АПС Херберт Кикль, взяв на себя тем самым ответственность за политику в отношении мигрантов, министерство обороны – Марио Кунасек, Норберт Хофер стал министром инфраструктуры и транспорта, во главе МИДа встала беспартийная политик, выдвинутая АПС Карин Кнайсль, правда, при этом вопросы европейской интеграции перешли в ведение федерального канцлера.

За почти полтора года своей работы коалиционным правительством были приняты или находились на стадии голосования около 50 новых законов, затрагивающие многие общественно-политические аспекты – случай беспрецедентный для Австрии [15].

Необходимо особо выделить предложение партии предоставить гражданам страны значительно больше возможностей для участия в политической жизни государства на основе использования аналога швейцарской модели «прямой демократии», которая подразумевает решение всех общественно значимых вопросов путем их выноса на национальный референдум. Согласно планам коалиционного правительства, петиции с более чем 100 000 подписей должны были рассматриваться как законодательные инициативы с гарантированным временем выступления в национальном парламенте [8].

4 апреля 2018 г. было заявлено, что австрийское правительство хочет запретить девочкам в детских садах и начальных школах носить платки [9]. Этот шаг стал частью так называемого «Закона о защите детей», который наряду с другими мерами был направлен на то, чтобы побудить мигрантов стать частью австрийского культурного сообщества. Штрахе, характеризуя закон, подчеркнул, что важно не допустить развития политического ислама и позволить детям расти свободными [9].

21 апреля 2018 г. было заявлено, что правительство Австрии намерено серьёзно ужесточить правила получения статуса беженца и пребывания вынужденных переселенцев на территории страны [17].

Законопроект вводил нововведения для тех, кто желал бы получить статус беженца. Прежде всего, им надлежало заплатить пошлину в размере €840. Кроме того, потенциальным беженцам пришлось бы предоставить миграционным службам Австрии все свои электронные средства связи для проверки личных данных и определения страны, из которой они прибыли на австрийскую территорию. Информация с мобильных устройств мигрантов также помогла бы установить правоохранительным органам страны, имели ли потенциальные переселенцы уголовное или экстремистское прошлое, что в значительной степени облегчило бы борьбу с террором [17].

Мигранты, чьи дела на получение статуса беженца находились на рассмотрении, по закону были лишены права на работу, но городские общины нанимали их на общественно-полезные работы, например на уборку мусора и на озеленение улиц. Министр полагал, что оплата от 3 до 5 евро в час недопустима и предлагал выплачивать мигрантам лишь 1,5 евро в час. Но это предложение Герберта Кикля не нашло поддержки даже у его одно партийцев и было расценено ими как унизительное для человеческого достоинства [15].

Также МВД Австрии, возглавляемое Г. Киклем, продолжая борьбу против «параллельных сообществ», четко разъяснило позицию государства по вопросу многоженства: люди, вступившие в более чем один брак – так называемые бигамисты – не могут стать австрийцами, даже если в стране их происхождения допускается многоженство [22].

8 июня 2018 г. стало известно, что правительство Австрии запланировало закрыть семь мечетей и изгнать до 60 имамов и назвало данную акцию «только началом» подавления «политического ислама» и финансируемых из-за рубежа исламских общин [1].

Кроме этого, в Австрии был принят новый «оружейный» закон, по которому полицейские получили право носить при себе оружие в нерабочее время. В законе появилась статья о запрете для мигрантов ношения какого бы то ни было оружия, начиная с перочинного ножа. Правозащитники выразили протест против такого запрета, поскольку он устанавливает разницу между гражданами страны и теми, кто гражданства не имеет [8].

В целом, дуэт «Курц-Штрахе» руководил странной вполне успешно. За 2018 год ВВП Австрии по покупательским ценам вырос на 9,57 %, с $ 417 млрд до $ 457 млрд. ВВП (на душу населения) – с 47 384 до 51 509 доллара (+8,71%). При этом инфляция снизилась на 4,9 %, а безработица уменьшилась на 12,3%. Власти снизили налог на прибыль и НДС – от этого выиграла, прежде всего, туристическая отрасль. Подготовлено было и снижение в два этапа подоходного налога – с 25 % до 21 %, что должно облегчить налоговое бремя для граждан и бизнеса на € 6,5 млрд. в год [16].

Однако эти успехи были краткосрочными, можно говорить о том, что недовольство левоцентристов присутствием АПС у власти не утихло, что и стало причиной так называемого «Ибица-гейта». Вечером 17 мая 2019 г. немецкие онлайн-СМИ опубликовали 6-минутный видеоматериал о том, как в июне 2017 года на острове Ибица Штрахе приятно провел время в компании своего однопартийца Йогана Гуденуса, его жены Таяны, русскоязычной женщины под именем «Алена Маркова» и сопровождающего ее джентльмена по имени Джулиан [16]. На видео Штрахе договаривался с «русской» (которую представили как племянницу приближенного к Путину олигарха) о помощи русскими деньгами в обмен на будущие преференции для российского бизнеса в Австрии.

18 мая Штрахе сразу объявил о своей отставке с поста вице-канцлера Австрии и председателя АПС. Хотя и заявил, что все происходящее – это «тщательно спланированное политическое убийство» [13]. Вечером того же дня канцлер Себастьян Курц выступил с заявлением о прекращении коалиции АНП с АПС, что означало проведение досрочных парламентских выборов [13]. Объявляя об отставке, Штрахе пожелал, чтобы в правительстве никаких изменений не происходило. Тем не менее, канцлер Себастьян Курц потребовал отставки министра внутренних дел Герберта Кикля. В итоге 20 мая правительство покинул не только Кикль, но и все министры от АПС [13].

Эксперты сразу же заговорили об «Ибица-гейте», как о тщательно спланированной политической провокации, но спасти ситуацию это уже не могло. «Ибица-гейт» фактически являлся «ловушкой длинной руки» – запись была осуществлена в июле 2017 г., но компромат был задействован только в мае 2019 г. – перед очередными выборами в Европарламент, дабы не дать возможности правым политическим силам набрать знаительное количество голосов [16]. Организатора данного медиаскандала определили быстро. Им оказался австрийский адвокат иранского происхождения Рамин Мирфахрай. Быстро выяснилось, что мифическая «русская» оказалась не только не племянницей российского олигарха, но и вообще не русской [16]. Но ситуацию это не изменило. И АПС ждали поражения на выборах европейского и национального уровней.

Для восстановления позиций партии пришлось пойти на новую модернизацию. Во-первых, 19 мая 2019 г. новым председателем Австрийской партии свободы стал Норберт Хофер. Во-вторых, АПС начала активную кампанию по критике действий нового правитель-

ства. Например, депутат Европарламента от АПС Роман Хайдер подверг жесткой критике запланированное ЕС сокращение выбросов парниковых газов до уровня 40 % в сравнении с 1990 г. Достижение этих показателей европейской промышленностью к 2030 г. Хайдер назвал деиндустриализацией и добровольным ограничением конкурентных преимуществ стран ЕС перед США и Китаем [11]. Еще один представитель АПС, молодой политик Ханнес Амесбауэр выразил обеспокоенность тем, что киберпреступность сегодня является серьезной проблемой: «рост тяжелых преступлений также должен вызывать серьезное беспокойство и … стать сигналом тревоги для всех, кто думает о безопасности Австрии» [2]. С началом пандемии коронавируса нападки АПС на правительство Курца стали практически непрерывными.

В-третьих, АПС начала процесс выработки новых идей для того, чтобы усилить демократичность и порвать с радикальным имиджем. Зеленый свет для реформирования АПС был дан на выездном заседании партии 8 – 9 декабря 2019 г. Ранее рабочие группы вели активную работу над новым образом АПС, итоги которой подвел Андреас Рабль, глава рабочей группы по модернизации АПС. Например, он отметил, что любой, кто подает онлайн-заявку на членство в партии, сначала должен посмотреть пояснительные видеоролики, которые показывают, «что мы не хотим, чтобы в нашей партии были расисты, антисемиты или правые экстремисты» [3]. Затем потенциальному члену партии необходимо будет ответить на десять вопросов, в том числе касающихся верховенства закона. Членами партии смогут стать только те, кто правильно ответит на такие вопросы. Однако Рабль подчеркнул, что «мы остаемся правой партией, потому что для нас важны основные принципы правильного политического спектра: дом, персональные достижения, личная ответственность и семья» [3].

Однако стоит отметить, что фактически партия претендует на то, чтобы из крайне правой политической силы стать просто правой партией. Фактически, тем самым, она продолжает свою эволюцию, начавшуюся еще с конца XX в. С тех пор партия далеко ушла от праворадикализма и неофашизма и демонстрирует успешный пример правоконсервативной модернизации, хотя вопрос о том, в какие сроки она оправится от «Ибица-гейта» пока открыт. Многое будет зависеть от политической коньюктуры в Австрии.

Библиографический список

1. Austria to close seven mosques, expel imams. URL: https://edition.cnn.com/2018/06/08/europe/austria–mosques–imams–intl/ (дата обращения: 07.06.2020)
2. FPÖ – Amesbauer: Kriminalitätsstatistik 2019 muss Alarmglockenläuten lassen! URL:https://www.coronawahnsinn.at/artikel/fpoe–amesbauer–kriminalitaetsstatistik–2019–muss–alarmglocken–laeuten–lassen/ (дата обращения: 07.06.2020)
3. *Grüll Ph.* Could FPÖ's new «modern» strategy save Austria's populist party?. URL: https://www.euractiv.com/section/elections/news/could-fpos-new-modern-strategy-save-austrias-populist-party/ (дата обращения: 07.06.2020)
4. Heikles Thema Migration//Wiener Zeitung. 11.10.2017. URL: https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/wahlen/nationalratswahl/922362_Heikles-Thema-Migration.html (дата обращения: 05.07.2020)
5. *Kraske M.* The Populist and His Protégé//Spiegel online. 26.09.2008. URL: http://www.spiegel.de/international/europe/austrian-elections-the-populist-and-his-protege-a-580483.html (дата обращения: 05.06.2020)
6. *Luther K. R.* Die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) und das Bündnis Zukunft Österreichs (BZÖ). Keele European Parties Research Unit (KEPRU) Working Paper 22. 2005.
7. *Meret S.* The Danish People's Party, the Italian Northern League and the Austrian Freedom Party in a Comparative Perspective: Party Ideology and Electoral Support. PhD dissertation//SPIRIT PhD Series. Thesis no. 25. URL: http://vbn.aau.dk/files/20049801/spirit_phd_series_25.pdf (дата обращения: 05.06.2020)
8. Muted protests in Vienna as far–right ministers enter Austria's government. URL: https://www.theguardian.com/world/2017/dec/18/thousands–protest–as–far–right–ministers–enter–government–in–austria (дата обращения: 07.06.2020)
9. No parallel societies: Austria wants headscarf ban in kindergartens and primary schools. URL: https://www.rt.com/news/423224–austria–headscarf–ban–schools/ (дата обращения: 05.06.2020)
10. Programm. URL: http://www.fpoe.at/themen/parteiprogramm/ (дата обращения: 05.06.2020)
11. Trotz «Corona–Krise» plant Brüssel Verschärfungen bei «Klima–Zielen». URL: https://www.coronawahnsinn.at/artikel/trotz–corona–krise–plant–bruessel–verschaerfungen–bei–klima–zielen/ (дата обращения: 07.06.2020)
12. Verführer aus dem Bärental//Der Spiegel. 1999. № 47. URL: http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-15118835.html (дата обращения: 05.06.2020)
13. Австрийская интрига. Cui prodest? Кому выгодно?// REGNUM. 03.06.2019. URL: https://regnum.ru/news/polit/2640874.html (дата обращения: 07.06.2020)
14. *Братерский А.* Надежда Кремля провалилась в Австрии. URL: https://www.gazeta.ru/politics/2016/05/23_a_8260631.shtml?updated (дата обращения: 07.06.2020)
15. *Видра Д.* Австрия прощается со многими свободами. URL: http://www.ng.ru/style2/2019–04–07/12_7550_style.html (дата обращения: 05.06.2020)
16. *Ганжа А.* «Ибица-гейт» в Австрии: лузеры и бенефициары. URL: https://eadaily.com/ru/news/2019/05/31/ibica–geyt–v–avstrii–luzery–i–beneficiary (дата обращения: 07.06.2020)
17. «Делают то, чего ждут избиратели»: как Австрия намерена ужесточить миграционное законодательство. URL: https://pravdoryb.info/delayut–to–chego–zhdut–izbirateli–kak–avstriya–namerena–uzhestochit–migratsionnoe–zakonodatelstvo–141733.html (дата обращения: 05.06.2020)
18. *Добров Д.* Правый сдвиг в Австрии. URL: https://inosmi.ru/politic/20171016/240526961.html (дата обращения: 05.06.2020)
19. *Завьялов В.* Триумф правых. Чем закончились выборы в Австрии? URL: http://actualcomment.ru/triumf-pravykh-chem-zakonchilis-vybory-v-avstrii-1710161234.html (дата обращения: 07.06.2020)
20. Из интервью Йорга Хайдера каналу Euronews. URL: https://basmanov.livejournal.com/303673.html (07.06.2020)
21. Лидер Австрийской партии Свободы Хайнц-Кристиан Штрахе: «Европа должна немедленно прекратить санкции против России». URL: http://bditelnost.info/2015/12/10/864/ (дата обращения: 05.06.2020)
22. МВД Австрии прояснило политику в отношении многоженства мигрантов. URL: https://austria–today.ru/?p=20574 (дата обращения: 07.06.2020)
23. *Сафина Р.А., Чернова Я.Р.* Стратегии речевого воздействия в предвыборных выступлениях австрийских политиков// Политическая лингвистика. 2017. № 5. С. 147-151. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-rechevogo-vozdeystviya-v-predvybornyh-vystupleniyah-avstriyskih-politikov (дата обращения: 07.06.2020)
24. Свобода (Австрия). URL: http://rusparty.org/svoboda-avstriia.html (дата обращения: 05.06.2020)

25. *Шарапо А.В.* Некоторые аспекты эволюции австрийского ультрарадикализма: истоки, история и современность//Труды факультета международных отношений: науч. сборник. Вып. 5. Минск, 2014. С. 76-84.

26. *Швейцер В.Я.* Австрийская партия свободы рвется к власти//Независимая газета. 28.11.2016. URL: http://www.ng.ru/dipkurer/2016-11-28/9_6870_austria.(дата обращения: 07.06.2020)

References

1. Austria to close seven mosques, expel imams. URL: https://edition.cnn.com/2018/06/08/europe/austria–mosques–imams–intl/ (request date: 07.06.2020)

2. FPÖ – Amesbauer: Kriminalitätsstatistik 2019 muss Alarmglockenläuten lassen! URL:https://www.coronawahnsinn.at/artikel/fpoe–amesbauer–kriminalitaetsstatistik–2019–muss–alarmglocken–laeuten–lassen/ (request date: 07.06.2020)

3. *Grüll Ph*. Could FPÖ's new «modern» strategy save Austria's populist party?. URL: https://www.euractiv.com/section/elections/news/could-fpos-new-modern-strategy-save-austrias-populist-party/ (request date: 07.06.2020)

4. Heikles Thema Migration//Wiener Zeitung. 11.10.2017. URL: https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/wahlen/nationalratswahl/922362_Heikles-Thema-Migration.html (request date: 05.07.2020)

5. *Kraske M.* The Populist and His Protégé//Spiegel online. 26.09.2008. URL: http://www.spiegel.de/international/europe/austrian-elections-the-populist-and-his-protege-a-580483.html (request date: 05.06.2020)

6. *Luther K. R.* Die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) und das Bündnis Zukunft Österreichs (BZÖ). Keele European Parties Research Unit (KEPRU) Working Paper. S. 18. 22. 2005.

7. *Meret S.* The Danish People's Party, the Italian Northern League and the Austrian Freedom Party in a Comparative Perspective: Party Ideology and Electoral Support. PhD dissertation//SPIRIT PhD Series. Thesis no. 25. URL: http://vbn.aau.dk/files/20049801/spirit_phd_series_25.pdf (request date: 05.06.2020)

8. Muted protests in Vienna as far–right ministers enter Austria's government. URL: https://www.theguardian.com/world/2017/dec/18/thousands–protest–as–far–right–ministers–enter–government–in–austria (request date: 07.06.2020)

9. No parallel societies: Austria wants headscarf ban in kindergartens and primary schools. URL: https://www.rt.com/news/423224–austria–headscarf–ban–schools/ (request date: 05.06.2020)

10. Programm. URL: http://www.fpoe.at/themen/parteiprogramm/ (request date: 05.06.2020)

11. Trotz «Corona–Krise» plant Brüssel Verschärfungen bei «Klima–Zielen". URL: https://www.coronawahnsinn.at/artikel/trotz–corona–krise–plant–bruessel–verschaerfungen–bei–klima–zielen/ (request date: 07.06.2020)

12. Verführer aus dem Bärental//Der Spiegel. 1999. № 47. URL: http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-15118835.html (request date: 05.06.2020)

13. Austrian intrigue. Cui prodest? Who benefits? // REGNUM. 06/03/2019. URL: https://regnum.ru/news/polit/2640874.html (request date: 07.07.2020)

14. *Braterskiy A.* The hope of the Kremlin has failed in Austria. URL: https://www.gazeta.ru/politics/2016/05/23_a_8260631.shtml?updated (request date: 07.06.2020)

15. *Vidra D.* Austria says goodbye to many freedoms. URL: http://www.ng.ru/style2/2019–04–07/12_7550_style.html (request date: 05.06.2020)

16. *Ganja A.* «Ibiza-gate» in Austria: losers and beneficiaries. URL: https://eadaily.com/en/news/2019/05/31/ibica–geyt–v–avstrii–luzery–i–beneficiary (request date: 05.06.2020)

17. «Do what voters expect»: how Austria intends to tighten migration legislation. URL: https://pravdoryb.info/delayut–to–chego–zhdut–izbirateli–kak–avstriya–namerena–uzhestochit– migratsionnoe–zakonodatelstvo–141733.html (request date: 07.06.2020)

18. *Dobrov D.* Right shift in Austria. URL: https://inosmi.ru/politic/20171016/240526961.html (request date: 07.06.2020)

19. *Zavyalov V.* Triumph of the right. How did the elections in Austria end? URL: http://actualcomment.ru/triumf-pravykh-chem-zakonchilis-vybory-v-avstrii-1710161234.html (request date: 05.06.2020)

20. From an interview with Jörg Hyder on Euronews. URL: https://basmanov.livejournal.com/303673.html (request date: 07.06.2020)

21. The leader of the Austrian Freedom Party, Heinz-Christian Strache: «Europe must immediately end its sanctions against Russia.» URL: http://bditelnost.info/2015/12/10/864/ (request date: 07.06.2020)

22. The Austrian Ministry of Internal Affairs has clarified the policy regarding polygamy of migrants. URL: https://austria–today.ru/?p=20574 (request date: 05.07.2020)

23. *Safina R.A., Chernova Y.R.* Speech Impact Strategies in the Campaign Speech of Austrian Politicians // Political Linguistics. 2017. No. 5. Pp. 147-151. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-rechevogo-vozdeystviya-v-predvybornyh-vystupleniyah-avstriyskih-politikov (request date: 07.06.2020)

24. Freedom (Austria). URL: http://rusparty.org/svoboda-avstriia.html (request date 05.06.2020)

25. *Sharapo A.V.* Some aspects of the evolution of Austrian ultra-radicalism: sources, history and modernity // Works of the Faculty of International Relations: scientific compilation. Vol. 5. Minsk, 2014. Pp. 76-84.

26. *Schweizer V.Ya.* The Austrian Freedom Party is eager for power // Nezavisimaya Gazeta. 11/28/2016. URL: http://www.ng.ru/dipkurer/2016-11-28/9_6870_austria. (request date: 07.06.2020)

УДК 94 (73) UDC 94 (73)

ХРИСТЕНКО Д.Н.
кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории и философии, Ярославский государственный медицинский университет
E-mail: khristenko1983@mail.ru

KHRISTENKO D.N.
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of History and Philosophy, Yaroslavl State Medical University
E-mail: khristenko1983@mail.ru

ВОЙНА В ПЕРСИДСКОМ ЗАЛИВЕ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО МИРОПОРЯДКА: ОЦЕНКИ ЭКСПЕРТНОГО СООБЩЕСТВА США В 1991 Г.

THE PERSIAN GULF WAR AND THE FORMATION OF A NEW WORLD ORDER: ASSESSMENTS OF THE US EXPERT COMMUNITY IN 1991

В статье рассматриваются дискуссии в американском экспертном сообществе по вопросу о глобальном мироустройстве после войны в Персидском заливе. Описывается формирование двух основных точек зрения: сторонников однополярного мира во главе с США и приверженцев сотрудничества Америки с другими государствами и наднациональными организациями. Отмечается победа сторонников единоличного лидерства Вашингтона, что определило внешнюю политику США на долгосрочную перспективу.

Ключевые слова: ***Война в Персидском заливе, США, дискуссии, однополярный мир, ООН.***

The article examines the discussions in the American expert community on the issue of the global world order after the Gulf War. The formation of two main points of view is described: supporters of a unipolar world led by the United States and adherents of America's cooperation with other states and supranational organizations. The won of the supporters of the single-hand leadership of Washington is stated, which determined the US foreign policy for the long term.

Keywords: ***Gulf War, USA, discussions, unipolar world, United Nations.***

Ровно тридцать лет назад на Ближнем Востоке разразилась война в Персидском заливе (1990–1991 гг.). Она стала важнейшим событием, продемонстрировавшим новую роль Америки в мире. В ходе войны США сумели освободить Кувейт и разгромить Ирак, впервые за много десятилетий «холодной войны» достигли соглашения с СССР в ООН на основе осуждения принципа агрессии в международных отношениях, сформировали мощную коалицию арабских стран и обеспечили безусловную поддержку военных действий своими европейскими союзниками. Триумф американской вооруженной сил в Персидском заливе совпал с глубоким экономико-политическим кризисом Советского Союза, фактически на глазах терявшего статус «сверхдержавы». Стало очевидно, что биполярная система международных отношений уходит в историю, и мир стоит перед глобальным переустройством, в основе которого лежит возросшая роль Соединенных Штатов на мировой арене.

В этих условиях в американском экспертном сообществе разгорелись дебаты по вопросу о новом мироустройстве. Сформировались две основные точки зрения. Сторонники первого направления – унилатералисты – считали, что война в Персидском заливе продемонстрировала американскую мощь, и отныне Вашингтон должен взять на себя роль единоличного лидера, а новый миропорядок должен представлять собой однополярный мир под руководством США. Приверженцы второго направления – мультилатералисты – полагали, что новое мироустройство должно представлять собой мир без ярко выраженных национальных центров силы, ведущую роль в котором играют международные организации, прежде всего Организация Объединенных Наций.

Основным, но не единственным, источником для данной статьи послужил авторитетный журнал «Форин Афферс», на страницах которого и проходила главная дискуссия между американскими аналитиками.

Наиболее развернуто и последовательно позиция унилатерализма была изложена в программной статье Ч. Краутхаммера «Момент однополярности», опубликованной в январе 1991 года. Эксперт отмечал, что с окончанием «холодной войны» США стали ведущей силой в мире, и подчеркивал, что именно односторонние и решительные действия Белого дома не дали С. Хусейну завладеть в августе 1990г. всем Аравийским полуостровом. Американский обозреватель доказывал, что разговоры о будущем многополярном мире и «надежды на ООН как гаранта нового мира» – являются наивными и «благодушными», поскольку данная международная организация существует в основном на бумаге и в силу этого не может обеспечить систему коллективной безопасности. Краутхаммер уверял, что без руководства Вашингтона, без шантажа и подкупа, к которым он прибегал, «никто бы даже не пошевелился» и «ничего не было бы сделано». Мировое сообщество списало бы Кувейт, ровно также как перед Первой мировой войной предшественница ООН – Лига Наций, декларировавшая приверженность к системе коллективной безопасности, «списала Эфиопию» [3, p. 25]. Американский аналитик характеризовал войну в Персидском заливе как притворную игру в многосторонность. Реальный мультилатерализм возможен только в случае, когда партнеры по коалиции являются равными по силе и статусу союзниками. Так,

© Христенко Д.Н.
© Khristenko D.N.

например, было во время Второй мировой войны, когда США, Великобритания и СССР выступали в рамках единого лагеря. Сейчас же, утверждал Ч. Краутхаммер, имеет место «псевдо-многосторонность», поскольку США как ведущая великая держава действует в Персидском заливе фактически в одиночку [3, p. 25].

Тем не менее, большая часть американского общества сомневается в легитимности односторонних действий США, одновременно с готовностью одобряя шаги, предпринятые совместно с «мировым сообществом». В результате по внутренним причинам американские власти вынуждены придавать своим односторонним действиями мультилатеральную окраску. Это в свою очередь, предупреждал Ч. Краутхаммер, вызывает опасность, что в итоге политики США могут поверить в свой собственный вымысел [3, p. 26].

Но главный вопрос, говорит исследователь, заключается в том, сможет ли Америка поддерживать свое единоличное руководство в долгосрочной перспективе, и нет ли несоответствия между американскими геополитическими интересами и ограниченными ресурсами США. Ч. Краутхаммер признавал, что американская экономика находится в упадке и отмечал, что расходы на военные цели составляют всего 5,4% валового национального дохода, в то время как во времена Дж. Кеннеди, когда США были в зените своей мощи, траты на оборону были в два раза больше. Но эксперт резко отвергал утверждение о том, что корни экономических проблем лежат в излишней вовлеченности США во внешний мир. Он утверждал, что низкий уровень сбережений американцев, плохая система образования, стагнирующее производство, ухудшающаяся трудовая мораль и растущие запросы на социальное обеспечение со стороны государства, плюс мода на дорого обходящуюся «экологичность» не имеют ничего общего с американским присутствием в Европе, Центральной Америке или на Ближнем Востоке [3, p. 26].

Ч. Краутхамер подчеркивал, что на примере кризиса в Персидском заливе очевиден тот факт, что вовлеченность США во внешний мир во многих отношениях, наоборот, является фундаментом американской экономики. Он объяснял это тем, что Соединенные Штаты по своей сути это деловая, морская и торговая нация, которой для процветания необходим открытый и стабильный внешний мир. «Небезопасные морские пути, бедные торговые партнеры, зашкаливающие цены на нефть, взрывоопасная нестабильность в различных регионах мира – это наиболее очевидные риски от американского невмешательства», – подводит итог Ч. Краутхаммер [3, p. 27].

Подобного же мнения придерживался и консервативный обозреватель Дж. Вейгель, чьи аргументы активно использовались в ходе дебатов в американском Конгрессе в январе 1991 г. С его точки зрения война в Персидском заливе является «справедливой войной» с моральной точки зрения, поскольку главный вопрос, который она призвана разрешить – будут ли международные отношения в новом миропорядке осуществляться по цивилизованным правилам, или мир окажется «в естественном состоянии, описанном Гоббсом, в состоянии войны всех против всех». Дж. Вейгель подчеркивал, что ООН не является действенной международной организацией, на площадке которой вырабатываются решения, но скорее сценой, на которой решения принятые в других местах, просто обнародуются. И то, что ООН в ходе кризиса в Персидском заливе послушно следует за Соединенными Штатами – еще одно доказательство того, что формирующийся новый миропорядок – это однополярный мир во главе с США, которые как единственная великая держава будут задавать основные правила поведения в международных отношениях. При этом Дж. Вайгель отмечал, что Совет безопасности ООН, в состав которого в декабре 1990 г. входило такое государство как Йемен, никак не может претендовать статус более «надлежащей власти», чем демократически избранный президент и Конгресс США [5, p. 2763].

Мультилатералисты были не согласны с данными утверждениями. Одним из наиболее ярких их сторонников был профессор политологии Пенсильванского университета А. Рубинштейн, отмечавший, что события в Персидском заливе стали воплощением концепта «коллективной безопасности», который был прописан в уставе ООН. Эксперт подчеркивал, Вашингтон не смог бы выиграть войну в Персидском заливе в одиночку. Он утверждал, что только комбинация пяти важнейших факторов дала возможность добиться успеха: лидерство США, американо-советское сотрудничество, военная мощь Америки, роль ООН, и готовность других государств разделить финансовые затраты на войну [8, p. 54].

Особое внимание А. Рубинштейн уделял роли СССР, отмечая, что Москва не просто смотрела, как уничтожается иракская военная машина, она фактически дала «зеленый свет» этим действиям. Эксперт подчеркивал, что поддержка Советского Союза в Совете Безопасности ООН имела для американского президента критическое значение, поскольку способствовала усилиям Белого дома убедить американское общественное мнение в необходимости войны. Вето СССР затруднило бы достижение общенационального консенсуса в США и ослабило международную коалицию союзников. Отсутствие поддержки СССР могло бы склонить голосование в Сенате США в январе 1991 г. в пользу противников официального объявления войны Ираку. «Взаимодействие с М.С. Горбачевым дало возможность Дж. Бушу двигаться вперед», – утверждает А. Рубинштейн [8, p. 56-57].

Эксперт обращал внимание на редко учитываемый факт того, что именно общее потепление в отношениях с Москвой, дало Вашингтону возможность отправить на Ближний Восток полумиллионную военную группировку. Ведь более половины военнослужащих были переброшены из Европы, где они раньше готовились отражать возможное советское вторжение [8, p. 57].

По мнению эксперта, данные обстоятельства, наряду с другими факторами, отчетливо свидетельствует, что США следует отказаться от амбиций на однополярный статус и односторонние действия на мировой арене. А. Рубинштейн был уверен, что с окончанием «холодной войны» необходимо добиться возрождения ООН, поскольку именно эта международная организация должна взять на себя ответственность за новый миропорядок. Пока же, констатирует он, Вашингтон продолжает старую политику. Свидетельством этого служат регулярные поездки министра обороны США Р. Чейни по странам Персидского залива, цель которых увеличение продаж американского оружия, а не продвижение нового миропорядка [8, p. 63].

А. Рубиншейн полагает, что основой поддержания

стабильности в Персидском заливе должны стать миротворческие войска под эгидой ООН, которые будут размещены на срок от 5 до 10 лет во всех государствах региона. Подразделения миротворцев, дислоцированные в Ираке, Кувейте, Саудовской Аравии, Иране и Омане будет необходимо оснастить новейшими средствами наблюдениями из США и СССР. При этом миротворцы будут подотчетны только Совету Безопасности и Военно-штабному комитету ООН [8, p. 64].

Оценивая вышеприведенные утверждения экспертов из обоих лагерей, нужно отметить, что внимательный анализ свидетельствует, что и унилатералисты, и мультилатералисты имеют в своих рассуждениях о войне в Персидском заливе достаточно большое количество «слабых мест». Так, явно выказываемое унилатералистами пренебрежение к союзникам и умаление роли партнеров по коалиции, легко опровергается на конкретных примерах. Даже не беря во внимание поддержку ООН, давшей своими резолюциями юридическое обоснование для военной операции США, содействие Германии, Японии и Саудовской Аравии, оплативших затраты на боевые действия, имело критическое значение для Вашингтона.

Мультилатералисты же игнорировали то обстоятельство, что даже несмотря на формальное наличие антииракской коалиции, подразумевавшей, что войну против Ирака ведет не США, а объединение союзников, Белый дом отказался от использования вооруженными силами коалиции флага ООН и международного командования как это, например, имело место в ходе войны на Корейском полуострове [9, p. 75]. Сотрудничество с Советским Союзом также носило противоречивый характер. Москва в лице М.С. Горбачева до последнего стремилась предотвратить наземную операцию американских войск против иракской армии, но Вашингтон настоял на силовом варианте разрешения кризиса. Этим фактически была нивелирована надежда советского лидера на утверждение в мире идеологии «нового политического мышления», что стало концом иллюзий М.С. Горбачева о совпадении интересов двух государств на мировой арене.

В свою очередь американские эксперты также были не вполне довольны сотрудничеством с Москвой. В редакционной статье «Форин афферс» в январе 1991 отмечалось, что Белому дому нередко приходилось идти на уступки СССР, когда ему было нужно добиться поддержки в Совбезе ООН. В частности, Вашингтон фактически «закрыл глаза» на действия Кремля, силой подавившего беспорядки в Литве в январе 1991 г. [7, p. 3].

В этом же духе высказывался и начальник штаба сухопутных войск США Карл Вуоно, который предупреждал, что «несмотря на улучшение отношений с США и беспрецедентное американо-советское сотрудничество на ранних стадиях кризиса в Персидском заливе, характер будущей советской политики остается неопределенным. Сохраняющаяся мощь советской армии должна оставаться в качестве важного фактора, определяющего размер и облик американских вооруженных сил» [10, p. 52]. В силу этого, утверждал К. Вуоно, необходимо отказаться от каких-либо намерений по сокращению сухопутных войск США, чьи эффективные действия позволили одержать победу над Ираком и освободить Кувейт [10, p. 65 – 67].

Другой военный эксперт, бывший замминистра обороны США, У. Перри отметил, что война в Персидском заливе стала демонстрацией уникальной военной мощи Америки. Он подчеркивал, что иракская армия занимала четвертое место в мире по своему размеру, включая в свой состав миллион солдат, имея четыре тысячи танков и три тысячи артиллерийских орудий. Кроме того иракские солдаты обладали опытом многолетней войны с Ираном и действовали поблизости от своих баз. Победа над такой военной силой, по мнению У. Перри, подтверждает несомненное превосходство армии США в мире. Ключевую роль сыграли американские военные технологии, благодаря которым победу удалось одержать быстро и практически бескровно [6, p. 68]. Тем не менее, предупреждал военачальник, главным вопросом национальной безопасности в будущем десятилетии для США будет то, как правильно использовать новые военные возможности. У. Перри полагал, что США не должны стать ни мировым полицейским, ни мировым агрессором. И главной задачей для Вашингтона будет не участвовать в многочисленных региональных конфликтах в будущем, но используя свою новую силу, предотвращать их возникновение [6, p. 81 – 82].

В результате часть американских экспертов, анализируя значение войны в Персидском заливе, заняла промежуточную позицию, не поддержав в строгом смысле слова ни унилатерализм, ни мультилатерализм. Против того, чтобы рассматривать войну в Персидском заливе как некий определяющий момент для нового миропорядка выступил эксперт Совета по международным отношениям, профессор М. Мандельбаум. Он отметил, что во времена «холодной войны» все конфликты были тесно связаны между собой. Гражданская война в Греции, Корейская и Вьетнамская войны и другие вооруженные конфликты рассматривались как часть глобальной войны против коммунизма. И в силу этого каждый конфликт был значим не только сам по себе, но и в рамках его влияния на позицию Запада и в других частях света. Конфронтация с Ираком по контрасту, не связана, уверял эксперт, ни с каким-либо другим регионом за пределами Ближнего Востока. Как бы ни был важен Ближний Восток для США и остального мира, он не предоставляет основу для глобальной международной политики, как это было в случае противостояния с Советским Союзом [4, p. 11]. М. Мандельбаум доказывал, что война в Персидском заливе – это отдельный, изолированный международный конфликт, в который Соединенные Штаты втянулись по двум главным причинам. Во-первых, исходя из морального принципа, «согласно которому более мощные державы не должны поглощать своих более слабых соседей». Во-вторых, исходя из своих прагматических интересов, стремясь не допустить попадание под контроль С. Хусейна «большой части мировых нефтяных запасов» [4, p. 11].

С тем, что война в Персидском заливе не может стать основой нового миропорядка соглашался в 1991 г. и знаменитый ученый, и общественный деятель Н. Хомски. Но он исходил из других посылок. Эксперт утверждал, что ссылка на «моральные принципы» как на идеологическую основу политики США в ближневосточном регионе вообще не имеет смысла, справедливо утверждая, что «принципы не могут поддерживаться избирательно» [1, p. 308].

Ученый замечает, что С. Хусейн, безусловно, преступник, но он был таким и до вторжения в Кувейт в ав-

густе 1990 г., когда в Вашингтоне его воспринимали как союзника и партнера. Да и сама агрессия Ирака, хоть и представляет собой еще одно преступление в ряду многих, которые можно наблюдать в международных отношениях, вовсе не превосходит прочие по своим масштабам и размаху. Наиболее отчетливо это видно на примере аннексии Восточного Тимора соседней Индонезией, где уровень насилия в отношении местного населения достиг степени почти геноцида. Однако, США, Великобритания и Австралия, те самые государства, которые так громогласно осуждают агрессию Ирака, фактически поддержали индонезийский режим Сухарто в разрез с позицией большинства членов ООН [1, p. 309].

Вообще, подчеркивает Н. Хомски, никто настолько часто не подрывает миротворческие усилия ООН как США. Так, в 1989 – 1990 г. в Совете Безопасности ООН были заблокировали три резолюции. Все три были заблокированы США. Две из них осуждали американское вторжение в Панаму, а третья критиковала нарушение Израилем прав человека. Также Вашингтон голосовал против двух резолюции Генеральной Ассамблеи ООН, призывающих к соблюдению международного права. «Одна из них осуждала американскую поддержку контрас в Никарагуа», вторая экономическую войну, которую Вашингтон развязал против законного правительства этой латиноамериканской страны. В результате Н. Хомски делает вывод, что США, как и остальные государства, поступают как им выгодно, используя понятия права и моральных принципов, когда им это удобно, и отбрасывают их, когда они мешают [1, p. 310].

Оригинальную концепцию высказал профессор права Калифорнийского университета М. Гленнон. Он отмечал, что главный вопрос – это не взаимоотношения между ООН и США, но распределение властных отношений внутри страны – между Белым домом и Конгрессом. Эксперт справедливо подчеркивал, что резолюции ООН предоставили Вашингтону право, но не как не обязанность начать военные действия против Ирака [2, p. 90]. По мнению М. Гленнона боевые действия в ближневосточном регионе оказались с юридической точки зрения правомерны только потому, что после ожесточенных дебатов в середине января 1991 г. американские законодатели проголосовали за начало военной операции. Этот факт, замечает эксперт, имеет глобальное значение поскольку с окончанием «холодной войны» все больше государств в мире начинают рассматривать конституцию США как образец для внутреннего устройства. А это в свою очередь требует от сторонников нового миропорядка обращать больше внимания на укрепление законности в самих Соединенных Штатах [2, p. 100 – 101].

Подводя итоги, можно констатировать, что в 1991 г. необъявленную победу в дискуссии, определившей политику Соединенных Штатов на протяжении последующих десятилетий, одержали унилатералисты – сторонники однополярного мира. Вашингтон пришел к выводу, что отныне он является уже не лидером капиталистической системы и западного мира как во времена «холодной войны», но глобальным лидером. В результате Белым домом был взят курс на единоличное руководство на мировой арене, что в итоге привело к окончательному пренебрежению международным правом. Наиболее ярко проявилось в 2003 году, когда началась вторая война Америки с Ираком. Полностью проигнорировав мнение ООН, Вашингтон остался без поддержки ведущих европейских союзников, при полном неприятии России и арабского мира. Неудивительно, что первоначально успешная военная операция США очень быстро обернулась хаосом в Ираке, спровоцировав межрелигиозные и этнические конфликты, рост терроризма и вызвав многочисленные потери в рядах американских военнослужащих. Стало совершенно очевидно, что расчеты Вашингтона на формирование однополярного мира – фикция, и эпоха недолгого американского доминирования в мире подходит к своему логическому концу.

Библиографический список

1. *Chomsky N.* The Use (and Abuse) of the United Nations // The Gulf War Reader: History, Documents, Opinions. N.-Y: Times Books, 1991. Pp. 307 – 310.
2. *Glennon M.* The Gulf War and the Constitution // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 2. Pp. 84 – 101.
3. *Krauthammer Ch.* The Unipolar moment // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 1. Pp. 23 – 33.
4. *Mandelbaum M.* The Bush Foreign Policy // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 1. Pp. 5 – 22.
5. Morality and U.S. Policy in the Gulf. House of Representatives. January 31, 1991 // Congressional Record. 1991. Vol. 137. Pp. 2762-2763.
6. *Perry W.* Desert Storm and Deterrence // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 4. Pp. 66 – 82.
7. Road to War // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 1. Pp. 1 – 4.
8. *Rubinstein A. Z.* New World Order or Hollow Victory // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 4. Pp. 53 – 65.
9. *Russet B., Sutterlin J.* The U.N. in a New World Order // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 2. Pp. 69 – 83.
10. *Vuono C.* Desert Storm and the Future of Conventional Forces // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 2. Pp. 49 – 67.

References

1. *Chomsky N.* The Use (and Abuse) of the United Nations // The Gulf War Reader: History, Documents, Opinions. N.-Y: Times Books, 1991. Pp. 307 – 310.
2. *Glennon M.* The Gulf War and the Constitution // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 2. Pp. 84 – 101.
3. *Krauthammer Ch.* The Unipolar moment // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 1. Pp. 23 – 33.
4. *Mandelbaum M.* The Bush Foreign Policy // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 1. Pp. 5 – 22.
5. Morality and U.S. Policy in the Gulf. House of Representatives. January 31, 1991 // Congressional Record. 1991. Vol. 137. Pp. 2762 – 2763.
6. *Perry W.* Desert Storm and Deterrence // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 4. Pp. 66 – 82.
7. Road to War // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 1. Pp. 1 – 4.
8. *Rubinstein A. Z.* New World Order or Hollow Victory // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 4. Pp. 53 – 65.
9. *Russet B., Sutterlin J.* The U.N. in a New World Order // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 2. Pp. 69 – 83.
10. *Vuono C.* Desert Storm and the Future of Conventional Forces // Foreign Affairs. 1991. Vol. 70. № 2. Pp. 49 – 67.

УДК 821.161.1 + Н.С. ЛЕСКОВ

UDC 821.161 + Н.С. ЛЕСКОВ

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

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭМОЦИИ РАДОСТЬ В ЭПИСТОЛЯРИИ Н.С. ЛЕСКОВА

REPRESENTATION OF THE EMOTION JOY IN N.S. LESKOV'S EPISTOLARY

В статье рассматриваются способы репрезентации эмоции радость в частных письмах Лескова, что позволяет приблизиться к пониманию картины мира писателя.

Ключевые слова: ***Лесков, эпистолярий, репрезентация эмоций, радость.***

The article examines the ways of representing the emotion of joy in Leskov's private letters, which makes it possible to get closer to understanding the sender's picture of the world.

Keywords: ***Leskov, epistolary, representation of emotions, joy.***

Сегодня в ряду русских литераторов Н.С. Лесков занимает достойное местокак выдающийся писатель, яркий публицист, мыслитель, его творческое наследие в последние десятилетия вызывает всё больший интерес. Невозможно понять внутренний мир художника, не приблизившись к осознанию того, что у него вызывало те или иные эмоциональные реакции, что позволяло почувствовать себя счастливым, а что причиняло горе, что радовало, а что удивляло, возмущало, огорчало. Значительный интерес в этом плане представляют частные письма, поскольку «основным участником эмотивных ситуаций, представленных в письмах, является, конечно, сам автор письма, адресант. Именно его эмоциональное состояние представлено в текстах писем наиболее полно и разнообразно» [9, с. 95]. В эпистолярном дискурсе человек свободно излагает свои взгляды (А.Н. Лесков, сын и биограф писателя, отмечал: «Ценны духовные самообнажения самого Лескова непосредственно в письмах» [6, с. 191]), и анализ репрезентации эмоций в текстах частных писем может многое дать для понимания мировоззрения адресанта. Это побудило нас обратиться к лесковскому эпистолярию. Объектом рассмотрения стали письма, опубликованные в 10-м и 11-м томах Собрания сочинений Н.С. Лескова (всего 422); материалы Ежегодника Рукописного отдела Пушкинского Дома на 1971 год, где содержится научное описание 1057 лесковских писем; 63 письма, опубликованные в 1986 г. во французском журнале «Revue des etudes slaves», а также письма, вошедшие в биографический труд сына писателя А.Н. Лескова «Жизнь Николая Лескова по его личным, семейным и несемейным записям и памятям».

Лесков, человек страстный, увлекающийся, мятущийся, всю жизнь провел в борьбе с обстоятельствами, с непониманием окружающих, с самим собой, с непостижимыми загадками бытия. Ему, как свидетельствует А. Лесков, были свойственны «врожденное предрасположение к мрачности, мнительность, неразрывная с большим жизнелюбием» [6, с. 465]. Не удивительно, что в лесковских письмах преобладает вербализация отрицательных эмоций. Тем важнее понять, что для него было источником эмоций положительных.

Ранее нами был рассмотрен вопрос о репрезентации эмоции счастье в эпистолярном дискурсе Лескова [1]. В настоящей статье остановимся на проявлении эмоции радость.

При том, что вопрос о типологии эмоций остаётся открытым, все ученые согласны в том, что радость является одной из основных положительных эмоций, при этом, «пытаясь определить сущность радости, психологи испытывают значительные затруднения» [5, с. 161].

Как и другие эмоциональные состояния, эта эмоция также может проявляться с разной степенью интенсивности, от чувства удовлетворения, вызванного конкретным событием, до ощущения себя счастливым, грань между эмоциями счастье и радость порой *трудно уловима*. Не случайно в известных на данный момент классификациях базовых эмоций выделяется радость, но счастье не рассматривается как отдельная эмоция. В работах, посвященных вербальной репрезентации эмоций, счастье рассматривается как высшее проявление эмоции радость [8, с. 23, 24 и др.]. В словарях толкования значений лексем радость и *счастье* содержат пересекающиеся семы. См., например, следующие дефиниции лексемы счастье: ‘Состояние довольства, благополучия, радости от полноты жизни, от удовлетворения жизнью’ («Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова); ‘*Состояние полной удовлетворённости жизнью, чувство высшего довольства, радости*’[БАС]; ‘Чувство восторженной радости, полного удовлетворения’ («Русский семантический словарь» под редакцией Н.Ю. Шведовой); ‘Состояние абсолютной удовлетворенности жизнью, чувство наивысшего удовольствия, радости’ («Новый толково-словообразовательный словарь русского языка» Т.Ф. Ефремовой) и др.

© Алешина Л.В.
© Aleoshina L.V.

Психолог Е.П. Ильин, указывая на близость эмоций радость и *счастье*, обращает внимание на то, что «сильную и кратковременную радость переживающие ее часто принимают за счастье» [5, с. 162]. Другой специалист в области психологии эмоций, Б.И. Додонов, обращает внимание на следующую особенность языковой репрезентации эмоциональных состояний: «В разговорной практике мы часто пользуемся одним и тем же словом для обозначения разных переживаний, так что их действительный характер становится ясным только из контекста. В то же время одна и та же эмоция может обозначаться разными словами» [4, с. 23]. В частности, временное состояние удовлетворения, которое испытывает субъект, *могут обозначать* словоформы счастлив и рад.

Тем не менее эмоции радость и счастье вовсе не тождественны. *Так, выдающийся немецкий философ и* психолог Эрих Фромм, говоря, казалось бы, об их общности, тут же разводит эти эмоциональные состояния по таким принципиальным признакам, как интенсивность и продолжительность: «Радость и счастье не различные состояния, они отличаются только тем, что радость связана с переживанием единичного факта, а счастье, можно сказать, постоянное и нераздельное переживание радости» [10, с. 147]. Все учёные сходятся в том, что «эмоция радости не связана с качеством жизни индивида; она представляет собой реакцию на различные, даже очень незначительные события и проявляется каждодневно» [7, с. 93], тогда как «отношение к счастью входит в число определяющих характеристик духовной сущности человека» [2, с. 58] и связано с мировоззрением, представлением личности о своем предназначении, в конечном счёте о смысле жизни.

Для Лескова понятия *радость* и *счастье* далеко не равнозначны. Лишь в единичных случаях словоформы счастлив и рад употребляются им *как синонимы при вербализации одного эмоционального состояния*: Когда осчастливите своим посещением – *будем* **рады** *и* **счастливы** (А.Н. Толиверовой 28 июня 1883), *Я очень* ***счастлив****, что дожил до удовольствия прочесть о себе мнение человека искреннего и понимающего дело. <…> Словом: я очень* ***рад****, что Вы остановились на этой статье Введенского <…>* (С.Н. Шубинскому 2 мая 1890); *Вчера я писал Льву Н-чу и сообщил ему, что Вы меня навестили, и что я был этим очень* ***счастлив****<…>. Когда бы Вы ни зашли ко мне, я всегда буду этим очень* ***обрадован*** (Л.И. Веселитской 13 января 1893).

Писатель сочувственно относится к потребности человека в личном, семейном счастье, но в его письмах чаще всего (особенно в последние годы жизни) счастье трактуется как сознательный отказ от обывательского, потребительского благополучия, как стремление к духовному совершенствованию, причем высшим достижением духа воспринимается *счастье* как состояние религиозного экстаза, который он сам испытал только раз и на короткое время (Л.Н. Толстому, 30 декабря 1890). Для радости же может быть мно*го причин*. *Об этом* говорят и количественные показатели: лексемы *счастье*, *счастливый, посчастливилось*, *осчастливить* в рассмотренных текстах встречаются 50 раз, тогда как для репрезентации эмоции радость в эпистолярном дискурсе Лескова используется 217 словоформ соответствующих лексем (индекс обозначает количество словоупотреблений): радость[59], *радоваться*[53], *радовать*[21], *обрадовать*[15], *порадовать* [2], *рад*[52], *радостный*[9], *радостно*[6]).

Анализ контекстного окружения позволяет с высокой долей вероятности выявить лексико-семантические варианты (ЛСВ) лексем, вербализующих в письмах Лескова эмоциональное состояние радость, что поможет глубже понять мировосприятие адресанта.

Крайне редко Лесков говорит о *радостях жизни* (‘всё то, что сопровождается удовольствием, что доставляет удовольствие в жизни’ [«Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова]: *Пожалуста будьте покойны, пожалуста не портьте себе* ***радостей жизни****!* (А.С. Суворину 13 ноября 1890).

Чаще всего в лесковских письмах реализуется ЛВС ‘чувство удовольствия, внутреннего удовлетворения’.

Радовали, к сожалению, редко, письма родных. Так, находясь в Париже в тяжёлый для себя период (одна из причин – разлад с женой), Лесков пишет детям: *Я очень вам благодарен за письмо, которое вы мне прислали: оно было для меня большою* ***радостью*** *на чужбине, где я скитаюсь уже два месяца, не имея никаких вестей ниоткуда, точно я нигде с людьми не жил и никому во всю мою жизнь ничего не значил*(12 июня 1875). Как справедливо говорит сын писателя, перечитавший отцовские письма этого периода будучи уже взрослым человеком, это явно адресовано не столько детям, сколько жене. Письмо детей – единственная радость обиженного, раздражённого, одинокого человека.

Чаще радость приносили письма хороших знакомых, товарищей по писательскому цеху: *<…> письмо получил сегодня и себя им* ***радую****, благодаря Вас за приязнь и доброжелательство* (А.П. Милюкову 3 августа 1875); *Очень* ***рад*** *был я получить от Вас весточку, уважаемый Михаил Осипович!* (М.О. Меньшикову 28 августа 1893) и мн. др.

Особые чувства вызывают письма Л.Н. Толстого, которые Лесков называет *и утешением, и радостью, и ободрением*: *Вчера получил Ваше письмо, и оно меня особенно* ***обрадовало*** (6 декабря 1890); *<…>когда я получаю от Вас несколько строк – это меня очень* ***радует*** (26 февраля 1891); *Об ответах на мои письма никогда не прошу Вас, но, если получаю Ваши строки, то бываю ими утешен и обрадован, а нередко и укреплен<…>* (15 декабря 1893) и т.п.

Лесков ловит каждый благожелательный отзыв Толстого о нём, тут же спешит выразить свою признательность: *Был* ***рад****, получа от Вани Горбунова письмо, в котором он между прочим писал, что Вы обо мне вспоминали и говорили с ним. Мне очень* ***радостно*** *и полезно знать, что Вы считаете меня гожим для лучших дел, чем исключительная забота о личном счастье* (15 августа 1891).

Порой Лесков, ни в чём не умевший держаться «золотой середины», доходит до самоуничижения: *Строки Ваши мне всегда очень дороги и многополезны, но я стыжусь их у Вас вымогать, потому что Вы «должны всем», а не одному кому-либо. Но когда Вы пишете ко мне, – Вы делаете меня* ***радостным*** (28 июля 1893); *Мне стыдно приставать к Вам, но я слаб и ищу опоры у человека, который меня сильнее, – не оставьте меня поддержать. Я, конечно,* ***очень рад****, что Вам не противно то, что я пишу* (10 января 1893); *Я написал Вам, потому что нуждался в укреплении себя Вашим словом; а потом каялся, что Вас обеспокоил. Так мне и всегда бывает, когда*

напишу Вам; а потом приходит от Вас ответ, и я бываю ***обрадован*** *до веселия духа. Сердечно благодарю Вас за эти* ***радости*** (18 мая 1894).

Отношениям Лескова с Толстым посвящена целая глава книги А.Н. Лескова об отце, где, в частности, отмечается «чуждая натуре умягченность тона» в письмах Толстому, что не мог не чувствовать адресат («Неустанная хвала утомляла хвалимого»). Об этом свидетельствуют и воспоминания Л.Я. Гуревич: «<...>когда коснулись Николая Семеновича, Толстой сказал: "Да, он мне пишет иногда... Только иногда тон какой-то... уж слишком... Неприятно бывает..."» [5, с. 409].

Не сумевший найти душевного спокойствия в семейной жизни, писатель радуется за тех, кому повезло больше: *Поклон мой низкий достойнейшей Мирре Александровне.* ***Радуюсь****, что Лизавета Петровна властвует, а Вера Петровна жуирует* (П.К. Щебальскому 7 октября 1871); *Вы уже в Варшаве, хотя еще и без «фамилии».* ***Радуюсь*** *за Вас и еще более за «фамилию». Дай бог Вам счастья на новом месте, а барышням хороших мужей, которые умели бы их оценить и сберечь* (П.К. Щебальскому 29 июля 1875); *Я был* ***обрадован*** *Вашим письмом в том отношении, что узнал из него о Вашем возвращении домой, к испуганному и огорченному семейству Вашему, о котором я искренно скорбел* (В.А. Гольцеву14 ноября 1888).

Источником радости зачастую становилось знакомство с интересным человеком: *С Шишкиным очень* ***рад*** *познакомиться* (И.Е. Репину 19 февраля 1889); *Познакомился я с пастором Рибнэ<...>. Вообще я очень* ***рад*** *был случаю увидеть и узнать эту "рыбку", как зовут его хохлы-штундисты, и учение его нахожу чистым, а дух, его одушевляющий, очень приятным* (М.Г. Пейкер 21 июня 1879). Радовали состоявшиеся или предполагаемые визиты лиц, с которыми у писателя установились тёплые отношения: ***Несказанно рад****, что буду иметь удовольствие видеть Вас в Петербурге* (А.Ф. Писемскому 15 сентября 1872); *Пожалуйста, когда будете вблизи, не позабывайте исполнить добрую службу человеку, навестив того, кто чувствует* ***радость*** *в общении с Вами* (В.Г. Черткову 1 февраля 1887); *Не завернете ли как-нибудь с выставки ко мне? Я* ***был бы рад*** *видеть Вас после успеха Вашей благородной картины* (И.Е. Репину 27 февраля 1889). *От всего сердца благодарю Вас, Лидия Ивановна, что Вы меня навестили. Это очень мило с Вашей стороны и глубоко меня тронуло и* ***обрадовало****<...>* (Л.И. Веселитской 11 января 1893). *Кони переселился ко мне в соседство и хочет «стучаться вечером», чему я, конечно,* ***рад*** (Л.Н. Толстому 1 ноября 1893).

Несомненным источником радости для писателя является творческий процесс. Так, Лесков пишет А.Н. Пешковой-Толиверовой в ноябре 1889 г.: *Посылаю Вам «Русскую Мысль», в которой напечатан мой «Аксалонский Злодей». <...> Все хочется обнять и оживить этот 2000 лет уснувший мир, но какой это адский труд на каждом шагу. Говорят однако, что я овладеваю предметом. Только и* ***радость*** *– погружаться в Сирию и в Египет*. В ответ на просьбу Л.Н. Толстого прислать последнее из написанного Николай Семёнович, извиняясь, что не может этого сделать (*всё, что написано, так несовершенно, и так отрывочно, и так запутано, и так беспрестанно изменяется, что в том виде, в каком оно теперь, оно не может дать никакого понятия о том, чем бы я хотел, чтобы это было*), говорит о том, что работает *с большим напряжением,* ***радостью*** *и пользою для души* (7 октября 1894). Безусловно радостными событиями для писателя являются благожелательные отзывы о его произведениях: *Писание Ваше о «Злодее Аскалонском» мы сего числа получили, и то, что «Злодей» Вам и Виктору Александровичу понравился, – смирению нашему в* ***радость*** (В.М. Лаврову 6 августа 1889). И, конечно, не может не радовать гонорар за хорошо разошедшееся издание: *Праздную* ***радостное*** *для меня событие! Сегодня получил из Вашего магазина расчет, из коего явствует, что все мои издания, у Вас сделанные, окупились, и мне еще следует получение в 104 руб. – vivat!* (А.С. Суворину 8 апреля 1886).

Лесков большое значение придавал «руководящей», «здравой» критике, в которой нуждаются как начинающие, так и зрелые писатели: *Я бы прочел Вам моих попов и очень* ***бы рад был*** *слышать им Вашу оценку* (С.А. Юрьеву 5 декабря 1870); *В конце июня будем видеться: я поеду к братьям в Киев и тогда с* ***радостью*** *все выслушаю и восприму все, что касается «Божедомов».* (П.К. Щебальскому 26 мая 1871), *<...> я буду только* ***радоваться****, если критики, наконец, появятся в «Р<усском> в<естнике>»* (П.К. Щебальскому 16 апреля 1871). При этом Лескову не везло на объективную, компетентную критику. Тем дороже был благожелательный анализ его творчества в статье А.И. Введенского, опубликованной в майском номере «Исторического вестника» за 1890 г. Глубоко тронутый Лесков искренне признателен редактору журнала С.Н. Шубинскому за первую статью, которую он прочел о себе, «чувствуя в критике настоящую честность, искренность и ясное понимание»: *Я очень* ***счастлив****, что дожил до удовольствия прочесть о себе мнение человека искреннего и понимающего дело. Что он ставит мне в укор, то все правильно заслуживает замечания и укоризны, и он обидел бы меня, если бы отнесся ко мне снисходительнее. Словом: я очень* ***рад****, что Вы остановились на этой статье Введенского, и прошу Вас принять от меня глубокую за нее благодарность* (2 мая 1890). В «Русской мысли» (№ 12 за 1891 г.) появляется посвящённая Лескову статья критика М.А. Протопопова «Больной талант», за которую писатель сердечно благодарит автора, хотя и не во всём соглашаясь с ним (М.А. Протопопову 23 декабря 1891). Последний критический разбор лесковского творчества, вышедший при жизни писателя, – статья «Художественная проповедь» М.О. Меньшикова в № 2 «Книжек "Недели"» за 1894 г. Хотя многое в ней Лескова не удовлетворило, он отдаёт должное автору: *Я был очень* ***обрадован*** *Вашею смелостию и искренностию, которые, к сожалению, встречаются очень редко* (М.О. Меньшикову 12 февраля 1894).

Непросто складывались отношения с издателями, с В.В. Кашпиревым, редактором-издателем журнала «Заря», в 1869 г. дело даже дошло до судебной тяжбы. Это объясняет горячность, с которой Лесков встречает известие об учреждении журнала «Беседа». В надежде на сотрудничество он пишет С.А. Юрьеву, главе нового издания: *Вчера я имел удовольствие прочесть объявление об издании Вами «Беседы». Объявление это очень меня* ***обрадовало****: Вы обещаете журнал в духе, который найдет, конечно, сочувствие всех истинно русских людей*(5 декабря 1870). С.А. Юрьев отвечает, завязывается переписка. Лесков весьма эмоционален: *Весть о Вашем жур-*

нале – весть ***радостнейшая*** *для меня* (18 декабря 1870); *<...>я имел случай узнать кое-что более о духе и направлении, которых Вы намерены держаться в Вашем журнале, и еще более* ***радуюсь*** *появлению этого издания, еще более единомыслю с ним и еще более ему сочувствую и желаю служить ему* (6 января 1871). Однако сотрудничество не состоялось, переписка прервалась.

Особые отношения складывались с издательством «Посредник», учреждённым в 1884 по инициативе Л.Н. Толстого и руководимым его другом и сподвижником В.Г. Чертковым. Всегда ратовавший за искоренение невежества, за развитие народа, Лесков горячо сочувствовал просветительской деятельности издательства, руководство которого ставило своей целью дать народу доступные по цене книги, репродукции лучших картин русских и иностранных художников, которые могли бы составить конкуренцию низкопробным лубочным изданиям. Писатель, для которого авторские гонорары были очень важны, готов предоставить «Посреднику» право публикации его произведений на безвозмездной основе: *И пока фирма «Посредник» существует в нынешнем направлении <...>, я впредь не желаю брать никакой платы за то, что «Посредник» найдет полезным издать для народа из моих сочинений. Всё это должно идти от меня как дар народу и составлять народную собственность при моей жизни. А потому и перепечатка моих вещей с изданий «Посредника» пусть тоже будет свободна для всякого <...>.* (В.Г. Черткову 8 марта 1887). Но через несколько лет в письме П.И. Бирюкову, помощнику Черткова, Лесков отказывается от сотрудничества: *Фирма «Посредник» уклонилась от своего первоначального пути в издательстве. Она теперь сама покупает книги у Сытина и на подбирающийся товар поднимает цены с 5 коп. на 50 коп. (за картины). Это поставляет меня в затруднение, и я не могу понять: кому я жертвую моим авторским гонораром!.. Выходит, что пожертвования эти идут в пользу разживающегося купца, который, без сравнения, меня сытее и богаче, а у меня есть кого покормить и одеть...*(9 июля 1889). Однако В.Г. Черткову удаётся убедить Николая Семёновича в том, что сотрудничество с Сытиным обусловлено объективными причинами и не идёт вразрез с политикой издательства, и рассказы Лескова продолжают печататься в «Посреднике» (об отношениях Лескова с руководством «Посредника» см. статью К.А. Герасимовой [3]). В августе 1893 г. во главе издательства стал П.И. Бирюков, и у Лескова появилась надежда на то, что удастся вызволить издательство из «великого запущения», о чём он пишет Л.Н. Толстому: *Переход «Посредника» к новому командиру я тоже приветствую и* ***рад*** *служить ему чем могу* (8 октября 1893).

Лесков всегда готов поддержать начинающих авторов. Он принимает горячее участие в переводческой деятельности Бориса Бубнова, сына гражданской жены, даёт ему ценные советы, радуется удачам и высказывает критические замечания, порой довольно резкие, использует свои связи для публикации его работ: *Переводи Лонгфелло и присылай мне почаще. Как переведешь – так и пришли. Это меня всегда будет живить и очень* ***радовать****; а я буду твои стихи пристроивать* (14 мая 1891); *Большие вещи помещать трудно, пока имя переводчика неизвестно. Я всегда* ***буду рад*** *сделать тебе услугу* (12 апреля 1891). Лесков был готов помочь не только близкому человеку, но и любому, кто вознамерился попробовать себя на писательском поприще. Так, он пишет И.С. Аксакову, обратившемуся по поводу начинающей писательницы К.В. Щепиной: *Помогать ей* ***рад*** *всеми силами* (23 марта 1875), и далее даёт подробные рекомендации, как её «приурочивать к писательству».

Лесков всегда готов был прийти на помощь тому, кто оказался в трудной жизненной ситуации. Так, узнав о бедственном положении И.М. Сребницкого, бывшего сослуживца по Орловской уголовной палате, Лесков организует сбор средств: *<...> складчину у нас сделать очень трудно, и, однако,* ***радуюсь****, видя из вашего письма, что она у нас все-таки сделалась: вы, да я, да Цорн, да Ветлиц – вот и складчина; все-таки думается, что старик наш будет иметь угол и чай* (В.Л. Иванову 28 июня 1891). По свидетельству сына писателя, «так, с легкой руки Лескова, эта складчина и выполняла свою "должность" до кончины Сребницкого 6 сентября 1892 года, около полутора лет смягчая тяготы престарелого бедняка» [6, с. 298].

Сложные отношения с издателями могли отравить радость от предстоящей публикации: *Благодарю Вас, любезный друг Владимир Григорьевич, за Ваше письмо, и* ***радуюсь****, что Вам разрешено издать «Азу» и «Данилу», но* ***печалюсь*** *о том, зачем Вы не спешите их издать так, как они дозволены, то есть в одной книжке, а затеваете новый вопрос об издании их порознь* (В.Г. Черткову 23 марта 1889). Чувство удовлетворения от хорошо сделанной работы сменяется опасениями за судьбу своего детища: *Замысел «Полуночников» меня тешил, и я все написал с* ***радостию****, но не знаю: устрою ли вещь и где устрою?* (Л.Н. Толстому 16 ноября 1890).

Человек «злопамятный», обострённо воспринимающий удары судьбы, на которые она не скупилась, Николай Семёнович постоянно был готов к разочарованиям. Так, делясь благоприятным впечатлением от знакомства с писателем И.Н. Потапенкос В.А. Гольцевым, сотрудником и фактическим редактором журнала «Русская мысль», он пишет: *По поводу его появления в Петербурге можно* ***радоваться****, без боязни за то, что* ***радость эта будет обманута и унижена*** (В.А. Гольцеву 18 марта 1891). Вроде бы высказывается уверенность в том, что нет повода для опасений, но это слова человека, чьи ожидания не раз были жестоко обмануты.

Близких друзей у Лескова не было, личностные качества Николая Семёновича не способствовали их обретению, чего сам он не признавал, а возможно, и не осознавал, более того, искренне считал себя миротворцем. Показательны сроки из его письма А.С. Суворину: *Я недавно пробегал нашу переписку. Замечательно, что Вы всё сердитесь, а я все уступаю и стараюсь смягчить Вас. Такие случаи бросаются в глаза, и мне было это* ***радостью****: я был «сын мира»* (4 января 1892).

Порой Лесков не может удержаться от горьких слов: *Все притомилось от тоски,* ***безрадостья*** *и уныния* (С.Н. Шубинскому 17 августа 1883). 10 декабря 1885 г. Лесков сообщает сыну о череде преследующих его «неприятностей необычайных», подытоживая: *Ни покоя, ни отдыха,* ***ни радостей***, а через две недели снова сетует: *Здоровье мое неважно, усталость – безмерная,* ***радости в жизни никакой****<...>.*15 декабря 1888 года 57-летний Лесков пишет мужу своей сестры Н.П. Крохину: *Я стал очень стареться. Тут и время, и неустанная ра-*

бота, и совершенное отсутствие ***какой бы то ни было радости***.

Лесков очень серьёзно относился к таинству перехода из стадии земного бытия в «вечную жизнь» духа, особенно мучал его это вопрос в последние годы жизни. Письма этого периода полны призывов к адресатам не просто смириться «с неизбежностью страшного шага», а воспринимать смерть как возвращение в тот поток вечности, из которого душа была временно изъята для пребывания в «кожаных ризах», как «освобождение от наказания, в котором мы здесь находимся» (из письма сестре, в монашестве Геннадии, от 9 января 1895 г.). Так, Лесков пишет А.С. Суворину 30 декабря 1890 г.: ***Радуюсь*** *за вас, что мысль о «великом шаге», по-видимому, все сильнее дружится с вами и даже, быть может, уже «сотворила себе обитель» в вас…* Однако самого Николая Семёновича в глубине души эта мысль страшила. Будучи уже тяжело больным, предчувствуя приближение смерти, он пережил не одну мучительную минуту, чем доверительно делится с Л.Н. Толстым в письме от 4 января 1893 г.: *Из ста ступеней до края я прошел наверно 86…; страха ухода уже не было, но был какой-то бесконечный, суживающийся коридор, в который надо было идти и... был страх и истома ужасные.<…> Теперь меня согревает утешительная* ***радость****, которой дух мой верит: мне как будто сказано, что я уже был испытан и наказан страхом и что это уже отбыто мною и прошло, и после этого я буду избавлен от этого страха, и когда придет час, я отрешусь от тела скоро и просто. И эта уверенность меня* ***радует***.

Анализ вербальной репрезентации эмоции *радость* в эпистолярии Н.С. Лескова позволяет убедиться, что жизнь редко давала ему возможность радоваться безоглядно, нередко даже приятные события обесценивались самыми разными негативными факторами. При этом в течение всей жизни писатель не переставал радоваться за других, всегда был готов помочь тем, кто в этом нуждался, акогда это удавалось, испытывал чувство глубокого удовлетворения. Особую радость принесло Лескову примирение с мыслью о неизбежной кончине, которое формируется в значительной мере под влиянием Л.Н. Толстого. Подводя итоги, можно сказать, что за строками писем Н.С. Лескова угадывается сложная, мятущаяся личность, которой свойственно «врожденное предрасположение к мрачности, мнительность, неразрывная с большим жизнелюбием» [6, с. 465].

Библиографический список

1. *Алешина Л.В.* Репрезентация эмоции счастье в частных письмах Н.С. Лескова // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2017, № 1 (24). С. 1 – 11.
2. *Воркачев С.Г.* Счастье как лингвокультурный концепт. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. 192 с.
3. *Герасимова К.А.* Н.С. Лесков и книгоиздательство «Посредник» // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2014. № 6. С. 123 – 129.
4. *Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
5. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.
6. *Лесков А.Н.* Жизнь Николая Лескова: По его личным, семейным и несемейным записям и памятям. В 2-х т. Т. 2. Ч. V-VII. М.: Худож. лит., 1984.
7. *Никифорова Е.Н., Кабанова С.А.* Изображение эмоционального состояния радости в русском языке (на материале прозы И. Пивоваровой) // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 9 – 4. С. 92 – 97.
8. *Романов Д.А.* Эмоции в системе языковых репрезентаций. Белгород, 2004. 315 с.
9. *Филимонова О.Е.* Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. 448 с.
10. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 414 с.

References

1. *Aleshina L.V.* Representation of the emotion happiness in private letters Of N. S. Leskov // Language theory and intercultural communication. 2017, no. 1 (24). Pp. 1 – 11.
2. *Vorkachev S.G.* Happiness as a linguistic and cultural concept. Moscow: ITDGC «Gnosis», 2004, 192 p.
3. *Gerasimova K.A.* N. S. Leskov and book publishing «Intermediary» // Bulletin of the Moscow University. Series 9. Philology. 2014. no. 6. Pp. 123 – 129.
4. *Dodonov B.I.* Emotion as value. Moscow: Politizdat, 1978, 272 p.
5. *Ilyin E.P.* Emotions and feelings. Saint Petersburg: Piter, 2001. 752 p.
6. *Leskov A.N.* The Life Of Nikolai Leskov: According to his personal, family, and non-family records and memories. In 2 vols. 2. CH. V-VII. M.: Art. lit., 1984. 7. Nikiforova E. N., Kabanova S. A. the Image of the emotional state of joy in the Russian language (based on the material of prose And Pivovarova) // Modern trends in the development of science and technology. 2015. № 9 – 4. Pp. 92 – 97.
7. *Romanov D.A.* Emotions in the system of language representations. Belgorod, 2004. 315 p.
8. *Filimonova O.E.* Emotionology of the text. Analysis of the representation of emotions in the English text. Saint Petersburg: Book House LLC, 2007, 448 p.
9. *Fromm E.* Psychoanalysis and ethics. Moscow: Respublika, 1993. 414 p.

УДК 82 (091)

UDC 82 (091)

АНДРЕЕВА Е.А.
соискатель кафедры русской и зарубежной литературы Омского государственного университета имени Ф.М. Достоевского
E-mail: gross-mark@mail.ru
ХОМЯКОВ В.И.
доктор филологических наук, профессор, кафедра журналистики и медиалингвистики, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского
E-mail: vix50@yandex.ru

ANDREEVA E.A.
Applicant of Department of Russian and Foreign of Literature of Omsk State University Named After F.M. Dostoyevsky
E-mail: gross-mark@mail.ru
KHOMIAKOV V.I.
Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of journalism and Medialingvistiki, Omsk State University Named After F.M. Dostoyevsky
E-mail: vix50@yandex.ru

ПОЛИЖАНРОВАЯ СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОГО ДЕРЕВЕСКОГО ОЧЕРКА

POLIGENRE STRUCTURE OF MODERN VILLAGE ESSAY

В статье предпринята попытка осмысления жанровой специфики современного деревенского очерка. Выявлены черты жанра очерка, отмечается, что очерк показал себя в современных условиях живым жанром, реагирующим на изменения, происходящие в действительности. В целом процессы жанровой эволюции позволяют говорить об изменениях современной жанровой системы, что связано с возрастанием личностного начала в произведениях и жанровым синкретизмом.

Ключевые слова***: современный деревенский очерк, литературная традиция, жанрообразующие факторы, поэтика текста, полижанровость.***

The article attempts to understand the genre specifics of the modern village essay. Revealed the features of the genre of the essay, it is noted that the essay showed itself in modern conditions a living genre, reacting to the changes taking place in reality. In general, the processes of genre evolution allow us to talk about changes in the modern genre system, which is connected with the increase of personal origin in the works and genre syncretism.

Keywords: ***modern village essay, literary tradition, genre-forming factors, poetics of text, polygenre.***

В настоящее время в литературоведении наблюдается тенденция к контаминации и смешению жанров, при этом многие исследователи рассматривают традиционную жанровую теорию с новых методологических позиций. В литературоведческом аспекте жанр определяется как исторически складывающийся тип произведения, в котором обобщаются черты, свойственные более или менее обширной группе произведений какой-либо эпохи. «Любой жанр есть конкретное единство особенных свойств формы в ее основных моментах – своеобразной композиции, образности, речи, ритма…» [8, с. 106].

По-разному трактуется понятие жанра и в теории журналистики. Л.Е. Кройчиквыделяет такие важные формообразующие составляющие жанра, как среда и автор: «Публицистический жанр – это относительно устойчивая структурно-содержательная организация текста, обусловленная своеобразным отражением действительности и характером отношений к ней творца» [7, с. 32]. По мнению А.А. Тертычного, под журналистскими жанрами подразумеваются устойчивые типы публикаций, объединенных сходными содержательно-формальными признаками. Кроме того, важным жанрообразующим фактором, по мнению этого исследователя, является способ отображения действительности, степень осмысления реальности автором [13, с. 12]. Можно сказать, что жанровые формы чрезвычайно подвижны, мобильны и легко трансформируются в зависимости от изменений внешнего социокультурного контекста. Жанр всегда обусловлен такими обстоятельствами, как предмет отображения и авторская концепция.

Это в полной мере относится к жанру очерка, в котором традиционно выделяют два начала: художественное и публицистическое. Формируется единое литературное пространство, в котором очерк как публицистический жанр и очерк как жанр художественной литературы тесно сливаются и существуют в авторских жанровых разновидностях, по-разному сочетающих публицистичность и художественность. Думается, что главные трудности в определении жанровой специфики современных деревенских очерков заключаются в жанровом синкретизме, свойственномпроизведениям многих авторов. Нередко при определении жанра акцент делается на авторские самоопределения, данные в подзаголовках очерков, хотя эти определения не всегда соответствуют сложившейся системе жанров. К примеру, З. Прилепин, один из современных писателей, пишущих о деревне, публикует свои очерки изначально как посты [11] со всеми присущими данному интернет-жанру атрибутами (нацеленностью на создание имиджа блогера, непосредственным обращением к читателю, повышенной эмоциональностью, форматом послепубликационного диалога и т. д.) [9, с. 56]. Затем они могут входить в несколько изменённом виде в структуру печатных изданий. Н. Крючарева называет свои очерки «Деревянное солнце» рассказами. Рассказами называет свои очерки «Замолк скворечник» и С. Шаргунов. А. Ехалов обозначил свой очерк «Дошла

© Андреева Е.А., Хомяков В.И.
© Andreeva E.A., Khomiakov V.I.

гиря до полу» как письмо. Очерки М. Шанина «Места не столь отдаленные», по мнению Ю. Качалкиной, больше напоминают лубок [3]. А, например, А. Котюсов видит у Шанина черты авангардизма [6]. К жанрам путевого дневника, тревелогов, эссе обращается в своих произведениях Г. Шульпаков («Травяное поле», «Дядюшкин сон», «Моя счастливая деревня»). Примеры можно продолжить.

Все это свидетельствует о признаках диффузии и гибридности жанров, что во многом связано с размытостью жанровых границ. При этом следует учитывать, что жанровая специфика современного деревенского очерка во многом зависит от творческого метода конкретного автора, его взгляда на мир. В одних случаях на первом месте строгая документальность, некая репортажность, аналитика, что придает очеркам документальный журналистский характер и позволяет отнести произведения к художественно-публицистическим жанрам. В других случаях очерк строится по законам художественной литературы и приближается клирико-философской прозе.

Обратимся к очеркам А. Шепелёва «Мир-село и его обитатели». Перед читателями предстаёт реальное село Сосновка Тамбовской области. Автор называет свои очерки заметками. В какой-то степени они созвучны очеркам Г. Успенского и С. Подьячева, в которых описаны реалии деревенской жизни, где правят нищета и социальное неравенство. А. Шепелёв создает реалистические, порой доходящие до «физиологизма, образы жителей современного села: это Валя Лимонхва́ – местная пьяница и полубомжиха, Коля Зима – потомственный бродяга, Коля Глухой – алкоголик, поющий в темноте про «птицу щастья», тётя Валя Колобок, тётя Валя Колбаса и многие другие. Но и в этой вымирающей действительности в людях сохранилась традиционная крестьянская мораль, основанная на любви и сострадании. Недаром «прет полтора часа» на себе пьяную Лимонхву мама писателя, жительница той же Сосновки: «не бросишь же замерзать человека», поэтому же кормят бомжиху в деревне: «То ей тряпки старые отдадут, то пиво просроченное, то картошку сгнившую, а то и не сгнившую» [14].

Погруженность писателя в быт односельчан, детальное описание их жизни усиливает авторскую позицию «своего» в деревенском мире, дает право выступить заступником обиженных.

Язык А. Шепелева подчеркнуто простой и вместе с тем образный. Введение в стиль повествования элементов разговорной речи и диалектов «фермера», «жуеть» и ножка» (но-шпа) отсылает нас не только к произведениям классиков «деревенской прозы» XX века, но и к ранней русской литературной традиции Н.С. Лескова, А.П. Чехова, Л.Н. Толстого.

На синтетическую природу жанра указывает смешение очеркового и сказового начала. Фабула и сюжет очерков автора просты, но в то же время при чтении возникает второй план, который не сразу открывается читателю. Можно сказать, что тексты А. Шепелева носят притчевый характер. Образный и назидательный рассказ о судьбе теленка и кота, в котором первый «кроме обочины своей ничего не видит, зато расходится по городам и весям – в Москву даже в баночках с усредненным портретом», а второй «уже при жизни ходит куда хочет», хотя «где конкретно он бывает и что делает, никому не известно» [14] в аллегорической форме продолжает ассоциативное сравнение города и деревни (в конкретном дискурсе их пользы/бесполезности для общечеловеческого мироустройства).

В этой аллегории можно усмотреть остросоциальный подтекст, апеллирующий к положению крестьянина-производителя в системе современного государственного устройства.

Обратимся к очеркам З. Прилепина. Поэтику его текстов о деревне характеризует подчеркнутое эссеистское начало, четкое обозначение двух центральных мотивов: мотив гибели деревни («Достало», «Глушь» и др.) и мотив сельского детства. Воспоминания о деревенском детстве красной нитью проходят через все творчество писателя, и эти воспоминания не всегда светлые. И всё же своё деревенское детство писатель не променял бы на другое. В рассуждениях о счастье («Больше ничего не будет») он так описывает свою мечту: «Ну, наверное, я мечтал, чтоб я родился в своей деревне, и родила меня моя мать, а моим отцом был мой отец…» [11].

Как и в классическом эссе, у З. Прилепина на первый план выступает субъективное личностное суждение и философское осмысление действительности. По мнению Н.Н. Козновой, «эссеистический стиль отличается образностью, ассоциативностью, афористичностью, установкой на откровенность и разговорную интонацию». В отличие от других литературных жанров эссе характеризуется более свободной композицией, выражающей субъективные авторские впечатления от тех или иных жизненных явлений, событий [5]. Художественная концепция личности в очерках З. Прилепина реализуется прежде всего в образе рассказчика, отражает совокупность идей автора, его взгляды, принципы видения, постижения и изображения человека [2].

Так, очерки писателя «Бабушка, осы, арбуз» и «Смертная деревня» отличаются глубоким автобиографизмом, метафоричностью, яркой образностью, что, по мнению А.И. Богатыревой, символизирует «воплощение жизненной полноты крестьянского мира» [1].

З. Прилепин создает второй символический план, расширяя и обогащая прямое толкование главной сюжетной линии. Сравнивая обглоданные и брошенные арбузные корки с разоренной деревней, автор пишет: «Так смотрелась вчерашняя моя деревня: будто кто-то вычерпал из нее медовую мякоть августа, и осталась серость и последние мухи на ней» [10].

Не менее сильный мотив, прослеживаемый в текстах З. Прилепина, связан с сельским детством. Светлый образ бабушки» в очерке «Бабушка, осы, арбуз» возвращает героя в родную деревню в поисках потерянного и неповторимого чувства абсолютного счастья. Однако вместо обретения утраченной гармонии героя ждет разочарование от вида и осознания умирающей русской деревни: «Все умерли. Кто не умер, того убили. Кого не убили, тот добил себя сам» [10]. Этот пример придает прозе З. Прилепина онтологическое звучание, что связывает его с традиционной деревенской прозы, исследующей социальные и нравственные драмы современной деревни.

«Утром брошенные арбузные корки смотрятся неряшливо, белая изнанка их становится серой, и по ней вместо ос ползают мухи. Так смотрелась вчерашняя моя деревня: будто кто-то вычерпал из нее медовую мякоть августа, и осталась серость и последние мухи на ней» [10]. Обозначенная проблематика приводит писателя к поиску новой жанровой формы, соответствующей автор-

скому замыслу.

Вместе с тем, анализируя поэтику «зрелых» текстов З. Прилепина, критик В. Пустовая усматривает в нарочитом авторском стиле манеру колумниста, которой писатель «доразгоняет себя, не в силах выехать на прежней лёгкости, инстинктивности молодого пафоса», предпринимает «усилия нахлобучить на спокойное повествование плакатную экспозицию». Главной опасностью такого подхода критик видит в перерождении главенства формы над содержанием [12].

Обратимся к сборнику Н.Л. Ключаревой «Деревянное солнце» включающему 33 очерка, в которых автор «стремится к документальности» и радуется, что в данном жанре «выдумывать вообще незачем. В жизни уже всё есть» [4]. Писательница поднимает в своих произведениях разные проблемы, в числе которых положение современной деревни является одной из основных. Её внимание привлекают «деревни, стоящие в стороне от указанных на карте дорог, спрятанные за пазуху пустого безымянного пространства…» («Рай и другие») [4]. Это деревни, названия которых «знают лишь те, кто из них уехал» [4]. Очерки Н.Л. Ключарёвой художественны и похожи скорее на рассказы. Можно предположить, что перед нами новый вид очерка, в котором форма очерковая (документальная, фактографическая), а содержание – художественное с элементами лиризма.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что очерк показал себя в современных условиях живым жанром, реагирующим на изменения, происходящие в действительности. Процессы жанровой эволюции позволяют говорить об изменениях современной жанровой палитры. Во-первых, это свободное обращение с законами жанра, т.е. полижанровость, во-вторых, в современных очерках возрастает роль автора, образ которого нередко становится организующим началом в повествовании.В современной прозе важен индивидуальный авторский опыт, диалог автора и читателя. Отсюда свободное обращение с законами жанра, подвижность жанровых элементов. Можно сказать, что наметившаяся в литературе тенденция жанрового обновления приводит писателей к активному поиску новых жанровых форм и средств художественной выразительности.

Библиографический список

1. *Богатырева А.И.* Деревня в творчестве Захара Прилерина (на материале романа «Санькя» и сборника рассказов «Ботинки, полные горячей водкой»).[Электронный ресурс] URL:http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phylolog/2014/03/2014-03-02.pdf(дата обращения: 15.04.2020)
2. *Боровская А.А., Егорова О.П.* Коммуникативные стратегии в книге Захара Прилепина «Ботинки, полные горячей водкой». [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-v-knige-zahara-prilepina-botinki-polnye-goryachey-vodkoy/viewer(дата обращения: 15.04.2020)
3. *Качалкина Ю.* Рецензия на книгу М. Шашина «Места не столь отдаленные».[Электронный ресурс]. – URL:https://rbook.me/book/22777776/read/page/1/(дата обращения: 07.04.2020).
4. *Ключарёва Н.Л.* Деревня дураков. Деревянное солнце. Сборник. М.: АСТ, 2010. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.litmir.me/br/?b=212384&p=1 (дата обращения: 18.03.2020).
5. *Кознова Н. Н.* Жанр эссе в мемуарах русских писателей. [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhanr-esse-v-memuarah-pisateley(дата обращения: 18.03.2020).
6. *Котюсов А.*Рецензия на книгу МошеШашина. [Электронный ресурс]. – URL:https://proza.ru/2017/06/07/430(дата обращения: 07.04.2020).
7. *Кройчик Л.Е.* Система журналистских жанров // Основы творческой деятельности журналиста / под ред. С.Г. Корконосенко. СПб: Знание, СПбИВЭСЭП, 2000.
8. Литературный энциклопедический словарь. М.: Сов.энциклопедия, 1987.
9. *Медведева Е.В.* Жанровая специфика поста как медиатекста в социальной сети Instagram// Человек в информационном пространстве: понимание в коммуникации: Сб.научн. тр. В 2-х т. Т. 1. Ярославль: ЯГПУ, 2017. с. 54 – 59.
10. Прилепин *З.* «Грех» и другие рассказы. [Электронный ресурс] URL:http://book-online.com.ua/read.php?book=5958&page=116(дата обращения: 25.03.2020).
11. *Прилепин З.* Больше ничего не будет. [Электронный ресурс]. – URL: http://zaharprilepin.ru/ru/columnistika/krupnyi-plan/bolshe-nichego-ne-budet.html (дата обращения: 25.03.2020).
12. *Пустовая В.* Пацанские старости.[Электронный ресурс] URL:https://litrossia.ru/item/3890-oldarchive/(дата обращения: 25.03.2020).
13. *Тертычный А.А.* Жанры периодической печати. М.: Аспект Пресс, 2006.
14. *Шепелев А.* «Мир-село и его обитатели». [Электронный ресурс]. – URL:https://reading-books.me/prosa/sovremennaya/324-mir-selo-i-ego-obitateli.html(дата обращения: 18.03.2020).

References

1. *Bogatyreva A.I.* Village in the work of ZaharPrilerin (on the material of the novel «Sankya» and a collection of short stories «Boots full of hot vodka»). [Electronic resource] URL: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phylolog/2014/03/2014-03-02.pdf (date of treatment: 15.04.2020).
2. *Borovskaya A.A., Egorova O.*P. Communication Strategies in the book «Boots full of hot vodka». [Electronic resource] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-v-knige-zahara-prilepina-botinki-polnye-goryachey-vodkoy/viewer (date of treatment: 15.04.2020).
3. *Kachalkina J.* Review on M. Shashin's book «Places Not So Remote». [Electronic Resource] URL: https://rbook.me/book/22777776/read/page/1/ (date of treatment: 07. 04.2020).
4. *Klyuchareva N.L.* The Village of Fools. The wooden sun. Compilation. M.: ACT, 2010.[Electronic Resource] URL: https://www.litmir.me/br/?b=212384&p=1 (date of treatment: 18. 03. 2020).
5. *Koznova N.* Genre essays in memoirs of Russian writers. [Electronic resource] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhanr-esse-v-memuarah-pisateley (date of treatment: 18.03. 2020).
6. *Kotyusov A.* Review on the book by Moshe Shashin. [Electronic Resource] URL: https://proza.ru/2017/06/07/430(date of treatment: 07.04. 2020).
7. *Kroichik L.E.* System of journalistic genres // Basics of creative activity of a journalist / under Ed. S.G. Korkoronosenko. St. Petersburg: Knowledge, SPBIVEEP, 2000.
8. Literary encyclopedic dictionary. M.: Encyclopedia, 1987.
9. *Medvedeva E.V.* Genre specificity of the post as a media text on the social network Instagram // The person in the information space: understanding in communication: Sat. Scientific. Tr. In 2 t. T. 1. Yaroslavl: JAPU, 2017.
10. *Prilepin Z.* "Sin" and other stories. [Electronic resource] URL: http://book-online.com.ua/read.php?book=5958&page=116 (date of treatment: 25.03.2020).

11. *Prilepin Z*. Nothing else will happen. [Electronic resource] – URL: http:// zaharprilepin.ru/ru/columnistika/krupnyi-plan/bolshe-nichego-ne-budet.html (date of treatment: 25.03.2020).
12. *Pustovaja V*. Boys' stories. [Electronic resource] URL: https://litrossia.ru/item/3890-oldarchive/ (date of treatment: 25.03 2020).
13. *Tertyny A.A*. Genres of periodic printing. M.: Aspect Press, 2006.
14. *Shepelev A*. «Mir-selo and its inhabitants». [Electronic resource]. URL: https://reading-books.me/prosa/sovremennaya/324-mir-selo-i-ego-obitateli.html (date of treatment: 18.03. 2020).

УДК 82-312.4 **UDC 82-312.4**

БЕЛЬСКИЙ И.О.
аспирант 2 курса, кафедра зарубежной литературы, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
Email: igor.belskiy.94@mail.ru

BELSKIY I.O.
2nd year Graduate Student, Department of Foreign Literature, Lobachevsky State University
Email: igor.belskiy.94@mail.ru

ФУНКЦИЯ МАСКИ В ДЕТЕКТИВНЫХ РОМАНАХ ПЬЕРА БУАЛО И ТОМА НАРСЕЖАКА «ВОЛЧИЦЫ» И «ЛЮБИМЕЦ ЗРИТЕЛЕЙ»

THE FUNCTION OF THE MASK IN THE DETECTIVE NOVELS BY PIERRE BOILEAU AND TOMA NARSEJAC «THE WOLVES» AND «THE FAVORITE OF THE SPECTATORS»

В статье рассматривается эволюция маски в мировой культуре, а также анализируется данная категория в социально-психологических детективных романах Пьера Буало и Тома Нарсежака «Волчицы» (1955) и «Любимец зрителей» (1981). Мотив маски является сквозным для творчества писателей и способствует построению особого типа героя (героя-жертва). В ходе исследования делается вывод о том, что маска выполняет функцию деконструкции. «Маскарадная» маска используется с целью скрыть подлинную личность. Феномен маски обретает ряд инвариантных элементов: она искусственная, фальшивая, несет макабрический оттенок. Ключевым в обоих романах становится мотив переодевания, который символизирует утрату человеком индивидуальности

Ключевые слова***: маска, французский детектив, психологический роман, жертва.***

The article examines the evolution of the mask in world culture, and also analyzes this category in the socio-psychological detective novels of Pierre Boileau and Tom Narsejac «The Wolves» (1955) and «The Favorite of the spectators» (1981). The motif of the mask is end-to-end for the creativity of writers and contributes to the construction of a special type of hero (hero-victim). The study concludes that the mask performs the function of deconstruction. A «masquerade» mask is used to hide your true identity. The mask phenomenon acquires a number of invariant elements: it is artificial, false, and has a macabre hue. The key in both novels is the motive of disguise, which symbolizes the loss of a person's identity.

Keywords***: mask, french detective, psychological novel, victim.***

Одним из самых заметных жанров в современном литературном процессе является детектив. При всем многообразии жанровых форм и исследовательских подходов к ним возможности подобного рода произведений остаются не вполне изученными. Особенно это касается того потенциала жанра, который связан с раскрытием внутреннего мира персонажа и открыт мировому читателю в «Братьях Карамазовых» Ф.М. Достоевского, где сюжетообразующим началом является раскрытие преступления посредством выявления особенностей психологии действующих лиц. Разумеется, как правило, авторы детективов не поднимаются до тех глубоких философских обобщений, которые делает великий русский писатель. Однако его опыт психологического анализа в произведениях, связанных с преступлением, произвел мощное впечатление на европейских писателей, в том числе и французских авторов.

Цель данной статьи: показать жанровые возможности детективно-психологического романа в рамках одного из фундаментально значимого мотива – маски в творчестве французских писателей. Вклад дуэта французских писателей Пьера Буало (Pierre Louis Boileau, 1906-1989) и Пьера Робера Эро, известного под псевдонимом Нарсежак (Pierre Robert Ayraud, 1908 – 1998) в развитие и модификацию детективного жанра весьма значителен. Их совместная работа начинается в 1950 году. Приблизительно за 40 лет в соавторстве было создано более 50 романов. Писатели разработали собственную концепцию «романа о жертве», которую изложили в книге «Детективный роман» («Le roman policier», 1966) [11].

Работая в 1950 – 60-е годы в рамках социально-психологической модели, писатели стремятся запечатлеть идею слабости человеческой натуры, утраты собственной идентичности. Мысль, которая была актуальна для послевоенной Франции, пережившей капитуляцию, а затем и фашистскую оккупацию. Предательство правительством своего народа оставило рану на всем обществе. Буало и Нарсежак фиксируют эту травму в своем творчестве.

Кризис самоидентичности личности становится ведущим мотивом многих их произведений. Французский критик Мишель Лебрен так описывает тип героя-жертвы: «Le héros, pour eux, ne doit jamais se réveiller de son cauchemar» [11] (Герой никогда не должен просыпаться от своего кошмара – *И.О.*). Буало и Нарсежак создают в романах мир, граничащий между сном и реальностью. Их персонаж всегда находится на перепутье, он тщетно пытается раскрыть тайну и традиционно терпит поражение.

Защитная реакция героя – побег, попытка обрести новое лицо. Закономерно, что в стремлении показать всю сложность процесса обретения самоидентичности в условиях послевоенной Франции авторы обращаются к мотиву маски. В данной статье предметом рассмотрения становятся социально-психологические романы Буало и Нарсежака «Волчицы» («Les louves», 1955) и «Любимец

© Бельский И.О.
© Belskiy I.O.

зрителей» («Box-office», 1981). Несмотря на то, что романы написаны с разницей в 26 лет, тема маски остается объединяющим элементом, направленным на построение образа героя-жертвы и его раскрытие. Данная идея становится ведущим лейтмотивом в творчестве писателей и в других произведениях («Та, которой не стало», 1952, «Из мира мертвых», 1954, «Инженер слишком любил цифры», 1958 и т.д.).

Маска как феномен культуры проходит несколько этапов трансформации, что определяет изменение её содержания и значения [7]. Восприятие данной категории менялось, маска получала новое содержание и прошла определенную эволюцию от Античности в Средние века, эпохи Возрождения и Нового времени. «Если маска не совпадает с какими-либо качествами того человека, который ее носит, то она помогает ему создать в ритуале, в театре или в необычных формах поведения (например, шутовского или бандитского) образ другого человека. Но она же может помочь в сохранении и продолжении его собственных черт», – пишет В. Иванов [5]. Многофункциональность маски как культурного кода отмечается в работах М. Бахтина: «Маска связана с радостью смен и перевоплощений, с веселой относительностью, с веселым же отрицанием тождества и однозначности, с отрицанием тупого совпадения… маска связана с переходами, метаморфозами, нарушениями естественных границ, с осмеянием, с прозвищем (вместо имени)» [1, с. 46 – 47]. М. Бахтин показывает древнейшее происхождение игровой природы масок, доказывает символичность и многозначность данной категории.

Античная культура сделала маску знаковым художественным приемом. Мотивы переодевания мы находим в творчестве Эсхила, Аристофана и по мере развития литературы встречаем аналогичные приемы в творчестве Шекспира, Стерна, Толстого, Эдгара По. Французская литература в этом плане имеет свою национальную традицию, прослеживающуюся особенно отчетливо с начала эпохи Нового времени. Категория маски служила важным средством раскрытия персонажа. Так, мотивы переодевания используются Мольером («Мещанин во дворянстве»), Особое место метафора маски находит в эпоху романтизма как прием двойничества в драматургии В. Гюго, прием антитезы в романе «Собор Парижской Богоматери». Франсуа Траоре в статье «Le masque, enjeu de la dissimulation dans le roman français» отмечает, что: «La récupération littéraire du masque aboutit ainsi aux masques de la dissimulation de sa condition sociale d'origine; c'est le cas d'un personnage comme Julien Sorel, dans Le Rouge et le Noir (1831), de la personnalité contrefaite, en vue de paraître, ainsi que le donne à voir Balzac, à travers Rastignac, dans Le Père Goriot (1835), de la fausse croyance ou de la foi controuvée dans Les Caractères (1688) de La Bruyère, de l'infidélité conjugale dans Madame Bovary (1857) de Flaubert, de l'hypocrisie et du mensonge dans La Religieuse (1760) de Denis Diderot et des Liaisons dangereuses (1782) de Choderlos de Laclos» [14]. (В результате литературная маска героя становится способом сокрытия своего первоначального социального состояния; так обстоит дело с Жюльеном Сорелем в романе «Красное и черное» (1831), с фальшивой личностью Растиньяка, которую создает Бальзак в «Отце Горио» (1835), аналогично обстоит дело с ложной верой или религиозными противоречиями «Характерах» (1688) Жана де Лабрюйера, супружеской неверностью в «Мадам Бовари» (1857) Флобера, лицемерием и ложью в «Монахине» (1760) Дени Дидро и «Опасных связях» (1782) Шодерло де Лакло – *И.О.)*

В указанных произведениях представлены герои, которые надевают разнообразные маски, чтобы подняться по социальной лестнице, обрести власть, статус, изменить жизнь. «Масочная» традиция становится универсальным способом раскрытия персонажа в его социально-психологической характеристике.

Маска синонимична лжи, обману. Но это не поверхностная ложь, неслучайно автор говорит, что каждый человек может обладать целым набором других лиц, создавать новые облики в зависимости от потребностей. В результате автор наделяет категорию маски творческим потенциалом: «le mensonge s'emploie à altérer la vérité, à la combattre. Tout se réduit alors aux moyens de la réfutation de ladite vérité, à l'art de la duperie. Le masque est donc présenté par la littérature, essentiellement comme un instrument du mensonge, mais avec art» [14]. (Ложь стремится изменить истину, бороться с ней. Тогда все сводится к опровержению истины, к искусству обмана. Таким образом, маска представлена в литературе, как орудие лжи, но также и искусство – *И.О.*)

В художественной литературе романтизма феномен и потенциал маски раскрылся всесторонне. Причины этому раскрывает, в частности, Д. Джианино в своей статье: «La litterature romantique a une epoque ou l'homme, mal dans sa peau, mal dans sa vie, se cherche et se perd: c'est le cas pour les jumeaux, les sosies ou bien encore lors de dedoublement de personnalite. Cette recherche eperdue de l'identite, se fait avec ou sans l'aide du masque mais il demeure toujours omnipresent dans cette quete eperdue» [12]. (В литературе романтизма, в эпоху, когда человеку не комфортно в своем теле, когда человек не удовлетворен жизнью, ищет себя и теряется, появляются образы близнецов, двойников или даже мотивы раздвоения личности. Этот отчаянный поиск идентичности осуществляется с помощью маски или без нее – *И.О.*)

В 20 веке концепт маски становится ярким олицетворением смены культурных парадигм европейской мысли. Идея маскарада, перевоплощения, карнавализации действия получают новое прочтение и наделяются новыми смыслами: «Уже в произведениях, которые традиционно рассматриваются как основополагающие для всей литературы столетия, знаменующие появление нового стиля (или новых стилей) и преображение всего художественного дискурса, маска присутствует на уровне темы, на уровне структуры образа, мотива, способа организации произведения - и не просто присутствует, но составляет важнейший элемент поэтики. Разумеется, новаторство Кафки, Джойса, Пруста не сводятся к превращению персонажа в разновидность маски, но, тем не менее, обращение к топосу маски корифеями модернизма и весьма показательно, и нашло очевидное продолжение и развитие в творчестве писателей, ориентирующихся на эту литературную традицию (традиции), но также и во всей литературе столетия»[4].

Кризис идентичности, наметившийся в культуре 20 столетия, заставляет человека (а также персонажа) выбирать определенную роль. Подобные мысли можно проследить в работах философа-экзистенциалиста Альбер Камю. В произведениях он либо осмысляет данный во-

прос в эссе («Эссе об абсурде», «Миф о Сизифе»), либо заставляет героя совершать выбор в повестях и романах («Посторонний», «Чума»). Существование для философа заключается в постоянном выборе, соответственно в мире абсурда человек вынужден каждый раз надевать определенную маску. Задача человека выбрать аутентичную модель существования. Идея «мужества быть» дает шанс выйти из мира абсурда. Эта идея перекликается с романами Буало и Нарсежака, где показаны герои, не способные выбрать роль. В результате персонажи подчиняются абсурду, совершая самоубийство («Любимец зрителей»).

Феномен маски является не только прерогативой искусства, но и повседневной жизни. Как отмечается в статье социолога Р.Э. Пака: «Маска репрезентирует то представление, которое мы сформировали о самих себе, – роль, в соответствии с которой мы пытаемся жить, – эта маска есть наше подлиннейшее Я» [8]. Различные социальные, культурные, экономические, психологические параметры определяют роль человека в обществе.

В романах Буало и Нарсежака маска становится не только важным художественным средством характерологии персонажей, но и способом репрезентации идеи о герое-жертве. Карнавализация действия, двойничество становятся важным сюжетными и концептуальными элементами, например, в романе «Из мира мертвых» (образ Мадлен). Маска в детективных романах – константный элемент, за которым закрепляется конкретное значение. Она позволяет преступнику скрыть лицо, также широко используется мотив переодевания. Задача сыщика – сорвать в финале все маски и раскрыть тайну. С самого своего зарождения в творчестве Эдгара По («Убийство на улице Морг») детективная литература занимается исследованием природы масок.

Мотив «переодевания» (примерки на себя чужого лица) определяет сюжет романа «Волчицы». Время действия романа – период фашистской оккупации. В результате несчастного случая погибает друг Жервэ Бернар, который направлялся в Лион к своей солдатской «крестной» Элен. Жервэ, воспользовавшись моментом, примеряет на себя образ Бернара и проникает в дом семьи Мадинье. Движет героем инстинкт самосохранения. Вместе с товарищем ему удалось сбежать из лагеря военнопленных. В данном случае функция маски прочитывается однозначно. Скрыть истинное лицо – единственный способ сохранить свободу и жизнь. Эта идея реализуется в частности с помощью смены костюма, изменения внешнего облика Жервэ: «Мое новое облачение оказалось чудовищно респектабельным: строгий пиджак с массой пуговиц и широкие брюки. Я преобразился до неузнаваемости» [2, с. 35]. Избавившись от лохмотьев, герой чувствует себя увереннее.

Возникает также важная в романе тема дома. Дом – уютное, защищенное пространство. Мечта Жервэ заключается в том, чтобы найти спасительную лакуну. Потерянная личность нуждается в укромном углу. Дом Элен на какое-то время становится той самой тихой гаванью, о которой мечтает герой. Обретя новый дом, Жервэ не решается снять маску Бернара, так как им движет страх, он боится потерять полученное. Ложь порождает новую ложь, что постепенно сказывается на психологическом состоянии персонажа, который теряет ощущение покоя.

Личностный тон повествования позволяет Буало и Нарсежаку передать слово своему персонажу. Внутренние монологи Жервэ позволяют с разных сторон рассмотреть персонажа. Так он признается, что испытывает удовольствие, получив возможность, надеть маску другого человека: «Я обожаю разного рода маски и переодевания – одним словом, все то, что заставляет нас волноваться и предает воображению остроту, яркость и размах» [2, с. 43]. Этическая сторона для него снимается, так как гибель товарища отходит на второй план.

Игровая конструкция также становится немаловажным элементом. Перед нами театрализация действия, приближенная именно к маскараду. Как отмечается в статье А. Толшина, маска «в маскараде становится инструментом и способом сокрытия истинного лица и истинной сущности, средством обмана, утаивания и забвения» [10, с. 66]. В результате маска приобретает мрачные оттенки. «Надевая» маску погибшего Бернара, Жервэ разрушается нравственно.

Персонаж становится пленником собственной лжи. Значимой деталью является страсть к музыке. Мечта Жервэ о создании им великого музыкального шедевра не может быть реализована. Ради сохранения покоя он готов отказаться от творчества. Образы Жервэ и Бернара нарочито противопоставлены. Бернар – делец, коммерсант, а Жервэ, в свою очередь, личность, не лишенная таланта, он музыкант, получивший прекрасное образование. Конфликт материального и духовного усложняется Буало и Нарсежаком, так как персонаж пытается «примерить» иную философию жизни, отказаться от призвания. В итоге авторы показывают, что человек не способен изменить натуру, а попытка сломать себя приводит к потере идентичности и психологической травме.

Значимыми в данном контексте становятся занятий музыкой Элен. Её фальшивая игра подчеркивает идею лжи, наполняющую весь мир Жервэ. Только в акте музыки герой на кратчайшее мгновение способен обрести себя: «Погрузившись в музыку, я забыл обо всем. Я извлекаю из разбитого инструмента страстный монолог, в котором звучат мои размышления о жизни и смерти. Забыв о боли, я заиграл с жадностью и аппетитом, увлеченностью и отчаянием. Вот момент, когда я предстал самим собой!» [2, с. 209 – 210]. Сама тема музыки, открывающей человеку мир ощущений и чувств, отсылает к культурным традициям романтизма. Но герой утратил возможность вернуться к прежней жизни, предал идеалы. Таким образом, маска порабощает человека, лишает его возможности распоряжаться судьбой.

Слабость человеческой натуры заключается в неспособности преодолеть себя. Наказание Жервэ – вечное заточение и вечные муки совести. Несмотря на музыкальный талант этого персонажа, авторы отмечают нравственную низость его мира. Эгоизм и меркантильность – отличительные черты героя. Он не только скрывает гибель Бернара, но и оказывается виновным в смерти его сестры Жулии, которую расстреляли немецкие солдаты. Одной из причин, побудивших Жервэ подставить Жулию, является наследство Бернара, то есть и в этом случае прослеживается мысль о том, что материальные ценности управляют волей героя. Другая причина связана со страхом и слабостью героя, он предпочитает обречь другого человека на смерть, чтобы остаться неузнанным.

Принципы организации художественного простран-

ства позволяют глубже раскрыть мысль об иллюзорности реальности. В романе показано два пространства: внешнего мира (город Лион) и внутреннего мира (дом семьи Маденье). Изначально формируется представление о том, что данные локусы противопоставлены. Внешний мир – мир враждебный, мрачный, пугающий: «Пустынный, темный, молчаливый город, омываемый потоками дождевой воды» [2, с. 25] или «Все это таилось за фасадами домов, погруженного во мрак города» [2, с. 99]. Пространство дома, наоборот, должно приносить человеку покой: «Через узкий коридор она провела меня в спальню с альковом, приведшим меня в неописуемый восторг» [2, с. 40]. Такая организация пространства тоже оказывается обманчивой. Словно авторы надели маски на внешний и внутренний миры. Пространство квартиры начинает давить на Жервэ, жилище превращается в темницу. Гостеприимный дом оказывается темницей, а герой становится «заложником» в руках сестер Мадинье. Внутренний мир оказывается страшнее и опаснее. Пространство квартиры не имеет движения, это искусственный мир, в котором время, подобно сказочному, остановилось: «Время в этом доме казалось осязаемым: его вдыхали, попадали в него как в ловушку, оно было как кандалы…» [2, с. 178].

Фальшивое пространство становится одним из средств характерологии сестер Мадинье. Элен носит маску добродушной и заботливой хозяйки, Аньес, в свою очередь, выдает себя за ясновидящую (традиционный для Буало и Нарсежака мистический элемент, который, правда, не получает здесь рационалистической трактовки). Писатели играют с читателем и создают открытый финал, до конца не объясняя, что заставляет девушек подчинить Жервэ своей власти (в финале из-за болезни он уже не способен самостоятельно передвигаться). Жажда власти, страсть, месть – основные мотивы. Буало и Нарсежак подводят к очевидной мысли, что ложь порождает ложь. Пессимистичен взгляд на действительность, так как все отношения основаны на обмане.

Искусственный мир романа – лишь отражение действительности, данной здесь в ощущениях и мечтах, снах и фантазиях. Раздвоение или удвоение реальности возникает далеко не в первый раз в художественной вселенной Буало и Нарсежака: таков он и в первом их совместном романе «Призрачная охота» (1951), и в написанном годом раньше «Из мира мертвых». Роман «Волчицы», проникнутый философией фиктивности, иллюзорности всего сущего возвращает человека в реальную действительность. Искренность ушла из мира, а каждый стремиться надеть подходящую маску, чтобы облегчить собственное существование. Утрата гуманистических идеалов и нравственных ценностей – одна из ключевых тем всего творчества Буало и Нарсежака.В романе «Любимец зрителей» (1981), написанном через 26 лет после выхода «Волчиц», прослеживаются аналогичные мотивы. Символичным становится выбор героя. Сильвен Дорель – киноактер, звезда костюмных фильмов, в настоящий момент переживающий кризис из-за отсутствия роли. Чувство неполноценности вызвано тем, что герой не может найти себе новый образ: «Счастье его жизни заключается в том, чтобы перевоплощаться. Сам же по себе он лишний» [3, с. 272]. Сильвен не мыслит себя вне персонажа. Вновь звучит тема утраты человеком самоидентичности. Буало и Нарсежак в очередном романе вновь возвращаются к идее героя-жертвы. В образе Сильвена находят воплощения все типические черты, описанные в книге «Le roman policier» [9]. Чувство потерянности, страх, мания преследования, острая чувствительность – особенности данного типа.

Сильвен на экране прославился образами сильных и независимых мужчин, «рыцарями без страха и упрека». Герцог Энгиенский, Андре Шенье и Жюльен Сорель – это лишь часть персонажей, сыгранных Дорелем. Примечательным становится именно образ из романа Стендаля. Сорель – персонаж, вся жизнь которого построена на смене масок. Тема перевоплощения одна из ключевых в романе французского классика: «За видимым скрывается невидимое. Жесты, мимика, походка, одежда выдают намерения, скрытые от других. В эмоциональном и страстном Жюльене внешнее и внутреннее не совпадают, и он постоянно ошибается и попадается. Поэтому тема игры и маски – одна из основных в романе» [6]. Прямая параллель между романами – это мотив переодевания героев. Смена одежды позволяет каждому обрести внутреннюю силу и уверенность. Оба персонажа получают желаемое признание. Так, Жюльен надевает костюм, который дарит ему госпожа де Реналь для участия в торжественном шествии: «Его новые эполеты блестели ярче, чем у других; конь под ним ежеминутно взвивался на дыбы. Жюльен не помнил себя от счастья» [9, с. 115], а Дорель, готовясь к роли национального героя Бурназеле, примеряет очередной образ: «Глядя на себя в костюме очередного персонажа, Сильвен всегда волнуется. Он словно меняет кожу. Бурназель оживает в своем облике – в красной шинели, которая вошла в легенду» [3, с. 386 – 387]. Связь героев подчеркивается фонетическим созвучием имен, они практически идентичны: Julien Sorel и Silven Dorel. Жизни героев разворачиваются в схожем ключе: череда взлетов и падений сопровождает каждого. Трагический финал и казнь Сореля, который стал жертвой собственной страсти, переосмысляется в сниженном ключе Буало и Нарсежаком. Дорель одержим манией преследования, он боится разоблачения и единственный выход видит в самоубийстве. Таким образом, оба произведения иллюстрируют мысль о всепоглощающей жажде славы. Жюльен стремиться повторить путь Наполеона. Хрестоматийным примером вольнолюбия и свободы становится образ ястреба, с которым себя идентифицирует персонаж: «Жюльен…следил за хищной птицей. Его изумляли её спокойные, сильные движения; он завидовал её мощи, он завидовал её одиночеству» [9, с. 71]. А Дорель готов лишь играть чужую жизнь. В итоге ни Жюльен, ни тем более Сильвен не смогли достичь желаемого. Стендаль показывает нам, что в финале происходит переоценка ценностей, и Сорель понимает, что не нужно носить маску. Настоящее – это отношения с госпожой де Реналь. А Дорель, герой романа Буало и Нарсежака, не осознает того, что вся его жизнь искусственна и построена на обмане.

Несоответствие реального образа и художественных прототипов создает комический эффект. Роман насквозь проникнут иронией и даже сатирой и, соответственно, использованием приемов, не свойственных обычно произведениям Буало и Нарсежака. Внутренняя сторона мира кинобизнеса показана сатирически. Сценарист, мечтающий привнести в «Страдания юного Вертера» социальный элемент, выглядит нелепо, также как и продюсер

Медье, мечтающий снять авторский фильм в короткие сроки с какой-либо звездой и получить признание.

Комический эффект становится способом оттенить трагедию Дореля. При этом нужно отметить, что авторы не сочувствуют персонажу. Сильвен – герой-жертва, намеренно надевший на себя маску. Он не стремится жить настоящим, так как способен обрести уверенность только в образе. Естественные чувства утратили ценность для героя. Мир иллюзий, мечты о триумфальном возвращении на экраны, воспоминания о славе заменяют действительность. Дорель постоянно стремится вернуть прошлое. Возможность сыграть Вертера позволяет надеть маску великого страдальца, мученика, совершающего самоубийство из-за несчастной любви. Именно эта сцена должна прославить Сильвена. Эти идеи подавляют героя, потеря чувства реальности приводит к попытке реального самоубийства. Дорель окончательно погружается в мир иллюзий. Сцена самоубийства с прощальным письмом (обязательная деталь, по мнению героя) выглядит нарочито театрализованной.

Неудавшийся суицид возвращает Сильвена на первые полосы газет, так как окружающие считают, что произошло покушение на актера. Дорель надевает маску жертвы. Желание славы подчиняет разум героя, поэтому он готов переступить через этические нормы (по его вине осужден невиновный). Стоит отметить, что Буало и Нарсежак трактуют мир шоу-бизнеса в традиционном ключе. Каждый актер, сценарист или режиссер мечтает о славе и готов совершить предательство ради роли. Поэтому Дорель – один из многих. Также в романе показан крах семейных ценностей. Марилен, жена Сильвена, из-за обиды доводит героя до самоубийства.

Обретение славы подчинено случаю. Образ судьбы в романе – ясновидящая (параллель с образом Аньес из романа «Волчицы»), к которой регулярно обращается Сильвен. Образ гадалки двойственный. С одной стороны, иронично показаны звонки Дореля с просьбой рассказать что-то новое, с другой стороны, именно Тельма предостерегает героя. Новая роль принесет только страдание. В результате искусственная реальность оказывается способна погубить героя и нравственно, и духовно, и психологически.

Итак, можно сказать, что маска в романах «Волчицы» и «Любимец зрителей» выполняет функцию деконструкции личности. «Маскарадная» маска используется с целью скрыть подлинное «я». Данный тип маски имеет отрицательную коннотацию. Она искусственная, фальшивая, несет макабрический оттенок. Ключевым в обоих романах становится мотив переодевания, который символизирует утрату человеком индивидуальности. Идея безвыходности усиливается за счет того, что пространство, в котором существуют герои, также оказывается фиктивным (дом становится темницей). Использование приема масок позволяет Буало и Нарсежаку реализовать идею героя-жертвы. Данный прием становится способом характерологии персонажа. Маски присущи слабым, неуверенным героям. Трагическое звучание романы получают за счет того, что ни одному герою не удается вырваться из мира иллюзий, а осознание этого приходит слишком поздно. Таким образом, в романах Буало и Нарсежака маска становится особенно емким символом, квинтэссенцией экзистенциальной неуверенности «маленького человека» послевоенного времени.

Библиографический список

1. *Бахтин М.М.* Творчество Ф. Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990 (1965). 542 с.
2. *Буало-Нарсежак.* Волчицы: роман / Буало-Нарсежак; [пер. с фр. А. Дроздовского]. М.: Эксмо; СПб.: Домино, 2011. 240 с.
3. *Буало-Нарсежак.* Любимец зрителей / Буало-Нарсежак; [пер. с фр. Л.М. Завьяловой]. М.: Эксмо, 2013. 416 с.
4. *Гринштейн А.Л.* Маскарадность и французская литература XX века. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cheloveknauka.com/maskaradnost-i-frantsuzskaya-literatura-xx-veka
5. *Иванов В.В.* Маска как элемент культуры. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ec-dejavu.ru/m-2/Mask_Ivanov.html
6. *Козлова Г.* Роман Стендаля «Красное и черное» в контексте христианской мысли. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://parus.ruspole.info/node/4450
7. *Ломакина Е.А.* Художественный прием маски и поиск аутентичности в пространстве драматургии: от Античности до «века-маскарада» эпохи Реставрации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/MoZSS
8. *Пак Р.Э.* По ту сторону наших масок // Классическое наследие. 2001. №1 (7). С. 101 – 113.
9. *Стендаль Ф.* Красное и черное: роман / Стендаль; [пер. с фр. Н. Любимова, коммент. Е. Леоновой]. М.: Эксмо, 2014. 608 с.
10. *Толшин А.В.* Значения и свойства маски в карнавале и маскараде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. С. 62 – 69.
11. *Boileau-Narcejac A* l'ombre du Polar. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.polars.org/spip.php?article77
12. *Boileau-Narcejac.* Le roman policier. – Vendôme: Imprimerie des Presses Universitaires de France. 1975. 122 p.
13. *Gianino D.* Le thème du masque dans la littérature romantique. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.theses.fr/1997PA120020
14. *Traore F.B.* Le masque, enjeu de la dissimulation dans le roman français. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.literaturacomparata.ro/Site_Acta/Old/acta9/traore_9.2011.pdf

References

1. *Bakhtin M.* Creativity Francois Rabelais and folk culture Middle Ages and the Renaissance. M.: 1990 (1965). 542 p.
2. *Bualo-Narsejac.* Volchitsy: Roman / Boileau- Narsejac; [TRANS. with FR. A. Drozdovsky]. - Moscow: Eksmo; Saint Petersburg: Domino, 2011. 240 p.
3. *Bualo-Narsejac.* Favorite of the audience / Boileau- Narsejac; [TRANS. with FR. L. M. Zavyalova]. Moscow: Eksmo, 2013. 416 p.
4. *Grinstein A.L.* Masquerade and French literature of the XX century. [Electronic resource]. – Mode of access: http://cheloveknauka.com/maskaradnost-i-frantsuzskaya-literatura-xx-veka
5. *Ivanov V.V.* Mask as an element of culture. [Electronic resource]. – Mode of access: http://ec-dejavu.ru/m-2/Mask_Ivanov.html
6. *Kozlova G.* Stendhal's novel "Red and black" in the context of Christian thought. [Electronic resource]. – Mode of access: http://parus.ruspole.info/node/4450b
7. *Lomakina E.A.* Artistic reception of the mask and the search for authenticity in the space of drama: from Antiquity to the "masquerade century" of the Restoration era. [Electronic resource]. – Mode of access: https://clck.ru/MoZSS
8. *Pak R.E.* On the other side of our masks / / Classical heritage. 2001. no. 1 (7). Pp. 101 – 113.

9. *Stendhal F.* Red and black: Roman / Stendhal; [TRANS. with FR. N. Lyubimov, comment. E. Leonova]. Moscow: Eksmo, 2014. 608 p.
10. *Tolshin A.V.* Values and properties of masks in carnival and masquerade // Proceedings of the Herzen Russian state pedagogical University. 2007. C. 62 – 69.
11. *Boileau-Narcejac* A l'ombre du Polar. [Electronic resource]. – Access mode: https://www.polars.org/spip.php?article77
12. *Boileau-Narcejac.* Le roman policier. – Vendôme: Imprimerie des Presses Universitaires de France. – 1975. 122 p.
13. *Gianino D.* Le thème du masque dans la littérature romantique. [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.theses.fr/1997PA120020
14. *Traore F.B.* Le masque, enjeu de la dissimulation dans le roman français. [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.literaturacomparata.ro/Site_Acta/Old/acta9/traore_9.2011.pdf

УДК 821 **UDC 821**

ДУДКО А.Э.
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Орловский институт культуры (ОГИК)»
E-mail: dudko-88@inbox.ru

DUDKO A.E.
Associate Professor, at the Department of Foreign Languages of Orel State Institute of Culture
E-mail: dudko-88@inbox.ru

ИСТОРИЯ ПЕРЕВОДОВ СОНЕТА П.Б. ШЕЛЛИ «OZYMANDIAS» НА РУССКИЙ ЯЗЫК В АСПЕКТЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО СТИХОВЕДЕНИЯ СТАТЬЯ 2

HISTORY OF P.B. SHELLEY'S «OZYMANDIAS» SONNET TRANSLATIONS INTO RUSSIAN LANGUAGE IN COMPARATIVE PROSODY ASPECT ARTICLE 2

В цикле статей анализируются переводы сонета П.Б. Шелли «Ozymandias», ставшего в разное время объектом внимания многих русских переводчиков. В рамках сравнительного стиховедения исследуется имагологический статус жанра сонета в английской и русской литературах.

Ключевые слова: ***Шелли, сонет, поэтический перевод, русско-английские литературные связи, метр, ритм, система рифмования.***

In the series of articles, the translations of P.B. Shelley's sonnet «Ozymandias», which at different times became the attention object of many russian translators, are analyzed. Within the framework of comparative prosody, the imagological status of the sonnet genre in English and Russian literature is investigated.

Keywords: ***Shelley, sonnet, poetic translation, Russian-English literary connections, meter, rhythm, system of rhyming.***

К.Д. Бальмонт, активно занимавшийся в 1893 – 1896 годах созданием полного собрания сочинений П.Б. Шелли, стал третьим переводчиком, обратившимся к сонету «Ozymandias». К сожалению, его перевод по многим параметрам уступает переводу Ветринского, так как сохраняет лишь внешние признаки прототипа – графическое невыделение субстроф:

Я встретил путника; он шел из стран далеких	A
И мне сказал: Вдали, где вечность сторожит	b
Пустыни тишину, среди песков глубоких	A
Обломок статуи распавшийся лежит.	b
Из полустертых черт сквозит надменный пламень,	C
Желанье заставлять весь мир себе служить;	d
Ваятель опытный вложил в бездушный камень	C
Те страсти, что могли столетье пережить.	d
И сохранил слова обломок изваянья:	E
«Я – Озимандия, я – мощный царь царей!	f
Взгляните на мои великие деянья,	E
Владыки всех времен, всех стран и всех морей!»	f
Кругом нет ничего… Глубокое молчанье…	E
Пустыня мертвая… И небеса над ней… [27, с. 51]	f

Строфическая структура перевода К.Д. Бальмонта представляет собой довольно распространенную форму на 6 рифм, в которой «второй катрен рифмуется самостоятельно» [5, с. 463] – AbAb CdCd, а в терцетах использован секстинный строй – EfEfEf (типологически это совпадает с общими параметрами прототипа). При этом самым большим отступлением от оригинала стало использование переводчиком 6-ст. ямба, который функционировал в русской поэзии в качестве метрической основы сонета наряду с 5-стопником [5, с. 464]. Не приходится говорить о том, что увеличение стопности существенно изменяет звучание сонета, позволяя при этом К.Д. Бальмонту достаточно точно воспроизвести сюжетно-образную структуру прототипа. Из значимых трансформаций на этом уровне можно отметить отказ от яркого зрительного образа второй строки («Two vast and trunkless legs of stone / Stand in the desert» [«Две огромные и без туловища *каменные ноги / Стоят в пустыне»*]), который у Бальмонта превращается в нечто бесформенное («Обломок статуи распавшийся лежит»).

К.Д. Бальмонт сохраняет композиционное расположение текста луксорской надписи на уровне 10–11-й строк, но при этом применяет амплификацию (художественное расширение) за счет использования гипербол: вместо двух строк («My name is Ozymandias, king of kings: / Look on my works, ye Mighty, and despair!») у Бальмонта целых три («Я – Озимандия, я – мощный царь царей! / Взгляните на мои великие деянья, / Владыки всех времен, всех стран и всех морей!»). Надпись представляет собой парафраз на персидское именование царя. При этом нельзя не отметить, что эпитет «мощный» появляется в переводе К. Бальмонта, скорее всего, под влиянием его работы над сонетом Смита, в котором есть строка «I am great Ozymandias…» и соответствующий фрагмент из которого он приводит в комментариях к сонету Шелли:

Я Озимандия, я царь царей,

© Дудко А.Э.
© Dudko A.E.

И этот город мощный есть свидетель
Чудес, соделанных рукой моей [27, с. 455].

Увеличение художественного объема надписи, соответствующее стихотворению П.Б. Шелли больше по духу, чем по содержанию, приводит К.Д. Бальмонта к необходимости сокращения строчного объема финального обобщения за счет системы номинативных парцелляций, выстроенных в вертикальный хиазм (перевернутый синтаксический параллелизм) и маркированных многоточиями:

Кругом нет ничего… Глубокое молчанье…
Пустыня мертвая… И небеса над ней…

Можно говорить о том, что этот специфический фразовый ритм отчасти задан 12-й и 13-й строками оригинала, в которых анжамбман создает похожие ритмические схемы, с той лишь разницей, что у Бальмонта симметричный ритм 6-ст. ямба благодаря постоянной цезуре распадается на два полустишия по три стопы в каждом. Нельзя не вспомнить в связи с этим оценку К.И. Чуковского, данную бальмонтовским переводам: «Бальмонтизируя поэзию Шелли, Бальмонт придает британскому поэту свою собственную размашистость жестов» [26, с. 13]. Действительно, антитезе разрушающегося колосса и вечного движения песков, вызывающего в стихотворении П.Б. Шелли прямые аналогии с песочными часами, К.Д. Бальмонт противопоставляет почти пушкинское аллегорическое описание края земли («Анчар»), подавляющее символистской по своей универсальности безысходностью (мертвая пустыня и глубокое молчанье неминуемо усиливают коннотацию «пустого» неба).

Таким образом, можно говорить о том, что К.Д. Бальмонт усиливает емкость и выразительность своего перевода, унифицируя текст прототипа за счет приведения его в соответствие с сонетной традицией. Индивидуальные черты сонетного почерка П.Б. Шелли утрачиваются, образная система предельно символизируется и усложняется за счет зачастую избыточных выразительных средств. В определенной мере можно было бы назвать перевод Бальмонта амплификационным, понимая под этим ряд приемов, связанных с «повтором и варьированием средств выражения мысли» [28].

* * *

В 1907 году Н.М. Минский (Николай Максимович Виленкин[1]) опубликовал свой перевод сонета П.Б. Шелли под названием «Озимандия». По свидетельству биографов, «Н. Минский одним из первых переводил произведения французских декадентов на русский язык и, приняв их эстетику, дополнил ее собственными метафизическими находками» [24, с. 109]. Он прекрасно владел древними языками. Следует отметить, что Минский был одним из выдающихся русских переводчиков, имевшим опыт работы и с английской романтической поэзией (среди его переводов стихотворения Дж.-Г. Байрона – «Еврейская мелодия», «Сонет к Шильону», «Сонет к Женевскому озеру», «Сон» и др.; поэмы и стихотворения Шелли – «Королева Мэб», «Аластор, или Дух одиночества», «Посвящение», «Доброй ночи!», «Облако» и др.)

В своей переводческой стратегии Н.М. Минский исходил из особенной трактовки художественного творчества: «Если цель художника достигнута, если в своем произведении он отразил мир вполне таким, как он ему казался, то подобное произведение мы называем правдивым. <...> Единственный критерий художественной деятельности – искренность художника – и только» [17, с. 2]. Именно искусство, по мнению этого предтечи символизма, творит «новую Природу». Как отмечает С.В. Сапожков, концепция искусства Н.М. Минского определяла, что «преимущество и основное назначение таланта художника как раз и состоит в том, что он принципиально свободен от следования объективной правде действительности. Художник не просто может – обязан – видеть мир таким, каким он ему кажется» [25, с. 148].

В рамках этой теории совершенно не удивительно внимание Н.М. Минского к творчеству одного из самых субъективных английских романтиков. Сонет П.Б. Шелли в его передаче превращается в структуру с высокой динамичностью субстроф, что лишь отчасти компенсируется графическим выделением катренов и терцетов:

Навстречу путник мне из древней шел земли	a
И молвил: средь песков – минувших дней руина –	B
Стоят две каменных ноги от исполина,	B
Лежит разбитый лик во прахе невдали.	a
Сурово сжатый рот, усмешка гордой власти,	C
Твердит, как глубоко ваятель понял страсти,	C
Что пережить могли солгавший им язык,	d
Служившую им длань и сердце – их родник.	d
А вкруг подножия слова видны в граните:	E
«Я – Озимандия, великий царь царей.	f
Взгляните на мои деянья и дрожите!»	E
Кругом нет ничего. Истлевший мавзолей	f
Пустыней окружен. Гуляет ветр свободный	G
И стелются пески, безбрежны и бесплодны [18, с.198].	G

Написанный 6-ст. ямбом, текст этого перевода отчасти напоминает бальмонтовский, но при этом количество анжамбманов здесь меньше, что, очевидно, можно объяснить глубокой трансформацией системы рифмования – aBBa CCdd EfE fGG². Это 14-стишие больше напоминает онегинскую строфу с ее специфической композицией [9, с. 177 – 178].

Эквилинеарность и точность перевода Н.М. Минского очень высока: в образном строе оригинала им упущено только описание хмурого взгляда статуи (кстати, проигнорированное всеми первыми русскими переводчиками сонета), но при этом остальные портретные характеристики, как и элементы лирического сюжета, переданы последовательно и интонационно довольно точно. Во многом это удалось переводчику за счет использования архаизмов (молвил, лик, во прахе, ваятель, длань, вкруг, ветр), придающих тексту черты высокого поэтического стиля и ритмическую соразмерность: четко проводимое цезурное членение подчеркивает систему инверсий, выводя в рифменную область наиболее значимые словообразы.

Исследователи обратили внимание на тот факт, что текст этого перевода удивительным образом напомина-

ет стихотворение 1887 года, которое считается своеобразным манифестом меонизма [15]: «Одно из лучших произведений русской философской лирики «Как сон, пройдут дела и помыслы людей», созданное Н. Минским, содержит строки, <…> которые явно напоминают тему «Озимандии» и отражают духовную близость английского и русского поэтов» [12, с. 73]. И действительно, в упомянутом стихотворении, значительно превышающем по объему сонет, несмотря на разность метро-ритмической природы (написано разностопным ямбом по модели 6+6+5+6+6+5) и системы рифмования (тернарное 6-стишие ааВссВ) ощущается некоторая текстуальная преемственность, словно в нем продолжается развитие мыслей П.Б. Шелли:

Как сон, пройдут дела и помыслы людей.
Забудется герой, истлеет мавзолей.
И вместе в общий прах сольются.
И мудрость, и любовь, и знанья, и права,
Как с аспидной доски ненужные слова,
Рукой неведомой сотрутся.
……..

И потому не тот бессмертен на земле,
Кто превзошел других в добре или во зле,
Кто славы хрупкие скрижали
Наполнил повестью, бесцельною, как сон,
Пред кем толпы людей – такой же прах, как он, –
Благоговели иль дрожали, –

Но всех бессмертней тот, кому сквозь прах земли
Какой-то новый мир мерещился вдали –
Несуществующий и вечный,
Кто цели неземной так жаждал и страдал,
Что силой жажды сам мираж себе создал
Среди пустыни бесконечной [22, с. 127 – 128].

Значимый повтор образов пустыни, неведомого скульптора (ваятеля) и особенно – «истлевшего мавзолея», возникшего, очевидно, под влиянием описаний путешественников[3], – все это позволяет утверждать, что между этими двумя произведениями есть непосредственная связь как на уровне формы, так и на уровне содержания. Еще О. Миллер отмечал, что знаменитое стихотворение Н.М. Минского 1887 года «по содержанию своему отвлеченное, то есть, по-видимому, не поэтическое, производит, однако, в своем роде эстетическое впечатление и особою мелодией стиха, и своими, до известной степени, осязательными очертаниями» [16, с. 61]. То же самое можно сказать и о переводе «Озимандия», в котором явственно ощущается влияние трансцендентальной философии Н.М. Минского, определяющей, что «жизнь есть игра форм, отражающих то, чего нет, но что когда-то, до создания видимого и сознаваемого мира, существовало как единое, всеисчерпывающее начало» [6, с. 359].

* * *

Перевод В.Я. Брюсовым сонета «Озимандия», опубликованный в 1916 году, несет на себе черты уже чисто символистского мирочувствования[4], но при этом, как и перевод Н.М. Минского, последовательно расширяет художественный контекст включением его в универсальную систему координат: «Связь «Ассаргадона» с «Озимандией» Брюсов подчеркнул, включив в тот же цикл, куда входит и «Ассаргадон», вариацию на тему этого сонета Шелли – стихотворение «Рамзес»» [19].

Еще в 1905 году в своей статье «Фиалки в тигеле», опираясь на это образное выражение П.Б. Шелли, В.Я. Брюсов выдвинул принцип актуализированного перевода, когда переводятся «точно самые яркие художественные эффекты подлинника и приблизительно, по мере сил, – все остальное» [8, с. 123]. В сонете П.Б. Шелли его, по всей видимости, привлекла возможность переосмысления истории и реализации своеобразных переводческих и стилизаторских идей о необходимости «передавать не только мысли и образы подлинника, но самую манеру речи и стиха, все слова, все выражения, все обороты» [23, с. 543]. Именно поэтому, очевидно, В.Я. Брюсов вернулся к одному из объектов своей полемики с К.Д. Бальмонтом, несмотря на то, что еще в 1897 году им был написан сонет «Ассаргадон», в котором были творчески развиты основные идеи шеллиевского «Озимандия»:

Я – вождь земных царей и царь, Ассаргадон.
Владыки и вожди, вам говорю я: горе!
Едва я принял власть, на нас восстал Сидон.
Сидон я ниспроверг и камни бросил в море.
Египту речь моя звучала как закон,
Элам читал судьбу в моём едином взоре,
Я на костях врагов воздвиг свой мощный трон.
Владыки и вожди, вам говорю я: горе!

Кто превзойдёт меня? кто будет равен мне?
Деянья всех людей – как тень в безумном сне,
Мечта о подвигах – как детская забава.

Я исчерпал тебя до дна, земная слава!
И вот стою один, величьем упоён,
Я, вождь земных царей и царь – Ассаргадон [3, с. 144].

Обращает внимание, что в этом сонете В.Я. Брюсов позволяет себе экспериментировать с формой секстета, составляя его из попарно срифмованных строк. Это позволяет ему замкнуть 14-стишие эпистрофическим повтором строки «Я, вождь земных царей и царь – Ассаргадон», удлиняющим рифменную цепь первого рифмокомпонента и выводящим на первый план надпись в Нар-Эль-Кельбе[5]. Сама идея использовать форму сонета для создания тематического цикла «Любимцы веков»[6] была почерпнута В.Я. Брюсовым, конечно же, у П.Б. Шелли и из стихотворений-экфразисов Д.С. Мережковского, которые «стали явлением символистского неомифологизма» [10, с. 18]. При этом важной особенностью сонетов-экфразисов В.Я. Брюсова является то, что они в основном представляют собой так называемый персоналистский тип, «посвященный описанию великой исторической личности прошлого – царя, императора, военачальника, ученого, деятеля искусств и т. д.» [10, с. 32][10] Активно занимаясь созданием основ символистской поэтики и попутно решая проблемы создания теории перевода, В.Я. Брюсов в свободной манере использует самые разные источники для создания нового художественного впечатления: «…иноязычное произведение являлось лишь отправной точкой для собственных экспериментов в стиле переводимого автора» [14, с. 16]. Это доказывает сам факт появления в цикле «Любимцы веков» стихотворения «Рамсес», в котором четко обозначены все художественные линии, ведущие к «Озимандию» П.Б. Шелли. Между двумя этими текста-

ми, созданными с разницей в 17 лет, возникает практически прямой диалог, сконцентрированный в вопросе: «– Кто ты, воитель дерзкий? Дух тревожный? / Ты – Озимандия? Ассаргадон? Рамсес?» И проблема здесь не только в том, что, как пишет Л.Г. Панова, «первым среди русских поэтов, кто переименовал каменное изваяние Шелли в Рамсеса, был Брюсов…» [21, с. 354].

Как видно из текста брюсовского перевода, он, подобно К.Д. Бальмонту, существенно трансформировал сонетный почерк Шелли, использовав 6-ст. ямб и заменив сложную систему рифмования на шекспировскую модель, графически оформленную в катрены и терцеты. Даже в передаче анжамбманов его перевод уступает бальмонтовскому, особенно в начале сонета. Трудно сказать, можно ли в данном случае говорить о соперничестве и намеренном отстранении от перевода соратника по символистскому цеху, но очевидно, что в переводе В.Я. Брюсова была предпринята попытка компенсировать недостаток точности на лексическом уровне: так, например, он полностью отказывается от обобщений в бальмонтовском духе и довольно последовательно реализует принцип эквилинеарности, описывая и ноги «без остова» («trunkless legs of stone / Stand in the desert»), и разбитое лицо статуи, «зарытое в пески» («on the sand half sunk, a shatter'd visage lies»), и философический пейзаж концовки сонета. Но при этом он также увеличивает композиционный объем луксорской надписи, актуализируя ее за счет амплификационного кольца из двух контекстуальных синонимов (склоняйтесь – отчайтесь) и намеренного повтора слова «царь». Сложно говорить о том, насколько концептуальным для В.Я. Брюсова было введение в текст перевода многочисленных поэтизмов, несущих отчетливую архаистическую семантику (остов, чело, уст, гласят, тленной, питавший, узрите, бесплодные, око), но стилистическое сходство его перевода «Озимандия» со стихотворениями «Ассаргадон» и «Рамсес» очевидно. Как справедливо отмечает С.Э. Нуралова: «Сонет Шелли тематически связан с собственным творчеством Брюсова (стихотворения «Ассаргадон», «Рамсес», «Египетский раб»). Воспроизводя оригинал с разной степенью адекватности, Брюсов делает свой перевод в целом точным, позволяя читателю ощутить величавую простоту и эпичность языка Шелли и вызывая у читателей тождественный оригиналу эффект» [2, с. 302].

Примечания

1. С.А. Венгеров называл Н.М. Минского «отцом русского декадентства», Брюсов считал его стихотворение «Как сон пройдут дела и помыслы людей…» (1887) «первым манифестом русского символизма», Ю. Айхенвальд отмечал, что «он в девяностых годах один из первых поднял знамя новой поэзии».
2. Всего у Минского насчитывается 46 сонетов, из которых 40 написаны по разным метро-строфическим моделям. См.: [13, с. 157].
3. Например, Ж.-Ф. Шамполиона или А. Норова. Ср.: «Несколько в сторону от этих волшебных, стражей пустыни, вставали громады храма; лучи солнца вырывались широкими полосами из проломов разрушенных стен. Далее, на холме, другия развалины, в страшном беспорядке, рисовались на краю горизонта. Мы направились к ближайшим. Страбон называет это здание Мемнониум, (прибавляя, что Греки называли Мемнона Исмандием), а Диодор, памятником Озимандия, Египетскаго Геркулеса. Шамполион прочел, как он говорит, в иероглифах Египетское название этого храма: Рамессеион т.е. здание Рамзеса великаго или Сезостриса, который есть Геркулес или Озимандий Египтян. Часть входа, со стеною Циклопическаго построения, перистиль и три залы с колоннадами, более или менее разрушенными, и все это в размере огромном, одетое покровом иероглифов, среди разбросанных груд и разбитых статуй, – стоит перед вами. <…> Имя Сезостриса, потрясавшаго своими победами древний мир, начертано на его раменах. Этот колосс есть тот самый, на котором была надпись: «Я есмь Озимандий, Царь Царей; кто желает быть так велик, как я, пусть посмотрит, где я покоюсь, и превзойдет созданное мною»» [20, с. 64 – 65].
4. См.: «Одной из форм культурного диалога была переводческая деятельность, которой символисты придавали большое значение» [14, с. 3].
5. В защиту цикла «Любимцы веков» сам В.Я. Брюсов писал: «…у меня везде – и в Скифах, и в Ассаргадоне, и в Данте – везде мое «я»» [3, с. 590].
6. К 1910-м годам относится масштабный проект «Сны человечества», включавший в себя «стилизации лирической поэзии всех веков и народов» [8, с. 125].
7. Речь идет об оценке В.Я. Брюсовым переводов К.Д. Бальмонта: «К. Бальмонт почти исключительно занят передачей размера подлинника и совсем, например, пренебрегает стилем автора, переводя и Шелли, и Эдгара По, и Бодлера одним и тем же в сущности бальмонтовским языком, <...> всех их губит в самом точном смысле слова» [4, с. 106].
8. См.: «В поэзии старших символистов сонет достигает нового расцвета. Валерий Брюсов чеканит такие превосходные его образцы, как «Ассаргадон», в котором ассирийская надпись выражена с отчетливостью клинописных письмен и словно сохраняет тяжесть каменной плиты надгробья» [11, с. 345].
9. М.Л. Гаспаров возводит этот цикл к «Легенде веков» Виктора Гюго, на что указывает переводное стихотворение «Соломон» [7, с.439].
10. См. также: «…цель экфразиса, его соотношение с философско-эстетическими позициями поэта в данное время, с общей эволюцией символизма, с автобиографическими моментами, которые поэт активно вводил в свои даже «мифологические» экфразисы. И, наконец, с тем типом символистского контекста, который мы обозначили как «контекст намеков» или «контекст аналогий», при котором сам поэт в стихотворении не устанавливает прямо причинно-следственных или логических связей, соответствий между далеким историческим прошлым, мифологической, исторической личностью и современностью» [10, с. 33].

Библиографический список

1. Английский сонет XVI-XIX веков: сб. / Сост. А.Л. Зорин. М.: Радуга, 1990. 698 с.
2. *Беджанян К.Г., Нуралова С.Э.* В.Я. Брюсов – переводчик английской поэзии // Брюсовские чтения 2006 года. Ереван. Лингва. 2007. С. 298 – 306.
3. *Брюсов В.Я.* Собр. соч.: В 7 т. / Под общ. Ред.П.Г. Антокольского. Т. 1. М.: Художественная литература, 1973. 672 с.
4. *Брюсов В.Я.* Фиалка в тигеле // Брюсов В.Я. Собр. Соч.: В 7 т. / Под общ. Ред. П.Г. Антокольского. Т. 6. М.: Художественная литература, 1975. С. 103 – 109.
5. *Вишневский К.Д.* Разнообразие формы русского сонета // Russian verse theory / Ed. B.P. Scherr, D.S. Worth. Columbus, Ohio, 1989. P. 455 – 471.
6. *Волынский А.Л.* Борьба за идеализм: Критические статьи. СПб.: Изд. Н.Г. Молостовов, 1900. 542 с.
7. *Гаспаров М.Л.* Антиномичность поэтики русского модернизма // Гаспаров М.Л. Избр. труды: в 3 т. М.: Языки русской культуры, 1997. Т. 2. О стихах. С. 434 – 455.
8. *Гаспаров М.Л.* Брюсов – переводчик: путь к перепутью // Гаспаров М.Л. Избр. труды: в 3 т. М.: Языки русской культуры, 1997. Т. 2. О стихах. С. 121 – 129.

9. *Гаспаров М.Л.* Русский стих 1890 – 1925 годов в комментариях. М.: Высш. шк., 1993. 271 с.
10. *Гришин А.С.* Экфразис в поэзии старших символистов как форма сотворчества / А.С. Гришин // Вестник Челябинского университета. Сер. 2. Филология. 2004. № 1. С. 14 – 33.
11. *Гроссман Л.П.* Мастера сонета // Гроссман Л.П. Собр. соч.: В 5 т. Т. 4. Мастера слова. М.: Кн-во «Современные проблемы» Н.А. Столяр, 1928. С. 28 – 43.
12. *Жаткин Д.Н., Рябова А.А.* Стихотворение П.-Б.Шелли «Озимандия» в русских переводах конца XIX – начала XX в. // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». 2011. № 1. С. 69 – 77.
13. *Ковалева Т.В.* Русский стих 80 – 90-х годов XIX века: дисс. … канд. филол. наук. Алма-Ата, 1993. 193 с.
14. *Коноваленко А.Г.* Баллады Э. По в переводе В. Брюсова: дисс. … канд. филол. наук. Томск, 2007. 203 с.
15. *Меонизм Н.М.* Минского в сжатом изложении автора // Русская литература XX века, 1890 – 1910 / Под ред. С.А. Венгерова; Послесл., подгот. текста А.Н. Николюкина. М., изд-во «Республика», 2004. С. 218 – 221.
16. *Миллер О.* Наши современные поэты. Н.М. Минский (Стихотворения. СПб., 1887 г.) // Русская мысль. 1888. № 1. С. 52–63.
17. *Минский Н.М.* Старинный спор // Заря. 1884. № 193. С. 2.
18. *Минский Н.М.* Полн. собр. стихотворений: В 4 т. / 4 изд. СПб.: изд. М.В. Пирожкова, 1907. Т. 3: Просветы. 240 с.
19. *Николаенко Вл.* О поэтическом жанре // Николаенко Владислав Владимирович. Труды [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://platonicus.narod.ru/genre.htm
20. *Норов А.* Путешествие по Египту и Нубии в 1834 – 1835 г. СПб., 1840. Ч. 2. 404 с.
21. *Панова Л.Г.* Вл. Сирин и русский Египет // Империя N: Набоков и наследники: сб. статей / под ред. Ю. Левинга, Е. Сошкина. М.: Новое литературное обозрение, 2006. С. 348 – 355.
22. Поэты 1880–1890-х годов / Вступ. ст. и общ. ред. Г.А. Бялого; сост., подгот. текста, биограф. справки и прим. Л.К. Долгополого и Л.А. Николаевой; 2 изд. Л.: Советский писатель, 1972. 724 с. (Библиотека поэта. Большая серия)
23. Русские писатели о переводе (XVIII – XX вв.) / Под ред. Ю.Д. Левина и А.В. Федорова. Л.: Советский писатель, 1960. 696 с.
24. *Самсонова О.Н.* Творчество Н.М. Минского: феномен этнокультурного самоопределения писателя: дисс. … канд. филол. наук. Ишим, 2009. 140 с.
25. *Сапожков С.В.* К.М. Фофанов и репинский кружок писателей: Статья вторая // Новое литературное обозрение. 2001. № 52. С.148 – 183.
26. *Чуковский К.И.* Высокое искусство. М.: Советский писатель, 1968. 384 с.
27. *Шелли П.-Б.* Полн. собр. соч.: В 3 т. / пер. К.Д. Бальмонта. СПб.: тип. Товарищества «Знание», 1903. Т. 1. 502 с.
28. *Lancashire I.* Glossary of Poetic Terms (Representative poetry on-line vers. 3.0) Toronto, 1999–2002 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://tspace.library.utoronto.ca/html/1807/4350/terminology.html#amplification

References

1. English sonnet of the 16th - 19th centuries/Comp. by A.L. Zorin. M.: Rainbow, 1990. 698 p.
2. *Bejanyan K.G., Nuralova S.E.* V.Y. Bryusov – translator of English poetry//Bryusov readings of 2006. Yerevan. Lingva. 2007. Pp. 298 – 306.
3. *Bryusov V.Y.* Coll.works.: In 7 Vol./ed: P.G. Antokolsky. V. 1. M.: Fiction, 1973. 672 p.
4. *Bryusov V.Y.* Violka in crucible//Bryusov V.Y. Coll.works: In 7 Vol../ ed: P.G. Antokolsky. V. 6. M.: Fiction, 1975. Pp. 103 – 109.
5. *Vishnevsky K.D.* Form variety of the russian sonnet//Russian verse theory/Ed. B.P. Scherr, D.S. Worth. Columbus, Ohio, 1989. Pp. 455 – 471.
6. *Volynsky A.L.* Struggle for idealism: Critical articles. SPb.: N.G. Molostov Publ., 1900. 542 p.
7. *Gasparov M.L.* Poetics antinomy of Russian modernism//Gasparov M.L. Selected works: in 3 Vols. M.: Languages of Russian culture, 1997. V. 2. About verses.Pp. 434 – 455.
8. *Gasparov M.L.* Bryusov – translator: the way to the crossroads//Gasparov M.L. Selected works: in 3 Vols. M.: Languages of Russian culture, 1997. V. 2. About verses. Pp. 121 – 129.
9. *Gasparov M.L.* Russian verse of 1890-1925 in the comments. M.: High school Publ., 1993. 271 p.
10. *Grishin A.S.* Ekfrazis in the poetry of senior symbolists as a form of creation/A.S. Grishin//Bulletin of Chelyabinsk State University. Part 2. Philology. 2004. № 1. Pp. 14 – 33.11.
11. *Grossman L.P.* Masters of Sonnet//Grossman L.P. Collected works.: In 5 Vols. V. 4. Verbal artists. M.: «Modern Problems» N.A. Stolyar Publ., 1928. Pp. 28 – 43.
12. *Zhatkin D.N., Ryabova A.A.* P.-B. Shelley's poem «Ozymandias» in Russian translations of the late 19th – early 20th centuries //Bulletin of Moscow State University. Series «Russian Philology.» 2011. № 1. Pp. 69 – 77.
13. *Kovaleva T.V.* Russian verse of the 80s-90s of the 21st century: dissertation of philological sciences, Almaty, 1993. 193 p.
14. *Konovalenko A.G.* E. A. Poe's ballads translated by V. Bryusov: dissertation of philological sciences. Tomsk, 2007. 203 p.
15. Meonism of N.M. Minsky in a in brief summary//Russian literature of the 20th century, 1890-1910/Ed. S.A. Vengerov; afterword, text correction by A.N. Nikolyukin. M., «Republic» Publ., 2004. Pp. 218 – 221.
16. *Miller O.* Our modern poets. N.M. Minsk (Poems. St. Petersburg, 1887)//Russian thought. 1888. № 1. Pp. 52 – 63.
17. *Minsky N.M.* Ancient dispute//Dawn. 1884. № 193. 2 p.
18. *Minsky N.M.* Poln. Collected poems: In 4 Vols . 4 ed. SPb.: M.V. Pirozhkova Publ., 1907. V. 3: Enlightenment. 240 p.
19. *Nikolayenko Vl.* About the poetic genre//Nikolayenko Vladislav Vladimirovich. Works Available at: http://platonicus.narod.ru/genre.htm (Accessed 11.06.2020)
20. *Norov A.* Journey through Egypt and Nubia in 1834-1835 St. Petersburg, 1840. Part 2. 404 p.
21. *Panova L.G.* V. Sirin and Russian Egypt//Empire N: Nabokov and heirs: collected articles/ed: Y. Leving, E. Soshkin. M.: New Literary Review, 2006.Pp. 348 – 355.
22. Poets of the 1880-1890s/Exhibition. Art. And commonly. ed.:G.A. Bialogo; compil., text correct., biograph., notes. L.K. Dolgopoloy and L.A. Nikolaeva; 2 edition. L.: Soviet writer, 1972. 724 p. (Library of the poet. Big series)
23. Russian writers about translation (18th – 20th centuries)/ed. Y.D. Levin and A.V. Fedorov. L.: Soviet writer, 1960. 696 p.
24. *Samsonova O.N.* Creativity of N.M. Minsky: the phenomenon of ethnocultural self-determination of the writer: dissertation of philological sciences. Ishim, 2009. 140 p.
25. *Sapozhkov S.V.* K.M. Fofanov and Repin's Circle of Writers: Article Two//New Literary Review. 2001. № 52. Pp. 148 – 183.
26. *Chukovsky K.I.* High art. M.: Soviet writer, 1968. 384 p.
27. *Shelley P.B.* Complete works.: In 3 vols ./ K.D. Balmont. SPb.: type. Partnerships «Knowledge» Publ., 1903. V. 1. 502 p.
28. *Lancashire I.* Glossary of Poetic Terms (Representative poetry on-line vers. 3.0) Toronto, 1999-2002. Available at: https://tspace.library.utoronto.ca/html/1807/4350/terminology.html#amplification (Accessed 11.06.2020)

УДК 831.131.1.0 **UDC 831.131.1.0**

ЖУЛЕВА А.С.
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт мировой литературы имени А.М. Горького РАН
E-mail : aszhuleva@mail.ru

ZHULEVA A.S.
PhD in Pedagogical Sciences, Senior Researcher, A.M. Gorky Institute of World Literature of Russian Academy of Sciences
E-mail: aszhuleva@mail.ru

МИФОПОЭТИКА ЧУКОТСКОЙ ЛИРИКИ

MYTHOPOETICS OF CHUKCHI LYRICS

Статья посвящена исследованию мифопоэтики чукотской лирики, генеалогии литературно-культурного процесса. Осуществлена экспликация символов метафизических представлений чукотского народ о свойствах бытия и познания. Представлено, как архетипы, обладающие трансцендентной силой возвращения и воздействия, активизируют творческую энергию поэтов, реализуют свои значения в виде элементов поэтических текстов: образов, мотивов бинарных оппозиций. Архетипы и мифологемы в чукотской поэзии отражают синкретизм человека и природы. Раскрывается, как мифологическое мышление авторов и лирических героев способствует представлению в поэзии реального и воображаемого мира северного народа в историко-культурном ракурсе, помогает понять внутреннюю суть традиций, обычаев, ритуалов

Ключевые слова: ***чукотская лирика, архетипы, традиции, мифопоэтика, мировоззрение, художественно-эстетический антропоморфизм.***

The Article is devoted to the study of the mythology and poetics of Chukchi literature, the genealogy of the literary and cultural process. The author explicates the symbols of the metaphysical representations of the Chukchi people about the properties of being and knowledge. It is presented how primordial images, which have a transcendent power of return and impact, activate the creative energy of poets, realize their meanings in the form of elements of poetic texts: images, motives of binary oppositions. Primordial images and mythologemes in Chukchi poetry reflect the syncretism of man and nature. The author reveals how the mythological thinking of authors and lyrical heroes contributes to the representation of the real and imaginary world of the Northern people in poetry from a historical and cultural perspective, helps to understand the inner essence of traditions, customs, and rituals.

Keywords: ***Chukotka lyrics, archetypes, traditions, mythology and poetics, worldview, artistic and aesthetic anthropomorphism.***

Зарождение чукотской литературы связано с разработкой письменности в тридцатых годах XX века и началом изучения чукотского языка в школах и других учебных заведениях. Первые авторы активно участвовали в создании учебных книг. Переводили на чукотский язык русских поэтов А. Пушкина, М. Лермонтова, В. Маяковского. Изданная же на чукотском языке лирика стала широко известна благодаря переводам на русский язык. Чукотские поэты в личном общении помогали русским поэтам-переводчикам увидеть образ внутри себя, пережить, например, в момент имагинации, слияние с природой.

В ходе исследования нами отмечено, что осуществлявшийся творческий взаимообмен знаниями о традициях своего народа между поэтами-носителями разных культур способствовал преодолению духовного эгоцентризма, проявлению исторического бесстрастия в оценке достигнутого, позитивно сказался как на становлении письменной чукотской поэтической системы, так и на содержании переводов. Основное внимание в процессе анализа чукотской лирики, ее переводов на русский язык, уделено постижению поэтологических констант, мифопоэтики, этническому мировидению, особенностям развития историко-культурного процесса.

Существовавшее в чукотских мифах образное, чувственное, синкретическое представление о явлениях природы и общественной жизни обеспечивало целостность, социальное и психологическое единство. Тесная сопричастность человеческой жизни с явлениями природы, небесными светилами традиционно воспринималась чукчами как жизненная реальность и перекочевала в литературу.

Чукотскую лирику наполняет «великая стихийная память» (А. Блок) – архетипы (первообразы). Будучи жизненной силой души, архетип является по своей сути трансцендентным и метафизическим. Об этом писал и внедривший этот термин сначала в психологию, а потом и в другие науки К.Г. Юнг [7, с. 121].

Трансцендентное, интуитивное в поэзии отражает мифологическое мировидение чукотских поэтов, их сознательное или бессознательное стремление к постижению вечных аспектов бытия, истоков эволюции духовного развития народа. Осмысление метафорических архетипов, интерпретация трансцендирования, отношения его с имманентным в поэтическом тексте актуальны для раскодирования метакодов, постижения национального мировидения. И это определило одну из основных задач проведенного исследования – раскрыть архетипическую символику воплощенных в чукотской лирике образов и мотивов.

© Жулева А.С.
© Zhuleva A.S.

Одним из древнейших архетипических символов в чукотских мифах и волшебно-мифологических сказках является солнце, *его первые лучи*, рассвет. *Архетипы* солнца, *рассвета становятся базовым элементом авторского мировидения в стихах*. Сакрализованный рассвет в «Заклинании на рассвете» *В. Тынескина* (пер. В.Першина) представлен как некая живая сущность, способная изменить личные жизненные обстоятельства, изменить судьбу лирического героя. В основе заложено традиционное чукотское поверье об исполнении желаний при поддержке первых солнечных лучей.

Утренняя заря, рассвет пользовались особым поклонением, нередко сопровождались жертвоприношениями. Объясняя, как именно Тынагыргын (рассвет) приводит за собой солнце, чукотские сказители нередко знакомили фольклористов с заговорами на излечение болезней, обращаемыми к рассвету. Солнцу (или стороне света, которая связывалась с его восходом) приносили в жертву оленей для его благорасположения к стаду даже в суровый и темный зимний период.

Поэты представили в стихах и существовавшее в прошлом ассоциативно-метонимическое воздействие солнца на укрепление семьи и рода. Солярные мифы стали источником возникновения образного названия чукотского и эскимосского народов – «люди рассвета».

Поэтам не теоретически знакомо своеобычное представление чукотского народа о Наргынэн. Наргынэн – это «вся окружающая землю среда», «наружное пространство», «вселенная», «“дух вселенной», «природа». В мифологическом сознании чукчей было закреплено в одном образе-символе и слове наргынэн многоликое представление о предметах и явлениях природы. Наргынэн как некая сакральная мифическая сущность обладает безграничной силой и двойственна в своем отношении к человеку. Рассматривая «затемненный внутренний смысл» древних преданий, мифолог, фольклорист и этнограф А. Н. Афанасьев писал об аналогичных сближениях мифических проявлений, которые отразились и в языке, и в мифе, «ибо тот и другой создавались в одно время» [1, с. 144]. Художественно-эстетический антропоморфизм широко распространен в чукотской поэзии. Так, в стихотворении Вальгиргина «Над тундрой яркие лучи» (пер. В.Сергеева) представлен метонимический образ тундры, раскрывающий весеннее преображение природы. Здесь солнце, растопившее лед и покрывшее травою кочки, «улыбки сверху тундре шлет-/ своей любимой дочке».

Своеобразно поэтами представлено восприятие мест кочевий, стойбищ, где многие из зачинателей чукотской литературы родились и провели детство, постоянно жили или периодически приезжали после длительных лет учебы. В стихотворении Вальгиргина «Мое село» (пер. А. Пчелкина) воспроизведена некая живая антропоморфная сущность, не выделяющаяся из природного мира – чукотское селение. «Облокотилось о берег моря,/ в краешек тундры,/ как куст, вросло/ не маленькое и не большое/ родное мое село».

Архетипический образ (первообраз) постоянно, по мнению Юнга, повторяется везде, где у людей развито творческое воображение. Однако, любой архетип живет и имеет смысл только тогда, когда сохраняет значимость на индивидуальном уровне, когда люди переживают его благодаря символам своей культуры

Мир произведений чукотских авторов предстает не только в субъективности автора, но и объективируется в изображении героев. Диалог сознаний, на котором они нередко выстроены, обнаруживает как личностное, так и надличностное содержание, извлеченное из исторического, культурного, национального опыта и традиционных ценностных ориентиров и представленное в виде независимой и вполне самостоятельной точки зрения вымышленных персонажей. В стихах убедительно показана принадлежность автора миру, сформированному в этническом семиотическом пространстве. Чукотские создатели уникальной литературы, пребывая в семиосфере культуры, хранящей историческую память и выражающей онтологические универсальные смыслы, постоянно ведут диалог с языком культуры и на языке культуры, утверждая свой особый взгляд на вещи. Обосновывая взгляд на литературно-художественное творчество как продукт взаимодействия и результат отношения человека к сложившимся в национальной культуре смыслам и ценностям, Ю. Лотман утверждал, что «структура символов той или иной культуры образует систему, изоморфную и изофункциональную генетической памяти индивида» [6, с. 249].

В чукотской поэзии мифологические символы отражают смысловое родство человека и мира, мистическую связь или мистическую сопричастность вещей и явлений. О существовании подобной мистической связи в первобытном сознании, где нет вещей и животных в нашем понимании, писал Леви-Брюль [4, с. 35].

Напряженные диалоги между стихиями, между неодушевленными явлениями и сущностями в стихах нередко раскрывают чувства, характер, отношения людей. Так, в стихотворении Кеулькута «Земля и ветер» (пер. В. Сергеева) зимняя тундра ведет разговор с ветром. Читателю предъявлен антропоморфный образ тундры, наделенной чертами женщины, настроение которой проникнуто многообразными чувствами.

В поэзии чукчей Полярная звезда является сакральной и наделена разнообразными человеческими качествами. Являясь вагыргын – жизнедеятельным и жизнеподдерживающим существом, она относится к людям благосклонно, опекает и защищает их, когда к ней обращаются. В стихотворении Тынескина «Наша звезда» оставшемуся в одиночестве герою поддержкой служит вера в то, что «дальняя звезда горит для нас/и охранять нас будет, /пока она над нами – /никогда случайный снег/ нам чувства не остудит».

Опираясь на глубинные мифологические принципы восприятия окружающего мира, А. Кымытваль в цветных сполохах северного сияния видит ушедших в иной мир людей: «А в небе пляшут линии – / Сиянье красно-синее, – /То в мяч играют мертвецы/ (Так говорили нам отцы) (поэма «Месяц»).

Исследователь мифов и жанров чукотского фольклора Л.В. Беликов писал о том, что в восприятии чукчей небо наполнялось энергичной жизнью, связанной со всеми реальными условиями существования человека. Небо – это твердь, на которой живут «верхние люди» (тыргетрьэмкын), т. е. люди, умершие на земле и продолжающие вполне реально жить там наверху. «Верхние люди» так же охотятся там на оленей, как и «нижние люди» (натытрэмкын) на земле [3, с. 3 – 30].

«Очеловечены» в поэзии и светила, и звезды, и северное сияние, и время суток. Они живут в тесном

«дружеском» общении. День с наступлением зимнего времени не пускает солнце «гулять далеко»: «Проветрит немного, остудит слегка, и снова уводит с собой за снега». Наступающие короткие дни спокойно и смиренно «уступают» свое время длинной ночи. Цикличность природы наполнена активной внутренней жизнью, общением. Антропоморфная ипостась природы проявляется и в природном, и в социальном.

Мифологемы в чукотской поэзии, являясь интуитивно-эмоциональными образами, запечатленными во времена формирования мифического сознания, приоткрывают тайны северной природы, особенности восприятия ее чукотскими жителями. Эти загадочные образы, постепенно перекочевавшие в сказки и трансформирующиеся в литературе, позволяют приблизиться к определению процесса развития художественного сознания уникального северного народа.

Подчеркивая важную роль природы в искусстве, философ А.Ф. Лосев писал, что эстетика природы находит свое яркое отражение в контекстах даже самых гетерогенных культурных пространств, начиная с рождения искусства и человеческой культуры в целом; она «безусловно существует» и «способна вызывать в человеческой психике моменты возбуждения и успокоения, чувство величия и огромности» [5; 8].

Основные структурные составляющие мифологического сознания пронизывают большинство чукотских стихов. В устойчиво сохранившихся мифических элементах в поэзии чукчей, являющихся существенной частью сказок и эпоса, а также бытовавших еще и в XX веке традиций, ритуалов и обрядов, возрождающихся в трансформированном состоянии и в наши дни, воплощены мотивы зависимости человека от явлений и предметов окружающей природы, которые антропоморфизированы, одухотворены, наделяются чертами человеческой жизни. Космогонические, тотемистические, анимистические представления, сопричастие с окружающим миром, являясь частью мировоззрения первопредков, сформировали морально-этические нормы поведения и навыки активного воздействия на суровую действительность, были и являются в определенной степени и в наше время жизненно важными. В творчестве создателей чукотской поэзии высвечивается художественная и мировоззренческая сила мифов. Жесткая борьба со строптивой и суровой северной природой человека эпохи первобытнообщинной формации, его напряженный труд, обеспечивающий выживание, благодаря художественному вымыслу нередко представлены в чукотской поэзии как своеобразное руководство активного взаимодействия с окружающим миром. И это проявление творческой силы мифопоэтической фантазии предков.

В чукотской поэзии ясно слышны голоса авторов, передающих как собственные мысли и чувства, так и народные, отражающие мифологическое мировосприятие, возникшее издревле. В основе лирики заложены культовые, обрядовые, фольклорные, личные песни. В мифах, легендах, волшебно-мифологических и других видах сказок прозаическое изложение нередко чередовалось с поэтическим. Врастание в фольклор, органическое его преломление в отдельном сознании свойственно чукотским поэтам, многие из которых активно собирали фольклор. Традиционные представления чукчей о неразделенности человека и мира, одухотворенности природы, с ложившиеся под влиянием определенного типа социальных связей в родовом обществе, получили иное направление в связи с резким переходом к построению нового общественного строя и инкультурацией, но сохранялись и продолжают жить в поэзии как на сознательном уровне, так и на бессознательном.

Исследование мифопоэтики чукотской лирики, а также всей своеобычной чукотской литературы – шаг к транскультурации, участию в «постоянном трасформационном процессе» (Ю.Я.Барабаш) взаимодействия литератур и культур.

Библиографический список

1. *Афанасьев А.Н.* Происхождение мифа. Статьи по фольклору, этнографии и мифологии / Сост. А. Л. Топорков. М.: Индрик, 1996.
2. *Барабаш Ю.Я.* Историко-литературный дискурс: вызовы и апории (Размышления непостороннего) // Вопросы изучения истории национальных литератур. Теория. Методология.Современныеаспекты.-М.:ИМЛИРАН,2014. С. 44 – 95.
3. *Беликов Л.В.* Особенности формирования основных повествовательных жанров в чукотском фольклоре // Фольклор и этнография народов Севера. Л.:ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1986.
4. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Изд. дом Педагогика-Пресс, 1994.
5. *Лосев А.Ф.* Эстетика природы [Текст]: природа и её стилевые функции у Ромена Роллана / А. Ф. Лосев, М. А. Тахо-Годи. М.: Наука, 2006. (Серия «Лосевские чтения» / РАН, Научный совет «История мировой культуры», Античная комиссия).
6. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб.: Искусство, 2000. С. 155 – 335.
7. *Юнг К.Г.* Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991.

References

1. *Afanasiev A.N.* The Origin of the Myth. Articles on Folklore, Ethnography and Mythology / Ed. by A. L. Toporkov. Moscow: Indrik, 1996.
2. *Barabash Yu.Ya*. Historical and literary discourse: challenges and aporia (Reflections of non-stranger) / / Questions on the history of national literatures. Theory. Methodology. Modern aspect. - Moscow: IMLI RAS, 2014. Pp. 44 – 95.
3. *Belikov L.V.* Features of formation of the main narrative genres in Chukotka folklore / / Folklore and Ethnography of the peoples of the North. Leningrad: SPI named after Herzen, 1986.
4. *Levi-Brul L.* Supernatural in primitive thinking. Moscow: Publishing house Pedagogika-Press, 1994.
5. *Losev A.F.* Esthetics of nature [Text]: nature and its stylistic functions by R. Rolland / A. F. Losev, M. A. Taho-Godi. Moscow: Science, 2006. // «Losev readings» / RAS, Scientific Council «History of world culture», Antique Commission).
6. *Lotman Y.M.* Semiosphere. Saint Petersburg: Arts, 2000. Pp. 155 – 335.
7. *Jung K.G.* Archetype and symbol. Moscow: Renaissance, 1991.

УДК 821.161.1. 82-144 **UDC 821.161. 82-144**

ИВАШИНА В.В.
старший преподаватель кафедры 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

ФОЛЬКЛОРНЫЙ СЮЖЕТ В БАЛЛАДЕ К.М. ФОФАНОВА «РЕВНИВЫЙ МУЖ»

FOLKLORE PLOT IN K. M. FOFANOV'S «JEALOUS HUSBAND» BALLAD

В статье рассматриваются художественные особенности баллады К.М. Фофанова «Ревнивый муж». Устанавливается источник сюжета произведения – фольклорная баллада об оклеветанный жене: ее наиболее распространенный вариант «Князь и старицы». Установлено, что расхождения с фольклорным сюжетом незначительны и касаются психологической характеристики главного героя и введением пейзажа, выполняющего функцию лиро-эпического обрамления.

Ключевые слова: ***К.М. Фофанов, баллада литературная, баллада фольклорная, балладный герой, психологизм.***

In the article the artistic features of K.M. Fofanov's «Jealous Husband» ballad are examined. The source of the plot of this literary work is established – a folklore ballad about a slandered wife: her most common version is «Knyaz and the Elders.» It was established that the variances with the folklore plot are insignificant and relate to the psychological characteristic of the protagonist and the introduction of a landscape that performs the function of lyrico-epic framing.

Keywords: ***K.M. Fofanov, literary ballad, folklore ballad, ballad hero, psychologism.***

Литература и фольклор – это две поэтические системы, которые находятся в тесной взаимосвязи. Каждая из них развивается по своим собственным законам, у них совершенно разные функции, однако взаимовлияние и типологическое сходство отдельных аспектов этих художественных феноменов стало аксиомой литературоведения.

Значимость изучения фольклора для литературоведения, и особенно для исследования баллады, была сформулирована А.А. Гугниным, который утверждал, что «современный историк литературы, воссоздавая историю баллады как жанра, или, – говоря еще конкретнее – создавая историю жанра литературной баллады, не может оставлять без внимания ни один из доступных ему рукописных или опубликованных текстов» [4, с. 75.]

Фольклорная баллада всегда была одним из самых популярных жанров устного народного творчества. Певцов, создавших огромное число текстов и их различных вариантов, привлекало то, что в центре сюжета оказывалась судьба человека, а исторические события воспринимались как вторичные или служили фоном для разворачивающихся трагических столкновений. Интерес к личной судьбе давал возможность рассматривать этические, общественные, социальные, философские проблемы, обобщать национальные представления о сущности бытия. Именно поэтому литературная баллада на протяжении всей своей истории обращается к фольклорному жанру, черпая из него сюжеты, коллизии и образы.

Одним из творческих экспериментов К.М. Фофанова является баллада «Ревнивый муж» (1892 г.), сюжет которой являлся переложением произведения устного народного поэтического творчества. Ориентация на фольклор подчеркивается подзаголовком баллады: «Народная былина». Однако в жанровом отношении к традиционной былине поэтический текст К.М. Фофанова не имеет прямого отношения. Ошибочное определение жанра объясняется тем, что поэт создавал свое произведение в то время, когда теория фольклорных жанров еще до конца не была разработана. Следует отметить и то, что исполнители фольклорных произведений в Поморье воспринимали большую часть песен трагического содержания как былины [1, с. 640 – 652].

Сюжет баллады К.М. Фофанова восходит к народной лиро-эпической поэзии, к фольклорным произведениям семейно-бытовой тематики, в центре которых «находятся нравственные проблемы: любовь и ненависть, верность и измена» [6, с. 267]. При всей тематической разнородности семейно-бытовые баллады обладают единым принципом организации конфликта, в основе которого трагическое противостояние добра и зла, завершающееся смертью положительного персонажа: «побеждает зло, невинно гонимые герои гибнут, но погибая, они одерживают моральную победу» [6, с. 267].

Баллада К.М. Фофанова «Ревнивый муж» полностью воспроизводит конфликт, восходящий к фольклорным балладам об оклеветанной жене, из которых наиболее распространенными были «Оклеветанная жена» и «Князь и старицы». Исследователь Д.М. Балашов считает сюжет об оклеветанной жене общим для восточных славян и называет типичным «для общеевропейского балладного жанра» [3, с. 382].

В балладах раннего периода «оклеветанную жену» могли оговаривать мать, старицы, товарищи, лютая змея. Восстановить справедливость героиня не могла, так как

© Ивашина В.В.
© Ivashina V.V.

она в силу существующих «правовых норм средневековой семьи совершенно беззащитна» [2, с. 33]. В балладах, относимых по времени возникновения к XVI-XVII вв., носителями зла становятся странницы, бродячие монахини. «Изменение образов клеветников вносило в балладу новое веяние: клеветники, вмешивающиеся в чужую жизнь» [2, с. 40].

А.М. Балашов утверждает, что «в балладе звучит невысказанная, но настойчивая мысль: как бы хороша ни была хозяйка дома, как бы образцово, "уставно" ни велось ею хозяйство, правовые отношения этого уклада обесценят все ее положительные качества и разрушат любую семейную идиллию» [2, с. 34].

Сюжеты фольклорных баллад «Князь и старицы» (10 вариантов) и литературной баллады К.М. Фофанова «Ревнивый муж» идентичны: возвращающийся из военного похода князь встречает странниц, которые сообщают ему об измене жены. Разгневанный муж убивает жену, а затем выясняется, что его супруга была оклеветана. Зачином и фольклорной баллады, и литературной становится женитьба князя на боярышне.

На сюжетно-композиционном уровне различия между вариантами произведения устного народного творчества и баллады «Ревнивый муж» не обнаруживаются. Однако в литературном произведении поэт избегает нарушений логики, характерной для фольклорного произведения.

В балладе К.М. Фофанова «молодой» князь жениться на боярышне-бесприданнице, и это является завязкой событий. В фольклорной балладе, во-первых, используется сказочный зачин: «Жил-был князюшко../ Уж он взял княгинюшку» [7, с. 61], во-вторых, возраст персонажей условен: князю – «да девяносто лет», княгине – «да девяти годов» [7, с. 61]. Понятно, что в зафиксированном фольклорном тексте используется принцип троичности: возраст князя включает тридцатикратное повторение магического числа, княгини – трехкратное. Далее принцип троичности сохраняется и развивается:

Жил с княгинюшкой да ровно три года,
Ровно три года, ровно три осени.
На четвёртый год да князь гулять пошёл.
Он ходил-гулял да ровно три года,
На четвертый год князь домой пошёл…[7, с. 61]

При этом в народной балладе возраст, имя и статус не имеют принципиального значения, так как «внутри сюжета герой может легко изменять и имя, и возраст, и социальную принадлежность. Например, в балладе об оклеветанной жене герою то 12, то 19, то 90 лет, он то Василий, то Илья, то Андрей, то просто безымянный князь, или молодец, или купец, казак, солдат» [3, с. 12].

Отлучка в народной балладе немотивирована – «гулять пошел», что является вполне закономерным, так как и время и пространство в данном фольклорном жанре условно, первично событие.

К.М. Фофанов открывает свое произведение строкой «Не заря с зарей сходилася», которая не зафиксирована в балладе народной, но с незначительными вариациями использована в исторических балладах (например: «Не туча с тучей сходилася,/ Не заря со зарей сомыкалася» [11, с. 7]).

В балладе литературной возраст не уточняется: «*На красавице боярышне/ Молодой женился князь*» [10, с. 271]. Отлучка князя объяснена военным походом, что было типичным элементом сюжета для произведений русской литературы, ориентированной на фольклорную традицию не только на национальную, но и западноевропейскую. Например, ждет возвращения возлюбленного из похода Людмила: «*Возвратится ль он <…> Из далеких, чуждых стран С грозной ратию славян*?» [5, с 9], в «Леоноре» В.А. Жуковского: «*Пошел в чужую он страну/ За Фридериком на войну*» [5, с.181]; подобным образом объясняется отсутствие героя в «Сказке о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне лебеди», в «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина и т.д.

В балладе К.М. Фофанова отлучка является не только элементом сюжета, но и способом введения исторического аспекта: «*Поменял от ложе брачное/ На колчаны вражьих стрел./ Подступила к стогнам киевским/ Печенежская орда,/ И поехал князь на ворога/ Тратить силы и года*» [10, с. 271]. Борьба Киева с печенегами – исторический факт, относящийся к X-XI векам. В русских летописях отражено первое вторжение печенегов на Киевскую Русь во время княжения Игоря Рюриковича 915 году, осада Киева в 968, битва Ярополка, случившаяся через десять лет, победы и поражения русской дружины князя Владимира, осады городов и окончательная победа над печенегами при Ярославе Мудром в 1036 году. Историк В.В. Каргалов писал: «Видимо, набеги печенегов на русское пограничье стали привычным делом, в них уже не видели ничего необычного, достойного упоминания на страницах летописей» [8, с. 38].

Следовательно, в литературной балладе подчеркивается неизбежность отлучки. Кроме того, в текст произведения вводятся упоминания о затяжном характере борьбы с половцами «тратить силы и года». Драматизм балладному событию придает и то, что князь возвращается «растеряв дружину верную».

Балладный конфликт и в фольклорном тексте, и в балладе К.М. Фофанова обусловлен наветом. Князю рассказывают об измене жены, ее расточительстве, растрате княжеских богатств. В народных балладах клевета исходит от стариц, которые называются либо чернокнижницами, либо черноризницами, либо «монашинами».

В балладе «Ревнивый муж» статус клеветниц не уточняется («повстречалися две странницы»). Варианты обвинений в народных балладах устойчивы: «платья изношены», «казна попридержана», «замки исприломаны». Более развернуто представлена в текстах клевета стариц о супружеской измене княгини: «Ступишь, князюшко, да в свою спаленку – / Вси кроватки да исприломаны,/ Все постелюшки да испривыспаны,/ Одеялушки все исприпинаны,/ Сладки прянички все исприедены,/ Сладка водочки да вся исприпитая…» [1, с. 651]

В народной балладе, помимо клеветы об измене, сообщается о бесхозяйственности княгини: казна «издержана», кони «да по колен в назьму». В произведении К.М. Фофанова княгиня также обвиняется в расточительстве и прелюбодеянии:

Из подвалов клады ценные,
Из конюшен кони все
Утекли куда – неведомо,
Словно грезы по росе.
Свет-княгиня платья красные
Износила без тебя,

Жарче солнца разгоралася,
Друга нового любя! [10, с. 272].

И в фольклорной, и в литературной балладе К.М. Фофанова используется прием параллелизма-антитезы, при котором одна и та же ситуация представлена по принципу зеркального отражения: описание разорения и измены сменяется изображением достатка, уюта и верности.

Принципиальные изменения касаются развязки баллады «Ревнивый муж». В народной традиции княгиня оживляется одной из стариц или самим князем. В балладе К.М. Фофанова чудесного возвращения к жизни оклеветанной жены не происходит, а князь расправляется со странницами (««Стойте, лютые разлучницы!/ Здесь устанете вы навек!» –/ Молвил князь и вещим странницам/ Гневно головы отсек!» [10, с. 272].

В балладе народной отсутствуют какие бы то ни было характеристики персонажей, что совершенно закономерно для фольклорного жанра. В балладе К.М. Фофанова, напротив, значимыми оказываются элементы портрета: княгиня «юная», у нее косы «черные», горячие уста, румянец, «шея лебедина». Портретное описание лишено индивидуализации – его основная цель создать образ молодой и красивой женщины, полной жизненных сил, убийство которой является выражением крайней несправедливости.

Принципиальное отличие литературной баллады от фольклорной заключается во введении в текст произведения психологической характеристики главного героя. Весть об измене жены вызывают злость и нетерпение, которая передается на уровне портретного описания и в динамике действий. Плавность повествования сменяется ускоренностью разворачивающихся событий:

Князь нахмурил брови черные,
Шлем надвинул на глаза.
То не волны расшумелися –
В сердце вспыхнула гроза.

Он быстрее ветра буйного
В терем княжеский идет…[10, с. 272]

Еще более явно это подчеркивается в эпизоде, предваряющем убийство. Поэтом используется детализация, передающая внешнее проявление состояния персонажа («князь глядит, нахмурясь»), и внутреннее смятение, самой яркой чертой которого становится «задрожавшая рука» при отсутствии бурных проявлений эмоций (… думу думает, / Злобу темную тая»). Понимание ошибочности действий вновь передается динамичностью действий и сменой состояний: решение о мести принимается не менее поспешно, чем о наказании жены, подавленность сменяется агрессивностью. а затем – помрачением сознания: «А у князя взор туманится,/ Душу высушил огонь». Так автором раскрывается сложное психологическое состояние героя. Он одновременно испытывает и злость по отношению к неверной жене и жалость, а в конце баллады страдание, вызванное осознанием совершенного и еще большее, полностью подчиняющее чувство гнева.

Следует отметить и то, что в фольклорной балладе на измене сосредоточено значительно меньше внимания, чем на утрате имущества князя. В литературном произведение жена наказывается князем именно за измену. Он не реагирует на сообщение о потере «добра», но слова о неверности вызывают всплеск эмоций. Так же и в момент убийства князь говорит об измене: «*Ты ждала ль меня, изменница,/ Подколодная змея*» [10, с. 273].

В литературной балладе использован и внесюжетный элемент – пейзаж, выполняющий функцию лироэпического обрамления. Он предваряет кульминационный момент – убийство – и вводится в повествование после понимания князем собственной неправоты. Причем лексический и полный тематический параллелизм призван подчеркнуть ошибочность действий героя:

Спят покои сном таинственным,
Только грустная луна
Смотрит в окна, как преступница
Уличенная, бледна.
. . . . . .
Спят покои сном таинственным,
Только тихая луна
Светит в окна, как покойница
Неподвижная, бледна [10, с. 273].

Природа, таким образом, оказывается более совершенной, чем жизнь людей, дисгармоничность отношений которых противопоставлена спокойствию, умиротворенности и разумности, торжествующим в окружающем мире. Несовершенство человека, его незащищенность перед силами зла становятся главными проблемами, к которым обращается автор в балладе.

Проведенный анализ текста баллады «Ревнивый муж» позволяет сделать вывод, что произведение К.М. Фофанова является литературной обработкой народной баллады. При этом поэт стремился к максимально точной передаче фольклорного сюжета, наиболее значимых деталей произведения устного народного творчества, его красоты и своеобразия. Однако сверхзадачей К.М. Фофанова было сохранение и усиление нравственного аспекта, заложенного в фольклорной балладе.

Библиографический список

1. *Астахова А.М.* Былины Севера / Записи, вступ. статья и комментарий А. М. Астаховой. Т. 2: Прионежье, Пинега и Поморье. М.; Л.: Акад. наук СССР, 1951. 846 с.
2. *Балашов Д.М.* История развития жанра русской баллады. Петрозаводск: Карел. кн. изд-во, 1966. 72 с.
3. *Балашов Д.М.* Русская народная баллада// Народные баллады / Вступ. ст., подгот. текста и примеч. Д.М. Балашова; общая ред. А.М. Астаховой. М.; Л.: Сов. писатель. [Ленинградское отд-ние], 1963. С. 5 – 41.
4. *Гугнин А.А.* Народная и литературная баллада: судьба жанра// Поэзия западных и южных славян и их соседей: Развитие поэт. жанров и образов / Н.А. Богомолова, Л. Н. Будагова, Г.Д. Гачев и др.; [Редкол.: Л. Н. Будагова (отв. ред.) и др.]. М.: Индрик, 1996. С.74 – 92.
5. *Жуковский В.А.* Полное собрание сочинений и писем: В двадцати томах / Ред. коллегия: И. А. Айзикова, Н. Ж. Ветшева, Э. М. Жилякова, Ф. 3. Канунова, О. Б. Лебедева, А. В. Петров, И. А. Поплавская, Н. Б. Реморова, А. С. Янушкевич (гл. редактор). Т. 3. Баллады / Сост. и ред. Н. Ж. Ветшева, Э. М. Жилякова. М.: Языки славянских культур, 2008. 456 с.
6. *Зуева Т.В., Кирдан Б.П.* Русский фольклор: учебник для высших учебных заведений. М.: Флинта, Наука, 1998. 391 с.
7. *Народные баллады*/ Вступ. стат., подгот. текста и примеч. Д.М. Балашова; общ ред. А.М. Астаховой. М.–Л.: Сов. писатель, 1963. 447 с.
8. *Каргалов В.В.* Народ-богатырь: история военных нашествий на Русь. IV-XIV вв. / В. В. Каргалов. Изд. 2-е. М.: URSS, 2011. 198 с.

9. *Народные баллады*/ Вступ. стат., подгот. текста и примеч. Д.М. Балашова; общ ред. А.М. Астаховой. М.–Л.: Сов. писатель, 1963. 447 с.
10. *Фофанов К.М.* Стихотворения и поэмы / Сост., подготовка текста и примеч. В.В. Смиренского; Вступ. статья Г. М. Цуриковой [с. 5 – 45]. М.; Л.: Советский писатель. [Ленинградское отд-ние], 1962. 334 с.
11. *Якушкин П.И.* Русские народные песни, собранные Павтлом Якушкиным / Предисл.: Ф. Буслаева. М.: Тип. В. Грачева и К°, 1860. 89 с.

References

1. *Astakhova A.M.* Bylina of the North/Notes, introduction and commentary by A.M. Astakhova. V. 2: Prionezhsk, Pinega and Pomorie. M.; L.: The Academy of Sciences of the Soviet Union, 1951. 846 p.
2. *Balashov D.M.* The development history of the russian ballad genre. Petrozavodsk: Karelian Publ., 1966. 72 p.
3. *Balashov D.M.* Russian folk ballad//Folk ballads/Introduct. article, ed: D.M. Balashova; general ed. A.M. Astakhova. M.; L.: Sov. writer. [Leningrad Division], 1963. Pp. 5 – 41.
4. *Gugnin A.A.* Folk and literary ballad: the fate of the genre//Poetry of the Western and Southern Slavs and their neighbors: Poetic development of genres and images/N.A. Bogomolova, L.N. Budagova, G.D. Gachev and others; [ed. board: L. N. Budagova (ch. ed.), & others.]. M.: Indrik, 1996. Pp 74 – 92.
5. *Zhukovsky V.A.* Complete collection of works and letters: In twenty volumes]. ed. board: I. A. Aizikova, N. Zh. Vetsheva, E. M. Zhilyakov, F. 3. Kanunova, O. B. Lebedeva, A. V. Petrov, I. A. Poplavskaya, N. B. Remorova, A. S. Yanushkevich (chief ed.). V. 3. Ballads/Comp. and added by N. Z. Vetsheva, E. M. Zhilyakova. M.: Languages of Slavic cultures, 2008. 456 p.
6. *Zueva T.V., Kirdan B.P.* Russian folklore: textbook for higher educational institutions. M.: Flinta, Science, 1998. 391 p.
7. *Folk ballads/introduct.,* text work & notes by D.M. Balashova; general ed: A.M. Astakhova. M.–L.: Sov. writer, 1963. 447 p.
8. *Kargalov V.V.* Bogatyr people: the history of military invasions in Russia, IV-XIV centuries ./V.V. Kargalov. The 3rd. ed. M.: URSS, LENAND, 2017. 198 p.
9. *Folk ballads/introduct.,* text work & notes by D.M. Balashova; general ed. A.M. Astakhova. M.–L.: Sov. writer, 1963. 447 p.
10. *Fofanov K.M.* Verses and poems/Comp., preparation of the text and notes by V.V. Smirensky; Introduct. article by G. M. Tsurikova [Pp. 5-45]. M.; L.: Soviet writer. [Leningrad Division], 1962. 334 p.
11. *Yakushkin P.I.* Russian folk songs collected by Pavel Yakushkin/Preface.: F. Buslaeva. M.: Type. V. Gracheva and K, 1860. 89 p.

УДК 82.091 **UDC 82.091**

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

KOVALEVA T.V.
Doctor of Philology, Professor, Department of the History of the XI-XIX Centuries of the Russian Literature, Orel State University
E-mail: Tatko1986@mail.ru

«ДЕТСКАЯ» КНИГА ФЕДИ ЛАВРЕЦКОГО – ГЕРОЯ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» (СТАТЬЯ ПЕРВАЯ)

«CHILDREN» BOOK OF FEDYA LAVRETSKY – HERO OF I.S. TURGENEVS NOVEL «DVORYANSKOYE GNEZDO» (ARTICLE ONE)

В статье рассматриваются существующие в литературоведении точки зрения на источники «таинственной» книги Лаврецкого – героя романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо». Проведён сравнительный анализ трех существующих изданий книги, рассмотрена семантика эмблем и надписей к ним. Установлено, что при работе над романом писатель использовал издание 1811 года, которое хранилось в домашней библиотеке Спасского-Лутовинова (ныне книжная коллекция Орловского объединенного государственного литературного музея И.С. Тургенева (ОГЛМТ ОФ-325/1224)).

Ключевые слова: ***И.С. Тургенев, Федя Лаврецкий, семантика эмблемы, надпись, «Символы и эмблемы» (1705 г.), «Емвлемы и символы избранные»(1788 г.), Емвлемы и символы избранные (1811 г.)***

In the article the existing points of view in the literary studies on the «mysterious» sources of the book owned by Lavretsky – I.S. Turgenev's hero from the «Home of the Gentry» novel are examined. A comparative analysis of three existing editions of the book is given, semantics of emblems and inscriptions for them are considered. It is established that while working on the novel, the writer used the 1811 edition, which was preserved in his home library in Spassky-Lutovinovo (now the book collection of the Orel State Academic Literary Museum named after I.S. Turgenev (OSLMT OF-325/1224)).

Keywords: ***I.S. Turgenev, Fedya Lavretsky, semantics of the emblem, inscription, "Symbols and emblems" (1705), "Selected emblems and symbols" (1788), "Selected emblems and symbols' (1811).***

Концептуальное значение для понимания образа Лаврецкого и психологических особенностей персонажа имеет важная деталь из воспоминаний героя – книга, не предназначенная для детского чтения, но ставшая одним из главных развлечений мальчика Феди. «По воскресеньям, после обедни, позволяли ему играть, то есть давали ему толстую книгу, таинственную книгу, сочинение некоего Максимовича-Амбодика, под заглавием "Символы и эмблемы"» [19, с. 39].

С книгой «Symbola et Emblemata» («Символы и эмблемы») И.С. Тургенев, может быть, и был знаком, однако к Н.М. Максимовичу-Амбодику она не имеет никакого отношения.

Несоответствие названия книги и фамилии составителя вызвало полемику в литературоведении, суть которой заключалась в установлении издания, к которому обращается писатель в романе «Дворянское гнездо». Выявление источника, позволившего писателю ввести в произведение яркий и запоминающийся эпизод из детства героя, требует продолжения изучения.

В научной литературе упоминается шесть изданий книги: «Symbola et Emblemata», 1705 г. (Прим. 1), «Emblemata et symbola selecta Rossica», 1788 г. (Прим. 2), «Емвлемы и символы избранные, на российский, латинский, французский, немецкий и английский языки преложенные», 1711 г. [7, с. 530], *«Символы и эмблемы»*, 1719 г. (Прим. 3), «Символы и эмблемата», 1809 г. [19: с. 420], «Емвлемы и символы избранные/ Selecta emblemata et symbola», 1811 г. (Прим. 4).

Каждая из упомянутых в научных трудах книг заслуживает детального рассмотрения. Важным представляется и установление изданий, на которые ссылается И.С. Тургенев в письме М.А. Бакунину и А.П. Ефремову, цитирует в романе «Дворянское гнездо» и на протяжении всей жизни хранит в домашней библиотеке Спасского-Лутовинова (ныне книжная коллекция Орловского объединенного государственного литературного музея И.С. Тургенева (ОГЛМТ ОФ-325/1224)).

Осложняет поиск «детской» книги Феди Лаврецкого письмо И.С. Тургенева, адресованное М.А. Бакунину и А.П. Ефремову (от 15 сентября 1840 года), в котором он вспоминает один из эпизодов своего детства. В письме изложена история знакомства будущего писателя с книгой, страницы которой заполнены изображениями эмблем. Будущий автор «Дворянского гнезда», вспоминает, как сопровождаемый одним из слуг, страстным любителем чтения, пробрался в родительскую библиотеку и взял одну из запрещенных книг: «На мою долю досталась «Книга эмблем» и т.д., ***тиснения 80-х годов*** (выделено нами – *Т.К.*), претолстейшая: на каждой странице были нарисованы ***6 эмблем*** (выделено нами – *Т.К.*), а напротив изъяснения ***на четырех языках*** (выделено нами – *Т.К.*). Целый день я перелистывал мою книжицу и лег спать с целым миром смутных образов в голове.

© Ковалева Т.В.
© Kovaleva T.V.

Я позабыл многие эмблемы; помню, напр.: «Рыкающий лев» – знаменует великую силу, «Арап, едущий на единороге» – знаменует коварный умысел (почему?) и прочее. Досталось же мне ночью! Единороги, арапы, цари, солнцы, пирамиды, мечи, змеи вихрем крутились в моей бедной головушке; я сам попадал в эмблемы, сам «знаменовал» – освещался солнцем, повергался в мрак, сидел на дереве, сидел в яме, сидел в облаках, сидел на колокольне и со всем моим сидением, лежанием, беганием и стоянием чуть не схватил горячки. Человек пришел меня будить, а я чуть-чуть его не спросил: «Ты что за эмблема?» С тех пор я бегал «Книги эмблем» пуще черта; и даже в прошлом году, бывши в Спасском, взял ее в руки с содроганием» [20, с. 168].

Еще больше затруднила установление «книги Лаврецкого» фраза из письма писателя, адресованного переводчику романа «Дворянское гнездо» (в первом английском переводе «Lisa») Вильяму Ральсту: «Книга Максимовича-Амбодика была опубликована, сколько я помню, в ***самом начале века*** (выделено нами – *Т.К.*). Вполне возможно, что это лишь перепечатка в сокращенном виде другой книги, опубликованной «sub auspiciis" Петра Великого, которой я никогда не видал. Я охотно привезу книгу Максимовича из Спасского и предложу ее сэру В. Максвеллу для пополнения его коллекции: – для меня она не представляет ценности» [21, с. 303].

Между первым и вторым письмами прошло 30 лет. И если в 1840 году И.С. Тургенев описывает издание, опираясь только на детскую память, то в начале 70-х он точно характеризует реально существовавшею книгу, к которой мог обратиться в июне 1870-го года во время своего короткого пребывания в Спасском.

История знакомства И.С. Тургенева с книгой эмблем была воссоздана Н.В. Богословским по эпистолярному наследию писателя, а затем ее почти дословно повторил Н.М. Чернов: «Экземпляр "Символов", которым пользовались барчук с Леоном, цел и до сих пор в тургеневской библиотеке в Орле. Это издание, выпущенное "вторым тиснением", известным Н.М. Максимовичем-Амбодиком, крупнейшим русско-украинским ученым, питомцем Страсбургского университета, автором многих трудов по медицине» [22]. Автор публикации ориентируется на письмо М.А. Бакунину и А.П. Ефремову и упоминает «второе тиснение», издание 1788 года.

Точность отдельных деталей в письме 40-го года позволила исследователям утверждать, что И.С. Тургенев при работе над романом использовал первое издание «Symbola et Emblemata» 1705 года. Об этом писал, например, Энтони Хипписли, английский литературовед и автор нескольких работ по культуре барокко. В первой статье «The Emblem in Russian Literature» (1984 г.) исследователь указывает, что И.С. Тургенев и в письме, и в романе упоминает амстердамское издание «Символов и эмблемат» 1705 года: «The Russian version in the 1705 edition contains an evident mistake <…> One such example, № 384, is mentioned by Turgenev in Chapter XI of his novel, *Dvorjanskoe gnezdo (A Nest of the Gentry)*, in a passage describing the chiidhood of the hero Lavreckyj» [25, с. XXXIV] [Прим. 5].

Позже Энтони Хипписли пересмотрел свою точку зрения и рассматривал эпизоды из «Дворянского гнезда» только в связи с изданием 1788 года. Так, в предисловии к книге, посвященной деятельности Н.М. Максимовича-Амбодика, исследователь обращает внимание на то, что автор переиздания допустил при переводе ряд ошибок, которые затем перешли в роман И.С. Тургенева: «It is hardly surprising Lavreckij found Ambodik enigmatic. Turgenev continues: "Opposite another, entitled 'A heron flying with a violet in its mouth', stood the inscription, 'To three they are known'. 'Cupid, and a bear licking her cub' signified 'Little by little'. "The novelist is making reference here to Nos. 644 and 788, deliberately selecting abstruse emblems, and since far more Russians would have read Turgenev than Ambodik it is not surprising that the idea was perpetuated that the Russian emblem book was an impossibly obscure work» [24, с. XXXVI] [Прим. 6].

Т.А. Быкова предположила, что И.С. Тургенев описывал в произведении книгу, опубликованную через шесть лет после амстердамского издания: «Нестор Амбодик издал книгу с добавлениями: "Емблемы и символы избранные, на российский, латинский, французский, немецкий и английский языки преложенные" <…> Книга переиздана Амбодиком в 1711 г. Книга не была забыта и в XIX в. В "Дворянском гнезде" Тургенев вспоминает о ней, – эту книгу мальчиком читал Лаврецкий» [7, с. 530].

Определенный интерес представляет описание издания: «Оба экземпляра в тетрадях, не сброшированы. Имеется на лицо шмуц-титул "Symbola et Emblemata selecta". На левых, нечетных страницах текст на голландском, русском и немецком языках, по 6 символов на странице. Русский текст напечатан гражданским шрифтом. Всего 280 страниц, 840 символов, причем нумерация совпадает с амстердамским изданием» [7, с. 530].

О том, что подготовка книги осуществлялась, свидетельствуют изученные Т.А. Быковой оттиски с гравировальных досок петровского времени, во многом повторяющие издание 1705 года. Исследователем восстановлены имена и фамилии граверов, указан автор переработанного портрета Петра I [7, с. 530]. Однако, даже если книга и была напечатана, она не могла быть подготовлена Н.М. Максимовичем-Амбодиком, просто потому, что родился он через тридцать три года после ее предполагаемой публикации.

В Примечаниях к роману «Дворянское гнездо» М.П. Алексеев и Т.П. Голованова дают краткую характеристику изданий 1705 и 1719 годов и отмечают, что книга «эта в издании Н. Максимовича-Амбодика (1809 или 1811 годов) под заглавием «Емблемы и символы…» находилась в библиотеке с. Спасского-Лутовинова. Описывая чтение Лаврецкого, Тургенев воспользовался собственными детскими впечатлениями об этой книге <…> Сохранилась эта книга и доныне в Государственном музее И.С. Тургенева в Орле» [19, с. 421]. Однако, издание 1719 года не обнаружено в фондах библиотек, не упоминается о нем ни в одном из научных источниках.

Книга «Symbola et Emblemata» (1705 г.) начала изучаться еще в XIX веке, но работы П. Мельникова (Печерского) и П. Пекарского носили описательный характер. Например, П. Мельников (Печерский) писал: «Цель этого издания для земли русской определить не трудно. Великий Петр был большой любитель эмблем; он употреблял их при иллюминациях, фейерверках, праздниках, на медалях, для украшения комнат и пр. Он хотел, чтобы любимые эмблемы его распространялись и в русском люде, об образовании которого он столько заботился» [14, с. 10].

«Сильное и продолжительное влияние» «Symbola et Emblemata» на развитие эстетической мысли отмечал Ф.И. Буслаев. При этом его отношение к книге было весьма ироничным: «Казалось недостаточным выразить мысль в ее голой простоте; надобно было облечь ее в фигуру, придать ей фигуральный оборот, наворотить ее на новый манер, сделать ее манерною, превратить ее в замысловатую фразу, в загадку, облеченную в эти символы и эмблемы» [Цит. по 19, с. 420].

Первое обстоятельное исследование издания 1705 было осуществлено А.А. Морозовым, специалистом в области барокко и маньеризма. Ученый представил подробнейшую характеристику книги: «Это альбом в 4°, содержащий 840 эмблем на 140 таблицах (по шести на каждой). На нечетных (правых) страницах помещены изображения, на четных – девизы на семи языках. Под названием эмблемы на голландском языке помещен девиз по-русски, напечатанный кириллицею, а ниже (в подборку) – на латинском, французском, итальянском, испанском, голландском и немецком. Какой бы то ни было пояснительный материал отсутствует [15, с. 215]. Важно, что это единственное из изданий, где «на каждой странице были нарисованы 6 эмблем» [15, с. 63].

А.А. Морозов отмечал, что сборник был предназначен для развития изобразительного и словесного искусств и не только «поставлял» мотивы «для официальных торжеств, фейерверков и иллюминаций, осуществлявшихся в духе репрезентативного барокко. Он способствовал выработке более легких форм художественной жизни, иными словами, появлению черт рококо» [15, с. 217]. Кроме того, исследователь высказал предположение, что книга могла быть предназначена для судов петровского флота, для использования девизов, столь популярных на Западе [15, с.215].

Идеи исследователя развивает А.Д. Александрова: «Изначально книга создавалась в прагматических целях, для уснащения боевых кораблей русского флота, однако вскоре, в связи с нарастающей популярностью <…>, она стала использоваться в архитектурных, изобразительных и геральдических целях и соответствующих жанрах» [1, с. 19].

Т.А. Артемьева считает, что отдельные изображения – «парящий в космосе земной шар с надписью “Россия”, помещенной так, словно это название всего небесного тела <…> Петр I, опирающийся на <…> “глобус России”» призваны были способствовать формированию «государственной идентичности» страны. Отсюда и подчеркнутое изображение «космолого-географических координат», подчеркивающих пространственную уникальность страны [2, с. 115].

На наш взгляд, в книге «Symbola et Emblemata» (1705 г.) реализовывались не только цели приобщения к культуре барокко, не только прикладные задачи называния кораблей или утверждения идеи государственности. В петровскую эпоху книги подобного типа могли выполнять и образовательную функцию. Российское дворянство, по мысли Петра I, должно было активно осваивать западноевропейские языки, системного изучения которых в стране не существовало. Наиболее просвещенные представители знати нанимали для своих детей домашних учителей, а изучались в основном латинский и греческий языки, реже польский. Даже во времена активного преобразования российского образования, начавшегося с «Указа об основании Школы математических и навигационных наук» от 14 января 1701 года, принципиальных изменений в изучении иностранных языков не произошло.

«Symbola et Emblemata» полностью отвечала прагматическим представлениям Петра I о том, какой должна быть книга, способная заинтересовать российского читателя, приобщить его к изучению языков.

Значимость владения иностранными языками постоянно подчеркивалась в эпоху правления Петра. Например, в литературно-педагогическом произведении «Юности честное зерцало», прямо указывалось: «Младыя отроки должни всегда между собою говорить иностранным языки, дабы тем навыкнуть могли, а особливо когда им что тайное говорить случится <…> чтоб можно их от других не знающих болванов разпознать» [23, с. 18 – 19].

Семикратное повторение в надписи к эмблеме одной и той же фразы на латинском и основных европейских языках, представленное на страницах «Symbola et Emblemata», должно было развивать навыки перевода и тренировать память читателей.

Эмблемы знакомили русскую публику с основами геральдики – еще одним нововведением Петра I, которая в начале XVIII века проходила начальный этап своего становления: «Просьбы о создании герба и патента на него прежде всего высказывали люди просвещенные, уже познакомившиеся, будучи за границей, с европейской геральдикой, хорошо знающие, что именно гербовые эмблемы являются знаками дворянского отличия и достоинства. Это было далеко не массовое явление» [6], – отмечает И.В. Борисов.

Петр осознавал, что родовой герб является еще одним элементом западной культуры, который нужно использовать для формирования нового российского сознания, в борьбе светской культуры европейского типа с культурой церковной.

В основе допетровской культуры лежал символ с его поэтикой «неизобразимого», а герб же – это эмблема, конкретный знак, имеющий графическое и словесное выражение. Ю.М. Лотман назвал символ и эмблему «враждебными полюсами культурного и художественного пространства», правда, отметил, что «постоянно противоборствуя друг другу и тратя теоретический пыл на взаимное отрицание, эти полюса существуют только как противоположные части единого комплекса» [12, с. 363].

С развитием культуры символика и эмблематика стали частью единого художественного пространства, однако в петровскую эпоху эмблема призвана была активно вытеснять символ как элемент эстетики прошлого [Прим. 6].

Помимо этого книга «Symbola et Emblemata» выполняла и воспитательную функцию. Языком эмблем она объясняла необходимость полного подчинения личности государственной власти.

В книге портрет Петра представлен в окружении шести эмблем: сверху, над портретом царя – солнце – символ Бога-Отца, высшей силы, несущей свет, Логоса. Так реализуется идея божественного установления царской власти. В правом верхнем углу – солнце и парящие над землей орел с орленком. Смысл эмблемы – преемственность царской власти, освященной Богом. Двухглавый орел со скипетром и державой, с орденом Св. Георгия обозначал защищенность страны от врагов, лев, убивающий собаку, – силу страны; рука в латах с мечом и вет-

вью – готовность к войне и миру. Изображение Геркулеса репродуцировало идею могущества страны, способность вынести любые тяготы. В целом, эмблемы, символизирующие царскую власть, со львом и орлом – наиболее частотные анималистические эмблемы в книге «Symbola et Emblemata». Хотя смысл эмблем с изображением льва не всегда соответствует традиционной трактовке образа: часто лев изображается слабым и беззащитным: лев, убегающий от маленьких собак (эмблема № 5), лев, убегающий от огня (№ 431), мертвый лев, окруженный мухами (№ 573), мертвый лев, на котором восседают зайцы (№ 497). При этом семантика эмблем с изображением орла не изменяется: «орел сохраняет черты государственного герба и олицетворяет русское государство и его мощь, но вместе с тем расщепляется на множество частных метафорических осмыслений, так или иначе соотнесенных с основным значением» [16: с. 206].

Эмблемы, упоминаемые И.С. Тургеневым в письме М.А. Бакунину и А.П. Ефремову («Рыкающий лев», знаменующий великую силу, и «Арап, едущий на единороге»), в книге «Symbola et Emblemata» отсутствуют. Нет их и в других изданиях. Можно предположить, что писателю важно было передать то впечатление, которое произвела на него в детстве книга символов и эмблем, а не охарактеризовать какое-либо из изданий. Творческая память художника сохранила один из основных эмблематических образов – льва, а творческая фантазия создала «эмблему» «Арапа, едущего на единороге». И, напротив, эмблемы в «Дворянском гнезде» с радугой и цветком, летящей цаплей и медведицей, лижущей медвежонка, в «Symbola et Emblemata» соответствуют номерам 384, 644, 788. Данные эмблемы под этими же номерами воспроизводятся и в других изданиях книги.

На эмблеме № 384 изображено пустынное пространство, в центре растение с радугой над ним [26: с. 129]. Смысловым центром эмблемы является чертополох (Расторопша), на что указывает фраза, предваряющая надписи на европейских языках: «Witte Weg-distel» [27, с. 128] (перев. с голл.: «Белый чертополох»).

Чертополох – растение с широчайшим ареалом распространения (от Северной Европы до Западной Сибири и Средней Азии), обладающий сильным запахом. Основная отличительная черта чертополоха – колючки. На листьях они длинные и острые, на цветке мелкие. При этом сами цветки, а они могут быть малинового, фиолетового, лилового, светло-сиреневого, розового, белого цвета, пушистые и нежные. Несоответствие между мощными листьями, колючей шишкой цветочной корзинки и тонкими нитевидными лепестками способно оказывать завораживающее действие на человека. Не случайно Л.Н. Толстой посвятил несколько страниц повести «Хаджи Мурат» описанию чертополоха [Прим. 7].

На Руси его называли: Бодяк красноголовый, Марьин татарник, Синеголовка, Колючник, Татарник серебристый, Чертогон, Татарник колючий. В славянских языках общее для растения название происходит от корня «cъrt» – «черт» и основы глагола «polx», от которой образованы слова «переполох», «всполошиться». Значение переводится как “пугающий чертей”, что отражает его особую медико-магическую функцию – отгонять нечистую силу» [16, с. 68].

Магическая сила чертополоха была известна большей части народов, населяющих Европу: в Германии веточка, повешенная над входом в дом, охраняла его от злых духов, славяне чертополохом окуривали хлева, считая, что его дым может защитить скотину от болезней; девушки в ночь на Ивана Купалу клали цветы под подушку, приваживая суженого. Следовательно, изображение чертополоха в эмблеме № 384 объяснимо мощной мистической традицией.

Хотя семантика эмблемы, на первый взгляд, проста – после и во время дождя цветок пахнет особенно резко, источает пьянящий запах, поэтому надпись на русском языке – «Мое благовоние приятнейшее оттого» [26, с. 128] – точно отражает смысл изображения: растение, отличающееся необыкновенной стойкостью, после бури становится сильнее. Большая часть надписей на европейских языках соотносима с русским вариантом трактовки эмблемы [Прим. 8].

Эмблема № 644 расшифровывается надписями на голландском языке: «Een Reiger, met een Perfe-bloem in de bek» («Цапля с первоцветом во рту») и на русском: «Ты знаешь все» [26, с. 216]. Разночтения в надписях на других европейских языках незначительные (Прим. 9).

Изображение цапли на эмблеме было закономерным, так как этот символ был связан с христианской традицией. В «Физиологусе» – своеобразной средневековой художественной зоологической энциклопедии – цапля характеризуется как самая неприхотливая птица, являющаяся символом христианина. Утверждается, что цапля перед дождем летает высоко над облаками, предвещая грозу. «Это птица есть символ душ избранных, которые из страха перед бурями этого мира направляют все свои устремления за пределы бренного существования в выси небесной родины» [Цит. по 5: с. 290].

Дополняется символический смысл эмблемы образом (Perfe-bloem) первоцвета, который в европейской традиции «символизирует чистоту, молодость, свежесть» [10, с. 241].

В самых разных источниках, рассматривающих символику цветущих растений, приводится легенда об апостоле Петре, уронившем золотые ключи от рая на землю [11, с. 198]. «Упали они на землю и вырос в этом месте нежный цветочек, как вечное напоминание о случившемся. На немецком языке этот цветок так и называется Himmlischlüssel – “небесные ключи” или Peterschlüssel – “Петровы ключи”. И действительно цветочный стебель <…> чем-то напоминает старинную связку ключей» [16, с. 198]. Однако, если по легенде ключи на небо поднял посланный за ними ангел, то на эмблеме «ключи от рая» несет цапля. А надпись объясняет, что истинному христианину открыты небесные врата, душа знает «всё».

Надписи к эмблеме № 788 почти идентичны: на русском – «Помалу», на латыни – Pedetentim («Постепенно», «Потихоньку»), на европейских языках – «Мало-помалу». Исключение – английский текст: «With ease» [26, с. 264].

Эмблема № 788 наиболее сложна по своим композиционным и смысловым характеристикам. На эмблеме изображена гора с растущим на ней деревом. На заднем плане строения, на переднем – купидон, опирающийся на лук и взирающий на медведицу, которая лижет своего медвежонка. Купидон – самый частотный образ в книге 1705 года (он используется в 158 эмблемах). Семантика образа относительно постоянна – он означает любовь. Однако, если большая часть эмблем и надписей представляли собой «целый кодекс любовного обхождения и

политеса, в котором так нуждалось неотесанное русское дворянство для выражения своих чувств» [15, с. 219], то в эмблеме № 788 основными становятся умиление и материнская любовь.

Анализ надписей позволяет сделать однозначный вывод, что И.С. Тургенев при работе над романом не использовал книгу «Symbola et Emblemata» (1705 г.), а привлекал другие издания, так как в надписях книги петровской эпохи нет упоминаний о шафране и фиалке.

Переиздание книги было осуществлено Н.М. Максимовичем-Амбодиком. При его подготовке «Symbola et Emblemata» переименована в «Емвлемы и символы избранные…» (1788 г.). По сравнению с первым изданием она была упрощена и адаптирована для читателей конца XVIII века.

В «Емвлемах и символах избранных» изменения коснулись расположения эмблем на странице и их количества: вместо 6 их стало 8. Церковнославянский шрифт в издании, подготовленном Н. Максимовичем-Амбодиком, был заменен на гражданский, латинские фразы выстроены по строгим грамматическим правилам, изъяты изречения на итальянском, испанском и голландском языках (как подчеркнул автор переиздания, им оставлены языки «наиболее в России ныне употребляемые»), несколько упрощен шрифт немецкой готики. Без каких-либо изменений остались лишь изображения эмблем и заставок, выполненных, по одной версии, художником И. Малдером (J. Mulder), по другой – Даниэлем де Ла Фейем (La Feuille, Daniel de).

Назначение нового издания (1788 г.) также претерпело принципиальные изменения. Обучение иностранным языкам не являлось приоритетным для Н. Максимовича-Амбодика, отметившего, что книга «может послужить не токмо к пользе учащих и учащихся рисовальному, гравировальному и живописному искусствам, но и не неприятно покажется многим любопытным, естественной и гражданской истории любителям; особливо же благородному дворянству, тщательно вникающему в начало и древность онаго» (9, с. V). Так лаконично Н.М. Максимовичем-Амбодиком, убежденным масоном и секретарем ложи Нептуна в Кронштадте, определялись задачи издания.

В предисловии к «Емвлемам и символам избранным» утверждается, что книга издана «для общего блага отечества», вспоминается Петр I, который «всячески старался как о введении в оное полезных наук, искусств и художеств: так и о преложении полезных иноязычных книг на Русский язык» [9, с. I], дается предыстория издания.

На первый взгляд может показаться, что «Емвлемы и символы избранные» (1788 г.) являются переизданием петровской книги, а в предисловии выражена идея преемственности государственной власти. Екатерина II представляется автором продолжательницей просветительской деятельности первого русского императора. Однако, отсылка к имени Петра – лукавство, так как даже с фронтисписа исчезло изображение юного императора Петра, восходящего к блистательному портрету кисти Готфрида Кнеллера (1698 г., Хэмптон-корт). При этом эмблемы, обрамляющие потрет, в издании 1788 года остались без каких-либо изменений.

Однако обращение и прославление Екатерины II в книге (например, такого содержания: «А в летописях российских пребудет достопамятою эпохою Царствования Екатерины Великия, и убедительным доказательством Ея благоволения и покровительства к наукам, умы верноподданных Ея народов просвещающим») [8, с. V – IV], – это типичный для масонских изданий прием, призванный скрыть истинную позицию автора и назначение книги. Примеров таких множество. Например, каждый номер журнала М. Невзорова «Друг юношества» обязательно открывался поэтической «передовицей» славящей царя.

Эмблемы под номерами 384, 644, 788 остались без изменений, а их наименования утратили символический смысл. Так фраза о благовонии (эмблема № 384) заменена лаконичной «Шафран и радуга» [9, с. 97], которая особого смысла не несет, а лишь указывает, причем, весьма примитивно, на изображенные на эмблеме объекты: радугу и цветок. Точно так же искажается и смысл надписи к эмблеме № 644: христианский подтекст заменяется вольной трактовкой («Цапля, летящая с фиалковым цветком во рту») [9, с. 163].

Полностью теряется символика надписи №788. В издании 1705 года она раскрывала суть постепенного взросления живого существа, окруженного любовью и лаской: «Помалу». В книге «Емвлемы и символы избранные» (1788 г.) – «Купидон и медведь, лижущий своего медвежонка» [9, с. 199] – это лишь фраза, дублирующая изображение.

Описание книги из воспоминаний Феди Лаврецкого полностью соответствует изданию, подготовленному Н. Максимовичем-Амбодиком: «В этой книге помещалось около тысячи частью весьма загадочных рисунков, с столь же загадочными толкованиями на пяти языках. Купидон с голым и пухлым телом играл большую роль в этих рисунках. К одному из них, под названием «Шафран и радуга», относилось толкование: «Действие сего есть большее»; против другого, изображавшего «Цаплю, летящую с фиалковым цветком во рту», стояла надпись: «Тебе все они суть известны». «Купидон и медведь, лижущий своего медвежонка» означали: «Мало-помалу»» [19, с. 39 – 40].

Однако, свидетельств о том, что И.С. Тургенев был знаком с книгой 1788 года, не сохранилось. При этом следующее издание: «Избранные емвлемы (!) и символы…» (1811 г.), как уже отмечалось, находилось в книжном собрании усадьбы в Спасском.

Первое и второе издания, подготовленные Н. Максимовичем-Амбодиком принципиальных различий не имели. Но если в «Емвлемах и символах избранных» масонские идеи проводились на уровне намеков, то в следующем издании «Избранные емвлемы (!) и символы…» (Санкт-Петербург, 1811 г.) они звучали вполне открыто. Т. Соколовская объясняла свободу выражения масонских идей тем, что дворяне воспринимали Александра I своим единомышленником и покровителем: «Даже не важно, был ли Александр фактически принят в масоны, подвязывался ли ему масонский фартук, посещал ли он масонские ложи. Это вопрос второстепенный. Важно, что Александр, искавший мятежной душой исхода своему нравственному чувству, вечно колеблющийся, представлявший тип ищущего, пристававший то к одной секте, то к другой, был долгое время масоном по духу. Он многие годы не запрещал масонских собраний, не преследовал масонов как религиозных еретиков или политических заговорщиков. И масоны видели поэтому в Александре оплот своему ордену, залог его безмятежного существования и даже процветания; они ви-

дели в нем правителя, радевшего о благе подданных» [17].

Масонство в начале XIX века стало частью дворянской культуры, особенно провинциальной, «недаром усадьбы и масонство период расцвета переживали одновременно. Лопухины, Трубецкие, Куракины, Гагарины, Долгорукие, Апраксины, Толстые, Лодыженские, Воронцовы, Одоевские, Хвостовы, Щербачевы, Перфильевы, Тургеневы – редкий представитель знати не был масоном. В религиозных разделах их библиотек находилось огромное количество работ общего характера, трудов, посвященных организационным вопросам масонства, масонской символике и ритуалам, а также догматических и апологетических сочинений, сборников масонских песен, романсов» [13, с. 144].

Появление масонской книги в библиотеке Спасского было вполне закономерным. Владелец имения Иван Иванович Лутовинов явно был увлечен идеями Вольных каменщиков. Об этом свидетельствует лучезарная дельта на Царских вратах и восстановленные фрески Спасо-Преображенского храма, освященного 26 июня 1809 года. Очевидно, к этому же времени относится приобретение «Емвлемы и символы избранные».

Точно можно утверждать, что книга из музейной коллекции (ОГЛМТ ОФ-325/1224) – это издание 1811 года, с которым и был хорошо знаком И.С. Тургенев. Поэтому необходимо опровергнуть мнение исследователей, которые допускали, предполагали и утверждали, что книга тургеневской библиотеки является изданием 1809 года.

В статье, посвященной книжному собранию Орловского государственного литературного музея И.С. Тургенева, Л.А. Балыкова упоминает книгу Н.М. Максимовича-Амбодика. Однако характеристика содержательной стороны издания ошибочна: «Первые книги оставили неизгладимый след в душе будущего писателя. Это героическая поэма Н.М. Максимовича-Амбодика «Эмблемы и символы» [3, с. 351].

Следует отметить, что исследователь в двух изданиях о музейной книжной коллекции, вслед за М.П. Алексеевым и Т.П. Голованова, указала неточное время публикации книги – 1809 год. Со всей уверенностью можно утверждать, что переиздания в указанном Л.А. Балыковой году не предпринималось. Ни в одной из доступных библиотек мира (РГБ, НРБ, БАН, The Library of Congress, The British Library), оно не зафиксировано.

О существовании издания 1809 года не знал и виднейший специалист по истории русской литературы XVIII века П.Н. Берков. В статье «Русская книга гражданской печати первой четверти XVIII века» он отмечает, что «в послепетровское время “Символы и Емблемата” в несколько обработанном виде были изданы Н.М. Максимовичем-Амбодиком в 1788 и 1811 гг. В помещичьих семействах эта книга читалась еще в 20-е и 30-е годы XIX в. – о ней упоминает Тургенев в “Дворянском гнезде”, описывая детские годы Лаврецкого» [4, с. 20].

Оправданием для исследователей, датирующих книгу тургеневской библиотеки 1809 годом, является то, что в издании «Избранные емвлемы и символы» 1811 года на фронтисписе есть надпись «Посвящением 1809 лета». Объяснить подобное «посвящение» (по сути, уведомление) можно тем, что переиздание начало готовиться в указанном 1809 году. Об этом свидетельствует и описание музейной коллекции редкой книги РГБ.

То, что И.С. Тургенев при создании романа использовал книгу из домашней библиотеки, подтверждает и творческая история романа. В первом черновом автографе игрушками мальчика были три картонные фигурки, которые он перекладывал с места на место. Во втором варианте единственным развлечением маленького Феди было воскресное посещение обедни. И только в третьем варианте рукописи, во время пребывания писателя в Спасском в период с 27 мая (8 июня) по 10 ноября 1858 года, появляется большая вставка о книге с непонятными ребенку эмблемами. А из этого следует, что сохранившаяся книга тургеневской библиотеки и была источником эпизода о воскресных развлечениях Феди Лаврецкого.

Примечания

Примечание 1. Полное название книги: «Symbola et Emblemata jussu atque ausspiciis sacerrimae suae majestatis augustissimi ac serenessimi imperatoris Moschoviae magni domini Czaris et magni ducis Petri Alexeidis totius magnae, parvae et albae Rossiae, nec non aliarum multarum potestatum atque dominiorum orientalium, occidentalium aquilonariumque supremi monarchae. Amstelaedami, apud Henricum Wetstenium, Anno 1705.»

[Символы и Емблемата указом и благоповедении Его Освященного Величества, Высокодержавнейшего и Пресветлейшего Императора Московского, Государя Царя, и Великого Князя Петра Алексеевича, всея Великия и Малыя и Белыя России, и иных Многих Держав и Государств и Земель Восточных, Западных и Северных самодержца, и Высочайшего монарха напечатаны. Амстердам, типография Генриха Ветстейна, 1705].

Примечание 2. Полное название книги: «Емвлемы и символы избранные, на российский, латинский, французский, немецкий и аглицкий языки преложенные, прежде в Амстердаме, а ныне во граде св. Петра напечатанные и исправленные Нестором Максимовичом-Амбодиком. СПб.: Имп. тип., 1788. [2], LXVIII, 280, [4] с., ил. [840 грав. на 94 л.; грав. виньет. и концовки]// Emblemata et symbola selecta Rossica, Latina, Gallica, Germanica et Anglica linguis exposita: olim Amstelodami edita, nunc denique Petropoli typic recusa, aucta emendata; aucta et emendata; cura ac sumptibus ... Nestoris Maximówitsch-Ambodick, MDCCLXXXVIII».

Примечание 3. Авторы комментариев к роману «Дворянское гнездо» отмечают, что «вышедшая в Амстердаме по повелению Петра I в 1705 г. и переизданная в Петербурге гражданской печатью в 1719 г., она заключала в себе 840 гравированных на меди рисунков мифологического и аллегорического содержания с объяснительным текстом на нескольких языках. Книга восходит к сборникам XVI-XVII веков, которые были широко распространены во всех литературах Западной Европы»// См. . Однако в каталогах библиотек РГБ, НРБ, БАН, The Library of Congress, The British Library данное издание обнаружено не было.

Примечание 4. Полное название книги: «Емвлемы и символы избранные, на российский, латинский, французский, немецкий и аглинский языки преложенные, прежде в Амстердаме, а ныне во граде св. Петра напечатанные, умноженные и исправленные статским советником Нестором Максимовичем-Амбодиком. [Ч. 2]:, Избранные емвлемы [!] и символы на российском, латинском, французском, немецком и английском языках объясненные// Selecta emblemata et symbola Rossica, Latina, Gallica, Germanica, et Anglica, linguis exposita; olim Amstelodami [!] edita, denique Petropoli 1788 anno recusa, aucta emendata; / Прежде в Амстердаме, а потом во граде Св. Петра 1788 года, с приумножением изданные. Статским советником Нестором Максимовичем Амбодиком Typis edi curavit sratûs [!] consiliaris, dctor [!]. 1811. 107 с., 1 л. фронт. (ил.), [53] л. илл.»

Примечание 5**.** Перевод с анг.: Русская версия 1705 года содержит явную ошибку <...> Один из таких примеров, № 384, упоминается Тургеневым в главе XI его романа «Дворянское гнездо» («*A Nest of the Gentry*») в отрывке, описывающем детство героя Лаврецкого.

Примечание 7**.** Перевод с анг.: Неудивительно, что Лаврецкий нашел Амбодика загадочным. Тургенев пишет: «против другого, изображавшего «Цаплю, летящую с фиалковым цветком во рту», стояла надпись: «Тебе все они суть известны». «Купидон и медведь, лижущий своего медвежонка» означали: «Мало-помалу». Писатель ссылается здесь на № 644 и 788, сознательно выбирая непонятные символы, и поскольку намного больше русских прочитало Тургенева, чем Амбодика, не удивительно, что мысль (о неясности – Т.К.) была увековечена, что российская книга

эмблем (символов) считалась донельзя не ясным трудом.

Примечание 6. Ю.М. Лотман приводит интересный пример «резкого расширения эмблематической сферы и даже агрессивного ее проникновения в церковную область». Гавриил Бужинский, будущий епископ Русской православной церкви, в речи, прославляющей Петра, «трансформирует религиозную символику своей проповеди в государственную эмблематику: «… но якоже подражаша Орлу небесному истинный птенецъ его св. Исаакий, тако и в день его рожденный Орел Российский, воистину птенец Орла небесного, Пресветлейший монарх Всероссийский Петр I, тех же следов к небеси и подражатель и хранитель, не иными степенми таки жими, имиже возлете Орел небесный и се орел всероссийский возлетает сими степенми…»». См. Лотман Ю.М. История и типология русской культуры. СПб.: «Искусство-СПб», 2002. С. 364.

Примечание 7. Я набрал большой букет разных цветов и шел домой, когда заметил в канаве чудный малиновый, в полном цвету, репей того сорта, который у нас называется «татарином» и который старательно окашивают, а когда он нечаянно скошен, выкидывают из сена покосники, чтобы не колоть на него рук. Мне вздумалось сорвать этот репей и положить его в середину букета. Я слез в канаву и, согнав впившегося в середину цветка и сладко и вяло заснувшего там мохнатого шмеля, принялся срывать цветок. Но это было очень трудно: мало того что стебель кололся со всех сторон, даже через платок, которым я завернул руку, – он был так страшно крепок, что я бился с ним минут пять, по одному разрывая волокна. Когда я, наконец, оторвал цветок, стебель уже был весь в лохмотьях, да и цветок уже не казался так свеж и красив. Кроме того, он по своей грубости и аляповатости не подходил к нежным цветам букета. Я пожалел, что напрасно погубил цветок, который был хорош в своем месте, и бросил его. «Какая, однако, энергия и сила жизни, – подумал я, вспоминая те усилия, с которыми я отрывал цветок. – Как он усиленно защищал и дорого продал свою жизнь»». См. Толстой Л.Н. Ходжи-Мурат// Соб. соч: В 22-х т. Т. 14: М.: Худ. дит., 1982. – С. 22-23.

Примечание 8. Надписи к эмблеме № 384: «Witte Weg-distel. Мое благовоние приятнейшее от того. Virtus hinc major. Mon odeur en eft plus agreable. Il mio odore e' pue agradevole. Niis odor es mas agradable. Mijn geur is aaugenaamer. My smell is sweeter. Mein Geruch ist angenehmer» [26: с.128].

Перевод: Доблесть есть больше. Мой запах приятнее. Мой запах приятный. Niis (в существующих словарях слово не зафиксировано) пахнет лучше. Мой запах приятнее. Мой запах слаще. Мой запах приятнее.

Примечание 9. Надписи к эмблеме № 644: «Ты всё знаешь. Tibi omnes funt notae. Tu les connois tontes. Tu le fai tutte. Tu los fabes todos. U weet haar all. Thou knowest them all. Du weissest sie alle».

Перевод: Тебе все известно. Вы знаете их всех. Вы делаете все. Вы знаете их всех. Вы знаете все. Ты знаешь их всех. Вы знаете их всех.

Примечание 10. Надписи к эмблеме № 788: «Een beer like syn jong. Помалу. Pedetentim. Peu à peu. Poco a poco. Poco a poco. Met goede mile. With ease. Mit guter weil»

Перевод: Медведь как сын молодой. Постепенно. Мало-помалу. Мало-помалу. Мало-помалу. С хорошей милей. С легкостью. С хорошим, потому что».

Библиографический список

1. *Александрова А.Д.* «Символы и эмблемата» Петра I// Интерактивная наука, 2018. № 1(23). С. 18-23.
2. *Артемьева Т.В.* «Особливая часть света»: формирование государственной идентичности России в XVIII веке// Политическая концептология: Журнал метадисциплинарных исследований, 2013. № 2. С. 114-131.
3. *Балыкова Л.А.* Библиотека И.С. Тургенева в Орле// И. С. Тургенев. Новые исследования и материалы / Отв. ред. Н. П. Генералова, В. А. Лукина. М.; СПб.: «Альянс-Архео», 2012. Вып. 3. С. 349-355.
4. *Берков П.Н.* Русская книга гражданской печати первой четверти XVIII века// Описание изданий гражданской печати, 1708 – январь 1725/ Сост. Т.А. Быкова и М.М. Гуревич. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1955. С. 11-39.
5. *Бидерманн Г.* Энциклопедия символов: Пер. с нем/ Общ.ред. и предисл. И.С. Свенцицкой. М.: Республика, 1995. 335 с.
6. *Борисов И.В.* Родовые гербы России. Лобня; Калининград: Янтарный сказ, 1997. 215 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://heraldry.hobby.ru/gub/inst1.html
7. *Быкова Т.А.* Приложение V. Петербургское издание книги «Символы и емблемата» (Символы и емблемата. Петербург, 1719, май)// Описание изданий гражданской печати: 1708-январь 1725 г. / Сост. Т. А. Быкова, М. М. Гуревич; ред. и вступит. ст. П. Н. Беркова ; Гос. Публ. б-ка им. М. Е. Салтыкова-Щедрина, Б-ка Акад. наук СССР. М.-Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1955. С. 528-543.
8. Емвлемы *и символы избранные*, на российский, латинский, французский, немецкий и аглинский языки преложенные, прежде в Амстердаме, а ныне во граде св. Петра напечатанные, умноженные и исправленные статским советником Нестором Максимовичем-Амбодиком. [Ч. 2]:, Избранные емвлемы [!] и символы на российском, латинском, французском, немецком и английском языках объясненные// Selecta emblemata et symbola Rossica, Latina, Gallica, Germanica, et Anglica, linguis exposita; olim Amstelodami [!] edita, denique Petropoli 1788 anno recusa, aucta emendata; / Прежде в Амстердаме, а потом во граде Св. Петра 1788 года, с приумножением изданные. Статским советником Нестором Максимовичем Амбодиком Typis edi curavit sratûs [!] consiliaris, dctor [!]. 1811. 107 с.
9. Емвлемы *и символы избранные*, на российский, латинский, французский, немецкий и аглицкий языки преложенные, прежде в Амстердаме, а ныне во граде св. Петра напечатанные и исправленные Нестором Максимовичом-Амбодиком. СПб.: Имп. тип., 1788. [2], LXVIII, 280, [4] с.
10. *Купер Дж.* Энциклопедия символов. Книга IV. М.: Ассоциация Духовного Единения «Золотой Век», 1995. 401 с.
11. *Лаврова С.А.* Царство Флоры: цветы и деревья в легендах и мифах. М.: Белый город, 2009. 351 с.
12. *Лотман Ю.М.* История и типология русской культуры. СПб.: «Искусство-СПб», 2002. 768 с.
13. *Лякишева С.И.* Значение усадебных масонских библиотек в формировании общественного сознания конца XVIII–начала XIX века//Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2008. № 3. С. 144-147.
14. *Мельников П.* Библиографическая редкость (Symbola et Emblemata)// Отечественные записки, учено-литературный журнал на 1840 год, издаваемый Андреем Краевским. Т. XII. № 9. С. 10-12.
15. *Морозов А.А.* Эмблематика барокко в литературе и искусстве петровского времени// XVIII век. Т. XI. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1974. С. 184-226.
16. *Спиридонова Г.Я.* Азбука цветов или немецко-русский этимологический словарь названий цветов / отв. ред. М. В. Опарин. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. 302 с.
17. *Соколовская Т.О.* Тайные архивы русских масонов. М.: Вече, 2007. 477 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://litresp.com/chitat/ru
18. *Сурина О.П.* Иностранные языки в системе образования России XVIII века// Педагогическое образование, 2008. № 3. С. 74-84.
19. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинении и писем: В 30 т. [редкол: М.П. Алексеев (гл.ред.) и др.]; ИРЛИ. 2-е изд., испр. и доп. Т. 6. Дворянское гнездо; Накануне; Первая любовь. 1858-1860./ Коммент. М.П. Алексеева, Т.П. Голованової. М.: Наука, 1981. 494 с.
20. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинении и писем: В 30 т. Письма. В 18 т./ [редкол: М.П. Алексеев (гл.ред.) и др.]; ИРЛИ. 2-е изд., испр. и доп. Т.11. Письма, 1871-1872. М.: Наука, 1999. 609 с.
21. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинении и писем: В 30 т. Письма. В 18 т./ [редкол: М.П. Алексеев (гл. ред.) и др.]; ИРЛИ. 2-е изд., испр. и доп. Т.1. Письма, 1831-1849 . М.: Наука, 1982. 607 с.
22. *Чернов Н.М.* Провинциальный Тургенев. М.: Центрполиграф, 2003. 426 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.livelib.ru/book/1000023964-provintsialnyj-turgenev-n-m-chernov
23. Юности честное зерцало или Показание к житейскому обхождению: Собранное из разных авторов повелением Е. И. В. Государя Петра Великаго блаженныя и вечнодостойныя памяти. – И ныне пятым тиснением напечатанное. Санктпетербург: При Имп. Акад. наук, 1767. 91 с.
24. *Hippisley A.* N.M Maksimovic-Ambodik Emvlemy i simvoly (1788) : the first Russian emblem book / N.M. Maksimovič-Ambodik ;

edited, with translation and introduction by Anthony Hippisley. E.J. Brill. – Leiden. New York. Kobenhavn. Köln: E.J. Brill 1989. 56 p.

25. *Hippisley A.* The Emblem in Russian Literature // Russian Literature. 1984. Vol. XVI. P. 289-304.

26. *Symbola et Emblemata* jussu atque ausspiciis sacerrimae suae majestatis augustissimi ac serenessimi imperatoris Moschoviae magni domini Czaris et magni ducis Petri Alexeidis totius magnae, parvae et albae Rossiae, nec non aliarum multarum potestatum atque dominiorum orientalium, occidentalium aquilonariumque supremi monarchae. Amstelaedami, apud Henricum Wetstenium, Anno 1705. 281 c.

References

1. *Alexandrova A.D.* “Symbols and Emblemates” by Peter I//Interactive Science, 2018. No. 1 (23). pp. 18-23.

2. *Artemyeva T.V.* “A Special Part of the World”: the Formation of the State Identity of Russia in the 18th Century//Political Conceptuology: Journal of Metadata Studies, 2013. No. 2. pp.114-131.

3. *Balykova L.A.* The Library of I.S. Turgenev in Orel//I.S. Turgenev. New Research and Materials/ ed: N.P. Generalova, V.A. Lukin. M.; St. Petersburg: Alliance-Archeo, 2012. Issue. 3. pp. 349-355.

4. *Berkov P.N.* Russian book of the civil press of the first quarter of the 18th century//Description of the civil press publications, 1708 - January 1725 /comp. by T.A. Bykova and M.M. Gurevich. M.; L.: USSR Academy of Sciences Publ., 1955. pp. 11-39.

5. *Bidermann G.* Encyclopedia of symbols: Translation from German/Society. Ed. and translated by I.S. Sventsitskoy. M.: Republic, 1995. 335 p.

6. *Borisov I.V.* Family emblems of Russia. Lobnya; Kaliningrad: Amber tale, 1997. 215 p. [Digital resource]. Access mode: http://heraldry.hobby.ru/gub/inst1.html

7. *Bykova T.A.* Appendix V. Petersburg edition of the “Symbols and Emblemates” book (Symbols and Emblemates. Petersburg, 1719, May)//Description of civil press publications: 1708-January 1725/Comp. by T. A. Bykova, M. M. Gurevich; Ed. introduct. by P. N. Berkov; M.E. Saltykova-Shchedrin Publ. , Library of the USSR Academy of Sciences. M.-L.: Acad Publ., USSR Sciences, 1955. pp. 528-543.

8. *Emblems and symbols selected*, in russian, latin, french, german and english languages proposed, formerly in Amsterdam, and now in the city of St. Peter, printed, multiplied and ed. by the state adviser Nestor Maksimovich Maksimovich-Ambodik. [P. 2]:, Selected emblems [!] and symbols in russian, latin, french, german and english explained//Selecta emblemata et symbola Rossica, Latina, Gallica, Germanica, et Anglica, linguis exposita; olim Amstelodami [!] edita, denique Petropoli 1788 anno recusa, aucta emendata; /formerly in Amsterdam, and now in the city of St. Peter, printed, multiplied and ed. by the state adviser Nestor Maksimovich Maksimovich-Ambodik Typis edi curavit sratēs [!] consiliaris, dctor [!]. 1811. 107 p.

9. *Emblems and symbols selected*, in russian, latin, french, german and english languages proposed, formerly in Amsterdam, and now in the city of St. Peter, printed, multiplied and ed. by the state adviser Nestor Maksimovich Maksimovich-Ambodik. SPb.: Imp. type., 1788. [2], LXVIII, 280, p. [4] .

10. *Cooper J.* Encyclopedia of symbols. Book IV. M.: Association of Spiritual Unity “Golden Age,” 1995. 401 p.

11. *Lavrova S.A.* Kingdom of Flora: flowers and trees in legends and myths. M.: White City, 2009. 351 p.

12. *Lotman Y.M.* History and typology of Russian culture. St. Petersburg: “Art-St. Petersburg,” 2002. 768 p.

13. *Lyakisheva S.I.* The significance of manor Masonic libraries in the social consciousness formation of the late 18th-early 19th.//Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts, 2008. No. 3. pp.144-147.

14. *Melnikov P.* Bibligorfic rarity (Symbola et Emblemata)//Domestic notes, scientific and literary journal 1840, publ. by Andrei Kraevsky. Vol. XII. No. 9. pp. 10-12.

15. *Morozov A.A.* Baroque emblematic in literature and Peter’s time art //18th century. Peter’s time Vol. XI. L.: Science, Leningr., 1974. pp. 184-226.

16. *Spiridonova G.Y.* ABC flowers or German-Russian etymological dictionary of flowers names/ed: M.V. Oparin. Izhevsk: “Udmurt University” Publ., 2015. 302 p.

17. *Sokolovskaya T.O.* Secret archives of Russian masons. M.: Veche, 2007. 477 p. [Digital resource]. Access mode: https://litresp.com/chitat/ru

18. *Surina O.P.* Foreign languages in the education system of Russia of the 18th century//Pedagogical education, 2008. No. 3. pp.74-84.

19. *Turgenev I.S.* Complete collected works and letters: In 30 vols. [ed. board: M.P. Alekseev (ch. ed.) & others.]; IRLI. 2nd ed., ed. and supplemented, Vol. 6. Noble nest; The day before; The first love. 1858-1860./Comments by M.P. Alekseeva, P. Golovanova. M.: Science, 1981. 494 p.

20. *Turgenev I.S.* Complete collected works and letters: In 30 vols. Letters. In 18 vols .[ed. board: M.P. Alekseev (ch. ed.), & others]; IRLI. 2nd ed., ed. and expanded, Vol.11. Letters, 1871-1872. M.: Science, 1999. 609 p.

21. *Turgenev I.S.* Complete collected works and letters: In 30 vols. Letters. In 18 vols ./[ed. board: M.P. Alekseev (ch. ed.), & others]; IRLI. 2nd ed., ed. and expanded, ed. and expanded ed. and expanded, ed. and expanded., ed. and expanded, Vol.1. Letters, 1831-1849. M.: Science, 1982. 607 p.

22. *Chernov N.M.* Provincial Turgenev. M.: Centrpoligraph, 2003. 426 p. [Digital resource]. Access mode: https://www.livelib.ru/book/1000023964-provintsialnyj-turgenev-n-m-chernov

23. *Youth honest mirror or Testimony* to everyday life: Collected from different authors by the command of blessed E.I. V. Sovereign Peter the Great, eternal memory. And now the fifth embossed printed. St. Petersburg: Academ. of sciences Publ., 1767. 91 p.

24. *Hippisley A.* N.M Maksimovic-Ambodik Emvlemy i simvoly (1788) : the first Russian emblem book / N.M. Maksimovič-Ambodik ; edited, with translation and introduction by Anthony Hippisley. E.J. Brill. – Leiden. New York. Kobenhavn. Köln: E.J. Brill 1989. 56 p.

25. *Hippisley A.* The Emblem in Russian Literature // Russian Literature. 1984. Vol. XVI. pp.289-304.

26. *Symbola et Emblemata* jussu atque ausspiciis sacerrimae suae majestatis augustissimi ac serenessimi imperatoris Moschoviae magni domini Czaris et magni ducis Petri Alexeidis totius magnae, parvae et albae Rossiae, nec non aliarum multarum potestatum atque dominiorum orientalium, occidentalium aquilonariumque supremi monarchae. Amstelaedami, apud Henricum Wetstenium, Anno 1705. 281 p.

УДК 821.161.1 АХМАТОВА.06 **UDC 821.161.1 АХМАТОВА.06**

КРАВЦОВА А.А.
старший преподаватель, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kravtsovastacy2012@yandex

KRAVTSOVA A.A.
Lecturer of Department of Foreign Languages, Orel State University
E-mail: kravtsovastacy2012@yandex

ИМПЛИЦИТНАЯ ЦИТАТА В СТИХОТВОРЕНИИ А. АХМАТОВОЙ: К ПРОБЛЕМЕ ПУШКИНСКОГО ТЕКСТА

IMPLICIT QUOTE IN A. AKHMATOVA'S POEM: TO PUSHKIN'S TEXT PROBLEM

Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме интертекстуальности. Имплицитная цитата рассматривается на примере стихотворения А. Ахматовой «Смуглый отрок бродил по аллеям…» Анализируются литературоведческие источники, посвященные прецедентному тексту, выявляются принципы использования имплицитной цитаты и ее семантическая связь с текстом-предшественником.

Ключевые слова: ***прецедентный текст, интертекстуальность, имплицитная цитата, семантическая связь, А.С. Пушкин, А. Ахматова.***

The article deals with the actual problem of reproducing one text in another one. The implicit quote is analysed on A. Akhmatova's poem «The dark-skinned boy wandered through the avenues...» example. Literary sources devoted to the precedential text are analysed, the implicit quote principles use and its semantic relationship with the predecessor text are identified.

Keywords: ***precedential text, intertextuality, implicit quote, semantic communication, A. S. Pushkin, A. Akhmatova.***

Проблема воспроизведения одного текста в другом приобрела в последние десятилетия особое значение для различных областей филологической науки. Активное обращение литературоведения к использованию в художественном тексте элементов иных текстов объясняется стремлением исследователей максимально точно выявить внутреннюю сущность произведения на основе анализа его структурно-семантических особенностей и связей с предшествующей литературной и культурной традициями.

Внедрение в принимающий текст фрагментов других произведений, несомненно, вносит в него новые смыслы, иногда не совсем очевидные и заметные читателю. При этом именно поэзия создает дополнительные возможности включения прецедентного текста в текст-приемник, так как специфические особенности этого рода литературы, особый способ организации речи, «теснота стихового ряда» (термин Ю. Тынянова), предполагают при минимальном количестве единиц языка создание целостного и эмоционально насыщенного содержания.

Инструментом выявления межтекстовых взаимодействий является анализ интертекстуальности, под которой мы понимаем «включение в текст либо целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде маркированных или немаркированных, преобразованных или неизменённых цитат, аллюзий, реминисценций» [2, с. 21].

Для осмысления любого художественного текста важна ситуация диалога, в которой «создатель интертекста выступает и как автор, и как читатель» [6: с. 108], а прецедентный текст используется им в соответствии «с творческими установками, эстетическими представлениями, интеллектом, уровнем освоенности текста предшественника» [6, с. 108].

Использование межтекстовых связей особенно характерно для поэзии Серебряного века с ее насыщенностью культурно-историческими ассоциациями, стилизациями, ритмическими перекличками. Некоторые представители данной эпохи сознательно нацеливали свое творчество на диалог со всей мировой культурой. Прежде всего, это относится к поэзии акмеизма, изобилующей заимствованиями из различных источников. В художественных текстах поэтов-акмеистов часто использовались самые разные элементы из уже существующих произведений литературы.

В своей статье мы обратимся к творчеству одного из ярчайших представителей акмеизма – Анны Ахматовой. Поэтесса в своем позднем творчестве сформулировала основной принцип существования поэзии как интертекста:

Не повторяй – душа твоя богата –
Того, что было сказано когда-то.
Но, может быть, поэзия сама –
Одна великолепная цитата
[3, т. 2, кн.1, с. 182].

Современные исследователи также подчеркивают значимость использования элементов прецедентных текстов в поэзии. Так, Н.А. Кузьмина, рассуждая об истории литературы в целом и истории поэзии в частности, писала, что «история поэтического языка – это история текстов, или, иначе говоря, история интертекста» [9, с. 31].

Особый интерес представляют особенности использования текстов произведений А.С. Пушкина в лирике А.А. Ахматовой, творчество которого стало для поэтессы не только предметом читательской рецепции, но и объектом серьезных научных исследований. «Последняя сказка Пушкина», ««Адольф» Бенжамена Констана в творчестве Пушкина», ««Каменный гость» Пушкина» (1958 г.), «Болдинская осень (8-яглава «Онегина»», «Пушкин в 1828 году», «Пушкин и Невское взморье»,

© Кравцова А.А.
© Kravtsova A.A.

«Слово о Пушкине» – самые значимые из двадцати работ А.А. Ахматовой, посвященных творчеству великого предшественника, отвечали самым высоким требованиям литературоведения XX века.

К изучению традиций творчества А.С. Пушкина в творчестве А.А. Ахматовой обращались ведущие отечественные литературоведы: Б. Томашевский, Д. Максимов, Л. Гинзбург, В. Мусатов, Л. Озеров, Н. Скатов. Однако изучение интертекстуальности позволяет расширить и уточнить отдельные положения их исследований об использовании пушкинского прецедентного текста в лирике поэтессы.

Одной из самых распространенных форм использования прецедентного текста в тексте-приемнике является цитация. Следует отметить, что на сегодняшний день в научной литературе не существует единой типологии цитат. Авторы исследований подразделяют способы отсылок к прецедентным текстам, опираясь на множество критериев. Наиболее распространенным подходом является разделение цитат на эксплицитные и имплицитные. Эксплицитная цитата так или иначе выделена в тексте стихотворения, а ее маркерами могут служить не только сноски, ссылки, курсив, разрядка или прямое упоминание источника, имена авторов, героев, эпиграфы, посвящения и др.; имплицитная цитата, напротив, скрыта в принимающем тексте, так как автор не ставит перед собой задачу облегчить понимание текста читателем.

Цель нашего исследования заключается в изучении функций имплицитных цитат из произведений А.С. Пушкина в раннем стихотворении А.А. Ахматовой «Смуглый отрок бродил по аллеям…».

Хрестоматийным в литературоведении стало утверждение, что первым текстом, в котором А.А. Ахматова обратилась к осмыслению личности А.С. Пушкина, стало стихотворение «Смуглый отрок бродил по аллеям…» – своеобразное посвящение 100-летию Царскосельского лицея. На это есть прямое указание в тексте: «*И столетие мы лелеем…*» [3, т.1: с. 77]

Однако образ юного поэта в стихотворении совершенно не соответствует тем стереотипным представлениям, которые сложились в сознании читателей о А.С. Пушкине. По воспоминаниям современников поэт с детства отличался шаловливостью и веселым характером. Н.М. Макаров описал один из эпизодов семейного вечера у Пушкиных: «…один поэт-моряк провозглашал торжественно свои стихи и где как-то пришлось:

И этот кортик,
и этот чертик!

Александр Сергеевич так громко захохотал, что Надежда Осиповна, мать поэта Пушкина, подала ему знак – и Александр Сергеевич нас оставил. Я спросил одного из моих приятелей, душою преданного настоящему чтецу: «Что случилось?» – «Да вот шалун, повеса!» – отвечал мне очень серьезно добряк-товарищ» [10: с. 379-380].

Шалость и резвость – черты характера А.С. Пушкина, отмеченные О.С. Павлищевой и Л.С. Пушкиным. В воспоминаниях И.И. Пущина тема шалостей возникает несколько раз. Мальчики шалят, когда их оставляют с А.Н. Ворожейкиной – гражданской женой В.Л. Пушкина [12: с. 84]; известна история с избытком рома в приготовленном лицеистами гоголе-моголе, закончившаяся двухнедельным наказанием [12: с. 98-100].

В стихотворении А.А. Ахматовой поэт представлен совершенно иначе. Он задумчивый юноша, читающий стихи одного из самых популярных тогда в России поэтов-элегиков. Тем не менее, в современной пушкинистике существует устойчивое мнение, что стихотворение А.А. Ахматовой достаточно точно воссоздает образ поэта-отрока, а в качестве прецедентного текста названо стихотворение «В начале жизни школу помню я…» (И. Ландсман, Г.Н. Можейко, Л.В. Шатихина)

Долгое время считалось, что в стихотворении А.С. Пушкина предстает Италия эпохи позднего средневековья или раннего Возрождения. Эта мысль впервые была высказана П.В. Аннековым (1855 г.), затем повторена П.О. Морозовым (1911 г.) и осталась в примечаниях Б.В. Томашевского, написанных к 4 изданию собрания сочинений поэта. Однако публикация В.И. Гариповой полностью опровергает это предположение, и хотя исследовательница игнорирует работы предшественников (М.Н. Розанова, Г.А. Гуковского, Д.Д. Благого, Б.П. Городецкого, Л. Мюллера, Т.А. Алпатовой, Б.А. Васильева, А.Б. Криницына), она комментирует текст и достаточно аргументировано высказывает свою позицию.

В своей работе В.И. Гарипова не соглашается с предшественниками и объясняет причины неточности комментария тем, что В.А. Жуковский посчитал, что обнародовать рукопись стихотворения преждевременно, но не хотел лишать читателей великолепных пушкинских строк, поэтому и соединил их с другими автографами, написанными терцинами, назвав «Подражания Данту».

Исследовательница подробно рассмотрела историю публикации стихотворения и привела ссылки на комментарии П.В. Анненкова, который понял «уловку» В.А. Жуковского; Д.С. Мережковского абсолютно вольно, в духе своих религиозно-философских исканий, истолковавшего стихотворение как противопоставление целомудрия и сладострастия; комментарии П.О. Морозова, опровергшего идею поэта-символиста.

Особое внимание В.И. Гарипова уделила статье Д.Н. Николича, которым были обнаружены в стихотворении автобиографические мотивы, высказано предположение о возможных прототипах образа «дивной наставницы» и месте прогулок будущего поэта – Юсуповский сад.

Сама же исследовательница напрямую связывает текст стихотворения, написанного в Болдинскую осень, с 19 октября, с днем Лицея и утверждает, что произведение А.С. Пушкина не имеет отношения ни к Юсуповскому саду, ни к Аполлону, ни к Афродите, ни к итальянскому Возрождению.

Упоминание о «неровной семье» в пушкинском тексте исследовательница прямо возводит к воспоминаниям о соучениках поэта: «Беспечных детей – лицеистов первого набора было 29 человек. Действительно, это была неровная семья. Разница в возрасте между ними составляла пять лет» [4]. Старшим был четырнадцатилетний Малиновский, младшим – девятилетний Данзас.

Прототипом одного из центральных образов текста – «величавой жены» – В.И. Гарипова называет супругу Александра I, императрицу Елизавету Алексеевну, которая «пленила непринужденною своею приветливостью ко всем».

Находит объяснение в работе и упоминание о «чу-

жом саде» – Александровском, который был отделен от «своего» Екатерининского. Уточняется, что «чудесные творенья» – это скульптуры Царскосельского парка «Амфитрита с дельфином» работа венецианского скульптора Пьетро Баратта и Сивилла Ливийская Джованни Банацца, а «дева юности прелестной» – Соня Сушкова – партнерша А.С. Пушкина на уроках танцев.

Следовательно, обусловленность основных мотивов стихотворения «В начале жизни школу помню я» воспоминаниями о Царском Селе является доказанной.

Общее состояние лирического субъекта в произведении А.С. Пушкина – меланхолия и мечтательность: «И часто я украдкой убегал/В великолепный мрак чужого сада<…>Там нежила меня теней прохлада; Я предавал мечтам свой юный ум<…>Любил я светлых вод и листьев шум<…> Безвестных наслаждений ранний голод/ Меня терзал – уныние и лень/ Меня сковали – тщетно был я молод./ Средь отроков я молча целый день/ Бродил угрюмый…» [11, т.3: с. 190-191]

А.А. Ахматова в своем тексте использует цитату: «Бродил угрюмый», которая оказывается особенно значимой в контексте ахматовского стихотворения. В лексеме «бродил» выражена и многократность, повторяемость прогулок юного поэта, и некоторая бесцельность блужданий отрока, погруженного в себя, в свой внутренний мир, в свои думы и мечты. Важно и то, что поэтесса расширяет и несколько трансформирует фразу А.С. Пушкина. Она использует глагол «грустил» вместо определения «угрюмый», что изменяет несколько мрачную и жесткую характеристику на более позитивную. Кроме того, в прецедентном тексте внутреннее состояние лирического субъекта имеет четкую временную характеристику «целый день», в стихотворении А.А. Ахматовой грусть становится естественным и часто повторяющемся состоянием юного романтика, настроение которого определяется соприкосновением с замкнутым миром парка.

В тексте-приемнике выстраивается первый семантический блок, формирующий представление о поэте и разрушающий традиционное представление о А.С. Пушкине как о веселом и беззаботном отроке. В стихотворении поэтессы он предстает вдумчивым и меланхоличным.

Очевидно, определенную роль в ахматовском восприятии образа юного поэта сыграл и установленный в 1900 году в Царскосельском парке памятник. По точному замечанию одного из инициаторов его появления – поэта Иннокентия Анненского – это памятник «Genio loci» (Гений места). Поэт отмечал, что скульптор запечатлел образ задумчивого юноши, погруженного в свои мысли и чувства, глядящего на любимые сады. И. Анненский творчески объяснял художественные особенности памятника, созданного скульптором Р.Р. Бахом. Отрешенность взгляда поэта-лицеиста, его погруженность в себя передавали процесс рождения поэзии.

Так, начинает складываться один из самых значимых компонентов пушкинского текста, обусловленный интересом потомков к учебе А.С. Пушкина в Царском селе, к его юности, к периоду творческого становления.

Однако не менее важное место и в прецедентном тексте, и стихотворении А.А. Ахматовой занимают пространственные характеристики. В пушкинском произведении – «Сад, статуи <…> прежде всего живая реальность» [1, с. 199]. Абсолютно права Т.А. Алпатова, отметившая отделенность «чужого сада» от остального мира: «Эта внеположность подчиняет себе детали описания, лейтмотив которого – ощущение тени («великолепный мрак», «теней прохлада», «белые в тени дерев кумиры»); затененность как будто обусловлена самом воспоминанием – мотивом пути, постепенного вхождения в мир Сада» [1, с. 201]. Определяющей в стихотворении становится гармония, которая постигается человеком, по сути, даруется ему. Точно таким же замкнутым пространством является мир сада в стихотворении А.А. Ахматовой. Однако в трактовках семантики пространства в прецедентном и ахматовском текстах обнаруживаются принципиальные различия.

В стихотворении А.С. Пушкина сад – идеальный мир, отчасти противопоставленный миру «школьному». Пространственные характеристики подчеркнуто мифологизированы за счет выстраивания вертикали от земли к небу, соединения двух начал и раскрытия космической цельности идеального и гармоничного мироздания. Как отмечает Т.А. Алпатова, подобное строение пространства передает его «устремленность от Центра Мира одновременно в его высшие и низшие сферы» [1, с. 203].

В стихотворении А.А. Ахматовой сохраняется общее ощущение уединенности. Однако способы создания пространства имеют отличия: поэтесса вводит в текст стихотворения пейзажную характеристику, которая по нескольким деталям дает достаточно точное представление о парке «Иглы сосен густо и колко/ Устилают низкие пни» [3, т.1: с. 77.] Она не детализирует описание, но по отдельным замечаниям понятно, что в стихотворении упоминается нерегулярная часть Александровского сада, любимое место уединения юного А.С. Пушкина.

Так, в стихотворении А.А. Ахматовой сад также становится пространством подчеркнуто мифологизированным, но принципы его генерации иные. Поэтесса воспринимает сад, как место овеянное гением, и передает собственные ощущения от настоящего и эмоции, вызванные преклонением перед великим поэтом. По сути, в стихотворении А.А. Ахматовой выстраивается вертикаль от сада, пространства земного, к бесконечности.

Структурным центром стихотворения А.С. Пушкина являются поиски духовных основ личности, его нравственное становление. В произведении А.А. Ахматовой семантическим центром становится личность самого поэта и место, сохраняющее память о нем. Подобный принцип строения текста создает эффект приобщения носителя речи к пушкинскому месту, подчеркивается нерасторжимая связь пространства и поэзии.

Стихотворение А.С. Пушкина построено на соединении двух временных пластов: настоящее переходит в прошлое. Этим приемом пользуется и поэтесса: день сегодняшний оказывается неразрывно связанным с началом XIX века, с образом великого предшественника, а пушкинская фраза о великолепном мраке чужого сада является имплицитной цитатой, на которой и построено произведение А.А. Ахматовой.

Библиографический список

1. *Алпатова Т.А.* А.С. Пушкин «В начале жизни школу помню я…» (Опыт прочтения)// Классическая филология на современном этапе. Сборник научных статей. М.: Наследие, 1996. С. 198 – 212.
2. *Арнольд И.В.* Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: сборник статей / Науч. ред. П. Е. Бухаркин. СПб: Санкт-Петербургский государственный университет, 1999. 443 с.
3. *Ахматова А.А.* Собрание сочинений: в 6-то томах. М.: Эллис Лак, 1998 – 2005.
4. *Гарипова В.И.* «В начале жизни школу помню я» (о комментировании пушкинской лирики) / РАН. ИНИОН. М., 2003. 51 с. Рукопись деп. в ИНИОН РАН 14.02.03, № 57789. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://socionavtika.narod.ru/Staty/diegesis/pushkin.htm.
5. *Зонбин Ю.В.* Анна Ахматова. Юные годы Царскосельской Музы. М. Центрополиграф, 2016. 543 с.
6. *Ковалева Т.В., Петина В.А.* Тургеневский текст: к определению понятия// Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 2. С. 107 – 112.
7. *Криницын А.Б.* В начале жизни школу помню я…: проблемы интерпретации одного стихотворения Пушкина // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология, 1999. № 2. С. 19-30.
8. *Козицкая Е.А.* Смыслообразующая функция цитаты в поэтическом тексте: Пособие к спецкурсу. Тверь: Тверской Гос. Ун-т, 1999. 140 с.
9. *Кузьмина Н.А.* Интертекст и интертекстуальность: к определению понятий// Текст как объект многоаспектного исследования. Спб., 1998. Вып. 3. Ч.1. С.27-35.
10. *Макаров М.Н.* Александр Сергеевич Пушкин в детстве (Из записок о моем знакомстве)// Современник. 1843. Т.XXIX. С. 375 – 385.
11. *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений: В 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом); Примеч. и сост. *Б.В. Томашевского.* 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1977 – 1979.
12. *Пущин И.И.* Записки о Пушкине// Записки о Пушкине и письма из Сибири. М.: Об-во политкаторжан и ссыльно-поселенцев, 1925. С. 81-137.
13. *Шатихина Л.В.* Ахматова и Пушкин: к вопросу межтекстовых коммуникаций: автореферат диссер. ... кандид. филол. наук : 10.01.01. М.: МГУ. 2008. 29 с.

References

1. *Alpatova T.A.* A.S. Pushkin «At the beginning of my life I remember the school...» (Persual once again)//Classical philology at the present stage. Collection of scientific articles. M.: Heritage, 1996. Pp. 198 – 212.
2. *Arnold I. V.* Semantics. Stylistics. Intertextuality: collection of articles/Science. Ed. by P. E. Bukharkin. SPb: St. Petersburg State University, 1999. 443 p.
3. *Akhmatova A.A.* Collection of works: in 6 vol. M.: Ellis Lak, 1998 – 2005.
4. *Garipova V.I.* «At the beginning of my life I remember school « (on Pushkin's lyrics)/RAOS. M, 2003. 51 p. [Digital resource]. Access mode: http://socionavtika.narod.ru/Staty/diegesis/pushkin.htm.
5. Зонбин Ю.В. Анна Ахматова. Юные годы Царскосельской Музы. М. Центрополиграф, 2016. 543 с.
6. *Kovaleva T.V., Petina V.A.* Turgenev's text: to the definition of the concept//Scientific notes of Orel state university. 2019. № 2. Pp. 107– 112.
7. *Krinitsyn A.B.* At the beginning of my life I remember school ...: Pushkin's poem interpretation (difficulties) //Journal of Moscow University. Series 9: Philology, 1999. No. 2. pp. 19-30.
8. *Kozitskaya E.A.* The meaning function of the quote in poetic text: Manual to the special course. Tverskoy State Un-t, 1999. 140 p.
9. *Kuzmina N.A.* Intertext and intertextuality: to the definition of concepts//Text as an object of multidimensional research. Spb., 1998. Issue. 3. Part 1. Pp. 27 – 35.
10. *Makarov M.N.* Alexander Pushkin as a child (From notes about my acquaintance)//Contemporary. 1843. V.XXIX. Pp 375-385.
11. *Pushkin A.S.* Full collection of works: In 10 Vol./Academy of Sciences of the USSR. In-t of russian literature(Pushkin house); Notes by B.V. Tomashevsky. 4th ed. L.: Science, Leningr. Report, 1977-1979.
12. *Pushchin I.I.* Notes about Pushkin//Notes about Pushkin and letters from Siberia. M.: Political Police and War Settlers, 1925. Pp. 81 – 137.
13. *Shatihina L.V.* Akhmatova and Pushkin: to the issue of intertext communications: Dissertation abstract of physiological science: 10.01.01. M.: MOSCOW STATE UNIVERSITY. 2008. 29 p.

УДК 82.091 **UDC 82.091**

КУЛИКОВА О.О.
аспирант кафедры истории русской литературы XI-XIX вв. Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
E-mail: turquoise92@yandex.ru

KULIKOVA O.O.
Postgraduate Student of the Department of History of Russian Literature of the XI-XIX Centuries. Orel State University
E-mail: turquoise92@yandex.ru

СТРУКТУРА ПОРТРЕТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В ПИСЬМАХ И.С. ТУРГЕНЕВА

STRUCTURE OF PORTRAIT CHARACTERISTICS IN I. S. TURGENEV'S LETTERS

В статье предлагается классификация портретных характеристик, содержащихся в письмах И.С. Тургенева, обращенных разным лицам, с точки зрения структуры. Анализ эпистолярного наследия писателя позволил выделить концентрированный и деконцентрированный портрет. Концентрированный портрет по объему может быть как развернутым (содержать значительное число конкретных деталей), так и кратким (ограничиваться одной или несколькими деталями). Деконцентированный портрет складывается по сути из кратких портретных характеристик, которые рассредоточены по нескольким эпистолярным текстам и в совокупности создают целостное представление о портретируемом лице.

Ключевые слова: ***И.С. Тургенев, эпистолярное наследие, переписка, портрет, классификация, концентрированный портрет, деконцентрированный портрет.***

The article offers a classification of portrait characteristics contained in the letters of I. S. Turgenev addressed to different persons, from the point of view of structure. The analysis of the writer's epistolary heritage allowed us to distinguish a concentrated and deconcentrated portrait. A concentrated portrait can be either expanded (containing a significant number of specific details) or short (limited to one or more details). A deconcentrated portrait consists essentially of brief portrait characteristics that are dispersed over several epistolary texts and together create a complete picture of the person being portrayed.

Keywords: ***I.S. Turgenev, epistolary heritage, correspondence, portrait, classification, concentrated portrait, deconcentrated portrait.***

Эпистолярное наследие Ивана Сергеевича Тургенева составляет порядка шести тысяч писем. Существующий фонд регулярно пополняется, дополняется и обновляется. Необходимо отметить, что художественный талант Тургенева проявлялся и в его переписке, накладывая отпечаток в том числе и на портретные характеристики реальных лиц, современников писателя.

Талант портретирования у Ивана Сергеевича Тургенева не раз отмечался многими исследователями. Некоторые представители литературного научно-исследовательского сообщества рассматривали в своих работах виды, формы, типичные и индивидуальные моменты тургеневского портретного изображения (А.Г. Цейтлин, С.Е. Шаталов). Ряд ученых занимался сравнением литературных портретов И.С. Тургенева с художественными портретами других писателей (П.Г. Пустовойт, Г.Б. Курляндская). Однако к анализу портретов, представленных в эпистолярии писателя, и к проблеме их классификации исследователи ранее не обращались. Задачей настоящей работы является определение принципов классификации портретных характеристик, содержащихся в письмах И.С. Тургенева, с точки зрения их структуры. К анализу были привлечены 1274 письма писателя с 1831 по 1883 гг.

В работе П.Г. Пустовойта «И.С. Тургенев – художник слова» автор предлагает понимать термин «литературный портрет» как понятие объемное, сложное и многокомпонентное. Так, в состав литературного портрета включаются внутренние черты, формирующие основу характера человека, а также внешние – реализующие «и типичное и характерное, индивидуальное» [3, с. 98]. Одной из проблем, заслуживающих пристального внимания, является соотношение общего (общественного) и частного или «социального и индивидуального» [3, с. 105] в портретных характеристиках. Так, по мнению П.Г. Пустовойта на внешность человека влияют биологические свойства, которые складываются под воздействием ряда факторов: быта, воспитания, общественного положения. Совокупность всех этих компонентов определяет характер человека, а также отражается на облике, манерах, поведении. Таким образом, задача писателя состоит в том, чтобы «показать в образной форме общественное через личное, конкретное» [3, с. 105]. Портрет в художественных произведениях И.С. Тургенева позволяет познакомить читателя с действующими лицами. Независимо от того, какую роль играет персонаж: главную или второстепенную, автор наделяет его запоминающимися чертами. В подавляющем большинстве случаев портрет дается при первом появлении героя произведения (исключение составляют героини первых романов, пр., Лиза Калитина).

Портреты, созданные Тургеневым в его художественных произведениях, включают описание внешности – черт лица, волос, особенностей фигуры, а также моменты, проявляющиеся в динамике: походку, жесты, движения, мимику. Нередко писатель обращает внима-

© Куликова О.О.
© Kulikova O.O.

ние на костюм персонажа. Так, А.Г. Цейтлин в своей работе «Мастерство Тургенева-романиста» прослеживает связь между изменениями костюма Павла Кирсанова и его жизненными обстоятельствами [5, с. 107]. Приемы изображения внешности у Тургенева отличаются необычайным разнообразием, которое объясняется местом персонажа в действии и повествовании, а также отношением к нему романиста. Внешность персонажа, то зарисовывается им раз навсегда, с тем, чтобы более к ней не возвращаться (Николай Кирсанов), то описывается в экспозиции и далее постепенно обогащается новыми подробностями (Павел Кирсанов), то рисуется по частям в разных местах произведения. Именно так изображена в «Отцах и детях» Фенечка [См.: 5, с. 107].

П.Г. Пустовойт выделяет следующие виды портретов, характерных для художественных произведений И.С. Тургенева.

В-первых, детализированный портрет, т. е. развернутое описание внешнего облика героя; включает в себя изображение телосложения, роста, формы лица и его черт, а также отличительных, идентифицирующих особенностей; важную роль играет костюм, движения, жесты, мимика; максимально развернутая характеристика дается автором при первом появлении персонажа, как правило, сопровождающемся комментариями; в художественных произведениях портрет такого рода наиболее распространен.

Во-вторых, сатирический портрет, в котором литературоведы отмечают перекличку с портретными характеристиками Н.В. Гоголя и М.Е. Салтыкова-Щедрина. Важное значение в сатирическом портрете имеют авторские комментарии, дополняющие портрет в психологическом поле. К отличительным особенностям тургеневских портретов сатирической направленности исследователи относят сочетание таких черт, как бытовая правдоподобность и соразмерность, присущих реалистическому стилю, с неявным утрированием, достигающимся, в большей степени, лексическим выбором автора.

В-третьих, постепенно раскрывающиеся, дополняемые меткими характеристиками портреты, которые характерны, по мнению П.Г. Пустовойта, для поздних произведений Тургенева.

По нашему мнению, данная классификация не корректна, поскольку в ней разновидности портретных характеристик выделяются по разным основаниям. «Детализированный» и «постепенно раскрывающийся» типы портретов базируются на особенностях структуры описания, в то время как «сатирический» портрет выпадает из этой парадигмы, в силу того что учитывает не структуру текста, а выражение авторского отношения к портретируемым.

В современном литературоведении существуют различные опыты классификации портрета. С нашей точки зрения, наиболее приемлемым представляется подход, предложенный И.А. Быковой в работе «Типология портрета персонажа в художественной прозе А.П. Чехова» [2, с. 38]. Так, в зависимости от структуры, автор выделяет два вида портрета: концентрированный и деконцентрированный. Концентрированный портрет представляет собой «единичную портретную номинацию, которая не может воспроизводиться и дополняться в ходе развёртывания текста» [2, с. 38]. Деконцентрированный портрет – это «неоднократно воспроизводимое в ходе текстового развёртывания портретное единство, образующее цепочку, звенья которой имеют различную степень удалённости друг от друга», где «идентификация персонажа основана на повторяемости в звеньях портретной цепочки» [2, с. 38].

Учитывая все вышесказанное, мы предлагаем следующую структурную классификацию портретных характеристик, содержащихся в эпистолярии И.С. Тургенева.

Во-первых, выделяется концентрированный портрет. В пределах данной группы в зависимости от объема выделяются детализированный (развернутый) и недетализированный (краткий) портреты.

Детализированный портрет включает в себя описание внешности, поведения, костюма, а также других характерных и отличительных параметров. Особенностью данной подгруппы является то, что портрет в переписке дается лишь однажды, но максимально подробно, без дальнейшего к нему возвращения и дополнения.

В письмах И.С. Тургенева содержится 6 детализированных портретов, 3 из которых можно найти в письмах к П. Виардо, по одному представлены в письмах к М.А. Бакунину и А.П. Ефремову, П.В. Анненкову, Л. Пичу. Детализированный портрет присущ ранней переписке Тургенева.

Примером детализированного портрета может послужить изображение Е. Шеншиной. В письме П. Виардо от 31 августа (12 сентября 1850 г.) Тургенев указывает на то, что «прежняя любовь чертовски изменилась, и постарела» [4, письма, т.1, с. 499], вышла замуж за крайне мелочного господина и стала матерью троих детей, имеет лицо красного цвета. Основной же ее недостаток заключается в том, что она «сделалась незначительной, сонной и пошлой» [4, письма, т.1, с. 499], что проявляется в манерах, поведении и внешнем виде. В подтверждение своих слов Тургенев описывает прическу Шеншиной: «она прицепила себе фальшивый хвост из черных волос, между тем как свои волосы у нее русые, почти белокурые, и притом сделала это до такой степени небрежно, что виден был узел, величиной с целый кулак, а концы его, один черный, другой белокурый грациозно ниспадали справа и слева» [4, письма, т.1, с. 499]. Тему неестественности и наигранности продолжает описание игры Шеншиной на фортепиано: «злосчастный инструмент звучал фальшиво до ужаса, звучал с той слащавой фальшивостью, которая хуже всего, а она этого не замечала и играла страшно устаревшие музыкальные пьесы, и играла их весьма плохо» [4, письма, т.1, с. 499].

Недетализированный портрет в письмах И.С. Тургенева представляет собой краткую, емкую, но очень меткую портретную характеристику. Таким образом писатель, как правило, портретировал людей, с которыми сталкивался на определенном этапе жизни в конкретной ситуации. Краткие однократные портретные характеристики встречаются 258 раз.

Во-вторых, в письмах Тургенева выявляется деконцентрированный портрет, реализованный посредством характеристик, рассредоточенных по всему тексту переписки. Мы полагаем, что данную группу можно выделить по аналогии с деконцентрированным портретом художественной прозы, поскольку переписка представляет собой определенное сверхтекстовое единство. Следовательно, портретная характеристика данного типа разворачивается в виде кратких описаний, присутству-

ющих в ряде эпистолярных текстов, и целостное представление о лице складывается из нескольких «звеньев» и также образует своеобразное сверхтекстовое единство. В терминологии П.Г. Пустовойта, в эту группу входят постепенно раскрывающиеся портреты, обрастающие новыми деталями в ходе переписки, причем портретные характеристики, как правило, соразмерны. По нашим подсчетам, в тургеневской переписке встречаются 173 деконцентрированных портрета.

В полной мере этот вид портрета представлен автопортретом самого И.С. Тургенева, составленным из 195 эпизодов портретных характеристик, содержащихся в письмах к разным получателям. Кроме того, к данной группе можно отнести портретные описания Л.Н. Толстого (52 портретные характеристики), а также Полины Тургеневой (Брюэр) 45 характеристик.

Таким образом, подводя итоги, важно подчеркнуть, что портретные характеристики современников Тургеневав его эпистолярном наследии довольно частотны, отличаются яркостью и многообразием, что влечет за собой необходимость их классификации, в том числе и с точки зрения структуры. Учитывая особенности переписки, в ее рамках можно выделить концентрированный и деконцентрированный портреты. Если концентрированный портрет по объему может быть как развернутым (содержать значительное число конкретных деталей), так и кратким (ограничиваться одной или несколькими деталями), то деконцентированный портрет складывается по сути из кратких портретных характеристик, которые рассредоточены по нескольким эпистолярным текстам и в совокупности создают целостное представление о портретируемом лице.

Библиографический список

1. *Богословский Н.В.* Тургенев. М.: Молодая гвардия, 1964. 416 с.
2. *Быкова И.А.* Типология портрета персонажа в художественной прозе А.П. Чехова // Языковое мастерство А.П. Чехова. Ростов н/Д., 1990. С. 38 – 46.
3. *Пустовойт П.Г.* И.С. Тургенев – художник слова. М.: Изд-во МГУ, 1987. 301 с.
4. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: В 28 т. М., Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1960 – 1968.
5. *Цейтлин А.Г.* Мастерство Тургенева-романиста. М.: Сов. писатель, 1958. 435 с.

References

1. *Bogoslovsky N.V.* Turgenev. M.: Molodaya Gvardiya, 1964. 416 p.
2. *Bykova I.A.* Typology of the character portrait in the artistic prose of A.P. Chekhov // Language skills of A.P. Chekhov. Rostov-na-Donnu, 1990. Pp. 38 – 46.
3. *Pustovoit P.G.* I.S. Turgenev-artist of the word. Moscow: MSU Publishing house, 1987. 301 p.
4. *Turgenev I.S.* Complete works and letters: in 28 vols. Moscow, Leningrad: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1960 – 1968.
5. *Zeitlin A.G.* Skill of Turgenev-novelist. Moscow: Sov. writer, 1958. 435 p.

УДК 82.0+7.03 UDC 82.0+7.03

МАРКОВ А.В.
профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»
E-mail: markovius@gmail.com

MARKOV A.V.
Full Professor, Russian State University for the Humanities
E-mail: markovius@gmail.com

ПЕРУДЖИНО В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

PERUGINO IN RUSSIAN LITERATURE

В русской традиции живопись Пьетро Перуджино воспринималась либо как пример тиражирования одних и тех же образов, либо как альтернатива психологизму Леонардо, ясное композиционное мышление. В результате русские поэты, от Блока до Кривулина, видели в Перуджино художника, думающего не о двойном соотношении, материала и формы, а тройном соотношении динамического материала, ясной композиции и духовной биографии. При этом эстетическое восприятие Перуджино критиками трансформировалось в этические размышления над идеями крещения и мученичества, смысле книжных тиражей и содержании крещения. Ключевым здесь стал символизм Перуджино, позволявший связать личную биографию и самораскрытие свойств материала, например, влажной фрески как символа крещения.

Ключевые слова: ***Перуджино, Рафаэль, Блок, Кривулин, Элиот, самиздат, живописная композиция, живописный материал, интуиция.***

Annotation. In the Russian tradition, the painting of Pietro Perugino was perceived either as an example of replicating the same images, or as an alternative to Leonardo's psychologism, clear compositional thinking. As a result, Russian poets, from Blok to Krivulin, saw in Perugino an artist who thought not of a double ratio, material and form, but of a triple ratio: dynamic material, clear composition, and spiritual biography. Moreover, the aesthetic perception of Perugino was transformed here into ethical reflections on the ideas of baptism and martyrdom, the meaning of book run as replicating, and the sense of baptism. The key here was the symbolism of Perugino, which allowed to link personal biography and self-manifested material existence, for example, an al fresco (wet mural painting) as a symbol of baptism.

Keywords: ***Perugino, Raphael, Blok, Krivulin, Eliot, samizdat, pictorial composition, pictorial material, intuition.***

Учителю Рафаэля в русской искусствоведческой литературе не очень повезло: то, что условно «прерафаэлитский» вкус обрушивал на выходца из Урбино, в русской культуре, чтившей, по заветам Достоевского, «идеал Мадонны», досталось наставнику. Когда Блок в «Итальянских стихах» вспомнил имя Перуджино только в связи с Перуджей, он вполне выражал современное пристрастие к другим художникам – фреска Перуджино существует как фон интриги, но фон заведомо непонятный, декорация для совершенно других событий. В стихотворении «Перуджа» Блок говорит, скорее всего, не об изображениях в зале аудиенций (который был построен для заседаний суда по гражданским искам, отсюда изображения всех добродетелей) Коллегии Менял – у этого здания действительно довольно большие распашные окна, а как доказывает Александар Флакер, о Cappella di San Severo, фреске с Троицей и святыми молодого Рафаэля, дописанной Перуджино, ссылаясь на «сакральность и интимность пространства» [10, с. 44], где девушке назначается свидание.

Действительно, эта капелла с большими окнами, на уютной площади, ее фреска вокруг ниши с Богоматерью видна через окна сбоку, кроме того, капелла примыкает ко входу в монастырь. Общая атмосфера лукавства, техника косого взгляда, которой и посвящено стихотворение, начинающаяся с резкой перемены погоды в высоко парящем городе, здесь тогда видна лучше всего, – но это только подтверждает, что фреска, как и церковные песнопения – нечто однообразное, в отличие от любовного приключения, и если Рафаэля нельзя упрекать в однообразии, как настоящего идеалиста, то нужно в этом упрекнуть Перуджино. Тем более этому способствовала композиция фрески, резко разведенные фигуры, преобладание плоскостного принципа в нижней части и довольно искусственная на вкус человека начала XX века круговая композиция в верхней части – всё это лучше всего отвечает тому, как мыслятся театральные декорации, а не самостоятельные живописные решения. Русский культ Рафаэля требовал видеть в нем человека, достигшего идеала, или же, при другой установке, как епископ Игнатий Брянчанинов и его последователи, порицать его за то, что он допустил сладострастие и стыдливость в область святыни, но подразумевается, что святыня всегда единична, поэтому учителя и упрекали в том, что не посмели бы даже увидеть в ученике.

Но если блоковский ход можно считать просто частью сценографии «Итальянских стихов», то в работах, претендующих на создание масштабной панорамы итальянского искусства, это уже вполне принятая позиция: так как порицать Перуджино за самоповторение было нельзя, из-за многообразия тем и фигур, то просто говорилось о рутинизации художественного производства на всех уровнях, начиная от планирования и кончая расположением элементов. Так, М. М. Филиппов в биографии Рафаэля для павленковской «Жизни замечательных людей» порицает Перуджино и Пинтуриккьо за то, что

© Марков А.В.
© Markov A.V.

они «были заняты постоянно заказами» [2, с. 335], и разумеется, противопоставляет им свободного Леонардо, П.П. Гнедич подчеркивает черты «самостоятельно развивающегося таланта» [4, 127] даже в раннем Рафаэле времен алтаря Одди, тогда как Перуджино упрекает в однообразии при склонности к пестроте.

Таким образом, сколь бы различны ни были вкусы и предпочтения тогдашних искусствоведов, не они определяли отношение к Перуджино, а общая схема, заставляющая вспомнить «Портрет» Гоголя: успешный художник, пишущий на заказ, достигает славы, но по-настоящему творческое начало в мироздание вносит тот, кто меньше всего похож на этого художника. А.Н. Бенуа не пожалел для Перуджино развернутого сравнения: «Искусство Перуджино – прелестный, обсаженный райскими деревьями пруд, но воды в нем стоячие и постепенно глохнущие» [1, с. 68]. Эта метафора, оказывается, относится не только к стилистике, но и вообще к способу передачи жизни и движения, к живописности как таковой, если мы берем это слово в этимологическом, а не формалистическом понимании: «Все тусклее и тусклее становятся в этом пруду отражения, все менее и менее веришь им». Далее Бенуа упрекает художника, что для удовлетворения заказчиков он просто комбинирует пять-шесть фонов и столько же человеческих типов с их позами, иначе говоря, он оказывается художником, быстро отвечающим на заказ, но не создающим собственной идеи. До этого Бенуа посвятил Перуджино несколько страниц, явно с некоторым трудом пытаясь найти, за что наградить этого художника: «Мастерски передает Перуджино отблеск воды и умеет пользоваться этим эффектом, чтобы придать всему впечатление свежести» [1, с. 64] – в этом некотором речевом топтании, «придать – передать», просвечивает смущение перед отсутствием ожидаемых художественных прорывов.

Но исключением оказался П. П. Муратов, проявивший в своих «Образах Италии» невероятную благосклонность к Перуджино. Он увидел в нем реформатора живописи, «разрушителя старых взглядов на вещи и слагателя новых чувств». В главе о «Тайной Вечере» Леонардо он даже превознес Перуджино, без которого не было бы Рафаэля, над Леонардо, а тем самым, и над всем высоким Возрождением. По мнению Муратова, Леонардо открыл темную психологию человека, какие-то неправедные изгибы и изломы души, и потом это стало тиражироваться во множестве портретов – нет же ничего проще, чем изобразить загадочность. «Величайший соблазн Леонардо был в том, что он ввел в итальянскую живопись лица не только выразительные, но и выражающие нечто вполне определенное. Лица «Тайной Вечери» доставляли такое удовольствие его современникам, потому что каждый мог их читать, дешифруя скрывающуюся за ними психологию» [8, с. 191]. В этой тиражности портрета Муратов видел движение вырождения живописи, приспособления ее к массовому вкусу, от «Тайной вечери» до не названного в книге, но ненавидимого Муратовым кинематографа с этими тоже большими тенями, выразительными лукавыми глазами и преступными загадками. «Для всяких посредственностей обозначилась новая цель живописи, гораздо более достижимая для них и для толпы зрителей» [там же]. Муратов, признавая высокую духовность изображений Леонардо, тем не менее, говорит, что его открытие «упало до вульгарного и мелочного понимания». Сами слова, как «зрители» или «вульгарное и мелочное», сразу напоминают упреки, которые Муратов и его единомышленники раздавали кинематографу [9].

Для Муратова не Леонардо, а Перуджино определил развитие лучшего в искусстве: «Будучи разрушительным началом для кватроченто, Леонардо не оказался источником лучших свойств последующей эпохи. Какой-нибудь Перуджино остался в этом смысле гораздо более плодотворным со своим инстинктом пространственности и чувством архитектурности». При этом советское искусствоведение не последовало традиции Муратова: Н.Е. Элиасберг пытается развести Рафаэля и Перуджино, применяя особую технику убеждения, а именно, акцентировать разрыв между достоверной принадлежностью Рафаэля к мастерской Перуджино и отсутствием документальных сведений про то, как и когда работал Рафаэль в качестве подмастерья Перуджино на росписях [12, с. 61]. Получается, что как бы Перуджино берет на себя ответственность за Рафаэля и за его участие, полностью определяя то, какие сведения об этом известны. Значит, статус Рафаэля-подмастерья отдан предприимчивому Перуджино и его незримым риторическим тактикам, тогда как мы можем восхвалять Рафаэля как исключительно самостоятельного гения. Но до этого еще интереснее действовал Б.Р. Виппер, который считал, что Перуджино не достиг настоящего рафаэлевского классического стиля, так ключ на фреске Сикстинской капеллы представляет «характерный признак примитивной концепции» [3, с. 65] – эти «преувеличенно большие размеры ключа», по мнению Виппера, были бы недопустимы в классическом стиле как пример «наивной символики». Вероятно, такое понимание Перуджино как создателя отвлеченных символов восходит к воспоминаниям Тургенева об Иванове и вообще влиянию немецкой идеалистической философии, имея в виду и некоторые особенности восприятия его мастерской [5] и его отдельных произведений [6] в русской культуре.

Таким образом, в отечественной интеллектуальной культуре сложилось два образа Перуджино: с одной стороны, гения архитектурных решений, декоратора, но с идеальным чувством ясности и стройности, способным освободить нас от инерции темного психологизма, а с другой стороны – наивного символиста, который не достиг пластического совершенства Рафаэля, и значит, непластические элементы которого должны считаться пластическими. Лучше всего такое отношение к Перуджино проступило неожиданно в комментариях А.Я. Сергеева к его переводам избранных стихотворений и поэм Т.С. Элиота. Сергеев увидел в «Воскресной утренней службе мистера Элиота» (в его переводе: «Воскресная заутреня…») экфрасис фрески «Крещение Христа» Перуджино. «Таинство крещения вопреки Оригену (рассуждает далее Элиот) примиряет дух и плоть, как это демонстрирует картина художника итальянского Возрождения (очевидно, “Крещение Христа” Перуджино)» [13, с. 221].

A painter of the Umbrian school
Designed upon a gesso ground
The nimbus of the Baptized God.
The wilderness is cracked and browned

But through the water pale and thin
Still shine the unoffending feet

And there above the painter set
The Father and the Paraclete.

(Художник умбрийской школы
Написал на левкасовой основе
Нимб Крестившегося Бога.
Дикая природа потрескалась и стала темной (обжаренной)

Но сквозь воду бледно и тонко
Все еще светят непорочные ноги
И там выше художник поместил
Отца и Утешителя).

Такое отождествление было предложено Г. Смитом [14, p. 304] и некоторое время было принято в элиотоведении, пока не было оспорено по простым признакам – фреска пишется по сырой штукатурке, а не по левкасу, равно как кракелюры – свойство скорее живописи. Поэтому сейчас принято считать, что прямого прообраза здесь нет [15, p. 74]: Элиоту важно было противопоставить конфликту духа и материи размножения Крещение Христа как возможное решение конфликта, которое утрачено в наши дни, где дух и материя пола проявляются гротескно. Но сама идея про Перуджино, вероятнее всего, вызвана тем, что вода Иордана очень мелкая (Иоанн одним шагом расплескал воду), а обрывистые скалы по обе стороны Иордана, несколько перегружающие композицию и потому довольно смелые, выглядят как дикая природа, темная, подсвеченная не со стороны зрителя, а как бы со стороны Бога-Отца в ангельском ореоле. Сергеев при этом понимает эту дикую темную природу как простую декорацию, но залитую водой, пострадавшую от воды, хотя ни состояние фрески, ни какие-либо образы не позволяют об этом говорить:

Умбрийской школы живописец
Во храме написал Крещенье.
Пошли подтеками, пожухли
Поля и горы в отдаленье. [13, с. 38]

Переводчик передает свои впечатления от фрески, где действительно мы видим дали и горы в дымке, а не просто дикую природу. Таким образом, то, что Сергеев видит в этом изображении фреску, а не картину, и явно связывает такое сверхматериализующее видение фрески не просто как письма по мокрому, но как мокрого письма, с гротескным финалом стихотворения, в котором половой гигант Суини купается в ванной, и брызги разлетаются во все стороны как смысл у мастеров декадентской эпохи – иначе говоря, в современности не может быть решено того конфликта, который решил Перуджино. Сергеев по сути понимает Перуджино по Муратову, как художника, способного к тому композиционному мышлению, которое не оставляет места психологии. В таком случае конфликт плоти и духа решается простым выстраиванием композиции благодаря той самой прозрачной пространственности, о которой писал Муратов:

Но до сих пор Христовы ноги
В невинном изначальном блеске;
А Бог-Отец и Дух-Посредник
На небе, в верхней части фрески.

Таким образом, интерпретация стоящего за впечатлениями Элиота образа приводит и к особому пониманию Перуджино: он пишет архитектурно, просто размещает предметы в пространстве, и поэтому может решить тот конфликт духа и плоти-пола, который нельзя решить на основе впечатлений. При этом техника создания этого пространства оказывается роковой для существования этого пространства, которое идет потеками. Но другая линия, в которой Перуджино был автором тиражируемых произведений, а не автором особого захватывающего впечатления, фрески, которая сверхматериальна, сочится влагой, по которой написана, представлена В. Кривулиным, для которого Перуджино как итоговый живописец Кватроченто – это тиражный альбом, одновременно антураж и декорация личной судьбы, связанной, заметим, с болезнью, испариной, впечатлениями от бассейна, наконец, тающей зимой. Иначе говоря, влага есть только в мире во всех разнообразных проявлениях, тогда как фреска всегда на сухой, высохшей, тиражной странице, образуя лишь условный антураж происходящего.

В. Кривулин в книге «Концерт по заявкам» [7] изображает постсоветскую реальность как гротескную. В одном из стихотворений, «Последняя книга» изображен постапокалиптический, как сейчас говорят, мир, в котором уже не поступают электричество и газ в города, жители воюют за еду, миссия полевых кухонь спасает население от массового голода, но не от замерзания, на дрова идут любые материалы. В этом мире

Книга осталась
роскошный альбом Кватроченто
но и раскрыв,
ничего не увижу
почти ничего не пойму

Никаких указаний на то, что это за книга, кем и когда издано, не дано, книга оказывается атрибутом роскоши, совершенно не востребованным в мире выживания. Выражение «последняя книга» может указывать на Перуджино как на последнего художника Кватроченто, но также и на то, что материальное, плотское понимание, никак не связано с содержанием тиражируемых страниц.

В стихотворении «Сумерки в бассейне» дается описание фрески, и так как фреска – письмо по сырому, то бассейн с его всепроникающей влажностью может восприниматься как одна большая фреска. Но в отличие от варианта Сергеева, здесь бассейн оказывается наполняемым и опорожняемым, вода проходит так же как сны, и потом остается явь, состоящая из опыта книжного чтения. Детское плавание в бассейне ассоциируется со сновидением, спуск воды из бассейна – с пробуждением, и детское переживание влажности, сновидческого счастья и мучительной болезни ассоциируется с посвящением, крещением, что обычно для «второй культуры» – достаточно указать на стихотворение Елены Шварц «Крещение во сне» (1991) [11].

Привычный образ «тонуть в книге» тогда приобретает новый смысл: только в книге можно, наконец, восстановить хотя бы какие-то ощущения, почувствовать настоящий запах книжных страниц («запах дикой земляники» – специфический земляной запах отсыревшей мелованной бумаги, таким образом книга оказывается окончательно высохшей):

может быть, само спасенье
эти сумерки сознанья
в детстве – плаванье в бассейне
с мутными, как стоки, снами
но читавшие друг другу
из одной и той же книги
разве чувствовали скуку? –
запах дикой земляники
исходил от иллюстраций
заставляя над страницей
наклониться и вмешаться
в разговор святого с птицей
третьим голосом – впервые
самого себя услышав –

Как и в предыдущем стихотворении, влага и время смывают все, но книги не только не горят, но и до конца не тонут. Если учитывать, что перед нами детское восприятие, ребенка, не знающего никаких житийных сюжетов, ни святого Франциска, ни святого Сергия, но знающего, что если с нимбом – то святой, то вполне можно считать эту ситуацию как раз фреской «Крещение» Перуджино. В этой фреске легко можно провести параллельные линии от нимба и лба Иоанна к крыльям Духа-Голубя, и таким образом как будто начавшийся разговор двух основных персонажей, которые смотрят не на зрителя – Иисус отчасти смотрит на зрителя, а из публики тоже многие смотрят на зрителя, так что разговор, в который можно вмешаться, это разговор Иоанна и Духа. Конечно, вполне в этом стихотворении возможны и любые другие сюжеты, в том числе францисканские, но образы бассейна как будто крещения во сне, детского посвящения на страдания, склоняют вспоминать именно сцены Крещения и именно фресковую живопись. В пользу такой атрибуции, которая, разумеется, должна даваться с большими оговорками, учитывая, что у Кривулина часто изображаются условные произведения прошлого, как его шпалеры и гобелены, говорит третья строфа. Во второй строфе изображаются просто детская простудная болезнь и сверхчувствительность к жизни в коммунальной квартире («грозовые перекаты / мебели над головою…»), а в третьей строфе вновь появилось итальянское искусство:

в небе Умбрии распято
полиграфски золотое
солнце, не подозревая,
что в конце концов и это
представление о рае
тоже ложь – сплошное лето
тоже ведь надоедает
то ли ты альбом отложишь
то ли отвернешься: хватит –
только там стемнело тоже,
тьмой и холодом окатит
самого тебя оттуда
где (названья и не вспомнишь)
Книга брошена, как чудо,
в снег лицом, щекою – в слякоть!
а не позовет на помощь
гордая

Как и в другом стихотворении, книга в конце выброшена и среди тьмы и холода продолжает свое гордое, то есть никем не понятое существование. Ни лето, ни солнце на фресках не изображались, потому что летом нет никаких значимых праздников, кроме Вознесения Богоматери. Просто высохшие страницы, пробуждение, жар после испарины ассоциируются с солнцем, материальность фрески тоже оказывается важна, но уже не мокрой, а высохшей, высохших страниц тиражной книги. Таким образом, у Кривулина, часто думающего о смысле книжных тиражей, побеждает скорее тиражный Перуджино, бравший постоянные заказы и создававший что-то расхожее, за что его обычно и порицали в русской традиции. При этом распятое солнце, конечно, должно напомнить о фреске «Крещение», где Бог-Отец в окружении ангелов выглядит как солнце, что тоже очень необычное композиционное решение Перуджино, как раз напоминающее о верхнем округлом ряде той росписи, о которой писал Блок, где как раз тоже дано явление Троицы множеству святых.

Необычное сияние Бога как солнца, Бога как страдающее вместе с Сыном, который будет распят, оказывается здесь ключевым. Здесь можно увидеть и отсылку к известным словам из «Апокалипсиса нашего времени» В. В. Розанова «Попробуйте распять солнце, И вы увидите – который Бог», где языческому натурализму противопоставляется христианская сострадательность. Тогда Перуджино оказывается единомышленником Розанова, которому важно было тиражировать все свои мысли. Но здесь же как раз уместно вспомнить упрек Виппера Перуджино в отсутствии классичности, в том, что он обособляет ключевые образы и делает их гротескно-большими. Гротескное Бог-Солнце так же противоречит классицистской умеренности композиции, но оно, а не ключ по Випперу, оказывается ключом к пониманию смысла фрески как явления плоти распятой, как связи крещения и мученичества, и предназначения мученичества для множества верующих.

Проведенное исследование показывает, что устойчивой репутации Перуджино в русской культуре не существовало. Но при этом интерес к нему был, благодаря компендиумам по искусству Кватроченто, а также тому, что при всей неопределенности стилистического профиля художника для среднего русского читателя, его композиционная изобретательность бросалась в глаза. Поэтому говорить о Перуджино – это было говорить о композиционном мышлении и о соотношении материи и композиции. Перуджино привлек тех авторов, для которых вопрос о связи материального мира (вода), репрезентации (фреска) и духовного решения (Крещения) был важен – только при таком трехчастном мышлении о соотношении духа и плоти Перуджино и мог появиться в поэзии. И разговор о Перуджино оказывался разговором о крещении как ключе к пониманию христианства и одновременно о материальности фресковой живописи и тиражности книги как ключе к обновлению композиционного мышления.

Библиографический список

1. *Бенуа А.Н.* История живописи всех времен и народов. Т. 2. М.: Олма-Пресс, 2002.
2. Биографическая библиотека Ф. Павленкова: Жизнь замечательных людей. Т. 1. М.: Олма-Пресс, 2001.
3. *Виппер Б.Р.* Итальянский Ренессанс XIII-XVI века. М.: Искусство, 1977.
4. *Гнедич П.П.* История искусств: Возрождение. Т. 2. СПб.: Издание А. Ф. Маркса, 1897.
5. *Дунина М.В.* «Вознесение Девы Марии» Пьетро Перуджино из алтарной композиции для церкви Сантиссима-Аннунциата во Флоренции: метод работы мастерской и репутация живописца // Актуальные проблемы теории и истории искусства. 2017. № 7. С. 522 – 531.
6. *Есипов В.М.* Рафаэль или Перуджино? О стихотворении Пушкина “Мадонна” // Вопросы литературы. 2009. № 2. С. 244 – 253.
7. *Кривулин В.Б.* Концерт по заявкам. СПб.: Издательство фонда русской поэзии, 2001.
8. *Муратов П.П.* Образы Италии. Т. 3. Б.м.: Изд-во З. И. Гржебина, 1924.
9. *Сухоева Д.А.* Осмысление феномена кинематографа в творчестве В.Ф. Ходасевича периода эмиграции: от 1920-х к 1930-м гг. / Д.А. Сухоева // Артикульт. 2018. 31(3). С. 52 – 59
10. *Флакер Александар*. Живописная литература и литературная живопись. М.: Три квадрата, 2008.
11. *Шварц Е.А.* Песня птицы на дне морском. СПб.: Пушкинский фонд, 1995.
12. *Элиасберг Н.Е.* Пьетро Перуджино. М.: Изобразительное искусство, 1977.
13. *Элиот Т.-С.* Камень. М.: Христианская Россия, 1997.
14. Smith, Grover. Jr. T. S. Eliot's Poetry and Plays. Chicago, 1956.
15. *Watkins Floyd C.* T. S. Eliot's Painter of the Umbrian School // Source: American Literature, Vol. 36, No. 1 (Mar., 1964), Pp. 72 – 75.

References

1. *Benoit A.N.* The history of painting of all time. T. 2. M.: Olma-Press, 2002.
2. Biographical library of F. Pavlenkov: Life of wonderful people. T. 1. M.: Olma-Press, 2001.
3. *Wipper B.R.* Italian Renaissance of the 13th-16th Centuries. M.: Art, 1977.
4. *Gnedich P.P.* Art History: Revival. T. 2. St. Petersburg: Edition of A. F. Marx, 1897.
5. *Dunina M.V.* “Ascension of the Virgin Mary” Pietro Perugino from the altar composition for the church of Santissima Annunziata in Florence: the workshop method of work and the reputation of the painter // Actual Problems of Theory and History of Art. 2017. no. 7. Pp. 522 – 531.
6. *Esipov V.M.* Rafael or Perugino? About Pushkin’s poem “Madonna” // Questions of literature. 2009. No. 2. Pp. 244 – 253.
7. *Krivulin V.B.* Concert on request. St. Petersburg: Publishing House of the Fund of Russian Poetry, 2001.
8. *Muratov P.P.* Images of Italy. Vol. 3. Publishing house of Z. I. Grzhebin, 1924.
9. *Sukhoeva D.A.* Understanding the phenomenon of cinema in the work of V. F. Khodasevich in the period of emigration: from the 1920s to the 1930s. // Articult. 2018. 31(3). Pp. 52 – 59
10. *Flaker Alexander*. Picturesque literature and literary painting. M.: Three squares, 2008.
11. *Schwartz E.A.* Song of a bird at the bottom of the sea. St. Petersburg: Pushkin Fund, 1995.
12. *Eliasberg N.E.* Pietro Perugino. M.: Fine Arts, 1977.
13. *Eliot T.S.* A rock. M.: Christian Russia, 1997.
14. *Smith Grover.* Jr. T. S. Eliot's Poetry and Plays. Chicago, 1956.
15. *Watkins Floyd C.* T. S. Eliot's Painter of the Umbrian School // Source: American Literature, Vol. 36, No. 1 (Mar., 1964), Pp. 72 – 75.

UDK 821 (4/9).09 **УДС 821(4/9).09**

МЕЛЬНИКОВА Л.А.
кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка и литературы, Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
E-mail: lmelnikova5@mail.ru

MELNIKOVA L.A.
Candidate of Philology, Senior Lecturer, Department of Russian Language and Literature, Balashov Institute of the Saratov State University
E-mail: lmelnikova5@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА «МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА» В ПОВЕСТИ Г. БЁЛЛЯ «ХЛЕБ РАННИХ ЛЕТ» В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

THE PECULIARITIES OF THE REPRESENTATION OF THE IMAGE OF THE "LITTLE MAN" IN H. BÖLL'S STORY "THE BREAD OF THOSE EARLY YEARS" WITHIN THE CONTEXT OF DOSTOEVSKY'S TRADITIONS

В статье посредством сравнительно-типологического анализа подвергаются осмыслению приемы раскрытия характеров центральных персонажей повестей Г. Бёлля «Хлеб ранних лет» и Ф.М. Достоевского «Записки из подполья» – Вальтера Фендриха и Подпольного человека. Каждый из этих героев в определенный период своей жизни относился к категории «маленьких людей», переживая материальную нужду, притеснения, унижения, лишения, голод. Испытываемое персонажами одиночество вырабатывает у них склонность к усиленной рефлексии и сосредоточенности на собственном сознании. Ведущими средствами репрезентации внутренних переживаний Фендриха и Парадоксалиста, используемыми и Г. Бёллем, и Ф.М. Достоевским в рассматриваемых в данной статье произведениях, являются исповедь и воспоминание. Вальтер и Подпольный человек исповедуются перед собой и читателем, ретроспективно освещая наиболее значительные события своей жизни. Г. Белль и Ф.М. Достоевский, опираясь на принципы критического реализма, показывают, каким образом опыт испытаний, пережитых «маленькими людьми» в годы их юности и молодости, закладывает на всю дальнейшую жизнь основы их мировоззрения и мировосприятия, а также влияет на формирование характера и становление их личности.

Ключевые слова: ***Г. Бёлль, Ф.М. Достоевский, Вальтер Фендрих, Подпольный человек, воспоминание, исповедь, «маленький человек».***

Through a comparative typological analysis the paper examines the methods of revealing the characters of the central heroes in the story by H. Böll "The Bread of Those Early Years" and that of F.M. Dostoevsky "Notes from the Underground" – Walter Fendrich and the Underground Man. Each of these heroes at a certain period of his life belonged to the category of "little people", experiencing material need, oppression, humiliation, deprivation, hunger. The loneliness experienced by the heroes develops a tendency to heightened reflection and focus on their own consciousness in them. The leading means of representing the inner experiences of Fendrich and the Paradoxalist used by both H. Böll and F.M. Dostoevsky in the works considered in this paper are confession and remembrance. Walter and the Underground Man confess to themselves and the reader, retrospectively highlighting the most significant events of their lives. H. Böll and F.M. Dostoevsky, relying on the principles of social-critical realism, show the way the experience of trials had by "little people" in their youth and the following young years lays the foundations of their world-outlook and world perception for their entire future life, and also affects the formation of character and the formation of their personality.

Keywords: ***H. Böll, F.M. Dostoevsky, Walter Fendrich, Underground Man, remembrance, confession, little man.***

Немецкого автора Генриха Бёлля (1917 – 1985) часто пренебрежительно называли писателем «маленьких людей». Однако сам он воспринимал данное определение как комплимент. В своей статье «В защиту домашних прачечных» (1959) он яростно отстаивал право «маленького человека» на существование: «Масштаб человеческой личности не зависит от того, в каком социальном мире она существует, подобно тому, как от этого не зависят радость и боль <…> [2, с. 640]. Немецкий автор едко возражал критикам, упрекающим его в выборе недостойного предмета описания для своих литературных произведений, делая при этом отсылки к творчеству Ф.М. Достоевского: «У романов Достоевского бывают крайне неприятные названия: «Униженные и оскорбленные», «Бедные люди», и если приглядеться как следует к тому миру, где обитает Родион Раскольников или пусть даже князь Мышкин, то мир покажется поистине возмутительным; подарить бы им часы фирмы «Роллекс», чтобы они почувствовали себя великими людьми, а Достоевскому – посоветовать, чтобы писал о более приличных людях» [2, с. 640].

Бёлль считал неприемлемым игнорирование важных социальных проблем, связанных с бедностью, нуждой и голодом, поэтому в его произведениях (таких, например, как в романах «И не сказал ни единого слова», «Глазами клоуна», «Дом без хозяина», «Групповой портрет с дамой» и других) часто возникают герои, которых можно отнести к категории «маленьких людей». Проблема изображения «маленького человека» становится одной из центральных и в повести «Хлеб ранних лет» ("Das

© Мельникова Л.А.
© Melnikova L.A.

Brot der frühen Jahre", 1955), являющейся объектом исследования в нашей статье. В традиционном понимании «маленький человек в литературе – обозначение довольно разнородных героев, объединенных тем, что они занимают одно из низших мест в социальной иерархии, <…> это обстоятельство определяет их психологию и общественное поведение (приниженность, соединенная с ощущением несправедливости, уязвленной гордости)» [5, с. 494 – 495].

Характеризуя особенности поэтики повести «Хлеб ранних лет», исследователи обращали внимание на тот факт, что по своей структуре это произведение представляет собой «длинный монолог <…> с попыткой исключить повторяющиеся мотивы внешней среды и усилить характерные для основного героя внутренние мотивы. Их доминанта – незабываемый кошмар голодного детства, хлеб ранних лет» [8, с. 66 – 67]. Центральный персонаж, от лица которого ведется повествование в анализируемом произведении, 23-летний мастер по ремонту стиральных машин Вальтер Фендрих. Его юношеские годы прошли под знаком материальных трудностей, которые отчасти объяснялись профессиональной нестабильностью Вальтера: он пытался освоить самые разные специальности и должности, но ни на одной из них не задерживался более двух месяцев. Фендрих признается, что из-за бедности он рано повзрослел и лишился иллюзий: «Я ненавижу словечко "недорого" <…> Мне-то все на свете цены пришлось изведать не понаслышке, <…> ценам меня обучил голод» [1, с. 291]. Финансовые проблемы, унижения со стороны окружающих, чувство одиночества и пустоты – перечень черт, характеризующих центрального героя романа в период его юности как «маленького человека».

Повествование в произведении приходится на послевоенные годы, вследствие этого тема голода получает в данном тексте особую остроту. Центральным предметом размышлений Фендриха во время его пребывания в городе является хлеб, в чем герой и признается читателю: «<…> по вечерам, бывало, я часами бродил по городу, думая только об одном: хлеба! Глаза мои горели, колени подгибались от слабости, и я чувствовал, как во мне пробуждается что-то волчье. Хлеба!» [1, с. 291]. Человеческие чувства в такие моменты соседствуют в сознании героя с животными инстинктами. Фендрих признается, что часто, поддавшись страхам, он начинал скупать хлеб в большом количестве. Упоминания об испытываемом Вальтером голоде становятся лейтмотивными в повести, данное чувство не покинуло этого персонажа и после того, как он достиг относительного материального благополучия.

Вальтер трезво смотрит на мир и окружающих. Жизнь впроголодь научила этого героя проницательности. Встречающихся на его жизненном пути людей Фендрих воспринимает сквозь призму мыслей о настоящей стоимости общения с ними: «<…> я смотрел им в глаза, я смотрел на их руки и ясно видел цену, которую придется заплатить, и тогда с меня мигом слетал весь мой хваленый шарм, а с них <…> весь их безупречный лоск, цену которому я слишком хорошо знаю» [1, с. 300].

Повышенная склонность центрального персонажа к рефлексии и его сосредоточенность на собственном сознании, существенная роль воспоминаний и исповедального начала – все эти художественные особенности повести Г. Бёлля позволяют провести ряд творческих параллелей с поэтикой повести Ф.М. Достоевского «Записки из подполья», в которой указанные выше формы психологизма также являются доминирующими при воссоздании образа главного героя – Подпольного человека. Не случайно Достоевский в подготовительных материалах намеревался дать этому произведению название «Исповедь» [7, с. 74]. Отечественными литературоведами отмечалось, что «исповедь для писателя – не просто прием изображения внутреннего мира личности, но и органическая форма становления художественного бытия его героев» [10, с. 4]. Данное утверждение можно считать справедливым и по отношению к образам некоторых персонажей Г. Бёлля, в том числе и к образу Вальтера Фендриха.

Обратимся непосредственно к сопоставительному анализу образов центральных героев анализируемых нами повестей Ф.М. Достоевского и Г. Бёлля.

И Вальтер, и Подпольный человек занимают низкую ступень в социальной иерархии: Вальтер – мастер по ремонту стиральных машин, Подпольный человек – мелкий чиновник, служащий канцелярии. Оба персонажа сталкивались с унижениями со стороны окружающих по отношению к себе. Подпольного человека третировали одноклассники, Вальтер в школьные годы страдал из-за неприязненного отношения к нему булочника Фундаля, у которого они с отцом выпрашивали хлеб, а также уборщицы Вицель, которая обращаясь к Фендриху, часто повторяла фразу о том, что из него не выйдет человека. Спустя 7 лет фрау Вицель, после того, как Вальтер подвез ее на собственной машине, тем самым как бы стараясь доказать обратное, она констатирует: «<> купить машину еще вовсе не значит стать человеком» [1, с. 290].

Склонность к глубоким размышлениям и самоанализу является чертой, объединяющей образы Парадоксалиста и Фендриха. У Подпольного человека это объясняется замкнутостью, стремлением постоянно пребывать в подполье, у Фендриха – взрослением и растущей потребностью в критическом осмыслении действительности.

У героев достаточно большая разница в возрасте: на момент повествования Парадоксалисту 40 лет, Фендриху 23 года, поэтому они существенно отличаются по уровню жизненного опыта. Большинство событий из своей жизни оба персонажа излагают ретроспективно. Подпольный человек описывает время своей молодости, обращается к периоду, когда ему было 24 года, подробно останавливаясь на ужине с одноклассниками, встречах с Лизой, перебранках со слугой Аполлоном. Фендрих преимущественно повествует о своих детских и школьных годах, в воспоминаниях о которых доминируют фигуры отца, матери, господина Муллера, сестры Клары, булочника Фундаля.

Оба персонажа осознают свою озлобленность, часто испытывают чувство ненависти как по отношению к себе, так и по отношению к окружающим. На это есть свои причины. Героя Достоевского можно поставить в один ряд с «лишними людьми», которые, имея мощный внутренний потенциал, так и не смогли найти ему достойного применения [9, с. 29]. Это осознание своей "лишности", бессмысленно проживаемой жизни, прозябание при таких возможностях души и ума – <…> причина всепоглощающего раздражения, нервности,

напускной злобы [7, с. 77]. Вальтер тоже сознается, что временами ненавидит себя, свою работу и свои руки. С одной стороны, это продиктовано периодически посещающим его страхом из-за возможного голода, с другой – его осознанием несправедливости социальной градации людей, когда буржуа, подобные Виквеберу живут в полном достатке и распоряжаются судьбами других, таких как Фендрих, мечтающих о куске хлеба. Его ненависть и презрение направлены не на весь мир в целом, а преимущественно против подобных Виквеберу и Йоссу. Фендрих выносит жесткий приговор буржуазному миру, обращаясь к Улле, дочери хозяина мастерской, в которой он работает: «<…> просмотри еще раз платежные ведомости, которые ты вела <…>, прочти все имена и фамилии, прочти вслух, громко и благоговейно, как литанию, и после каждого имени произнеси: «Прости нам!» – потом сложи все имена и помножь их число на тысячу хлебов, а результат помножь еще на тысячу, – вот тогда ты, пожалуй, подсчитаешь, сколько проклятий на лицевом счету у твоего отца. А единицей измерения пусть будет хлеб, хлеб наших ранних лет, что остались в моей памяти как в густом тумане» [1, с. 352]. Вальтер относится к числу тех героев Г. Бёлля, которые не могут смириться с социальной несправедливостью, «добрые и чистые, они встречаясь с представителями буржуазного общества становятся непримиримыми. Они не могут принять мораль, законы этого хищнического общества, они не доверяют ему. Но когда оно начинает порабощать, принижать их, они становятся жестокими и даже готовы на преступление [6, с. 32]. Вальтер констатирует, что общение с Уллой и Виквебером ожесточило его. Встречаясь и знакомясь с женщинами во время прогулок с Уллой, герой редко очаровывается их внешним блеском, объясняя это следующим образом: «я будил в себе волка, что все еще дремлет во мне, будил свой голод, который обучил меня ценам, – нежно склоняясь в танце над девичьей шеей, я слышал его утробный крик и видел, как прелестная ручка в моей ладони или у меня на плече превращается вдруг в когтистую лапку, готовую вырвать у меня хлеб» [1, с. 300]. Испытанные персонажами материальные трудности накладывают глубокий отпечаток на их сознание. Вальтер Фендрих все измеряет стоимостью буханки хлеба, Подпольный человек из-за своей нищеты и унижений твердо укореняется в мысли о том, что он – «муха перед всем этим светом, гадкая непотребная муха, – всех умнее, всех развитее, всех благороднее, <….> но беспрерывно всем уступающая муха, всеми униженная и всеми оскорбленная» [3, с. 440].

Обоих персонажей характеризует противоречивость мыслей и поступков. Герой Ф.М. Достоевского буквально раздираем противоречиями: «у меня как-то это вдруг тогда делалось: то презираю, то ставлю выше себя» [3, с. 433], сам автор в финале произведения называет своего героя Парадоксалистом. С одной стороны, последний стремится к подпольному существованию, с другой – периодически испытывает потребность в человеческом общении и ощущает тяготение к людям. Парадоксалист ориентирован на книжное изложение своих мыслей и считает себя человеком «развитым и образованным». Он оторван от «живой жизни» (в канцелярии он сторонится своих коллег, в общении с одноклассниками также пытается обособиться и подчеркнуть свое превосходство), непосредственное столкновение с действительностью оставляет в его душе глубокие раны. Осознание собственной незначительности, ничтожности уживается в нем с чувством высокомерия, превосходства и гордыни. В этой связи стоит считать справедливым мнение исследователей, полагающих, что «в образе Парадоксалиста перед нами предстает “маленький человек” с наполеоновскими амбициями и байроническим самомнением» [4, с. 168]. В процессе взаимодействия с людьми Подпольный человек постоянно пребывает как бы в двух мирах: реальном и воображаемом (он пытается предугадать, как его поступки будут оценены окружающими). Большую роль в его жизни играет воображение, в котором он пытается смоделировать различные ситуации и воплотить схему своего идеального поведения. Вальтер также периодически апеллирует к воображению, пытаясь представить себя в различных ипостасях. Он часто делает отсылки к собственному сознанию. Так, к примеру, размышляя о том, как сложилась бы его судьба, если бы он не встретил Хедвиг, он мысленно воссоздает картины своего будущего и видит в нем себя так, как, по его признанию, можно видеть своего брата-близнеца. Долгое время Фендрих считал свою жизнь вполне сносной, однако встреча с Хедвиг, испытываемая к ней симпатия способствовали изменению его отношения: «Я часто размышлял, как бы все обернулось, не встреть я тогда Хедвиг на вокзале: я угодил бы в иную, совсем иную жизнь <…> жизнь, казавшаяся мне «вполне терпимой», была бы сущим адом» [1, с. 284].

Встреча с Лизой и возникший во время нее намек на любовное чувство становится поворотным событием и для самосознания Парадоксалиста. Он вдруг понимает, что чувство любви в его понимании неотделимо от желания доминировать и властвовать над любимым существом. Гордость Подпольного человека не позволяет ему смириться с тем фактом, что Лиза, придя к нему домой, увидела его настоящим, слабым и жалким, поэтому он унижает и прогоняет ее, закрывая тем самым для себя дорогу к личному счастью.

Говоря о различиях между персонажами, необходимо отметить, что если Подпольный человек постоянно осознает свою «лишность», отстраняется от коммуникации, то Вальтер, напротив, постоянно ощущает потребность окружающих в себе ввиду социально-бытовой значимости своей профессии, он открыт общению. Уровень материального достатка героев разнится: в начале своего жизненного пути они оба были бедны (из рассказа-исповеди Парадоксалиста Лизе становится известно, что он был сиротой, из воспоминаний Вальтера известно, что у него умерла мать, и отец растил его в одиночку). Со временем Подпольный человек, изолировавшись от остального мира, переживает изменения лишь в духовном плане. Фендрих же претерпевает эволюцию не только своего духовного развития, но и финансового положения. Но несмотря на то, что Вальтер со временем смог преодолеть бедность, у него периодически вновь возникают ощущения голода и тревоги. Существенным отличием героя Ф.М. Достоевского от героя Г. Бёлля является и то, что Подпольный человек в большей степени ориентирован лишь на абстрактное философствование, в то время как Вальтер нацелен на конкретные действия и реальные поступки.

На основании всего сказанного выше можно заключить, что в повести «Хлеб ранних лет» присутству-

ют признаки учета Г. Бёллем художественных традиций Ф.М. Достоевского в аспекте психологизма. В процессе репрезентации образов «маленьких людей» русский и немецкий писатели, пытаясь понять мотивы их поведения, используют схожие приемы изображения сознания своих героев – исповедь и воспоминание. Оба автора опираются на принципы критического реализма, показывают, насколько сильно оказывается зависим процесс становления личности их персонажей от отношения к ним окружающих их людей. Однако немецкий писатель нарочито заостряет в своем произведении вопрос об ответственности социума за бедственное положение его отдельных членов, выводя на страницах повести яркие образы немецких буржуа. Посредством образа Вальтера Фендриха, преодолевшего все трудности, достигшего в итоге состояния материального благополучия, относительного достатка, но при этом не забывающего о голодном времени своей юности, Г. Бёлль пытается предостеречь своих современников от опасного забвения о годах войны, повлекших за собой длительный период разрухи и нужды, успевший сформировать целое поколение немцев. Писатель убежден, что только сохранив память о тех страшных событиях, немецкое общество сможет избежать в будущем повторения роковых историко-политических ошибок.

Библиографический список

1. *Бёлль Г.* Хлеб ранних лет // Собрание сочинений в 5-ти т. Т. 2. Роман; Повести; Путевой дневник; Радиопьесы; Рассказы; Эссе. 1954 – 1958. М.: Худож. лит., 1990. С. 283 – 368.
2. *Бёлль Г.* В защиту домашних прачечных // Собрание сочинений в 5-ти т. Т. 3. Романы; Повесть; Радиопьесы; Рассказы; Эссе; Речи; Интервью. 1959 – 1964. М.: Худож. лит., 1996. С. 637 – 640.
3. *Достоевский Ф.М.* Записки из подполья // Собрание сочинений в 12-ти т. Т. 2. М.: Правда, 1982. С. 400 – 504.
4. *Касаткина К.В.* О некоторых особенностях психологии «Подполья» в «Записках из Подполья» Ф.М. Достоевского // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2014. № 1. С. 164 – 171.
5. *Манн Ю.В.* Маленький человек в литературе // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М.: НПК «Интелвак», 2001. Стб. 494 – 495.
6. *Мишин И.* Достоевский и зарубежные писатели (основные проблемы творчества, традиции и новаторство): учеб. пособие по спецкурсу. Ростов-на-Дону, 1974. 135 с.
7. *Наседкин Н.Н.* Подпольный человек Достоевского как человек // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 1998. Вып. 2. С. 72 – 79.
8. *Рожновский С. В.* Генрих Бёлль. М.: Высш. школа, 1965. 101 с.
9. *Скрипник А.В.* «Записки из подполья» Ф.М. Достоевского: жанровая характеристика и особенности сознания героя // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 368. С. 27 – 33
10. *Честнова Н.Ю.* Исповедальность как принцип становления поэтики художественной прозы Ф.М. Достоевского (на материале повести «Записки из подполья» и романа «Подросток»): автореф. дис…канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2012. 26 с.

References

1. *Böll H.* The Bread of Those Early Years // Collected works in 5 volumes. V. 2. Novel; Stories; Travel diary; Radio plays; Stories; Essay. 1954 – 1958. Moscow: Khudozhestvennaya literature Publ., 1990. Pp. 283 – 368.
2. *Böll H.* In the defense of household laundries] // Collected works in 5 volumes. V. 3. Novels; Story; Radio plays; Stories; Essays; Speeches; Interview. 1959 – 1964. Moscow: Khudozhestvennaya literature Publ., 1996, Pp. 637 – 640.
3. *Dostoyevskiy F.M.* Collected Works in 12 volumes. V. II. Moscow: Pravda Publ., 1982. Pp. 400 – 504.
4. *Kasatkina K.V.* On some features of the psychology of the "Underground" in "Notes from the Underground" by F.M. Dostoevsky // Bulletin of Moscow University. Ser. 9. Philology. 2014. No. 1. Pp. 164 – 171.
5. *Mann Yu.V.* The little man in literature //A literary encyclopedia of terms and concepts]. Moscow: NPK 'Intelvak' Publ., 2001. Columns 494 – 495.
6. *Mishin I.* Dostoevsky and foreign writers (the main problems of creativity, tradition and innovation): a study guide for a special course). Rostov-on-Don, 1974. 135 p.
7. *Nasedkin N.N.* Dostoevsky's underground man as a person] // Bulletin of the Tambov University. Series Humanities. 1998. Vyp. 2. Pp. 72 – 79.
8. *Rozhnovskiy S.V.* Heinrich Böll. Moscow: Higher school Publ., 1965. 101 p.
9. *Skripnik A.V.* "Notes from the Underground" by F.M. Dostoevsky: a genre characteristic and the peculiarities of the hero's consciousness // Bulletin of Tomsk State University]. 2013. No. 368. Pp. 27 – 33.
10. *Chestnova N.YU.* Confessionality as a principle of the formation of the poetics of the fiction by F.M. Dostoevsky (based on the story "Notes from the Underground" and the novel "the Adolescent"): author. dis ... cand. philol. sciences. Nizhny Novgorod, 2012. 26 p.

УДК 82:82-31:82-6 **UDC 82:82-31:82-6**

ПАВЛОВИЧ К.К.
доцент, кандидат филологических наук, кафедра русского языка, Томский государственный университет
E-mail: pavlovitch.cristina@yandex.ru

PAVLOVICH K.K.
Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Russian Language Department, Tomsk State University
E-mail: pavlovitch.cristina@yandex.ru

И.А. ГОНЧАРОВ И В.А. ЖУКОВСКИЙ: К ВОПРОСУ О РОМАНТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В ИЗОБРАЖЕНИИ ПРИРОДЫ

I.A. GONCHAROV AND V.A. ZHUKOVSKY: TO THE QUESTION OF ROMANTIC TRADITIONS IN THE IMAGE OF NATURE

Статья посвящена вопросу о влиянии романтической традиции В.А. Жуковского на систему натурфилософии Гончарова во «Фрегате «Паллада». Ориентация писателя на романтизм Жуковского рассматривается с учетом эстетического диалога Гончарова с крупнейшим поэтом времени В.Г. Бенедиктовым. Морские пейзажи «Фрегата» Паллада» оказываются родственными элегии В.А. Жуковского «Море» (1822). Гончаров видел в образе моря Жуковского эстетический идеал, стихийность, подвижность, «невыразимость».

Ключевые слова: ***Гончаров, «Фрегат «Паллада», Жуковский, романтизм, пейзаж, море.***

The article is devoted to the question of the influence of the romantic tradition of V.A. Zhukovsky on the system of natural philosophy of I. Goncharov in Frigate «Pallada». We are looking at the writer's orientation towards Zhukovsky's romanticism through the aesthetic dialogue between I. Goncharov and the greatest poet of the time V.G. Benedictov. Seascapes of Frigate «Pallada» turn out to be related to V.A. Zhukovsky's elegy «Sea» (1822). Goncharov saw an aesthetic ideal, spontaneity, mobility, «inexpressibility» in the image of Zhukovsky's sea.

Keywords: ***Goncharov, Frigate "Pallada", Zhukovsky, romanticism, landscape, sea.***

Особенности художественной системы И.А. Гончарова складывались в начале сороковых годов, во времена кризиса романтизма и зарождения нового реалистического метода изображения действительности. Книга путевых очерков И.А. Гончарова «Фрегат "Паллада"» (1858) создавалась в пятидесятые годы XIX века, в эпоху расцвета реалистического искусства. Многие исследователи Гончарова указывали на связь творчества писателя с наследием романтизма [1, с. 98; 2, с.197 – 214; 3, с. 304 – 316; 4, с. 34 – 39; 5, с. 24; 6, с. 12 – 81].

Традиции романтизма в очерках Гончарова связаны с обращением автора-повествователя к вопросам натурфилософии, внутреннего саморазвития героя и живописания пейзажа. Во «Фрегате "Паллада"» автор-повествователь при описании моря упоминает имена романтиков: А.А. Бестужев-Марлинский, А.Н. Майков, А.С. Пушкин (период 1820 – 1825 гг.)[1], В.Г. Бенедиктов, Д.Г. Байрон, Д.Ф. Купер, Ф. Марриет.

Имя В.А. Жуковского повествователем не упоминается ни разу. Однако можно говорить о неявном присутствии Жуковского в книге. А.П. Рыбасов, автор биографической книги о Гончарове, отмечает пристальный интерес молодого писателя к фигуре первого русского романтика: «В возрасте пятнадцати-шестнадцати лет Гончаров познакомился с сочинениями Жуковского. <…> Под обаянием его (Жуковского – К.П.) романтичной, «мечтательной, таинственной и нежной» поэзии находился некоторое время и Иван Гончаров» [8, с. 320].

Творчество «первого русского романтика» было почитаемым в круге общения Гончарова. В библиотеке В.А. Жуковского в г. Томске хранится первый поэтический сборник А. Н. Майкова[2] 1842 года. Жуковский в переписке с П.А. Плетнёвым от 27 ноября 1851 года дает положительную оценку этого сборника: «Благодарю вас за доставление стихов Майкова; я прочитал их с величайшим удовольствием. Майков имеет истинный поэтический талант <...>. Дай Бог ему понять свое назначение, дай Бог ему приобрести взгляд на жизнь с высокой точки, то есть быть тем поэтом, о котором я говорил в моем письме к Гоголю, и избежать того эпикуреизма, который заразил поэзию и осквернил поэзию нашего времени». «Скажите от меня Майкову, – продолжает Жуковский 19 декабря, – что он со своим прекрасным талантом может начать разряд новых русских поэтов, служащих высшей правде, а не материальной чувственности. Пускай он возьмет себе за образец Шекспира, Данте, а из древних – Гомера и Софокла. Пускай напитается историей и знанием природы, и более всего знанием Руси, той Руси, которую нам создала ее история, – Руси богатой будущим, не той Руси, которую выдумывают наши поклонники безумных доктрин нашего времени, но Руси самодержавной, Руси христианской, – и пускай, скопив это сокровище знаний, это сокровище материалов для поэзии, – пускай проникнет свою душу святынею христианства, без которой наши знания не имеют цели, и всякая поэзия не иное что как жалкое сибаритство <...>. Таково мое завещание молодому поэту: если он с презрением оттолкнет от себя тенденции, оскверняющие поэзию и вообще литературу нашего времени, то он со своим талантом совершит вполне назначение поэта» [10, Т.4, с. 677]. В своем напутственном слове Жуковский относит Майков к генерации поэтов, имеющих в своих целях истинное служение русской литературе.

Это событие, как и значение поэзии Жуковского в целом не могло пройти мимо И.А. Гончарова, бывшего вначале педагогом, а потом другом и единомышленником

© Павлович К.К.
© Pavlovich K.K.

братьев Майковых. Влияние Жуковского на Гончарова наиболее четко проявилось в двух аспектах. Первый связан с, казалось бы, локальной темой, только «Фрегата “Паллада”», – изображение африканцев. Второй аспект, более широкий, включающий в себя проблемы, поставленные и разрабатываемые романтизмом, – это осмысление Гончаровым вопросов духовного развития человека, роли природы, в частности, проблемы «невыразимого», поэтики моря и неба.

В 1832 году, через год после публикации романа Э.Сю «Атар-Гюль» («Морской разбойник и торговцы неграми, или мщение черного невольника» в русском переводе – *К.П*) во Франции, молодой Гончаров переводит вторую и третью главы из пятой книги романа («Отравители» и «День накануне свадьбы»).

Особое внимание при переводе писатель уделяет образу африканского героя, оказавшегося актуальным для русской литературы первой и второй трети XIX века. Важной вехой на пути к изображению африканца в русской литературе могла стала статья В.А. Жуковского «Мунго Парк» (1808), посвященная шотландскому путешественнику, который посетил африканский континент в конце XVIII – начале XIX века. Статья Жуковского, лежавшая у истоков разработки африканской темы в русской литературе XIX века, задавала пафос гуманного отношения к угнетенным народам Африки. Этот пафос и эпически спокойная, объективная манера повествования Мунго-Парка, отмеченная Жуковским, нашли отклик в книге путешествия И.А. Гончарова[3].

Романтическое изображение морской стихии Э. Сю оказалось близким Гончарову. Эта тема имела большую традицию в творчестве русских и иностранных романтиков, среди которых одно из первых мест занимал Жуковский. Во «Фрегате «Паллада» Гончаров вслед за романтиками создает яркие, образные картины моря, отличающиеся глубиной философского осмысления, подвижностью и изменчивостью, роднящей стихию с внутренним миром человека.

Вопрос о традициях Жуковского должен рассматриваться в контексте времени, с участием поэта-романтика В.Г. Бенедиктова (1807 – 1873), с которым особенно напряженный диалог по философским и эстетическим проблемам ведется Гончаровым во «Фрегате “Паллада”». В 1852 г. Бенедиктов посвящает Гончарову стихотворное послание[4], на которое писатель отвечает главой «Плавание в Атлантических тропиках» (Письмо к В.Г. Бенедиктову»). Бенедиктов усвоил традицию старшего русского романтизма, представленную Жуковским. В стихотворении «Воспоминание», посвященном памяти Жуковского и Пушкина, Бенедиктов писал о Жуковском: «Он был представитель / Чистого стремления души / К неземной, божественной Отчизне» [11, с. 95].

В поэзии Бенедиктова были поставлены темы его предшественников: величие и мощь природы, поэтика «невыразимого”, стихия чувства в душе человека, проблема подвижности и изменчивости мира. В этом плане он был достойным представителем русского романтизма, который волновал Гончарова высокой идеальностью поставленных проблем. Однако, как показала Л.Я. Гинзбург в книге «О лирике», поэзия Бенедиктова, в отличие от романтиков «гармонической точности», страдала «неопределенностью» [12, с. 98].

В самом дружеском послании к Гончарову явно видны те художественные особенности системы поэта, которые описала Гинзбург: «прямолинейное соотношение образов», «новообразования», «штампы», «стилистические противоречия» [12, с. 99]. В стихотворении возвышенная лексика «лиет созвездие» [11, с. 56], «слышен глас» [11, с. 56], сочетается с прозаичными выражениями «растолкнуть» [11, с. 57], «вал визжит» [11, с. 57], «плавучие заезды» [11, с. 57], «здешние друзья» [11, с. 57].

Такое смешение стилей свидетельствовало об отсутствии у Бенедиктова «гармонической точности», необходимой для создания цельного образа. Принцип стилевого смешения высокого с низким представлялся Гончарову-реалисту продуктивным для изображения реальной жизни во всем ее многообразии. Он использует этот стиль в споре с Бенедиктовым, который отстаивал романтическое понимание прекрасного как исключительного, «праздничного и поразительного». На предполагаемый вопрос романтика: «Ну, что море, что небо? какие краски? <…> Как всходит и заходит заря? как сияют ночи? Все прекрасно – не правда ли?» [7, Т. 2. с. 139], Гончаров дает развернутое рассуждение, смысл которого заключается в утверждении красоты в обыкновенном и ежедневном: «А позвольте спросить: разве есть что-нибудь не прекрасное в природе? Отыщите в сердце искру любви к ней, подавленную гранитными городами, сном при свете солнечном и беготней в сумраке и при свете ламп, раздуйте ее и тогда попробуйте выкинуть из картины какую-нибудь некрасивую местность. По крайней мере со мной, а с вами, конечно, и подавно, всегда так было: когда фальшивые и ненормальные явления и ощущения освобождали душу хоть на время от своего ига, когда глаза, привыкшие к стройности улиц и зданий, на минуту, случайно, падали на первый болотный луг, на крутой обрыв берега, всматривались в чащу соснового леса с песчаной почвой: как полюбишь каждую кочку, песчаный косогор и поросшую мелким кустарником рытвину» [7, Т. 2, с. 139].

Выводом, закрепляющим принципы реалистической эстетики, становится предложение Гончарова Бенедиктову искать красоту, разлитую в близком окружающем мире: «Нужно ли вам поэзии, ярких особенностей природы – не ходите за ними под тропики: рисуйте небо везде, где его увидите, рисуйте с торцовой мостовой Невского проспекта, когда солнце, излив огонь и блеск на крыши домов, протечет через Аничков и Полицейский мосты, медленно опустится за Чекуши <…>. Сознайтесь, что и Мурино, и острова хороши тогда, хорош и Финский залив, как зеркало в богатой раме: и там блестят, играя, жемчуг, изумруды…» [7, Т. 2, с. 104].

Когда Гончаров полемизирует с Бенедиктовым, его (Гончарова) стиль строится на совмещении высокого и низкого, вплоть до пародирования стиля: «Море… Здесь я в первый раз понял, что значит «синее» море, а до сих пор я знал об этом только от поэтов, в том числе и от вас. Синий цвет там, у нас, на севере, – праздничный наряд моря. Там есть у него другие цвета, в Балтийском, например, желтый, в других морях зеленый, так называемый аквамаринный. Вот наконец я вижу и синее море, какого вы не видали никогда. Это не слегка сверху окрашенная вода, а густая яхонтовая масса, одинаково синяя на солнце и в тени» [7, Т. 2, с. 105]. Пародирование заключается в определении «синего моря» – «не слегка сверху окрашенная вода, а густая яхонтовая масса, одинаково синяя на солнце и в тени» – очевидно, что это не роман-

тический стиль в определении «синего моря». Гончаров использует лексику «смешения» Бенедиктова: «синее море» и «окрашенная вода», «масса» и т.д.

Однако полемика с романтиками – это лишь одна сторона позиции Гончарова. Другая связана с восхищением писателя «чутким поэтическим чувством» [7, Т.2, с. 124] романтиков, их устремленностью к идеалу. Когда Гончаров входит в зону принятия высоких романтических идей, а именно величия природы (моря), таинственности, невыразимости, идеи вечных изменений в природе и душе человека – то (при обращении восторгов в адрес Бенедиктова) стиль Гончарова восходит к чистоте и благородству стиля Жуковского, автора «Моря» и «Невыразимого». Исчезает стилевой разнобой, характеризующийся смешением высокого и низкого.

Морские пейзажи «Фрегата “Паллада”» оказываются близкими к стилю, пафосу и содержанию природных образов первого русского романтика в его стихотворении «Море», написанном в 1822 г. Романтическая символика и натурфилософия находят отражение в маринистических «зарисовках» Гончарова. И.А. Гончаров, занимая непростую позицию по отношению изображения моря, близок романтиками в философском осмыслении стихии как модели бытия, времени, первоначала, в изменчивости, борьбе и одновременно гармонии. Морские пространства побуждают повествователя вглядываться, вдумываться, философски подходить к загадкам стихии: «Выйдешь из каюты на полчаса дохнуть ночным воздухом и простоишь в онемении два-три часа, не отрывая взгляда от неба, разве глаза невольно сами сомкнутся от усталости!» [7, Т. 2, с. 105].

Типичный для романтизма образ моря в элегии Жуковского становится символом времени, динамического изменения, амбивалентного состояния. Образ моря воспринимается лирическим героем как таинственное, мистическое явление, связывающееся с ощущением романтического двоемирия. Марины Жуковского ассоциируется с бездной человеческой души. В элегии человек и природа изображены в единстве и взаимодействии. Море романтика Жуковского выступает символом человеческой жизни, многообразной и уникальной. Образ морской стихии в элегии Жуковского выступает, прежде всего, как психологический образ, пейзаж души.

Начиная с четвертого четверостишия, характер настроения морской стихии в стихотворении Жуковского меняется с гармоничного на тревожный («Когда же сбираются темные тучи» [13, Т. 2, с. 123]. При смене настроения моря изменяется характер аллитерации (раскатистое «р»), усиливает психологическое состояние лирического героя, ритм стихотворения убыстряется: «Ты бьешься, ты воешь, ты волны подъемлешь, /Ты рвешь и терзаешь враждебную мглу...» [13, Т. 2, с. 123].

Море в картинах природы как Жуковского, так и Гончарова прибывает в состоянии изменчивого настроения (оно рисуется либо в моменте бури, либо в штиль). Тихие картины моря отражают «философию покоя» Гончарова как одно из наиболее частых проявлений философского содержания в книге путевых очерков. Тишина рождает созидание водного пространства: «Боже мой! Даром пропадают здесь эти ночи: ни серенад, ни вздохов, ни шепота любви, ни пенья соловьев! Только фрегат напряженно движется и изредка простонет да хлопнет обессиленный парус или под кормой плеснет волна – и опять всё торжественно и прекрасно-тихо!» [7, Т. 2, с. 124]. Море ассоциируется у Гончарова с гармонией, негой: «Покойно, правда, было плавать в этом безмятежном царстве тепла и безмолвия» [7, Т. 2, с. 117].

Лирический герой Жуковского представляет морскую стихию в безмолвии. Элегия начинается с зарисовки спокойного моря («Безмолвное море, лазурное море…» [13, Т. 2, с. 122], которым очарован герой. Морская стихия родственна по духу герою, он обозначает её местоимением «ты», подчеркивая близость к себе. Герой наблюдает за морем, находясь на вершине скалы. Точка нахождения героя позволяет увидеть море в панораме.

Четырехстопный амфибрахий передает неторопливое, размеренное течение воды. Первые три четверостишья характеризуются мелодичным ритмом. Прием аллитерации с использование сонорных согласных в первой строке напоминает звуки плавного движения волн («Безмолвное море, лазурное море» [13, Т.2, с. 122].

Важнейшую роль у Жуковского и Гончарова играет цветовая гамма, богатство и разнообразие которой передает торжество и мощь сил природы. Именно с «открытия» повествователем цвета морской глади начинается создание образа моря по канве романтического узора: «Море… Здесь я в первый раз понял, что значит “синее” море, а до сих пор я знал об этом только от поэтов, в том числе и от вас» [7, Т. 2, с. 105] (от Бенедиктова – прим. автора). Образ моря в элегии Жуковского создан при помощи эпитетов, передающих цветовую палитру. В морском пейзаже доминируют яркие краски. С первых строк море предстает в лазуревом цвете «Безмолвное море, лазурное море» [13, Т.2, с. 122], небо рисуется светлыми оттенками. Лирический герой, как и автор – повествователь «Фрегат “Паллада”» называет море «чистым», прозрачным. За счет переливающейся на солнце воды создается эффект блеска «светозарная лазурь», море «горит светом», облака залиты золотом. Сияние моря лирическим герой называет «сладостным блеском», подчеркивая гармонию и умиротворение от созидания морского вида. Гончаров, как и Жуковский, использует чистые оттенки, часто называет цвет моря лазурным: «…кругом до горизонта, распростерлась лазурная гладь. Глаз глубоко проникает в прозрачные воды» [7, Т. 2, с. 297]. Оба автора уделяют внимание светотени, с помощью которой создается эффект блеска и сияния.

Для эпически полного представления о природе Жуковский и Гончаров используют в своем пейзаже воздушную сферу. Небесные пейзажи у Гончарова расширяют пространство морского пейзажа, создают воздушную перспективу, придают размытость верхней границе изображения: «Море бурно и желто, облака серые, непроницаемые; дождь и снег шли попеременно – вот что провожало нас из отечества» [7, Т. 2, с. 22]. В отношении изображения неба и моря как уровней в создании природной модели, вновь проявляется диалектическое отношение Гончарова к романтизму. В книге очерков автор-повествователь описывает сон природы в традициях романтического представления, где природные объекты представлены в образе девы, возлюбленной: «Покой неба и моря – не мертвый и сонный покой: это покой как будто удовлетворенной страсти, в котором небо и море, отдыхая от ее сладостных мучений, любуются взаимно в объятиях друг друга. Солнце уходит, как осчастливленный любовник, оставивший долгий, задумчивый след

счастья на любимом лице» [7, Т. 2, с. 121]. С другой стороны, в полемике явно прослеживаются выпады против романтических штампов: «*Необозрим* он, правда: зришь его не больше как миль на шесть вокруг, а там спускается на него горизонт в виде довольно грязной занавески. <…> «*Могуч, мрачен* – гм! посмотрим» [7, Т. 2, с. 71]. Гончаров, подчеркивает обыденность морского пейзажа, прозаизируя романтические образы небесной и водной стихии.

В элегии «Море» образ неба заслуживает особого внимания. Он выступает символом идеала, вечности, покоя. В то время как море связывается в представлении поэта с земным миром, где присутствует одиночество, печаль, небо в изображении Жуковского прекрасно и идеально, поэтому море тянется к нему («Иль тянет тебя из земныя неволи /Далекое светлое небо к себе?..» [13, Т.2, с. 123].

Имя первого русского романтика оказывается значимым для живописания образа моря и неба в книге путевых очерков И.А. Гончарова «Фрегат “Паллада”». Гончаровские марины родственны нравственно-эстетическому содержанию картин природы романтиков, с их пластичностью, импрессионистическими переливами, невыразимым состоянием, соотносимым с «бездной человеческой души», вечными изменениями. Таким образом, элегия В. А. Жуковского «Море» была для Гончарова эталонной в плане характера изображения образов природы. Процесс утверждения реалистических принципов Гончаровым включал в себя творческое освоение художественного опыта романтического искусства, в том числе и традицию изображения природы Жуковского, его «невыразимого» моря.

Примечание

1 «В этом расположении я выбрался из каюты, в которой просидел полторы суток, неблагосклонно взглянул на океан и, пробираясь в общую каюту, мысленно поверял эпитеты, данные ему Байроном, Пушкиным, Бенедиктовым и другими – «угрюмый, мрачный, могучий», и Фаддеевым – «сердитый». «Соленый, скучный, безобразный и однообразный! – прибавил я к этому списку, сходя по трапу вниз, – заладил одно – и конца нет!» [7, . 2, с. 82].

2 Об особом отношении Майкова к Жуковскому можно судить из его стихотворения "В младенческих годах моих далеко..." (1883). В нем Майков высоко оценивает вклад «величавого старца» в развитии своего внутреннего мира: «Что прозреваю в мир, тогда впервые/Открывшийся очам моим духовным...» [9, Т .1, с. 164].

3 См: [10, с. 248-260].

4 И. А. Гончарову
(перед кругосветным его путешествием)
И оснащен и замыслами полный,
Уже готов фрегат твой растолкнуть
Седых морей дымящиеся волны
И шар земной теченьем обогнуть.<…>
Лети! И что внушит тебе природа
Тех чудных стран, — на пользу и добро,
Пусть передаст, в честь русского народа,
Нам твой рассказ и славное перо!
Прости! Вернись и живо и здорово
В суровые приневские края,
И радостно обнимут Гончарова
И Майковы, и все его друзья! [11, сС. 56].

Библиографический список

1. *Чемена* О.М. Создание двух романов. М., 1966. 158 с.
2. *Жилякова* Э.М. И.А. Гончаров и В. Скотт (некоторые наблюдения) // Проблемы метода и жанра. Томск, 1986. Вып. 13. С. 197 – 214.
3. *Краснощекова* Е.А. И.А. Гончаров и русский романтизм 20-30-х годов // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1975. Т. 34, № 4. С. 304 – 316.
4. *Тихомиров* В.Н. «Небывалый приток фантазии»: (О романтической лексике в романе «Обрыв») // Русская речь. 1975. № 3. С. 34 – 39.
5. *Отрадин* М.В. Проза И.А. Гончарова в литературном контексте. СПб., 1994. 169 с.
6. *Краснощекова* Е.А. Иван Александрович Гончаров: Мир творчества. СПб., 1997.491 с.
7. *Гончаров* И.А. Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. СПб: Наука, 1997. Т. 2. 746 с.
8. *Рыбасов* А. Гончаров И. А. (ЖЗЛ). М., 1957. 376 с.
9. *Майков* А.Н. Сочинения: в 2 т. М., 1984.Т. 1. 575 с.
10. *Павлович* К.К. «Африканская тема» в книге путевых очерков И.А. Гончарова «Фрегат «Паллада» // Русский травелог XVIII – XX веков: коллективная монография / под ред. Т.И. Печерской; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 248 – 260.
11. *Бенедиктов* В.Г. Стихотворения. Л., 1939. 295 с.
12. *Гинзбург* Л.Я. О лирике. Л.: Советский писатель. 1974. 408 с.
13. *Жуковский* В. А. Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. Т.2. Редкол. И.А. Айзикова, Э.М. Жилякова, Ф.З. Канунова, О.Б.Лебедева, И.А. Поплавская, Н.Е. Разумова, Н.Б. Реморова, Н.В.Серебренников, А.С. Янушкевич (гл. ред.). М.: Яз. рус. культуры, 1999. 761 с.

References

1. *Chemena O.M.* The creation of two novels. M., 1966.158 p.
2. *Zhilyakova E.M.* I.A. Goncharov and W. Scott (some observations) // Problems of method and genre. Tomsk, 1986. Issue. 13. Pp. 197 – 214.
3. *Krasnoshchekova E.A.* I.A. Goncharov and Russian romanticism of the 20-30s // Izv. USSR Academy of Sciences. Ser. lit. and language. 1975. V. 34, No. 4. P. 304 – 316.
4. *Tikhomirov V.N.* “An unprecedented influx of fantasy”: (On romantic vocabulary in the novel “Cliff”) // Russian Speech. 1975. No. 3. Pp. 34 – 39.
5. *Otradin M.V.* Prose I.A. Goncharova in the literary context. St. Petersburg, 1994. 169 p.
6. *Krasnoshchekova E.A.* Ivan Alexandrovich Goncharov: The World of Creativity. SPb., 1997. 491 p.
7. *Goncharov I.A.* Complete Works and Letters: In 20 vols. St. Petersburg: Nauka, 1997. V. 2. 746 p.

8. *Rybasov A.* Goncharov I. A. (ZhZL). M., 1957. 376 p.
9. *Maykov A.N.* Works: in 2 t. M., 1984. V. 1. 575 p.
10. *Pavlovich K.K.* «African theme» in I.A. Goncharova "Frigate" Pallas "// Russian travelogue of the XVIII-XX centuries: a collective monograph / ed. T.I. Pechersk; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Novosib. state ped un-t - Novosibirsk: Publishing House of NGPU, 2015. Pp. 248 – 260.
11. *Benedictov V.G.* Poems. L., 1939. 295 p.
12. *Ginzburg L.Ya.* About the lyrics. L .: Soviet writer. 1974. 408 p.
13. *Zhukovsky V.A.* Complete collection of works and letters: In 20 vol. Vol. 2. / Editorial. I.A. Aizikova, E. M. Zhilyakova, F.Z. Kanunova, O. B. Lebedeva, I. A. Poplavskaya, N.E. Razumova, N. B. Remorova, N.V. Serebrennikov, A.S. Yanushkevich (Ch. Ed.). M .: Yaz. Russian Culture, 1999. 761 p.

УДК 82 (091) UDC 82 (091)

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

KHOMIAKOV V.I.
Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Journalism and Medialingvistiki, Omsk State University Named After F.M. Dostoyevsky
E-mail: vix50@yandex.ru

РАБЛЕЗИНСКОЕ НАЧАЛО В ПОЭЗИИ ПАВЛА ВАСИЛЬЕВА

RABLESIN BEGINNING IN THE POETI PAVLA VASILIEVA

В статье предпринята попытка осмысления поэтики П. Васильева под углом культурной традиции, связанной с раблезианском началом. Отмечается связь творчества Васильева с идеями плодородия и телесности, мотивом пиршества. Поэт выступает против догматизированного представления о человеке в советскую эпоху, противопоставляя формализованному советскому искусству свою шкалу жизненных ценностей.

Ключевые слова: ***поэтика П.Васильева, советская культура, раблезианское начало, телесность, мотив пиршества, жизненные ценности.***

The article attempts to understand the poetics of P. Vasilyev at the angle of the cultural tradition associated with the Rabelesian beginning. There is a connection between Vasilyev's work and the ideas of fertility and physicality, the motive of feasting. The poet opposes the dogmatized idea of man in the Soviet era, contrasting the formalized Soviet art with his scale of life values.

Keywords: ***P. Vasilyev's poetics, Soviet culture, rabelesian beginning, physicality, motive of feasting, life values physicality, motive of feasting, life values.***

Павел Васильев в истории русской советской поэзии фигура уникальная. Его «непохожесть» на других поэтов отмечали уже современники. Проницательный Б. Пастернак ставил Васильева выше Есенина и Маяковского, подчеркивая талантливость молодого поэта, его «яркое, стремительное и счастливое воображение, без которого не бывает большой поэзии» [3, с. 5]. С тех пор поколения критиков, литературоведов и просто любителей васильевской поэзии пытаются определить место поэта в русской поэзии 1920 – 1930-х годов, выявить специфику поэтической картины мира, особенности васильевского стиля.

Применительно к 20 – 30-м годам споры о Васильеве, как правило, носили характер социально-политический, реже литературный. Н. Клюев и С. Клычков видели в Васильеве продолжателя крестьянской линии в русской поэзии. Рапповцы «перетягивали» поэта в стан пролетарской литературы. Характерно, что Васильев не принял ни новокрестьянскую линию, ни авангардистских тенденций представителей «левых» течений, ни установок рапповцев. Г. Анучина, первая жена поэта, вспоминала, что уже в начале творческого пути Васильев стремился к творческой самостоятельности. «У каждого поэта, – говорил он, – должен быть свой особенный, отличительный от других взгляд на мир» [5, с. 34].

Были ли у Васильева учителя? Опосредованно на него оказали влияние Некрасов и Фет. Более плодотворной, особенно на раннем этапе, следует признать есенинскую традицию. Но эти переклички носили больше стилистический характер и были связаны с литературной и фольклорной линией в русской поэзии.

Положение Васильева в поэзии 20 – 30-х годов было поистине уникальным. Принадлежа к поэтическому поколению «второго призыва» (Б. Корнилов, Н. Дементьев, Д. Кедрин, Е. Забелин и др.) он разительно отличался от своих современников. С одной стороны, Васильев был сыном своего времени, опаленного жаром революции и гражданской войны, пафосом социалистического строительства. Героями его стихов нередко становились простые строители нового мира («Октябрьский ветер», «Путь в страну», «Киргизия», «Товарищ Джурбай», «Город Серафима Дагаева», «Строителю Евгении Стэнман», «Турксиб», «Песня о Ленине» и др.). И это не было литературной позой или желанием прибиться к «социалистическому берегу» (за что в свое время ратовал Н. Бухарин). Это была лишь одна грань поэтического мира Васильева, на которой делала акцент критика и литературоведение 1930 – 1950-х годов.

Клишированному советскому искусству Васильев противопоставил свою шкалу жизненных ценностей. В творчестве поэта были переосмыслены главные вопросы современного ему времени: деформация, а нередко и уничтожение нравственной системы ценностей, разрушение «родового начала», являющейся скрепой для русского человека. Интуитивно-родовое восприятие мира, ощущение трагизма бытия становится акцентным для поэзии П. Васильева. Трагический и непостижимый мир в лирике поэта заключался в концепте «стихийности», в «удесятеренном чувстве жизни».

Можно сказать, что пружиной поэзии Васильева является гармонизация хаоса. Данная формулировка нуждается в осмыслении. То, что васильевская поэзия противостоит канонам советской литературы, заметили уже

© Хомяков В.И.
© Khomiakov V.I.

критики 1930-х годов, для которых и «родовое начало», и васильевская раскованность и универсальность представляли серьезную опасность. Приведем высказывание критика тех лет Н. Степанова, который так отозвался о поэме П. Васильева «Соляной бунт»: «Павел Васильев, как и Есенин – «поэт с гармонью». Избыточность эмоционального напора, ухарство гармониста определяют и отношение Васильева к слову. Он не раздумывает над словом: поток образов, вещей и слов влечет его самого по течению. Для него важна лишь песенная мелодия, эмоциональная яркость слова. Словесное изобилие часто граничит у него с многословием, пестрые краски, экзотическая нарядность словаря, гиперболичность образа создают декоративную пышность и узорчатость, которые определяют весь стиль поэмы. […] Эмоциональная перенапряженнность поэмы отразилась на ее интонационной и образной перенапряженности. В ней нет полутонов и смысловой углубленности. Поэма все время идет под аккомпанемент гармоники, лихо наяривающей. […] При всей своей талантливости эта поэма лишний раз показывает нам те опасности, которые лежат на пути «поэта с гармонью», на недостаточность одного эмоционального напора, одного поэтического «нутра», которое часто превращает поэта в удалого Ваську Буслаева с гармошкой в руках» [9, с. 152, 153].

Исследователь творчества поэта Е. Усиевич, посвятившая П. Васильеву несколько статей, отмечала, что народное творчество питает лишь реакционную, антипролетарскую сторону его поэзии. Критик усмотрела в поэзии Васильева «стихийно-безудержное выражение лирических устремлений кулацкого семиреченского казачества, воспевание всех деталей кулацкого быта этого казачества…» [12, с. 16]. Н. Коварский в небезынтересной статье «Стиль Гаргантюа» поражается мощью васильевской поэзии, воочию ощущая, как в ней «играет естество» [4]. О степном «могутстве» васильевских героев писал А. Тарасенков [11].

Такие качества поэзии Васильева, как избыточная сила, эмоциональный напор, «нутро» в те годы оценивались только с идеологических позиций, поэта относили к поэтической богеме, обвиняли в симпатиях к кулачеству и казачеству. Высказывания современных Васильеву критиков эмоциональны, но мало убедительны. Здесь все слишком произвольно, чтобы читатель поверил этим суждениям. Вряд ли они могли прийти к выводу, что Васильев, может быть, интуитивно утверждает законы родового патриархального начала (в чем будут упрекать и новокрестьянских поэтов).

К моменту появления серьезных исследований в критике и литературоведении положение начинает меняться. Становится очевидно, что Васильев совершенно не вписывался в формат соцреализма. Однако и в 60 – 70-е годы многие исследователи (С. Залыгин, А. Макаров, В. Цыбин определяли поэзию Васильева как поэзию силы, поражающей яркостью и эмоциональностью, требующей жестокой борьбы, воспевающей «нутряного» (от земли, почвы) человека, но не способную к созидательному акту и реалистическому обобщению.

В этой связи важно отметить, что в эпоху несвободы Васильев открыл своим читателям чувство свободы, наслаждение жизнью (то, что мы сегодня называем гедонизмом).

Здесь необходимо сделать одну оговорку. Концепт свободы и раскрепощения тела, о чем пойдет речь в статье, вовсе не отрицает других граней поэтического таланта Васильева: национальных, эстетических, социальных, философских и т.д. На наш взгляд, установка Васильева на изображение материально-телесного низа и мотива пиршества была близка раблезианской картине мира, блестяще проанализированной М.М. Бахтиным. Ученый, говоря о пиршественных образах в романе Рабле, пишет: «Это вовсе не будничная, не частно-бытовая еда и питье индивидуальных людей. Это – народно-праздничная пиршественная еда, в пределе – «пир на весь мир». Могучая тенденция к изобилию и к всенародности налична в каждом образе еды и питья у Рабле, она определяет оформление этих образов, их положительный гиперболизм, их торжественно-веселый тон» [1].

И еще одно наблюдение исследователя: «В акте еды, как мы сказали, границы между телом и миром преодолеваются в положительном для тела смысле: оно торжествует над миром, над врагом, празднует победу над ним, растет за его счет. Этот момент победного торжества обязательно присущ всем пиршественным образам… Пир всегда торжествует победу – это принадлежит к самой природе его. Пиршественное торжество – универсально: это – торжество жизни над смертью. В этом отношении оно эквивалентно зачатию и рождению. Победившее тело принимает в себя побежденный мир и обновляется» [1].

Обратимся к поэзии Васильева. Человек предстает у него как сгусток живой стихии. Васильевский текст синкретичен, он включает в себя целый комплекс компонентов: пластику, зрительные образы, звуки и запахи. Слово у поэта сближается с глубинным, «нутряным» мировосприятием. Кровь, страсть, смерть являются маркерами васильевской картины мира. И дело не в «бездуховности» поэта. Он умеет быть лирическим и нежным, романтическим и влюбленным. Однако порой именно эти черты кажутся олитературенными, не соответствующими подлинному качеству васильевской поэзии. Но когда он описывает природу и смерть, трагическую ломку патриархальной культуры, поэтическое слово становится густым и зримым, чрезвычайно «плотным» как масса сверхтяжелый звезды.

Исследователь В.И. Любушин связывает это с дионисийским началом: «К поэтам с ярко выраженным «дионисическим» и «аполлоническим» началом относятся Пушкин и Лермонтов, Тютчев и Фет, Блок и Цветаева, Хлебников и Гумилев, Есенин и Васильев… Они превращали жизнь в творчество, а творчество в жизнь, за что и дорого расплачивались… Страстно-экстатическое состояние и организующая его форма выражены предельно сильно и отчетливо. Ибо нет великой и подлинной поэзии там, где нет «исступленного» чувствования и дерзающих мыслей, сцепления ассоциаций и озарений. Но наличие «дионисизма» предлагает, в свою очередь, и трагизм бытия и судьбы художника» [6, с. 5].

Суждение интересное, но оно не совсем точно подходит для Васильева. Вот что писал Ф. Ницше по поводу дионисийства: «Да, что такое дионисическое начало? … Одним из коренных является вопрос об отношении греков к боли, о степени их чувствительности – оставалось ли это отношение всегда себе равным, или оно перекинулось в обратное? Тут вопрос в том, действительно ли их всё усиливавшееся *стремление к красоте*, к празднествам, увеселениям, новым культам - выросло из недостатка, лишения,

из меланхолии, из чувства боли?..». Размышляя о причинах трагедии в культуре, философ подчеркивает, что корни трагедии «в *удовольствии*, в силе, в бьющем через край здоровье, в преизбытке полноты» [7].

Историософская концепция аполлонического и дионисийского в культуре, как считал Ф.Ницше, связаны с поступательным развитием культуры и трагедией культуры. В раблезианском же мире, по мнению М.М. Бахтина, речь идет не о трагедии культуры, тенденция к изобилию несет в себе «победно-торжествующие и освобождающие» моменты, тенденцию к «всенародности» [1]. И еще одно высказывание ученого «Материально-телесный низ продуктивен. Низ рождает и обеспечивает этим относительное историческое бессмертие человечества. Умирают в нем все отжившие и пустые иллюзии, а рождается реальное будущее. Материально-телесное начало, земля и реальное время становятся относительным центром новой картины мира. Не подъем индивидуальной души по вневременной вертикали в высшие сферы, но движение всего человечества вперед, по горизонтали исторического времени становится основным критерием всех оценок. Индивидуальная душа, сделав свое дело, стареет и умирает вместе с индивидуальным телом, но тело народа и человечества, оплодотворенное умершими, вечно обновляется и неуклонно идет вперед по пути исторического совершенствования. Образ старости, расцветающей новой юностью, окрашивается исторически. Это омоложение не биологического индивида, а исторического человека, а следовательно, и омоложение культуры» [1].

Исследователи творчества П. Васильева отмечают наличие в его поэзии натуралистических, а порой и физиологических образов при описании движения, смерти, природных явлений, людей, еды, плоти предмета. Это можно объяснить как реакцию на советский аскетизм. Но, думается, дело не только в этом. М. Эпштейн подчеркивал, что «среди других русских поэтов Васильев едва ли не самый крутой по характеру лирического героя, которого и в природе влечет все тяжелое по весу, плотное по составу, косое по направлению – как хищный бросок». Лирический герой «не созерцатель природы, а деятельный участник ее буйных и кровавых пиршеств, ее наивное и жестокое дитя, которое соперничает со зверем и тем самым роднится с ним» [12, с. 255 – 256].

В произведениях поэта возникает ощущение торжества плоти, пиршественный разгул. Традиция пиршественного избытка наблюдается, например, в поэме «Соляной бунт», где в одной из сцен описывается убранство праздничного стола: «Потом пошли / Осетры на блюдах, / Белопузая нельма, / Язь / И хранившаяся / Под спудом / Перелитая медом / Сласть. / Светлый жир баранины, / Мясо / Розоватых / Сдобных хлебов, / Хмеля скопленные запасы / Вподземелиях погребов» [2, т. 2, с. 94]. В стихотворении «Мясники» читаем: «Сквозь сосну половиц прорастает трава, / Подымая зеленое шумное пламя, / И теленка отрубленная голова, / На ладонях качаясь, поводит глазами… / И, собравшись из выжженных известью ям, / Мертвоглазые псы, у порога залаяв, / Подползают, урча, к беспощадным ногам / Перепачканных в сале и желчи хозяев» [2, т. 1, с. 104]. Или: «Его теперь тянуло к яствам, / Лежавшим грудой перед ним…» [2, т.2, с. 284]. И еще один пример: «Телячьи головы на блюде, / Лепешки в масляной полуде - / Со вкусом убраны столы! / В загоне, шевеля губою, готовы к новому убою, / Стоят на привязи волы. / Пирог в сажень длиной, пахучий, / Завязли в тесте морды щучьи, / Плывет на скатерти икра» [2, т. 2, с. 349]. Ощущение невероятной «плотности» мира возникает в стихотворениях «Путинная весна», «Тройка», «Любовь на Кунцевской даче» и др.

Концепт еды в советской культуре 1930-х годов В. Сердюченко прокомментировал следующим образом»: «В советскую эпоху застольная тематика практически исчезает со страниц литературы. Ее герои начинают укреплять свое здоровье с помощью военно-спортивных спартакиад и туристических походов.

«Книга о вкусной и здоровой пище», изданная в эти годы громадными тиражами по личному указанию Сталина и снабженная его же эпиграфом «жить стало лучше, жить стало веселее, товарищи!», является очередным русским парадоксом. Нация вела голодный, аскетичный, почти христианский образ жизни, ей положено было пахнуть не коньяком и шашлыками, а чистотой и свежестью, но Вождь не исключал для нее плотских радостей в обозримом советском будущем.

Максимумом разрешенной еды и любви в литературе того времени стал стахановский бутерброд и объятие выше пояса. Но согласись, читатель, было бы странно требовать от литературы лукулловых описаний в то время, как ее народ строил, любил Сталина и голодал» [8].

Если обратится к эстетике телесного в поэзии Васильева, то можно заметить, что способы реализации телесности в текстах Васильева ориентированы на универсальные символы плодородия. Порой физиологическая откровенность образов Васильева настолько заострена, что способна шокировать слишком целомудренного читателя: «В темных сенцах, где разложен невод, / Как закружит, зашумит гульба, / С хрустом жмут ширококостных девок / И грудастых, мягкотелых баб» [2, т. 1, с. 61]. («Рыбаки»). В стихотворении «Любовь на Кунцевской даче» поэт погружает нас в мир плотской, физической любви. Герой стихотворения «Стихи в честь Натальи» признается: «Я люблю телесный твой избыток, / От бровей широких и сердитых / До ступни, до ноготков люблю» [2, т. 1, с. 298].

«Телесность» женских образов в поэзии Васильева диссонирует с эстетикой аскетизма советской эпохи. Не случайно те персонажи, которые не способны быть потенциально носителями здоровой плодоносящей жизни, вызывают у автора негативную оценку.

Нам представляется, что в этой связи будет уместным высказывание М. М. Бахтина о специфике картины мира в раблезианскую эпоху, что можно применить и к васильевской концепции бытия: «В эпоху Рабле иерархический мир Средневековья рушился. Односторонне вертикальная вневременная модель мира с ее абсолютным верхом и низом, с ее односторонней системой восходящего и нисходящего движения стала перестраиваться. Начинала складываться новая модель, в которой ведущая роль переходит к горизонтальным линиям, к движению вперед в реальном пространстве и в историческом времени. […] В процессе борьбы за новую картину мира и разрушение средневековой иерархии Рабле постоянно пользовался фольклорным приемом «обратной иерархии», «мира наизнанку», «положительного отрицания». Он переставляет верх и низ, нарочито смешивает иерархические плоскости, чтобы вылущить и освободить конкретную реальность предмета, чтобы показать его действительный

материально-телесный облик, его подлинное реальное бытие по ту сторону всяких иерархических норм и оценок» [1].

«Материально-телесное начало» (выражение М.М. Бахтина) пронизывает поэзию Васильева. Автору важно подчеркнуть идею плодородия, телесного избытка, какую-то «звериную» жажду жизни. В произведениях Васильева немало эротических и «низовых» деталей, что соответствовало принципу физиологичности, лежащему в основе художественной картины мира поэта. У Олимпиады Деровой «буфы шелковые / До ушка, / Вокруг бедер / Порхает тюник. / И под тюником / Охают бедра. / Ходит плавно / Дерова жена, / Будто счастьем / Полные ведра / Не спеша / Проносит она. / Будто свечи / Жаркие тлятся, / Изнутри освещая плоть, / И соски, сахарясь, томятся, / Шелк нагретый / Боясь проколоть» [2, т. 2, с. 109]. У «святых пречистых дев / Могучи груди, / Ноздри пьяны / И даже губы нараспев» [2, т. 2, с. 284]. В обстановке телесного вакуума Васильев воспевает материально-телесное начало, подчеркивая естественность бытия, воссоздание здоровой природы человека.

Подведем итоги. Безусловно, Васильев не первый, кто писал о материально-природной стихии. Поэт почувствовал и художественно зафиксировал одну из важнейших тенденций XX века – сдвиг культуры в эпицентр человеческого существования. В размышлениях М.М. Бахтина о материально-телесной стихии есть важное уточнение. Ученый подчеркивает, что носителем материально-телесного начала является «не обособленная биологическая особь и не буржуазный эгоистический индивид, а народ, притом народ в своем развитии вечно растущий и обновляющийся. Поэтому все телесное здесь так грандиозно, преувеличенно, безмерно. Преувеличение это носит положительный характер, утверждающий характер. Ведущий момент во всех этих образах материально-телесной жизни – плодородие, рост, бьющий через край избыток» [1]. Думается, в этом и заключается главный смысл трансформации Васильевым раблезианских традиций.

Библиографический список

1. *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. [Электронный ресурс] URL:http://svr-lit.ru/svr-lit/bahtin-tvorchestvo-rable/rable-v-istorii-smeha-5.htm (дата обращения: 15.04.2020)
2. *Васильев П.* Собр. соч. В 2-х т. Т.2. Алматы, 2009. В дальнейшем все ссылки даются по этому изданию с указанием тома и страницы в тексте.
3. Воспоминания о Павле Васильеве / Сост. С.Е.Черных и Г.А.Тюрин. Алма-Ата: Жазушы, 1989.
4. *Коварский Н.* Стиль «гаргантюа» // Литературный Ленинград. 1936. 11 окт.
5. *Куняев С.* Русский беркут. М.: Наш современник, 2001.
6. *Любушин В. И.* Русское «дионисийство» Павла Васильева // Павел Васильев: Материалы и исследования. Омск: ОмГУ, 2002.
7. *Ницше Ф.* Рождение трагедии, или эллинство и пессимизм. [Электронный ресурс] URL:http://az.lib.ru/n/nicshe_f/text_0010.shtml (дата обращения: 15.04.2020)
8. *Сердюченко В.* Русская литература и еда // Нева, 2004, № 10. [Электронный ресурс] URL:https://magazines.gorky.media/neva/2004/10/russkaya-literatura-i-eda.html (дата обращения: 15.04.2020)
9. *Степанов Н.* О поэме П. Васильева «Соляной бунт» // Литературный современник. 1934. № 5.
10. *Тарасенков А.* Мнимый талант // Литературная газета. 1936. 15 окт.
11. *Усиевич Е.* Классовая борьба в литературе // Литературный критик. 1934.
12. *Эпштейн М.* «Природа, мир, тайник вселенной…»: система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Высш. шк., 1990.

References

1. *Bakhtin M.M.* Creativity by Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and the Renaissance. [Electronic resource] URL: http://svr-lit.ru/svr-lit/bahtin-tvorchestvo-rable/rable-v-istorii-smeha-5.htm (date of treatment: 18.02. 2020).
2. *Vasilyev P.* Colle. works. In 2 V. – Almaty, 2009.
3. Memories of Pavel Vasilyev / Sost. S.E. Chernykh and G.A.Tyurin. Alma-Ata: Jasushi, 1989.
4. *Kovarsky N.* GargantuaStyle // Literary Leningrad. 1936. Oct. 11.
5. *Kunyaev S.* Russian golden eagle. M.: Our contemporary, 2001.
6. *Lubushin V. I.* Russian "Dionysius" by Pavel Vasilyev // Pavel Vasilyev: Materials and research. Omsk: OmSU, 2002.
7. *Nietzsche F.* Birth of tragedy, or Hellenisticness and pessimism. [Electronic resource] URL: http://az.lib.ru/n/nicshe_f/text_0010.shtml (date of treatment: 18.02. 2020).
8. *Serdyuchenko V.* Russian literature and food / Neva, 2004, No 10. [Electronic resource] Url: https://magazines.gorky.media/neva/2004/10/russkaya-literatura-i-eda.html(date of treatment: 18.02. 2020).
9. *Stepanov N.* About P. Vasilyev's poem "Salt Revolt" // Literary Contemporary. 1934. No 5.
10. *Tarasenkov A.* Imaginary talent // Literary newspaper. 1936. 15 Oct.
11. *Usievich E.* Class Struggle in Literature // Literary Critic. 1934.
12. *Epstein M.* "Nature, the world, the cache of the universe...": a system of landscape images in Russian poetry. M.: The tower. Sk., 1990.

УДК 82-91 **UDC 82-91**

ЦЕПЛЯЕВА Н.Е.
аспирант, Курский государственный университет
E-mail: pavel.dom76@mail.ru

TSEPLYAEVA N.E.
Graduate Student, Kursk State University
E-mail: pavel.dom76@mail.ru

АРХЕТИП ВОДЫ В ПОВЕСТИ К.Д. ВОРОБЬЁВА «СКАЗАНИЕ О МОЕМ РОВЕСНИКЕ»

ARCHETYPE OF WATER IN THE NOVELLA K. D. VOROBYOV «STORY ABOUT MY COEVAL»

В статье производится литературоведческий анализ архетипа воды в повести К.Д. Воробьева «Сказание о моем ровеснике», призванного подчеркнуть космогонический смысл действия повести. В ней мифопоэтично не только действие, но и пространство, а также время. Все это позволяет автору вывести повествование на онтологический уровень.

Ключевые слова: ***архетип воды, мифопоэтическое представление, символическое, аллюзии.***

The article makes a literary analysis of the archetype of water in the novella of K. D. Vorobyov «Story about my coeval», designed to emphasize the cosmogonic meaning of the story. It mythopoetics not only action, but also space and time. All this allows the author to bring the narrative to the ontological level.

Keywords: ***archetype of water, mythopoetic representation, symbolic, allusions.***

В.Н. Топоров утверждал: «… Тексты способны выступать и в «активной» функции, и тогда они сами формируют и «разыгрывают» мифологическое и символическое…» [11, с. 4]. Думается, подтверждением данных слов выдающегося филолога может стать повесть К.Д. Воробьева «Сказание о моём ровеснике». В ней мифологично и пространство, и время, и действие. Стихия воды в произведении задаёт условия реализации и актуализации мифологического и символического начал, открывая тем самым, по выражению В.Н. Топорова, «архетипическому путь из тёмных глубин подсознания к свету сознания» [11, с. 4]. Повесть К.Д. Воробьёва изобилует аллюзиями, отсылающими к архетипу воды, призванному подчеркнуть космогонический смысл действия.

Уже с первых строк, несмотря на то, что место действия – степь, актуализируется мотив воды: «В полночь на ковыль оседала тяжёлая роса. Тогда степь белела, как под инеем, и лёгкие ноги Катерины оставляли на ней тёмно-зелёные следы-борозды. Она уходила от стоянки своего отряда километра за три, выискивала впадинку, где ковыль был густой и рослый, и в нём купалась» [3, с. 38]. Сравнение степи с морем традиционно. Их объединяют безбрежность, бескрайность, стихийность, неизведанность, неизвестность, которые могут таить в себе опасность и даже гибель для человека. К.Д. Воробьев метко подмечает: «… Подгоризонтные дали заволакивались багряной дымкой всегда тревожного степного заката» [3, с. 38]. Так в повести начинается постепенная мифологизация пространства.

Земля традиционно мифологична для крестьянского сознания, она представляет собой сакральнуюсущность. Земля почитается, как «матушка», как«кормилица», так как даёт жизнь злакам и, следовательно, пропитание людям. У Воробьёва земля породнила двух посторонних людей. «Нас сама мать сыра земля свела! Смерть, значит», – говорил Алёшке Матвей Егорович [3, с. 80].

Но не менее сакральна и водная стихия. Действительно, всем известно, что суша выступила из океана, оттуда же вышли и первые млекопитающие, а сам человек, по крайней мере, на две трети состоит из воды. Влага, вода – это и отсылка к материнскому лону, околоплодным материнским водам. Искусствовед Глеб Смирнов заметил: «Занятно, во французском языке “море” и “мать” звучит одинаково. В русском однокоренными являются “мать” и “материя”. Материнская первичная материя: околоплодные воды…» [10, с. 56]. Интересно, что еще Аристотель в «Метафизике», объясняя, почему Фалес считал первоначалом всего воду, писал о философе: «Таким образом, он именно потому пришел к своему предположению, равно как потому, что семена всего по природе влажны, а начало природы влажного – вода» [1, с. 15].

В повести К.Д. Воробьева «Сказание о моём ровеснике» мифологизируется место действия – пространство села Шелковки, большого и богатого в начале повествования, когда гражданская война еще обходила его стороной. «Стоит оно на взгорье в вишнёвых и сливовых садах, ликом на юг, на речку Любач» [3, с. 40]. Сравним с библейским описанием рая: «И насадил Господь Бог рай в Едеме на востоке, и поместил там человека, которого создал. И произрастил Господь Бог из земли всякое дерево, приятное на вид и хорошее для пищи, и дерево жизни посреди рая. И дерево познания добра и зла. Из Едема выходила река для орошения рая; и потом разделялась на четыре реки» (Быт. 2: 8 – 10). Шелковка тоже рай: есть и сад, и «орошающая» река. Причём река с красивым названием, однокоренным со словом «любовь». Гармоничный, красивый мир: «По проулку букетами полевых цветов катились разряженные девчата и парни к речке, а оттуда в лес» [3, с. 48].

Речка играет важную роль в жизни Шелковки. В сознании местных жителей она служит границей этого чудного мира: «За речкой – луг, потом – поле деревни Сафоновки, густой кустарниковый лес. Бешеная лощи-

© Цепляева Н.Е.
© Tseplyaeva N.E.

на, а за ним – сёла Рожновка и Липовец. Дальше этих мест шелковцы не сватались за молодаек и говорили, что там начинается не то Польша, не то Румыния» [3, с. 40]. Сад – это окультуренное, обжитое пространство. Лес же для мифологизированного сознания страшен, таит в себе опасное. Неслучайно расстрел Матвея Егоровича, Алешки и его отца состоится именно в лесу, в Бешеной лощине. Речка – это ещё и путь, то есть пространственная веха: «… От обедни он направился домой не выгоном, как все, а низом, над речкой» [3, с. 42]. Это звуки: «И лишь на извивах реки, где она ленива и глубока и где берега её густо проросли лозняковой дремучью, лишь там в этот час раздаются девичий визг, раскатистый смех парней и стеклянный перезвон водяных всплесков» [3, с. 44].

К.Д. Воробьев вводит в повесть локус «Божья серебряная дорога» – Млечный Путь, о котором Алешке Пелагея повествует как о месте упокоения душ праведников – воинов, мирских страдальцев, младенцев. Примечательно, что эта дорога, которой ходит сам Бог и Его архангелы, в повести сопрягается со стихией воды: «К тому времени обычно наступал тот час ночи, когда Млечный Путь пересекает небо строго с востока на запад, нависая над выгоном и дорогой в Уручье» [3, с. 99]. Топоним «Уручье» говорит о ручье, то есть малой реке. В воробьевском тексте, таким образом, сотворяется некое пространство, в котором небесныймифопоэтическийлокус сочетается с земным: Царство Небесное, тот свет как место пребывания душ после смерти, оказывается, «нависает» над дорогой в Уручье, окрестностями села Шелковки. Две дороги – земная и небесная – открываются перед героями повести Алешкой и Матвеем Егоровичем. Причем в описание небесного пути введены атрибуты водного пространства: «Он кипел и переливался…» [3, с. 99]. Думается, здесь мы видим не только сакрализацию пространства малой родины, любовь к которой, как известно, К.Д. Воробьев пронес через всю свою жизнь. Наблюдается мощная устремленность автора от эмпирического к бытийственному, к выходу на онтологический уровень повествования.

В повести есть еще один важный эпизод, когда чуть не утонет Алешка в поискахпенки – половинки чайной тарелки, расписанной, «что твоя рай-дуга» [3, с. 87]. В «Словаре русских народных говоров» слово «райдуга», означающее радуга, помечено топонимом Курск [9, с. 85]. Бытовавшее на малой родине К.Д. Воробьева слово «райдуга» переходит на страницы повести, как нам представляется, не только как пример южнорусского говора. Наименование природного явления, опосредованно связанного с водной стихией, в повести трансформируется в мифопоэтическое представлениео пространстве, во-первых, потому что дуга объемлет земное и небесное: земные дороги Шелковки и ее окрестностей, а также «Божью серебряную дорогу» (недаром первоначально повесть должна была называться «Серебряная дорога»).

Во-вторых, упоминание о рае актуализируетсложное сочетание языческих и христианских верований о том свете как посмертном бытии. О.Н. Трубачев писал: «*Рай* наших древних предков-славян знаменовал более расплывчатое, широкое понятие загробного мира вообще, отделенного от мира живых водной преградой» [12, с. 24]. С точки зрения исследователя, новая христианская вера переняла слово *рай* у славян-язычников [12, с. 23]. Языческое представление о рае в христианстве было дополнено идеей вознаграждения, уготованного праведникам. В библейской истории радуга – важный символ. Люди, заключившие завет с Богом, воспринимали радугу как знак любви Бога. Сказал Бог Ною и сынам его: «И будет, когда Я наведу облако на землю, то явится радуга [Моя] в облаке; и Я вспомню завет Мой, который между Мною и между вами и между всякою душею живою во всякой плоти; и не будет более вода потопом на истребление всякой плоти» (Быт. 9: 14 – 15). Не случайно, с нашей точки зрения, Матвей Егорович в момент, когда Тишка Суровец пытается спасти утопающего Алешку, обращается с горячей молитвой к Пресвятой Богородице и Богу.

Вода формирует мифопоэтическое представление жителей Шелковки о силах природы. Это ярко проявляется в эпизоде, когда Матвей Егорович выезжает в ночное на Троицу и «встречает» русалок. Изменения в состоянии реки выполняют функцию временных вех в жизни крестьянина: «Но в тот год, смуглыми весенними вечерами, когда Любач в белом кипении со скрежетом плавил льдины, по низовью, над разлатыми макушками ракит, из Бешеной лощины повадился к Матвею Егоровичу сыч. Он падал на хату у трубы и кугыкал, стонал и смеялся, леденя кровь в жилах Михалихи» [3, с. 41].

Сравнение времени с водой имеет глубокие корни в культуре. Древние греки измеряли время водяными часами, называя их клепсидрами, то есть «похитительницами воды». Уже древнегреческий мастер Ктезибий, придумавший автоматическую клепсидру, снабдил ее фигуркой бронзового мальчика, беспрерывно плакавшего, вероятно, о безвозвратно потерянном времени. Можно сказать, естественная человеческая реакция на время – слеза.

Недаром есть и формульное выражение: река времен. Г.Р. Державиннезадолго до смерти написал: «Река времен в своем стремленьи // Уносит все дела людей // И топит в пропасти забвенья // Народы, царства и царей. А если что и остается// Чрез звуки лиры и трубы, // То вечности жерлом пожрется // И общей не уйдет судьбы!» [5, с. 235 – 236]. В.Ф. Ходасевич, написавший биографию Г.Р. Державина, полагал, что продолжение стихов угадать нетрудно, оно вело к мыслям о личном бессмертии [13, с. 232]. В книге Иова мы находим удивительную метафору, когда-то поразившую И. Бунина. Он частично включил ее в рассказ «Темные аллеи». Библейская фраза сопрягает воду и время, память и горе: «Тогда забудешь горе: как о воде протекшей, будешь вспоминать о нем» (Иов. 11: 16). Ф.М. Достоевский в рассказе «Господин Прохарчин» также уподобляет время воде: «Целые часы проходили таким образом, дремотные, ленивые, сонливые, скучные, словно вода, стекавшая звучно и мерно в кухне с залавка в лохань» [6, с. 29]. «Вода равна времени», – писал И. Бродский в «Набережной неисцелимых» [2, с. 190]. Красноречиво его замечание о том, что «Слеза есть попытка задержаться, остаться…» [2, с. 191]. Противостоять времени способна только память. Недаром в своем творчестве К.Д. Воробьев часто мысленно возвращается на малую родину.

Мифологическое времясоздаёт условия, в которых только и возможно раскрытие качественно иного плана бытия. Любовь Катерины и Алексея становится символом нового, прекрасного мира. В описании любовной сцены актуализируются отсылки к праотцам Адаму и Еве. Адам по поручению Бога давал всем животным названия. Алексей придумывает разные ласковые слова для

любимой, обозначая то, что в ней для него вмещается всё хорошее, что он знал и видел. Примечательно, что матрос Алексей любовно называет Катерину «капелюхой» [3, с. 39], сына – «капельным» [3, с. 69]. Рассматривая степь как море, нужно упомянуть ещёоб одной особенности традиционного соотнесения моря с женским началом. В.Н. Топоров разъяснял эту связь так: «В основе этого соотнесения “морского” с “женским”, каждое из которых воплощает таящуюся в себе потенциальность, двойственность сознательного и бессознательного, дискретного и непрерывного, необходимого и случайного, порядка и хаоса, лежит возможность творчества, и творимое им – жизнь» [11, 600. *Разрядка В.Н. Топорова. – Н.Ц.*].

Постулат: любовь к женщине есть любовь к миру – имеет давнюю традицию в культуре. Он был провозглашен еще в эпоху немецкого романтизма, а своё классическое выражение нашёл у Гёте, а затем был подхвачен русским символизмом. Например, Прекрасная Дама А. Блока отражала понимание любви как созидающего начала. К. Воробьёв творит в русле этой традиции, но вносит в неё своё видение.Своеобразие повести К. Воробьёва в том, что автор показывает в новом ракурсе традиционный образ матери, которая несёт не только жизнь, но и смерть. Это образ матери, напоминающий архетип матери-воительницы. Из новых Адама и Евы Катерина и Алексей вскоре превращаются в «ездового пулеметной тачанки и Катьку-пулеметчицу» [3, с. 40]. Локус, в котором открывается «человеку то, без чего жить ему на белом свете совсем невозможно» [3, с. 40], сменяется локусом войны. То, что в последнем обезличен именно мужчина, а женщина, хотя и претерпевает существенные изменения – из Катерины в Катьку, но не теряет имени, – подчёркивает трагизм, который вносится временем в традиционный образ матери. От любви Катерины и Алексея рождается ребёнок, которого назвали в честь отца, и это, несомненно, говорит о самой первой попытке на страницах повести победить смерть. Многозначно сопряжение образа женщины как с жизнью, так и со смертью.

Катерине перед тем, как вступить в пространство любви, нужносмыть с себя нечистоту. Для этого ей необходима не простая гигиеническая процедура, нообряд омовения.Вновь мотив воды создаёт условия для актуализации мифологического сознания. Героине требуется перестать на какое-то время быть воинственной, умереть в переносном смысле, чтобы возродиться женщиной. Ездового пулемётной тачанки матроса Алексея и пулемётчицу Катерину настигнет трагическая гибель. Их сын Алексей выживет чудом. Задача преодоления смерти будет стоять перед ним не раз, начиная с младенчества. Тема жизни и смерти проходит красной нитью через всё произведение К.Д. Воробьёва. В повести настолько близки жизнь и смерть, что снимается их оппозиция, ведь смерть предстает частью жизни, и, наоборот, новая оппозиция любовь – ненависть выходит на первый план. Как подтверждение философии Фалеса в повести К.Д. Воробьёва стихия воды то прибывает, то убывает (например, засуха как отсутствие воды), но не исчезает никогда в пространственно-временном континууме произведения.«Первобытная плоть земли», Алексей и Катерина, как новые Адам и Ева – всё это говорит о сотворении нового мира. Океан – первооснова жизни на Земле. Так и в произведении Воробьёва ткань повествования пропитана влагой, водой. Вода – это не только омовение, через которое проходит мать заглавного героя. Вода – это ещё и крещение.

Обряд «мокриды», которую устраивают Матвею Егоровичу мальчишки, предваряет собой последующие трагические события в его жизни. Зачем герою необходимо было пройти через обряд омовения? У многих народов был обычай, уходящий корнями в глубокую древность, в далёкое языческое прошлое, когда в особый деньбыло принято поливать друг друга водой. Считалось, что в это время вода обладает особой целебной силой. «Словарь русских народных говоров» отмечает, что на курщине мокрида означала «в суеверных обрядах обливание друг друга водой во время засухи для того, чтобы пошел дождь» [8, с. 209]. Если в повести К.Д. Воробьёва обряд «мокриды» является таким отголоском языческого прошлого, то присутствие данного эпизода можно понимать и в качестве своеобразногодуховного подкрепления перед страшным испытанием. В эпизоде «мокриды» впервые в повести находит отражение одна из наиболее актуальных тем и для времени, и для произведения, и для самого автора – тема безотцовщины. Этим словом ругает Матвей Егорович обливших его мальчишек, у которых были отцы. Ошибаясь фактически, Матвей Егорович оказывается прав в главном: безотцовщина – болевой нерв эпохи.

Если обратиться к библейскому сюжету о крещении Иисуса Христа, то нельзя не вспомнить слова Бога Отца: «Сей есть Сын Мой возлюбленный» (Мф. 3: 17). Тема отца и сына переосмысливается К.Д. Воробьёвым:акцент переносится на необходимость отца, которого нет и которого взыскует юный герой.

Тема казни в повести «Сказание о моем ровеснике» является ключевой. Переживание казни переворачивает сознание Матвея Егоровича и коренным образом влияет на судьбу Алёшки. Интересно, что расстреливать Матвея Егоровича, матроса и его сына ведут к речке, затем через неё. Архетип воды во многих культурах ассоциировался с темой смерти. Например, Харон перевозит души умерших через реку Лету. Так описывается гибель матроса: «Подвернув под себя голову, он судорожно начал подгребать одной рукой, будто искал что в траве или плыл к неведомому берегу» [3, с. 73].

Наводит на размышления своеобразная траектория передвижения в пространстве Матвея Егоровича: перед приходом белых в село и последующей казнью Матвей Егорович проводит какое-то время в погребе. Перед самым сильным испытанием в своей жизни герой нуждается в поддержке, которую ему придаёт, кроме воды, ещё одна стихия – мать сыра земля. Как тут не вспомнить размышления старца Зосимы в романе «Братья Карамазовы» о необходимости время от времени приникать к земле, как к груди матери кормилицы, и находить в ней опору, в том числе и нравственную. Важно, что многие события происходят ночью: свидание пулеметчицы и матроса, то, что Матвей Егорович повёл в ночное лошадей на Троицу,знаковая ночь в погребе. Ночь – это время, когда дневная суета отступает, а человек остаётся один на один с собой и природой внутренней и внешней, состоящей из стихий воды, земли, воздуха.

Если ночь в подвале – это предвестие смерти, то эпизод выгула лошадей в ночь Троицы заостряет внимание читателя на мощном звучании темы жизни. Отправляясь

в ночное, Матвей Егорович, во-первых, нарушает запрет: «Сроду никто на Троицу не водил лошадей в ночное, – придерживая портки, зевал Петрак» [3, с. 49]. Этот запрет и в сознании самого Матвея Егоровича. Пугаясь собственного эха, он примет его за девичий визг русалок, которые хотят его защекотать до смерти: «Мало им там своих, нечистый дух!» [3, с. 51]. Любопытно, что вновь тема смерти ассоциируется с водой. Отсутствие воды привычно герою и не пугает его: «Залитые лунным светом, тихо нежились истомлённые засухой поля. С обочины выгона, из седеющих ржаных посевов, единственным живым звуком неслись подбадривающие Матвея Егоровича перепелиные напутствия: “Жить так жить! Жить так жить!”» [3, с. 50]. Пять раз в одном предложении повторяются лексемы «живое», «жить». Границей смерти, пока еще фантастической, вымышленной – царства русалок – служит как раз вода: «Уручье спало. Водяные пролысины болота тускло отсвечивали красноватыми бликами месяца, курились причудливыми клубами теплого тумана» [3, с. 50]. «Огонь беда, и вода беда; а без огня и воды – и пуще беды», – говорит народ в утешение и успокоение на те случаи, когда нарушается в природе равновесие, а вода, в меру питавшая землю, из явной благотворительницы превращается в лютого врага, наводящего страх и отчаяние: «Где много воды, там жди беды. Где вода, тут и беда» [4, с. 167].

Архетипическое сближениемотивов воды и смерти проявляет себя в сцене нападения белых на село. «Сонные продотрядовцы, как разбрызганные, кинулись в огороды и сады, но никто из них не ушёл из села, и матрос со своей семьёй – тоже. Разбуженный выстрелами, он выпрыгнул из брички и бросился на улицу. Мимо него к перелазу в сад из соседнего, видать, двора прошмыгнули двое безоружных продотрядовцев и, крикнув: “Кутеповцы-и!”– нырнули в кусты акаций, как в воду» [3, с. 66 – 67]. В какой-то мере именно вода помешает матросу развернуть тачанку и отстоять жизнь свою и своей семьи: «Схватившись за дышло, он рванул бричку, пытаясь развернуть её задком на ворота, и она покатилось было по кругу, но вдруг резко затормозила и встала. Упав от толчка на колени, матрос увидел в калачнике длинное ракитовое корытце под воду для кур: правое переднее колесо брички, с разгона въехав в него, ладно увязло кованым ободом вузком глубоком пазу» [3, с. 67].

Спрятавшись в погребе, Матвей Егорович и матрос с младенцем были обнаружены по крику ребенка. Опасаясь, что угроза кутеповца бросить «лимонку» в погреб будет выполнена, матрос поднимается из нехитрого укрытия. В последующей сцене снова присутствует вода: «Увидав в их руках карабины, Матвей Егорович прирос к шалашу, а матрос прошёл вперёд несколько шагов и остановился, широко расставив ноги, будто качалась под ним земля. Он стоял так долго; закинув за спину карабин, к нему молча двигался низкорослый пожилой кутеповец, заросший широкой рыжей бородой. Сощурив маленькие красноватые глаза, он шёл крадучись, как по бревну через речку, заваливаясь вперёд и волоча правую ногу. Но ни подлого ножного удара, который нанёс рыжебородый матросу, ни его медленного падения Матвей Егорович не видел; прикрыв лодочкой ладони глаза, он глядел в даль двора, где смутно и зыбко, словно во сне, виделась ему бричка, а у её передних колёс – Алексей, мёртво обхвативший тонкими, белыми, как в муке, руками ракитовое корытце» [3, с. 68 – 69]. Корытце, помнится, под воду.

Вода из пространства жизни незаметно перетекает в пространство смерти, «заливает» всё в «Сказании о моём ровеснике», различны её «агрегатные состояния»: дожди и туманы, река и болото, слёзы и пот. Многозначность мотива воды, используемого в повести К.Д. Воробьёва «Сказание о моём ровеснике», свидетельствует о том, что затронутые в произведении темы жизни и смерти рассматриваются в связи человека со сферой бытийственного. Григорий Померанц в свое время подметил, что в традиции мифопоэтического мышления единичное не оторвано от всеобщего «и, потянув за любое (вода, огонь), можно вытянуть Единое» [7, с. 346]. Таким образом, повесть, написанная, на первый взгляд, в рамках традиций соцреализма, при более внимательном анализе оказывается намного шире этих рамок и стандартов.

Библиографический список

1. *Аристотель.* Метафизика: [перевод с древнегреческого]/ Аристотель. Москва: Эксмо, 2018. 480 с.
2. *Бродский И.* Набережная неисцелимых: Эссе / пер. с английского Г. Дашевского. СПб.: Азбука-классика, 2005. 192 с.
3. *Воробьёв К.Д.* Собр. соч. в 5 т. Т.1. Курск: Славянка, 2008. 400 с.
4. *Даль В.И.* Пословицы русского народа. Том I. СПб. М.: Тип. М.О. Вольфа, 1879. 756 с. – URL:https://runivers.ru/upload/iblock/bb0/Dal%20Poslovicu%201.pdf(дата обращения 4.08.2020).
5. *Державин Г.Р.* Река времен в своем стремленьи… [Электронный ресурс]// Державин Г.Р. Сочинения. С объяснит.прим. Я. Грота. Т. 3. СПб.: Изд. Императорской Академии наук, 1866. 784 с. – URL: https://imwerden.de/pdf/derzhavin_sochineniya_tom3_1866__ocr.pdf (дата обращения 3.08.2020).
6. *Достоевский Ф.М.* Рассказы / Сост., вступ. ст. и прим. В.Н. Захарова. М.: Правда, 1989. 464 с.
7. *Померанц Г.* Выход из транса. М.: Юрист, 1995. 575 с.
8. Словарьрусскихнародныхговоров. Вып. 18. Масленичек – мустарсливый. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1982. 367 с. – URL: https://iling.spb.ru/dictionaries/srng/18.pdf (датаобращения 4.08.2020).
9. Словарьрусскихнародныхговоров. Вып. 34. Разлука – ревенька. СПб.: Наука, 2000. 368 с.URL: https://iling.spb.ru/dictionaries/srng/34.pdf(дата обращения 4.08.2020).
10. *Смирнов Г.* Метафизика Венеции / Глеб Смирнов. М.: ОГИ, 2017. 368 с.
11. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995. 624 с.
12. *Трубачев О.Н.* В поисках единства. Мысли по случаю тысячелетия русской культуры. – Прометей: Ист. -биогр. альм. сер. «Жизнь замечат. людей». Т. 16: Тысячелетие русской книжности. М.: Мол.гвардия, 1990. С. 6–30.
13. *Ходасевич В.Ф.* Державин. М.: Книга, 1988. 328 с.

References

1. *Aristotle.* Metaphysics: [translation from ancient Greek] / Aristotle. Moscow: Eksmo, 2018. 480 p.
2. *Brodsky J.* Watermark. St. Peterburg: Azbooka Publishing House, 2005. 192 p.
3. *Vorobyov K. D.*Complete worksin 5 volumes. V.1–Kursk:Slavyanka, 2008. 400 p.

4. *Dal V.I.* Proverbs of the Russian people. V. I. –St. Peterburg–M.:Typ. M.O. Wolf, 1879. 756 p. URL:https://runivers.ru/upload/iblock/bb0/Dal%20Poslovicu%201.pdf(date of the application 4.08.2020).
5. *Derzhavin G.R.*River of times in its aspiration…[Electronic resource] // Derzhavin G.R. Compositions. With explanatory notes by J. Groth. Vol. 3. –St. Peterburg: Publishing house of the Imperial Academy of Sciences, 1866. 784 p.URL: https://imwerden.de/pdf/derzhavin_sochineniya_tom3_1866__ocr.pdf (date of the application 3.08.2020).
6. *Dostoevsky F.M.*The stories. M.: Pravda, 1989. 464 p.
7. *Pomeranz G.*Out of trance. M.: Yurist, 1995. 575 p.
8. Dictionary of Russian folk dialects. Issue 18. L.: Nauka, Leningrad branch, 1982. 367 p.URL: https://iling.spb.ru/dictionaries/srng/18.pdf (date of the application 4.08.2020).
9. Dictionary of Russian folk dialects. Issue 34. St. Peterburg:Nauka, 2000. 368 p.URL: https://iling.spb.ru/dictionaries/srng/34.pdf(date of the application 4.08.2020).
10. *Smirnov G.* Metaphysics of Venice /GlebSmirnov. M.: OIG, 2017. 368 p.
11. *Toporov V.N.*Myth. Ritual.Symbol. Image: Mythopoietic Studies: Favorites. M.: Progress Publishing Group – Culture, 1995. 624 p.
12. *Trubachev O.N.*In search of unity.Thoughts on the occasion of the millennium of Russian culture.– Prometheus: Historical and Biographical Almanac of the "Life of Remarkable People" series. V. 16:The Millennium of Russian Literature. M.:Mol.gvardia, 1990. Pp. 6–30.
13. *Khodasevich V.F.* Derzhavin. M.: Kniga, 1988. 328 p.

УДК 821.161.1–97:82'04 **UDC 821.161.1–97:82'04**

ШАЙКИН А.А.
доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI–XIX веков, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
E-mail: ashaikin@yandex.ru

SHAIKIN A.A.
Doctor of Philology, Professor, Department of History of Russian Literature of XI-XIX centuries, Orel State University
E-mail: ashaikin@yandex.ru

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЖИТИЯ АВРААМИЯ СМОЛЕНСКОГО

GENRE CHARACTERISTICS IN THE LIFE OF ABRAHAM OF SMOLENSK

В статье выясняется сложная жанровая специфика, определяемая характером замысла агиографического текста Ефрема, созданного в Смоленске в первой половине XIII века.

Ключевые слова: ***Авраамий, Ефрем, житие, энкомий, апология.***

The article reveals the complex genre specificity, determined by the nature of the intention of the hagiographic text of Ephrem created in Smolensk in the first half of the 13th century.

Keywords: ***Abraham, Ephrem, life, encomium, apologia.***

Житие Авраамия Смоленского, созданное Ефремом [3], не поддается какому-либо однозначному жанровому определению. Конечно, это житие-биос, поскольку охвачена вся жизнь святого, но отнести его к преподобнической разновидности не получится: о детстве и юности рассказано слишком бегло и общо, а в изображение монашеской жизни превалирует угол зрения, фиксирующий конфликты и преследования героя. В то же время в тексте немало отступлений, фигур, уподоблений, как бы уводящих от фабулы «жития» Авраамия. Это заставляет исследователей искать в агиографической традиции формы, уточняющие жанровую природу текста Ефрема. Были указаны черты, сближающие его с энкомием (похвальным словом). «Энкомий … гораздо более литературен и публицистичен, чем жанр жития. В византийской традиции он мог выступать как самостоятельно, так и вместе с биографией святого. … Для энкомия свойственно отсутствие описания многочисленных чудес, а также различные по содержанию авторские отступления, с риторическими обращениями к читателю, дидактическими поучениями, с краткими и развернутыми сопоставлениями с другими святыми» [18, с. 21]. Можно добавить, что, как и энкомий, текст Ефрема связан с празднованием дня успения святого, внимание сосредоточено не столько на биографических фактах, сколько на проблематике нравственного и мировоззренческого характера. Однако энкомий – это именно похвала святому, а Ефрем во многих случаях озабочен не только похвалой, но и оправданием своего героя. Для этого существовал особый жанр – апология, защитительная речь – жанр, также восходящий к античной традиции, но вполне освоенный христианской словесностью [20]. Энкомий и апология нередко сочетались в пределах одного текста.

Ефрем хорошо знал Житие св. Иоанна Златоуста[1], в основе которого лежали иные тексты, в том числе и сочетающие оба указанных жанра. Прежде всего, к ним надо отнести Диалог Палладия, епископа Еленопольского, с Феодором, римским диаконом, повествующий о житии блаженного Иоанна, епископа Константинопольского, Златоуста [21], и текст Псевдо-Мартирия Антиохийского, назвавшего свое произведение Житием во святых отца нашего, архиепископа Константинопольского, Иоанна Златоуста [22], но в действительности являющегося не столько житием, сколько откровенно риторическим произведением, сочетающим энкомий и апологию. Энкомий, как отмечалось, обычно привязан к дню памяти святого, об этом же говорит и Ефрем: его рассказ о «житьи блаженаго Аврамиа, бывшаго игумена монастыря сего» актуализирован тем, что «его же день успениа нынѣ празднующи память чтемъ» [3, с. 30].

В сведениях о родителях святого текст Ефрема краток и, так сказать, топосен, но рассказ о рождении Авраамия Смоленского Ефрем сопровождает особым нарративом о сне некоей монахини, в котором многие святители омывают родившегося отрока, а некая жена, «пресвѣтла сияющи» (т. е. сама Богородица), принимает младенца и облачает «свѣтлою оною ризою яко свѣтомъ одеже» [3, с. 32][2]. Примечательно, что именно здесь выясняется, что и роженицу зовут Мария. Такого рода отступления от фабулы характерны и для энкомия, и для апология, цель которых не столько событийное повествование, сколько рефлексии по поводу происходящего. При этом вот что характерно: сцена, открывшаяся инокине, только ей и доступна, Мария узнает о происшедшем из ее рассказа. Еще более отстранен от происходящего с ним в «горнем плане» Иоанн Златоуст. В начале сознательной жизни его посещают святые апостолы Иоанн и Петр, благословляя его на дальнейшее служение и предвещая многие бедствия и скорби. Однако, как и в смоленском житии, чудесное явление открыто не самому его участнику, а некоему третьему лицу, в данном случае прозорливому старцу Исихию, наблюдающему встречу Иоанна с апостолами. Сам же Иоанн как бы ничего об этой встрече не знает, и Исихий запрещает рассказывать о ней, дабы они не лишились общения с таким великим угодником Божиим [5, с. 919 – 922]. Ефрем использует тот же прием, который

© Шайкин А.А.
© Шайкин А.А.

имел место в Житии Иоанна Златоуста, хотя прием этот имеет, вероятно, общеагиографический характер[3].

Путь вошедшего в возраст Авраамия в его самосознании определен Христом: «И аще кто не възметь креста своего, не поидеть въслѣдъ мене, нѣсть мнѣ подобенъ» (Мф. 10, 38) [3, с. 34]. Раздача имения, отказ от земных благ, прежде всего, от «свѣтлыхъ ризъ» – уже следствие такого выбора пути. Авраамий, по Ефрему, пошел даже далее обычного аскетизма: «хожааше яко единъ отъ нищихъ, и на уродство ся преложь» [3, с. 34]. Подвиг юродства – свидетельство исключительности.

Вставшему на путь, ведущий к Богу, естественно стремиться посетить места, где Спаситель смертную страсть принял и где обретались великие святые отцы – равный ангелам Антоний, его ученик Иларион, Евфимий-чудотворец, блаженный Савва и сподвижник Саввы, основатель монашества Феодосий. Стремился попасть туда и Феодосий Печерский, но если Феодосий мыслил это как физическое перемещение (первое бегство из дома матушки), то Авраамию достаточно проникать туда сознанием: «мыслью въспоминая святаго града Иерусалима и гробъ Господень» [3, с. 34]. Деепричастие «въспоминая» свидетельствует, что душа Авраамия уже знает эти места, ему надо только «вспомнить».

Герой жития любит чтение, но обычно об этом говорится в общем плане. Так, Аврамий Затворник «божественыхъ писанiй сладко послушаше и поучашеся в нихъ» [4, с. 1997]. Для Авраамия книги становятся жизненным руководством, вплоть до перемены гардероба: «Богодухновеныя же книгы и святыхъ житиа почитая, и како бы ихъ житиа и труды, и подвигъ въсприяти, измѣнися свѣтлыхъ ризъ и в худыя ся облече…» [3, с. 34]. Ефрем перечисляет излюбленных авторов Авраамия: «Изъ всѣхъ любя часто почитати учение преподобнаго Ефрѣма (Ефрема Сирина. – А. Ш.) и великаго вселеныя учителя Иоанна Златоустаго, и Феодосия Печерьскаго, бывшаго архимандрита всеа Руси. И вся же святыхъ богодухновенныхъ книгъ житиа ихъ и словеса проходя и внимая, почиташе день и нощь» [3, с. 34]. Такой читатель, кормимый «словомъ Божиимъ» характеризуется топосом пчелы: «яко дѣлолюбивая пчела, вся цвѣты облѣтающи и сладкую собѣ пищу приносящи и готовящи»[4]. Но Авраамий не просто читал – из прочитанного он составлял новые сборники: «вся отъ всѣх избирая и списая ово своею рукою, ово многыми писци» [3, с. 34]. Вскоре в дискурсе Ефрема «пчела» обращается в «пастуха», т. е. Авраамий не только собирал мудрость книжную, но и тут же наделял ею свою паству: «яко же пастухъ добрый, вся свѣдый паствы и когда на коей пажити ему пасти стадо». Этот «добрый пастух» противопоставляется «невежам», не умеющим заботиться о своих овцах: «не яко же невѣжа, невѣдый паствы, да овогда гладомъ, иногда же по горамъ разыдуться, блудяще, а инии отъ звѣрей снѣдени будуть». И чтобы не оставалось сомнений, кто эти невежды, Ефрем прямо их называет: «Тако всѣмъ есть вѣдомо невѣжамъ, взимающимъ санъ священьства» [3, с. 34]. Это уже прямой выпад против монастырской братии, с которой у книголюбивого монаха начали осложняться отношения (немало книжных упоминаний встретим и в дальнейшим развитии текста Ефрема).

Но апология учителя на этом не останавливается. Ефрема привлекают и иные сравнения. Теперь Авраамий уже не пчела и не пастух, а «хитрии кормници», умеющий вести свой корабль. И опять Ефрем увлекается в немалое отступление о кормчем, избегающим противного ветра и бурь морских, не допускающим «потопления» и достигающим нужного города. Кормчий в длящемся отступлении сменяется просто путником, умеющим найти верный путь, свободный от разбойников, и успешно добраться до места. Такого рода отступления от фабулы, по большей части риторического характера, действительно, более характерны для энкомия и апологии[5], нежели для собственно жития.

Намеченная в этих отступлениях тема противостояния героя неким враждебным силам, стремящимся его погубить (конечно, в действительности это вышеназванные «невѣжы, взимающие санъ священьства»), вступает в явное противоречие с фабульной констатацией идиллической гармонии между его героем и монастырским окружением: «самому игумену, зрящу добраго житья, радоватися, и всей братьи славити Бога, и многемъ отъ мира притекати отъ него утѣшение приимати отъ святыхъ книгъ» [3, с. 36]. Более того, игумен, который сам был настолько «хитръ Божественымъ книгамъ», что никто не смел «предъ нимъ отъ книгъ глаголати», видя книжные устремления инока, «принуди же блаженаго Авраамиа прияти священическый санъ» и вскоре произвел его в иереи [3, с. 36]. Семантика отступлений опережала фабулу, но теперь фабула догоняет отступления. Не заботясь о логической последовательности и как бы не замечая вопиющего противоречия, Ефрем внутри этой монастырской идиллии сообщает о глубоком разладе между его героем и всем монастырем: «Нищету же и наготу, и укорениа же отъ диявола, и тугу, и искушение отъ игумена и отъ всее братьи, и от рабъ – кто можеть исповѣдати?». И чтобы не было сомнений агиограф прибегает к прямой речи героя: «Яко же ему самому глаголати: “Быхъ 5 лѣтъ искушениа терьпя, поносимъ, бесчествуемъ, яко злодѣй”» [3, с. 36].

В повествовании Ефрема две противоположные силы действуют в одном направлении: дьявол прогнал Авраамия из монастыря в Селище, но оказывается это согласуется с высшей волей: «Богу хотящу, яко «нѣсть лѣпо свѣтилнику во тмѣ сияти и укрытися граду, выше горы сущу»[6]. Ефрему надо обосновать необходимость перехода своего героя в городской монастырь в Смоленске, где Авраамия могли слушать и поучаться от него больше людей. В этой связи он вспоминает ситуацию, связанную с Иоанном Златоустом, хотевшим уединиться в «пустыне», но одолевший святого по Высшей воле недуг вынудил его вернуться в город с тем, чтобы больше людей могли спастись его проповедями. Коренное различие состоит в том, что Иоанна Божий промысел возвращает в город, а возвращение в Смоленск Авраамия «бысть отъ дияволя научениа» [3, с. 38]. Не ясно, замечал ли автор-Ефрем эту активную роль дьявола в судьбе своего героя?

Для энкомия и апология свойственны отсылки к авторитетам. Если в характеристике проповеднической манеры отсылка к Златоусту имеет имплицитный характер, то увлеченность Авраамия эсхатологической темой прямо отсылает к имени знаменитого предшественника, и не только к нему: «яко же великый Иоанъ Златаустъ учитъ, чемеритъ день (день Страшного суда – А. Ш.) поминаеть, и самъ Господь, и вси святии его се проповѣдають» [3, с. 40]. И это не абстрактное напоминание о Страшном суде – «чемеритъ день» был изображен на иконе, напи-

санной Авраамием. Ефрем дает ее описание: «и рѣка огнена предъ судищемъ течеть, и книгы разгыбаются, и Судии сѣде, и дѣла открыются всѣхъ»; вечной муки даже сам сатана «боится и трепещеть» [3, с. 40]. Рассказ об иконах – очередное отступление от фабулы жития, но, вот, кажется, Ефрем вернулся если не к событийной, то к бытийственной стороне жизни своего героя. Сообщая об отказе Авраамия посещать пиры, задаваемые знатными горожанами, Ефрем не просто упоминает об этом, он мотивирует отказ Авраамия: «многыхъ ради зазираний, яже бывають отъ мѣста избирающихъ, и инѣхъ ради многыхъ, яже бывають отъ многаго ради пьяньства» [3, с. 40]. Бытовой ригоризм служит, во всяком случае, по законам метонимии, мотивации изображения аскетической внешности героя: «Образъ же блаженаго и тѣло удручено бяше, и кости его, и състави яко мощи исщести, и свѣтлость лица его блѣдъ имуще отъ великаго труда и въздержания, и бдѣния…». Описание, так сказать, обыденной внешности дополняется образом священника в действии: «Егда устраяшеся въ священчьскый санъ, образъ же и подобье на Великого Василья черну браду таку имѣя, плешиву развѣ имѣя главу» [3, с. 40]. Ефрем отдает отчет в нестандартности созданного портрета и спешит извиниться перед читателем: «Но не зазрите ми, братье, моей грубости»; уверяет в достоверности своего изображения святого: «не лжа бо си глаголю или какою хытростью, или мудростью» и, наконец, объясняет, что создает он этот портрет «многыхъ ради, иже его не видѣша и не слышаша» [3, с. 40]. Кажется, это один из первых неклишированных портретов в русской словесности.

В этом месте повествования Ефрема проходит некий шов. Упоминание о «рабе ленивом», мотивирующее труд агиографа, обычно помещается либо в начале, либо в конце повествования; финальной выглядит и благодарность Господу, давшего «сию благодать и помощъ граду Смоленьску, блаженаго Авраамья» [3, с. 40]. Здесь же агиограф заново обращается к читателям с просьбой о молитвенной помощи, дабы «конець свершити» начатому повествованию[7]. Но до конца еще далеко; еще не рассказано основное, ради чего и создавался этот текст.

Вторая – и, на наш взгляд, основная – часть текста Ефрема начинается с явления сатаны. Если в Селище дьявол косвенно, через монастырскую братию, допекал святого, то теперь он предстал пред Авраамием непосредственно. Смоленский сатана не похож на нечисть в виде языческих скоморохов, стращающих Феодосия Печерского; может быть, нечто общее есть с персонажем, прокатывающимся по келье Аврамия Затворника[8]. Сатана являлся Авраамию Смоленскому и днем, и ночью, в последнем случае так освещал келью, что не могли спать и прочие монахи; меняя размеры, бес возвышался до потолка и даже сбрасывал Авраамия с постели; утомивши святого ночью, не оставлял его и днем, являясь то в своем облике, то «въ жены бестудныя прѣображающеся». Последняя ситуация напомнила Ефрему происходившее с Антонием Великим, но Тот, Кто некогда укрепил Антония[9], и «сему блаженому свою благодать и силу подавааше и избавляше» [3, с. 42].

Неспособный одолеть святого, так сказать, один на один, сатана прибегает к уже испытанному способу: воздвигает на святого жителей Смоленска. Только что чуть не весь город ходил слушать проповеди Авраамия, а теперь все восстали на святого: «начаша овии клеветати епископу, инии же хулити и досажати, ови еретика нарицати, а инии глаголаху на нь — глубинныя книгы почитаеть». Тут же и обвинения в распутстве: «къ женамъ прикладающе», и даже с намеком на педофилию: «Уже наши дѣти вся обратилъ[10] есть». Обвинением выглядит даже то, чем надлежало бы гордиться: «друзии же пророкомъ нарицающе» [3, с. 42]. Нечистый с горожанами поработал добросовестно: «никто же аще бы не глаголя на блаженаго Авраамиа въ граде», т. е. не было ни одного в городе, кто бы не восстал на святого. Нечто подобное происходило раньше и в монастыре в Селище.

Тотальность осуждения Авраамия Ефрем передает настойчиво: «Събраша же ся вси от мала и до велика весь градъ на нь»; люди требовали зрелищной казни святого: «инии глаголють заточити, а инии къ стѣнѣ ту пригвоздити и зажещи, а друзии потопити» [3, с. 42]. Демонстративно зрелищно Авраамия тащат на судилище: «яко злодѣа» святого «влачяху» по улицам города; высыпавшие из домов люди «овии ругахуся ему, инии же насмихаахуся ему и бесчинная словеса кыдающе». Ефрем настойчиво отмечает тотальность поругания: «весь градъ и по торгу, и по улицамъ — вездѣ полна народа, и мужи же, глаголю, и жены, и дѣти» [3, с. 42]. Влачимого по улицам города святого Ефрем сравнивает с птицей, оказавшейся в руках птицеловов: «Блаженый же бѣ яко птица ятъ руками». Описываемые сцены Ефрем наблюдает лично и свидетельствует: «позоръ тяжекъ видѣти» [3, с. 42]. Тем самым автор становится актором.

Происходящее в Смоленске в сознании героя (и, конечно, солидарного с ним автора) отсылает к финалу евангельской истории Иисуса Христа: влекомый по улицам Авраамий, «в собѣ въспоминая страсть Господа нашего Исуса Христа, яко вся си претерпѣ нашего ради спасениа» [11]. Евангельская история Христа, матричная в коллективном сознании, является универсальным претекстом судьбы святого. Как при Господе сатана проник в сердце иудеям, и они надругались Христом, учинив суд над Ним, так и теперь сатана изгнал Авраамия из прежнего монастыря и воздвиг жителей Смоленска на святого. Как прежде иудеи по отношению к Христу, так и ныне жители Смоленска по отношению к Авраамию начали клеветать на святого, хулить, называть еретиком и обвинять в чтении «глубинных книг». Как прежде, те, кто шел за Христом, начали кричать «распни его», так и теперь те, кто нескончаемым потоком шли слушать Авраамия, стали требовать «заточити», «къ стѣнѣ ту пригвоздити и зажещи», «потопити» святого. Иудеи оскорбляли Христа, влекомого по улицам Иерусалима, так и смоляне «ругахуся», «насмихаахуся», «бесчинная словеса кыдающе» святому, которого «яко злодѣа влачяху» по улицам города [3, с. 42]. Авраамий воссылает молитву Христу, и Тот, кого вели по улицам Иерусалима, не оставил поругаемого на улицах Смоленска.

Голос Всевышнего обращается к священнику Луке Прусину: «се возводять блаженнаго моего угодника на снемъ съ двѣма ученикома, истязати хотять, ты же о немь никако же съблазнися» [3, с. 44][12]. Вдохновленный вышним словом, Лука решается обратиться к судьям Авраамия, напоминая им о давнем неправедном суде и возмездии, постигшем неправедных судей. Имя Иоанна Златоуста в словах Луки еще явно не звучит, хотя в словах «хотѣша бес правды убити ѝ» он подразумевается. Явно имя Златоуста появляется в словах епископа

Игнатия, которого привел в смущение иерей Лазарь, выполняющий, в свою очередь, Вышнюю волю. Лазарь предвещает, что «граду сему», т. е. Смоленску, будет епитимия великая, если они не раскаются в расправе над Авраамием [13]. Наказание целого города – архетипическое событие, о чем уже напомнил Лука Прусин и о чем Ефрем еще расскажет ниже. Пока же, хотя игумены и священники готовы были «жива его пожрети» [3, с. 44], приговор ограничился ссылкой Авраамия в тот же монастырь в Селище, в котором начиналась его монашеская деятельность и из которого он самовольно ушел.

Подробный пересказ наказаний, постигших гонителей Иоанна [5, с. 1120 – 1121], позволяет Ефрему обобщенно обозначить кары, постигшие судей Авраамия. Но если в Житии Златоуста кары тех, кто неправедно судил его, происходят уже после кончины святого, то в Смоленске аналогичные кары настигают судей Авраамия при его жизни: «Скоро на сихъ бысть, да овии отъ игуменъ, инии же отъ поповъ напрасную смерть приимаху»; те же из хулителей, кто не усердствовал в обличениях и лишь «въ сонмѣ на блаженнаго тужааху», теперь «припадааху ему на ногу, прощениа просяще, а не бывше на сонмѣ радоваахуся» [3, с. 48].

Чтобы представить, понять и оценить «факты» своей современности агиографу надо увидеть их в связях с «фактами» уже сбывшимися и являющимися надежной мерой современным. Общий смысл судьбы Авраамия прочитывается через судьбу Иоанна Златоуста[14], но своими конкретными чертами творимое над Авраамием вызывает у Ефрема воспоминание о «святце» его героя – Аврамии Затворнике. То, как Авраамия волокли на судилище по улицам Смоленска и глумились над ним, отсылает не только ко Христу, но и к герою Ефрема Сирина: того Аврамия, «яко каменя бездушна», жители селения, которых он стремился приобщить к вере христовой, волокли веревками за шею вон из «веси», избивая «дрекольми» [4, с. 2001]. Поэтому вслед за упоминанием Златоуста, Ефрем отсылает и к тезоименному патрону своего героя: «Сего же ради блаженый имя нареклъ себѣ, своего святьца подражая, яко же бо *и онъ, подражая, много пострадалъ отъ оноя веси* и за ня моляся Богу обращая вся къ Богу и спасая, блаженый же терпя ихъ запрещение» [3, с. 46; курсив наш – А. Ш.]. Слово «запрѣщение» означает здесь изоляцию Аврамия Затворника, «запрещению» был подвергнут и Авраамий Смоленский: власти даже стражу («мечников») выставили на путях к монастырю в Селищах, дабы пресечь паломничество к Авраамию. Аврамия Затворника третировали язычники, Авраамия Смоленского – собратья по вере. Язычники, приведенные Аврамием Затворником к истинной вере, уже более не огорчали его, а те же, кто был наставлен смоленским Авраамием, «обратишася на своя дѣла злыхъ грѣхъ» [3, с. 44].

В «Повести временных лет» под 1068 г. есть текст, условно именуемый Поучение о казнях Божиих и связываемый с именем Печерского игумена Феодосия [15, с. 458; 12, с. 397 – 398; 2, с. 512]. Мотивы этого Поучения (Слова) присутствуют в летописных статьях: 1092, 1093, 1110 гг. и др. Ефрем Смоленский, сообщающий, что тексты «игумена всея Руси» входили в круг чтения Авраамия, мог быть знаком с текстом самого Феодосия или с его использованиями в летописном тексте. Имеем в виду следующий фрагмент текста Жития: «Богу же хотящу всѣмъ спастися, овогда же человѣколюбие свое и милость являеть, овогда же казня, бѣда дая: глады, смерть, бездождье, сушу, туча тяжкыя, поганыхъ нахожденіа, градъ плѣнение и вся, яже на ны отъ Бога приходятъ. И тѣми обращая и приводя к собѣ, да не бо есмы безъ грѣха, а терпяще сихъ, рассудимъ, помянемъ, колико злыхъ яже сътворихомъ и забытью предахомъ, в нощи же и въ день съгрѣшающе» [3, с. 46][15]. В этом месте Ефрем, на наш взгляд, подходит к центральному заданию своего текста, который из жития становится открытой апологией, защитительным словом.

Рассуждение о «нашей» греховности подводит агиографа к вопросу о греховности священнослужителя, при этом его позиция заостряется и, вероятно, индивидуализируется. Набирая аргументы против тех, кто берется судить духовных лиц, Ефрем дает следующий текст: «…слышасте Господа, глаголюща: «Святителя моя, и черноризца, и ерѣа честьно имѣйте и не осужайте ихъ» [3, с. 46]. По свидетельству авторитетных экспертов, в Библии таких слов нет [17, с. 9]. Следом идут достоверные цитаты из Матфея, ап. Павла, но таких именно слов Господа не находится. Следовательно, данное место – либо искажение текста Ефрема переписчиками (к такой позиции склонны эксперты), либо обращение к иным, не библейским текстам, либо – вольное творчество самого Ефрема. Ефрем, между прочим, оставаясь в рамках привычного средневекового «мы», тем не менее уже явный индивидуалист: «Тѣм же внимай мы кождо себе: кождо за ся въздати имать слово въ день суда» [3, с. 46]. Готовый держать ответственность за свое слово – не волен ли он поделиться им с самим Словом? Такое предположение находит поддержку в тексте Ефрема. Немного ниже мысль, приписанную Богу, Ефрем высказывает от себя: «Да аще мы на ся възмемъ инѣхъ осужати, изгонити въ правду или бес правды, то уже отняли есмы отъ Бога и отдали есмы оному противному, рекше диаволу, Божий корабль» (с. 48). Тем самым Ефрем отвергает любой человеческий суд над иереями, правый или неправый; такой суд, считает он, означает передачу инициативы диаволу. Немного ниже, говоря о порочности человеческого суда, Ефрем еще раз прибегает к словам Господа, взятым опять же не из Библии: «Человѣци взяша судъ мой, уже бо ихъ судиша, азъ имъ не сужду» [16].

О порочности человеческого суда над святителями, по мысли Ефрема, свидетельствуют и прецеденты. В Иерусалиме изгнали патриарха Илью, и жители города, радовавшиеся изгнанию, оказались обречены на пятилетний голод – не то ли ожидает жителей Смоленска?, как бы вопрошает Ефрем текстом Жития о Савве Освященном. Царь Анастасий, изгнавший Илью, был поражен молнией из облака, которое явилось только над палатой царевой [3, с. 46 – 48][17]. Хотя княжеская власть Смоленска устранилась от суда над Авраамием, но и не воспрепятствовала ему, да к тому же и стражу, перекрывшую подступы к Авраамию в Селищенском монастыре, выставила – так что молния и смоленского князя может настигнуть. Рассуждение об опасности человеческих попыток судить деяния святых Ефрем находит в «Повѣсти нѣкоего отца духовна къ сыну духовну»[18] (отметим, что опять появляется любимая Ефремом «морская тема»: «корабль есмы мы, кормникъ же Богъ, всего мира направляя и спасая своими присными рабы, реку же пророкы и апостолы, святителя и вся учителя Божиа, дажде и до скончаниа вѣку сему» [3, с. 48]. Прецеденты наказаний

тех, кто дерзал судить «присных рабов» Господа, Ефрем приводит по «Златой цепи» [19]: люди, по наущению дьявола осудившие некоего преподобного, хотя впоследствии покаялись перед ним и были им прощены, тем не менее подверглись суровому наказанию: «овии възбеснѣша, ови въ различныя впадоша бѣды грѣха ради» [3, с. 48]. Ефрем настойчиво проводит мысль: никто из людей не вправе судить апостолов, пророков, святителей, сам Господь их оберегает: «Азъ есмь с вами, никто же на вы» [3, с. 50][20]. Таким образом, на ряде примеров Ефрем, по слову игумена Хрисанфа, показывает, «как Божий Суд, невидимый, но справедливый, через подвиг святого возвышается над судом человеческим» [19, с. 40].

После этих сентенций Ефрем возвращается к актуальному событийному ряду. Смоленскую землю охватила засуха: «иссыхати земли и садомъ, и нивамъ, и всему плоду земленому», причем прежде, по свидетельству автора, такого не бывало. Епископ Игнатий организует крестные ходы, но «не бысть дождя на землю» (с. 50). Автор-Ефрем уверен, что засуха наступила по Божьему промыслу, ибо Господь хотел «блаженаго Араамиа обьявити». Когда некий священник предположил, что бездождие может быть наказанием Господним за запрещение Авраамию вести литургию, епископ Игнатий тотчас же послал за опальным иноком и, проведя собственное расследование, убедился, что «яко все лжа и оглаголание по зависти и злобѣ диаволи бысть» [3, с. 50]. Теперь уже епископ просит благословения Авраамия для себя, а также просит благословить весь град и простить тех, кто послушал «лживыхъ клеветникъ и оглагольникъ». Игнатий поручает Авраамию молить Бога о всех людях смоленских и, главное, о дожде – вымолить «богатно дождь свой на землю» [3, с. 50]. Преодолевая смущение, Авраамий, в свою очередь, просит епископа помолиться о «святемъ стадѣ словесныхъ овець» [3, с. 50], и, выйдя из храма, выполняет просьбу святителя, и благодатный дождь пролился на Смоленск так скоро, что Авраамий не успел еще дойти до своей кельи.

Вступление Авраамия в монастырь, в котором епископ Игнатий предложил игуменствовать Авраамию, Ефрем стремится увидеть сквозь события Печерского монастыря. Световое явление, сопровождающие выбор места для новой Богородичной церкви Феодосием, в иной форме имеет место и в повествовании об Авраамии. Свет извне перемещается внутрь персонажа: Авраамий впервые входит во врата монастырские, и «свѣтъ восия ему въ сердци отъ Бога[21] и с радостью просвѣщая душю его и помыслъ» [3, с. 54]. Ефрем усматривает в этом прямую параллель с «лестницей Иакова» (Быт. 28, 12): как там, так и здесь, осуществляется присутствие Господа «на семь мѣстѣ» [3, с. 54][22]. Свет и пролившийся раньше дождь сопрягаются Ефремом с псалмом Давыда (Пс. 65, 12), сулящим после прохождение через огонь и воду покой. Тем самым реализуется мотив, заявленный в заглавии: «просвѣтившагося въ терпѣньи мнозе» – инициальное проявляется в финальном.

Финальная часть Жития имеет свой заголовок «А се конець блаженаго и преподобнаго отца нашего Авраамиа и похвала граду сему, и заступление пречистѣй Богородици приснодѣвѣ, и похвала». Похвала граду и Богородицы будут иметь место, но «конець блаженаго» (в смысле конца рассказа о блаженном) выливается в пространное авторское самобичевание, становящееся важнейшим элементом, завершающим похвалу-апологию святого. Строится эта апология на контрасте противопоставления авторской многогрешности святой безупречности Авраамия. Форма такого противопоставления могла быть подсказана Ефрему его сирийским тезкой. Ефрем Сирин тоже противопоставляет себя, правда, не одному, а как бы всем своим героям, святым отцам: они «отрѣшились совсѣм отъ земныхъ дѣлъ и любовію соединились съ Богомъ», тогда как он – «не приготованъ есмь и не прилѣженъ к подвигомъ» [4, с. 2023 и прим. 5 и 6]. Ефрем Сирин скорбит, что застигла его «зима бесконечная», а он «нагъ есмь и не готовъ житіемъ». Более всего Сирин сокрушается о собственной непоследовательности: «дивлю же ся, любимици, како по вся дни согрѣшаю и по вся дни каюся, заутра же глумлюся». Эту тему сирийский автор детализирует: «въ один часъ строю, въ другой разрушаю; вечеромъ говорю: завтра покаюсь; а когда настанетъ утро, мною овладѣваетъ лѣность, я отступаю назадъ и теряю день», в поддень откладываю на ночь, но «приспѣвъши же нощи, сномъ одерьжимъ есмь» [4, с. 2023 и прим. 8]. И нет сил преодолеть это бесполезное существование: «Господь мой приближился есть во шествіе, и се трепещеть сердце мое, и плачюся дни лѣности моея, не имы, что отвѣщати ему» [4, с. 2024][23].

Примерно то же и так же говорит о себе и смоленский Ефрем: «Азъ же грѣшный и недостойный Ефрѣмъ и в лѣности мнозѣ пребывая (…) и празденъ, и пустъ бывъ всѣхъ благыхъ дѣлъ (…), именемъ черноризець нарицаюся, дѣлы же злыми далече его отстою». Ефрем разоблачает себя, как инока: «А како нарекуся, абы послѣдний нарѣщися не могу, дѣла бо злая, яже сдѣяхъ, обличають мя и стужають…». Ефрем считает себя «последним» среди учеников блаженного, ибо «ни по малу быхъ послѣдуя житию, терпѣнию, смирению, любви и молитвѣ и всѣхъ его благыхъ нравовъ и обычай» [3, с. 58]. Но такого рода монологические саморазоблачения не отвечают главной цели – прославлению святого, и Ефрем начинает выстраивать оппозиции (он // аз), в которых христианским совершенствам героя противостоят низменные качества автора.

Чрезмерность самообличений в этих оппозициях имеет, на наш взгляд, риторический характер, ср.: [9, с. 112]. Вряд ли монах Ефрем был таким гулякой-пьяницей, лентяем, болтуном, пустословом, гордецом, щеголем, лежебоком, неженкой, оскорбителем нищих и т. п. – приемом контраста Ефрем стремится высветить совершенства героя, и потому решительно жертвует собственной персоной. Не принимали всерьез эти самообличения, по всей вероятности, и в средние века – иначе Ефрема не смогли бы причислить к лику святых[24]; в последующей традиции автор и герой образовали как бы святую пару, они и на иконах могли изображаться вместе[25].

Таким образом, особые задачи, стоящие перед автором повествования об Авраамии Смоленском, заставили его существенно переформатировать шаблоны преподобнического жития. Ефрем жертвует изображением биографической полноты преподобного, почти избегает описания чудес, совершаемых святым при жизни и совершающихся по его смерти (в сущности, есть только одно чудо – вызывание дождя), нет детализированного описания монастырской жизни подвижника ни в Селищах, ни в городском монастыре Честного Креста, ни в последнем своем Богородничном мона-

стыре (Положения Ризы Пресвятой Богородицы), где он игуменствовал. Есть только сведения о том, как преподобный стремился украсить храмы. Вместо этого в центре повествования Ефрема оказались сцены конфликтов святого с монастырским и церковным начальством и в особенности сцена суда над ним. Стремясь оправдать своего героя, Ефрем прибегает к жанровым возможностям апология, развивая мысль о неподсудности таких деятелей, как Авраамий. Они не подлежат земному суду, даже в лице высших церковных иерархов, у них только один судия – Господь. Авраамий в сущности противопоставлен всем иерархам, окружающим его; последние только тогда приобретают положительные коннотации, когда проникаются правотой Авраамия. Задача оправдания естественным образом сопряжена с восхвалением героя – отсюда обращение Ефрема к специфике жанра энкомия. Рядом с именем Авраамия возникают прославленные имена Иоанна Златоуста, Аврамия Затворника, Саввы Осященного, Феодосия Печерского. В тексте Ефрема немало отступлений, фигур, уподоблений, как бы уводящих от фабулы «жития» Авраамия. В собирании знаний Авраамий уподобляется традиционной «пчеле», но он не только собиратель «меда знаний», но и «добрый пастух», наделяющий этими знаниями окружающих. Авраамий – «хитрый кормчий», умеющий вести свой корабль, он – воевода-полководец, способный победить неприятеля. Эти и иные новаторские черты, проанализированные выше, свидетельствует о том, что в Смоленске около середины XIII века было создано произведение, обновившее в силу специфических задач, стоящих перед смоленским агиографом, формы преподобнического жития жанровыми возможностями апология и энкомия.

Примечания

1. Очевидно, древнерусский перевод редакции, приписываемой Георгию, архиеп. Александрийскому; версия этого перевода доступна в: [5, с. 898 – 1131].
2. О возможных связях сна инокини с апокрифическим рассказом о рождении пророка Илии см.: [19, с. 31].
3. Так, Феодосий Печерский в «горнем плане» является находящемуся при смерти черноризцу Дамиану с утешением и предсказанием о будущей небесной жизни, но физический Феодосий не знает об этом [8, с. 398].
4. Ср., например, в Предисловии к Житию Евфимия Великого Кирилл Скифопольский говорит о своей писательской работе: «подражая трудолюбивой пчеле, собирающей со многих цветов необходимое для производства меда» [23]. С пчелой сравнивается и Антоний Великий, извлекающий «мед» из общения с подвижниками. См.: [6, с. 24]. На рубеже XII-XIII вв. «пчела» эта появится в Молении Даниила Заточника.
5. Особенно это характерно для упомянутого выше произведения Псевдо-Мартирия Антиохийского.
6. Евангельский текст здесь дан не точно, см.: [17, с. 9.]. Полагаем, что Ефрем, вольно пересказывая Евангелие, дает тексту нужную для его повествования форму: под «тьмой» имеется в виду селищенская удаленность героя от города.
7. М.В. Антонова квалифицирует этот фрагмент как лирическое отступление, причем единственное, в тексте Жития. См.: [1, с. 70].
8. Как позже у Авраамия Смоленского, сатана являлся его патрону огнем под ногами, блистанием ослепительным; когда блаженный молился ночью, сатана, держа топор, ломал его келью и, прорубив, кричал сильным голосом: «потьщитеся, друзи мои, потьщитеся! Скоро шедше, удавити и!». Сирийский сатана, пожалуй, изощреннее смоленского: он прикидывался господом богом и искусными словами пытался совратить Аврамия. Но блаженный распознавал лесть лукавого и именем настоящего Господа прогонял наваждение. См.: [4, с. 2006 – 2007].
9. «…диавол принимал ночью образ прекрасной женщины и всячески пытался возбудить в Антонии страсть… Своему рабу содействовал Господь … «Не я…, а благодать Божия, которая со мною» (1Кор 15, 10). См.: [6, с. 26].
10. В переводе «обратилъ» дано как «совратил» [3, с. 43].
11. События данного момента как бы предугадывались еще в монастыре святой Богородицы в Селище: Авраамий «мыслью въспоминая» о том, как Господь «страсть приятъ нашего ради спасениа» [3, 34].
12. Отметим такую подробность: Ефрем знает, что Лука услышал голос Всевышнего в 9 часов, стоя на молитве.
13. Блаженный Лазарь, по рассказу Ефрема, имел опыт, сходный с Авраамиевым: он также был вынужден оставить свою епархию из-за того, что «властели» отнимали чужое неправедно, обижали вдовиц и сирот и самые святые церкви. Но в Смоленске этот Лазарь стал видным священником, ибо после Игнатия возглавил епископию [3, с. 44 – 46].
14. Игумен Хрисанф хорошо сформулировал: «Сравнение со Златоустом – это вызов, осознанное противопоставление внутри церкви одного множеству, возмутителя спокойствия тем, кто доволен положением вещей» [19, с. 26].
15. Ср., например, следующие летописные фрагменты: под 1068 г.: «Наводить бо Богъ по гнѣву своему иноплеменьникы на землю, и тако скрушенымъ имъ въспомянутся къ Богу. … Земли же согрешивши которѣй любо, казнить Богъ смертью, ли гладомъ, ли наведеньемъ поганыхъ, ли ведромъ, ли гусѣницею, ли инѣми казньми, аще ли покаявшеся будемъ, в нем же ны Богъ велить житии … град вместо дождя испуская или морозом плоды побивая и землю зноем томя, за наши злодеяния» [12, с. 112]; под 1092: «В си же времена мнози человѣци умираху различными недугы … Се же наведе на ны Богъ, веля нам имѣти покаянье и въстягнутися от грѣха, и от зависти и от прочихъ злыхъ дѣлъ неприязнинъ» [12, с. 141]; под 1093 г.: «Да нахожениемъ поганых и мучими ими Владыку познаемъ, Его же мы прогнѣвахом» [12, с. 146].
16. Источник этой цитаты находят в так называемом Древнем Патерике, см.: [17, с. 9]. Так что, вероятно, и первая цитата восходит к какому-то тексту, обращавшемуся в кругу Авраамия. Немного ниже Ефрем сходную мысль, выраженную словами апостола Павла, приписывает Спасителю: «Рече бо Спасъ: «Смущая васъ, тъй прииметь судъ, кто любо буди» [3, с. 48] (Ср. Гал. 5, 10: «…смущающий вас, кто бы он ни был, понесет на себе осуждение»).
17. В Житии Саввы, на текст которого опирается Ефрем, эта ситуация представлена весьма картинно: «громъ и молниями о полатѣхъ бывшемъ, и царя Анастасия единого гоняшемь, и тужащу емоу и бѣгающу от мѣста на мѣсто, и постиже его на единомъ ложи гнѣвъ Божии, и повергъ, оумри, якоже внезаапноу обрѣстися мертву» [7, с. 518].
18. Об этой повести см.: [13, с. 61].
19. Об этом сборнике в древнерусской письменности см.: [10, с. 184 – 187]. См. также: [13, с. 60 – 61]; [16, с. 78].

20. «Дословно воспроизведен фрагмент кондака Вознесению Господню (глас 6): «…вопия любящим Тя: «Аз есмь с вами и никто же на вы». (См. также: Рим 8: 31). – [17, с. 10].

21. Подобное «осияние» имело место и в начале аскетического подвига Аврамия Затворника, преодолевающего навязанный ему родителями брак.

22. Развитие мотива «лестницы Иакова» в агиографии см.: [19, с. 28].

23. О самоуничижениях Ефрема Сирина в иных его произведениях см.: [16, с. 166 – 167, сноска 63].

24. Ефрем местно чтился в Смоленске; в службе, посвященной Авраамию, не только Авраамий, но и Ефрем именуется «Божественным». – См.: [11, с. 516].

25. См.: репродукция парной иконы XVII в.: [14, в начале текстов житий, перед с. 1].

Библиографический список

1. *Антонова М.В.* Специфика сюжетно-композиционного строения «Жития Авраамия Смоленского» // Ученые записки Орловского государственного университета, 2019, № 2, С. 68 – 71.

2. Библиотека литературы Древней Руси. Т. 1 : XI-XII вв. СПб.: «Наука», 1997, 544 с.

3. Житие Авраамия Смоленского // Библиотека литературы Древней Руси. Т. 5. XIII век. СПб.: «Наука». 1997. С. 30 – 64.

4. Житие Аврамия Затворника («…сказаніе преподобнаго отца нашего Ефрѣма Сирина о житіи преподобнаго отца Авраамиіа затворника») // Великие минеи четьи, собранные всероссийским митрополитом Макарием. Октябрь, вып. 6. День 29. СПб., 1880 (сканирование «Аксион эстин», 2009), стлб. 1996-2024.

5. Житие Иоанна Златоуста (сказание «о житіи святаго Іоанна Златаустаго, архіепископа Коньстяньтина града») // Великие Минеи Четии, собранные Всероссийским Митрополитом Макарием. Ноябрь, вып. 8. Дни 13-15. СПб., 1899 (репринт «Аксион эстин», СПб.. 2009). День 13, стлб. 898 – 1131.

6. Житие преподобного отца нашего Антония Великого // Избранные жития святых: III-IX вв. / Текст печатается по изданию: «Жития святых на русском языке, изложенные по руководству Четьих-Миней св. Димитрия Ростовского с дополнениями из Пролога». Кн. 1 – 12. М., Синодальная типография, 1902 – 1911. М.: «Молодая гвардия», 1992, с. 23 – 49.

7. Житие святого отца нашего и наставника пустынного Саввы Освященного // Великие Минеи Четии, собранные Всероссийским митрополитом Макарием. Декабрь, дни 1-5. Вып. 10. СПб., 1901 (Репринт «Аксион эстин», 2009), День 5, С. 444 – 551.

8. Житие Феодосия Печерского // Библиотека литературы Древней Руси. Т. I. XI – XII века. СПб.: «Наука», 1997, С. 352 – 433.

9. *Конявская Е.Л.* К вопросу об особенностях «Жития Авраамия Смоленкого» // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2001 № 1 (3). С. 111 – 113.

10. *Крутова М. С., Невзорова Н.Н.* Златая чепь // Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. I: (XI – первая половина XIV в.) Санкт-Петербург: “Наука”, 1987, С. 184-187.

11. Макарий (Булгаков). История русской церкви. Кн. 2. М.: Из-во Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1995, 703 с.

12. Повесть временных лет. Ч. 2. Приложения / Статьи и комментарии Д. С. Лихачева. Под ред. чл.-корр. АН СССР В.П. Адриановой-Перетц. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1950, 555 с.

13. *Редков Н.* Преподобный Авраамий Смоленский и его житие, составленное учеником его Ефремом. Смоленская старина, вып. 1, ч. 1, 1909, с. 422.

14. *Розанов С.П.* Жития преподобнаго Авраамия Смоленского и службы ему. – СПб., 1912 (репринт: Смоленск, 2014), 167 с.

15. Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. I: (XI – первая половина XIV в.). Ответ. ред. Д. С. Лихачев. Л.: «Наука». 1987, 493 с.

16. *Топоров В.Н.* Преподобный Авраамий Смоленский // Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре. Том II. Три века христианства на Руси (XII – XIV вв.). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998, с. 49-202.

17. *Хрисанф*, игумен (Шадронов Я. А.), Павлова Л. В. «Темные места» авторских отступлений в Житии преподобного Авраамия Смоленского // Авраамиевская седмица: материалы II международной конференции. Вып. II, 18 – 22 сентября 2017 г., Смоленск: Свиток, 2018, с. 8 – 19.

18. *Хрисанф*, игумен (Шадронов Я. А.). Пророческая тема в Житии Авраамия Смоленского // Авраамиевская седмица [Текст]: материалы II международной конференции. Вып. II, 18 – 22 сентября 2017 г., Смоленск: Свиток, 2018, с. 20-33.

19. *Хрисанф*, игумен (Шадронов Я. А.). Сакральное и профанное в Житии Авраамия Смоленского // Авраамиевская седмица. Вып. 3. Материалы III международной научной конференции, Смоленск, 11–13 сентября 2018 год: Смоленск: «Свиток», 2019, С. 25 – 44.

20. [Электронный ресурс]: URL: https://azbyka.ru/otechnik/bogoslovie/rannehristianskie-apologety-2-4-vekov/#0_3.

21. [Электронный ресурс]: URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Zlatoust/drevnie-zhitija-svt-ioanna-zlatousta/1.

22. [Электронный ресурс]: URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Zlatoust/drevnie-zhitija-svt-ioanna-zlatousta/2

23. [Электронный ресурс]: URL: http://azbyka.ru/otechnik/Kirill_Skifopolskij/zhitie-izhe-vo-svjatyh-ottsa-nashego-evfimija-velikogo /

References

1. *Antonova M.V.* The Specificity of the Plot and Composition Structure in “The Life of Abraham of Smolensk” // Scientific Notes of Orel State University, 2019, № 2, Pp. 68-71.

2. The Library of Literature of Old Russia, Vol. 1, 11-12th cc., Saint Petersburg: “Nauka”, 1997, 544 Pp.

3. The Life of Abraham Of Smolensk // The Library of Literature of Old Russia, Vol. 5, 13th century, Saint Petersburg: “Nauka”, 1997, Pp. 30 – 64.

4. The Life of Abraham the Recluse (... The Tale by Our Venerable Father Ephrem the Syrian of the Life of the Venerable Father Abraham the Reclusive) // The Great Menaion Reader Collected by the Metropolitan of All Russia Makarius. October, Issue 6. Day 29. Saint Petersburg, 1880 (scanning by “Aksion Estin”, Saint Petersburg, 2009), columns 1996-2024.

5. The Life of Saint John Chrysostom (the Tale “of the Life of Our Venerable Father John Chrysostom, the Archbishop of Constantinople”) // The Great Menaion Reader Collected by the Metropolitan of All Russia Makarius. November, Issue 8. Days 13-15. Saint Petersburg, 1880 (reprint by “Aksion Estin”, Saint Petersburg, 2009). Day 13, columns 898-1131.

6. The Life of Our Venerable Father Antony the Great // Selected Lives of the Saints: 3d-9th cc. / The text is printed according to the publication “The Lives of the Saints in the Russian language told according to the guidance of the Menaion Reader of Saint Dimitry of Rostov with additions from the Prologue”. Books 1-12. Moscow, Synodalnaya Tipografia, 1902-1911. Moscow: “Molodaya Gvardiya”, 1992, Pp. 23 – 49.

7. The Life of Our Holy Father and Spiritual Guide of the Wilderness Sabbas the Sanctified // The Great Menaion Reader Collected by the Metropolitan of All Russia Macarius, December, Issue 10, Days 1-5, Saint Petersburg, 1901 (reprint by “Aksion estin”, 2009), Day 5, columns 444-551.

8. The Life of Theodosius of the Caves // The Library of Literature of Old Russia, Vol. I, 11th -12th cc., Saint Petersburg: “Nauka”, 1997. Pp. 352 – 433.

9. *Konyavskaya E.L.* On the Question of Special Aspects of “The Life of Abraham of Smolensk”]. Drevniaia Rus’, Voprosy medievistiki, 2001, № 1 (3), Pp. 111 – 113.

10. *Krutova M.S., Nevzorova N.N.* The Golden Chain // Dictionary of Bibliognosts and Book-learning of Old Russia, Issue 1, 11th – first half

of 14th cc., Saint Petersburg, "Nauka", 1987, Pp. 184 – 187.

11. *Makarius (Bulgakov)*. The History of the Russian Church. Book 2, Moscow, Spaso-Preobrazhenskiy Valaamskiy Monastery Publishing House, 1995, 703 p.

12. The Tale of Bygone Years. Part 2. Appendix / Articles and comments by D. S. Likhachev. Edited by corresponding member of the Academy of Sciences of the USSR V.P. Adrianova-Peretz. Moscow; Leningrad: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1950, 555 Pp.

13. *Redkov N.* Saint Abraham of Smolensk and His Life Compiled by His Disciple Ephrem, Smolenskaia starina, 1909, Issue 1, Part 1, 422 p.

14. *Rozanov S.P*. The Lives of Saint Abraham of Smolensk and Services Devoted to Him. Saint Petersburg, 1912 (reprint: Smolensk, 2014), 167 Pp.

15. Dictionary of Bibliognosts and Book-learning of Old Russia, Vol. I: (11th- first half of the 14th cc.), executive editor D.S. Likhachev. Leningrad: "Nauka", 1987, 493 Pp.

16. *Toporov V.N*. Saint Abraham of Smolensk // Toporov V.N. Sainthood and Saints in the Russian Spiritual Culture. Vol. 2, Three Centuries of Christianity in Rus' (12th-14th cc.). Moscow: Shkola "Yazyki russkoi kul'tury", 1998, Pp. 49-202.

17. Chrysanthus, the Hegumen (Shadronov Ya. A.), Pavlova L. V. "Dark Spots" of Author's Excurses in Life of Saint Abraham of Smolensk". Avraamievskaia sedmitsa: materials of the II international scientific conference, Issue 2, Sept. 18 – 22, 2017, Smolensk: "Svitok", 2018, Pp. 8 – 19.

18. Chrysanthus, the Hegumen (Shadronov Ya. A.) "Prophetic Theme In the Life of Abraham of Smolensk // Avraamievskaia sedmitsa: materials of the II international scientific conference, Issue 2, Sept. 18 – 22, 2017, Smolensk: "Svitok", 2018, Pp. 20-33.

19. Chrysanthus, the Hegumen (Shadronov Ya. A.) Sacred and Profane In the Life of Abraham of Smolensk // Avraamievskaia sedmitsa: materials of the II international scientific conference, Issue 3, Sept. 11 – 13, 2018, Smolensk: "Svitok", 2019, Pp, 25 – 44.

20. [Electronic resource]: URL: https://azbyka.ru/otechnik/bogoslovie/rannehristianskie-apologety-2-4-vekov/#0_3

21. [Electronic resource]: URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Zlatoust/drevnie-zhitija-svt-ioanna-zlatousta/1

22. [Electronic resource]: URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Zlatoust/drevnie-zhitija-svt-ioanna-zlatousta/2

23. [Electronic resource]: URL: http://azbyka.ru/otechnik/Kirill_Skifopolskij/zhitie-izhe-vo-svjatyh-ottsa-nashego-evfimija-velikogo /

"И.А. БУНИН В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПОИСКАХ В ЛИТЕРАТУРЕ XX - XXI ВЕКОВ. (К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПИСАТЕЛЯ)".

УДК 82-32 **UDC 82-32**

ЗЕЛЕНЦОВА С.В.
кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы XX – XXI веков и истории зарубежной литературы, Институт филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: bachelorswife2@gmail.com

ZELENTSOVA S.V.
Candidate of Philology, Senior Lecturer, Department of Russian Literature of the XX - XXI Centuries and the History of Foreign Literature, Institute of Philology, Orel State University
E-mail: bachelorswife2@gmail.com

СТАРИННАЯ УСАДЬБА КАК ОСОБЫЙ ХРОНОТОП ПРОЗЫ И.А. БУНИНА 1920-Х ГОДОВ

THE IMAGE OF OLD COUNTRY ESTATE AS A SPECIFIC CHRONOTOPE IN I.A. BUNIN'S PROSE OF 1920-S.

В статье рассматриваются составляющие характерного для бунинской прозы 1920-х годов хронотопа – старинной, разрушающейся дворянской усадьбы. Изображение ушедшей навсегда России во всей полноте деталей и подробностей её жизни, быта – тема большинства рассказов писателя, написанных в первые годы эмиграции. Такая цель определяет и набор приемов, и в целом, бунинскую поэтику: ослабленный сюжет, а потому и причинно-следственные связи, избыточная описательность, широкая пространственная перспектива и почти полное отсутствие категории времени.

Ключевые слова: ***образ усадьбы, художественное пространство и время, хронотоп, пейзаж.***

In the article components of typical chronotope in Bunin's prose – old country estate – are examined. Depiction of "forever bygone" Russian life in all integrality of its details is theme of the majority of Bunin's stories written in the first years of emigration. This aim determines artistic devices and poetics in general: weak plot and cause-effect relations, excessive descriptiveness, wide spatial perspective and almost total absence of time.

Keywords: ***the image of an old country estate, artistic space and time, chronotope, landscape.***

Творчество И.А. Бунина начала 1920-х годов носит неустойчивый в жанрово-стилистическом отношении характер, отражая то трагическое положение эмигранта, человека, только что покинувшего свою родину, в котором оказался писатель в эти годы.

С одной стороны, Бунин достаточно много пишет для печати, в основном, публицистические произведения; с другой, пытается осознать и выразить в слове произошедшую и с Россией, и лично с ним катастрофу. Духовный и творческий кризис по-особому преломляются в творческой практике писателя: отказ от поэзии, но привнесение законов лирического в прозу, трансформация творческого метода – изменяется не то, о чем Бунин пишет, а то, как он это делает. Как справедливо замечает Т.В. Марченко, Бунин в начале 1920-х годов переходит от флоберовского, эвокативного метода повествования к искусству Марселя Пруста, искусству «описания во времени» [5, с. 37.]. Разница между этими двумя эпохальными именами в литературе удивительно созвучна тому, что переживает писатель: если изначально суть бунинского творчества заключалась в точном и полном, чувственном и интенсивном воспроизведении мира, то теперь акцент смещается на воспроизведение реальности во времени, а точнее, в воспоминании, ибо реальность эта навсегда осталась за границами видения и восприятия – в покинутой России.

Почти во всех опубликованных в 1920-е годы произведениях место действия – оставленная Россия. Это пространство создает особое силовое поле, на котором держатся бессюжетные, по большей части, рассказы Бунина, называемые исследователями по-разному: «фрагментами», «лирико-философскими миниатюрами», «стихотворениями в прозе», «пейзажно-психологическими эскизами», «медитациями»[1].

В статье мы попытаемся показать, как бунинская философия пространства создает особый художественный мир и подчиняет себе концепцию произведения. Тезис о приоритете категории пространства в структурно-содержательной организации большинства произведений писателя достаточно разработан в бунинoведении: Н.В. Пращерук пишет о «пространственности» бунинской прозы, которая есть «способ, форма, результат» авторского художественного мышления [6, с. 24]; М.А. Кочеткова отмечает ориентацию метода и стиля писателя на описание мира «через цвет и свет, запах, звук» [3]. О.В. Сливицкая пишет о том, как Бунин сосредоточен на представлении человека как части вселенной-космоса, для которого очень важно природное пространство [7, с. 212].

Вытеснение времени пространством, как доказывает М. Эпштейн, вообще характерно для российского сознания: огромная, стремящаяся к бесконечности территория как будто поглощает историческое время [8, с. 23].

Рассказы, выбранные нами для анализа, объединяются типичным для Бунина хронотопом – заброшенная усадьба, старинная и неизбежно разрушающаяся. Самая

© Зеленцова С.В.
© Zelentsova S.V.

подробная картина ушедшего мира, созданная писателем в первые годы эмиграции, – в «Несрочной весне», своеобразной элегии в прозе. Пространственный образ «умирающего имения» строится в рассказе не с нуля, а по тем же композиционным точкам, что были намечены в доэмигрантской прозе, прежде всего в «Золотом дне», «Грамматике любви», повести «Суходол». Эти точки схождения будут отмечены нами по ходу анализа.

Хронотоп произведения, написанного в форме письма к другу, скорее всего, уже покинувшему Россию, построен на пространственных оппозициях и состоит из нескольких опорных «топосов». Самый важный и центральный, тот, ради которого, кажется, создан этот текст – «зачарованный мир бывшей княжеской усадьбы» [1, т. 4, с. 212], но именно его зачарованность делает путь к нему трудным, его словно завесой скрывают другие. Первый – это изменившаяся после переворота Москва, представляющая «новую жизнь»: «азиатское многолюдство», «торговля с лотков, на всяческих толкучках и «пупках», везде «сброд самой низкой черни, барышников, воров, уличных девок, продавцов всяческой съестной дряни» [1, т. 4, с. 208 – 209]. Следующий – железная дорога, ведущая в деревню, в провинцию. Это топос переходный, соединяющий мир города и деревни, а потому нарисован смешанными мазками: многолюдство и зловоние вагона, а с другой стороны, открывающиеся из него «поля, леса, деревни» [1, т. 4, с. 209]. Еще одна остановка – поселок возле станции, где герой ночует на крыльце трактира. С этой точки атмосфера рассказа трансформируется, попадает в символичные координаты: «ночь, сон, тишина», блеск зарниц, угрожающие раскаты грома.

Далее мир, в котором оказывается герой, принимает все более «потусторонние» черты. Как переход в иное измерение воспринимается путешествие героя в «чудесной, покойной, как люлька» коляске; подчеркивается древность всего окружающего, белый жеребец, что везет героя, «шальной и оглохший от старости», даже кучер «детски наивный гигант», не принадлежащий современному миру. Произведение построено так, что с каждой новой точкой, пространство становится все более старинным, нездешним, нереальным, как будто «не было не только всего, что было, но даже отмены крепостного права, нашествия французов». Движение вглубь строится по излюбленному в этот период Буниным онейрическому принципу [4] – как в состоянии сна, мечтания о том, что было когда-то.

Похожим образом было обрисовано пространство в раннем, 1903 года, рассказе «Золотое дно», который кажется первым крупным эскизом в серии «картин запустения». Завязка в нем также связана с путешествием в деревню, в старинные барские усадьбы, умирающие, почти нежилые. Пейзаж-экспозиция сразу вводит все основные мотивы «Золотого дна»: дорога, тишина, запустение, сон, умирание. В рассказе дается несколько описаний медленно разрушающихся имений, которые собираются в одно большое, по-бунински узнаваемое полотно: ветхий дом с ржавой крышей, «запущенный палисадник», одичавший, но еще «густой и живописный» сад, вокруг – изобильная природа (лес со столетними деревьями и поля «зацветающей ржи» с «аршином чернозема»). Поселившейся в этих местах скуке и «прескверной» тишине Бунин находит пространственный эквивалент: «вроде высыхающего пруда. Издали – хоть картину пиши. А подойди – затхлостью понесет, ибо воды-то в нем на вершок, а тины – на две сажени, и караси все подохли» [1, т. 2, с. 218]. При всем обилии натуралистичных подробностей умирания в описании усадеб (затхлость, темнота, духота, пыль, груды кирпичей, разбитые окна, рассохшееся дерево и т.п.), поражает та поэтическая ностальгия, которой дышит атмосфера «Золотого дна» и которая будет еще более сгущена в «Несрочной весне». С одной стороны, в создании этого эмоционально приподнятого слоя текста значительную роль играют пейзажи серединной России, которые как остановки перемежают и без того бессюжетное повествование: «горько и свежо пахнет березами, … птицы сладко звенят в зеленых чащах... Предвечерний золотистый свет наполняет их тенистые вершины. Внизу, между белыми стволами, он блестит яркими длинными лучами, а по опушке бежит навстречу тарантасу стальными просветами. Просветы эти трепещут, сливаются, становятся все шире... И вот опять мы в поле, опять веет сладким ароматом зацветающей ржи» [1, т. 2, с. 219]. Но не только они. В эстетическое поле прекрасного у Бунина попадает не только природа, но и вообще все те мелочи, подробности, которыми полны описания опустевших барских имений.

В чем причина такой притягательности руин? Очевидно в самом качестве бунинского мироощущения, для которого особым очарованием обладает все минувшее, когда-то бывшее. Прошлое, принадлежащее более вечности, чем настоящему, пленяло Бунина всегда: «Тень птицы», цикл путевых очерков о путешествиях по странам Востока, практически целиком посвящен «руинам» – описаниям городов, древних развалин, пирамид, гробниц, и постижению той тайны, что кроется за этой почти полностью разрушенной внешней оболочкой.

В «Несрочной весне» особая магия, притягательность имения, в которое в конце концов попадает герой, подчеркивается окружающими его заповедными лесами. Пейзажные картины этих лесов, выписанные детально и подробно, играют символико-философскую роль: хвойные деревья, огромные, древние, говорят о «вечном покое, глубоком сне, над которым не властно время, круговорот природы» [9, с. 76]; это как раз тот сон, что близок смерти. В пейзаже, предваряющем описание усадьбы, доминируют два мотива – вечности (что таится в глубине лесов и «блаженно-мучительных» криках филинов) и смерти, уходящей жизни (с этим связаны погребальная символика хвойных деревьев, «мертвое безмолвие», болота). Действительно, бунинское пространство подчиняет себе время, время историческое, конкретное, и творит иное измерение – «недосозданное, довременное», древнее [6].

Именно такому измерению и принадлежит княжеская усадьба. Трудная и медленная дорога в нее, отмеченная помимо уже упомянутых, еще одной метой перехода из одного мира в другой, – «старинным каменным мостом», говорит об удаленности от реальной жизни, от современной герою «новой» цивилизации.

Мир усадьбы, старинный, нездешний, сплошь состоит из примет ушедшего времени: церковь, остров с павильоном, «где не однажды бывали пиры в честь Екатерины», часы с колоколами, средневековый орган, «бюсты, статуи и портреты, портреты», «частица флагманского корабля», книгохранилище... Старинное, старое, мертвое – оплот и опора в новом, неподходящем для

жизни мире. Каждый образ прошлого порождает шлейф образов, воспоминаний, литературных и исторических аллюзий и ассоциаций. Вообще, путешествие бунинского героя идет по следам Боратынского (цитата из его элегии «Запустение» дала рассказу название), Державина, Батюшкова [2, с. 197 – 217]. Пространство усадьбы, природа, окружающая ее, разрушает ход времени, отменяет его, это тот «Элизей минувшего», в котором всегда «несрочная весна».

Аура вневременности подчеркивается вкрапленными в текст описаниями природы (природа у Бунина сама по себе «аналог» вечности), дважды в тексте говорится о том, что окружающее – «радостная зелень кустов, радостный солнечный день», «летний ветер» – все то же, «что и двести, сто лет тому назад» [1, т. 4, с. 213 – 215]. Уже первый полевой пейзаж, который герой наблюдает из окна поезда, захлестывает ощущением вневременности и непричастности настоящему, «советскому», моменту истории: «эти первые впечатления полевой тишины, лесной глуши, запаха берез, цветов, вечерней свежести! Боже мой, Боже мой, опять – после тысячи лет самой страшной в мире каторги! – опять это святое, чистое безмолвие, закатывающееся за лесом солнце, даль, пролет в просеке, горькие и свежие ароматы, сладкий холодок зари...» [1, т. 4, с. 216]. Герой рассказа близок природному миру, постоянному, всегда «прежнему» и далек от «сегодняшнего» момента истории, описания природы еще более подчеркивают его одиночество, «очужденность» от всего нового.

Рассказ построен так, что все композиционные элементы – пейзажи, портреты, интерьер – создают образ героя, его психологию «человека иного времени и века», принадлежащего более миру мертвых, чем живых. Путешествие в опустевшее имение, уже тронутое умиранием, и есть медленное погружение в небытие; основной хронотоп «Несрочной весны» хоть и не представляет собой руины, но описан теми же мазками: ветхость, запустение, вековые сосны, мертвая тишина, особое, вечно длящееся время года – не природная, а элизийская весна. Этот чудом сохранившейся мир, существующий как бы в потустороннем мире или во сне, герою представляется более живым и прекрасным, чем реальный. В конце рассказа мотив смерти, сопровождавший описание усадьбы, переходит в настоящее, советская жизнь для героя – аналог «опустошенной вселенной»: «тысячи… убиенных, замученных, пропавших без вести, застрелившихся, повесившихся»; «запустение, окружающее нас, неописуемо, развалинам и могилам нет конца и счета» [1, т. 4, с. 216 – 217].

Еще одну «сновидческую картину» разрушенной усадьбы рисует Бунин в «Соседе», написанном полгода спустя. Сам по себе текст представляет именно картину, как будто зафиксированную на страницах дневника: описание «одной из вечерних прогулок» на «пепелище Дубровки» [1, т. 4, с. 239 – 240].

В «Соседе» есть несколько потенциальных сюжетных линий, которые могли бы быть развернуты в отдельное повествование, – прогулка верхом, история соседа и его женщин, взаимоотношения хозяина и работника – но ни одна из них не работает; все повисает в воздухе, не получая развития. Бунин убирает из текста традиционные сюжетные ходы, оставляя небольшой фрагмент жизни, «кусок» реальности, внеположный сюжету.

Тема рассказа перекликается с «Несрочной весной» – положение человека, по духу и происхождению принадлежащего дореволюционной России, в новом мире, положение странное, отчасти смешное, отчасти трагичное. При этом рассказ этот не только о соседе, к которому почти случайно заезжает герой-повествователь, и даже не столько о нем. Его история (наследник разрушенной Дубровки, живет в нищете, сходит с ума от скуки и одиночества, не знает, где ему быть и кем служить, заполняет свое бездействие воспоминаниями о женщинах), – лишь одна линия повествования, иллюстрирующая разброд, сумятицу и разруху, в котором оказалась страна после революции. Фон, на который эта история накладывается, в сущности, не является фоном, а имеет самостоятельное значение. Все, что могло бы быть отодвинуто на периферию рассказа, выписано с исключительной резкостью, очень подробно, равноценно истории персонажа.

В фокусе авторского внимания прежде всего пейзаж, затем портрет и интерьер. Вместо экспозиции в «Соседе» детальное, многосоставное описание природы, начинающееся «in medias res» – без предисловия, с назывного предложения («Ясный апрельский закат, еще не набитый серый проселок, весенняя нагота полей, впереди еще голый зеленеватый лес» [1, т. 4, с. 239]). Картина выстроена так, как будто ее постепенно охватывает зрение человека, совершающего прогулку верхом, авторская ремарка маркирует каждый шаг: «Еду на него [лес], спокойно и распущено сидя в седле»; «От перекрестка беру к лесу целиком»; «Переезжая низы, смотрю вбок, вдоль оврага»; «…еду по широким полянам» [1, т. 4, с. 239 – 240].

Как и в «Несрочной весне», в начале рассказа изображается время и место символическое, даже ритуальное – весенний лес. Ритуальность – пробуждение к жизни, тяга к ее продолжению, размножению – очевидно прочитывается в пейзаже, который у Бунина говорит языком любви, эроса: «ярко-голубые подснежники… пробиваются из коричневой, внизу гниющей, влажной, а сверху сухой листвы», под березами, «сквозящими своей кружевной наготой… уже торчат тугие и острые глянцевито-темно-зеленые трубки ландышей», все полно «живым, ждущим» молчанием, разрешающимся «торжествующим цоканьем и треском соловьев», все «готово к весне и любви» [1, т.4, с. 239]. Такая экстатическая яркость, чувственность изображения природы должна бы, как то нередко бывает в бунинских рассказах, сигнализировать о той или иной сюжетной коллизии, предварять или даже заменять собой целые «ситуации» - зарождение чувства, любовное томление, объяснение (как, например, в «Митиной любви», «Метеоре», «Натали»[2]). Однако в «Соседе» такой параллели человеческому не дается: мажорный весенний пейзаж, скорее, контрастен странным и искусственным любовным историям, о которых настойчиво рассказывает наследник Дубровки. Контрастна и вечная природная жизнь в ее круговороте и постоянном обновлении историческому контексту – непрочному, сиюминутному, проходящему.

Достаточно подробно описан пейзаж и интерьер разрушенного имения, в каждой детали которых и старина, былое великолепие и запустение, заброшенность, умирание: «запущенные остатки фруктового сада, разрушенных служб, от которых местами уцелели только груды кирпичей, заросших бурьяном», «наполовину вырубленная аллея столетних тополей», «направо и налево – все

яблони и яблони, старые, раскидистые, приземистые», «пустынный двор», вместо лая «знаменитых дубровских овчарок» – мертвая тишина, вместо господского дома – небольшая конторка, в комнатах ее остатки роскошной мебели – кровать красного дерева, «стопудовый кожаный диван», «грузный письменный стол» [1, т. 4, с. 240]. Подробность этих композиционных описаний в небольшом по объему рассказе кажется избыточной, но для Бунина в огромной реальности нет ничего лишнего; каждая деталь картины свидетельствует и о себе самой, и обобщает состояние разорения, разброда: везде беспорядок, полно дыма, кровать большая, «не по комнате», «на одеяле валяется балалайка», из дивана «торчат клоки мочалы и горбами выпирают пружины», на столе – «огрызки серых лепешек, махорка в надорванном пакетике и ржавая конская подкова» [1, т. 4, с. 242].

Длинные монологи соседа о жизни Бунин перемежает пейзажами лунной ночи, которые становятся своеобразным лейтмотивом разговора и точкой «смены ракурса», так как даются глазами повествователя. То, что в традиционном по построению рассказе можно считать избыточным, у Бунина оказывается едва ли не самым важным: «тонкий свет позеленевшего заката», «низкая, играющая розовым огнем Венера», что «переливается на горизонте за темной равниной уже пурпурным огнем», «свежесть и тишина апрельской ночи в этом старом фруктовом саду, выходящем прямо в поле» [1, т. 4, с. 244].

Вообще, рассказ выделяется отстраненной, условно объективной подачей, в нем нет рассуждений, даже замечаний и минимальной рефлексии. Такая манера повествования, как написал бы М. Мерло-Понти[3], работает через зрение, а не умозрение: объекты реальности фиксируются непосредственно, как только попадают в поле восприятия, и «умственно» не обрабатываются. В этом смысле, возможно разделить персонажей рассказа на героя-зрения (повествователь, «я» рассказа) и умозрения или мышления (сосед). В первом случае перед нами чистое восприятие окружающего мира, во втором – попытка понять, что произошло, какова была прошлая жизнь и сегодняшнее положение и т.п., иначе говоря, заполнить «непонятное» своим представлением.

Герой-повествователь именно «видит» явления, т. е. адекватно их воспринимает, и отказывается (как и Бунин) от рефлексии на тему причин и следствий произошедшей с Россией катастрофы. Сосед же беспрестанно говорит («отрывистой скороговоркой»), размышляет вслух, задает риторические вопросы, пересыпает русскую речь французской, балансируя между трагическим пафосом и пошлостью. Если повествователь находится в гармонии с миром, чувствует красоту природы, испытывает удовольствие от прогулки верхом, живет прежде всего телом (зрением, осязанием, движением), то его сосед весь в мыслях и словах, а потому «погибает от скуки» и «страха смерти», чужд окружающему пространству и стремится прочь из него («сбегу в Петербург, заложив черту хотя бы душу» [1, т. 4, с. 244]). Бунин, как и многие писатели эпохи модерна, пробует иные средства подачи художественного материала, во многом близкие принципам феноменологии. Мир в произведении предстает неиерархично – в многообразии деталей, феноменов, одинаково важных и равновеликих, окрашенных субъективным, авторским, сознанием. Подступы к такому изображению действительности можно обнаружить уже в ранних рассказах писателя, ведущим же этот принцип окажется в романе «Жизнь Арсеньева» (о чем глава «Феноменологический роман» в монографии Ю. Мальцева [4, с. 302 – 327]).

Показателен в этом отношении финал «Соседа»: монолог персонажа обрывается на описании «звериной страсти», но встречен молчанием героя-повествователя, пустотой, а последние фразы представляют описание лошади Тамары и несколько пейзажных штрихов («… Тамара сразу взяла полной рысью, прямо на луну, на светлое поле, четко дробя копытами в чистом, свежем воздухе» [1, т. 4, с. 245]). Такая финальная сцена композиционно оправдана, так как закольцовывает единственную завязку текста – прогулку верхом, но никак не разрешает историю персонажа. Перед нами не завершение «рассказа о ком-то», а просто фрагмент мира, неисчерпаемого, существующего за пределами текста, причем фрагмент с «пространственной» нотой – образами поля, луны, воздуха. Фабула «провисает», что, однако, не означает, что рассказ недописан и события в нем будут иметь продолжение. Произведений с открытым финалом немало в русской литературе, но у Бунина, как точно отмечает О.В. Сливицкая, «рассекается само событие, и это необычайно обостряет событийный аспект произведения», провоцирует «заглянуть за рамку» текста и увидеть «огромность мира за ее пределами» [7, с. 80]. Очевидно, рассказы-фрагменты, не имеющие логического конца или продолжения, это проявление некоего свойства мироощущения и творческого метода писателя.

Об особом качестве бунинской прозы 1920-х годов свидетельствуют рассказы («Косцы», «Полуночная зарница», «Далекое», «Обуза», «Мухи» и др.), в которых проявляются все те же композиционные и стилистические акценты: почти полный отказ от традиционного сюжета, четкой архитектоники, созерцательность, стремление уйти от злобы дня, погружение в мир природы, вечности, а главное, «угол зрения». Ведущая тема и «Соседа», и «Несрочной весны», и упомянутых выше рассказов – изображение ушедшей навсегда России, разрушенных дворянских гнёзд, разбитых судеб. При этом социально-историческая рефлексия как будто не важна для Бунина; в текстах нет попыток постичь произошедшее, есть более глобальные ситуации – человек наедине со вселенной и миром. Цель писателя – изобразить покинутый, канувший в небытие мир во всей полноте, точности, красоте, а значит, не упустить ни одной детали, какой бы незначимой она не казалась. Эта цель определяет и набор приемов, и в целом, бунинскую поэтику: ослабленный сюжет, а потому и причинно-следственные связи, избыточная описательность, широкая пространственная перспектива и почти полное отсутствие категории времени. Ослабленность временного в бунинской прозе связана с ощущением «конца истории», которое возникло после революции, с приверженностью писателя вечности – природы, космоса – а не сиюминутного и исторического.

Картины природы, описания угасших имений, что мы встречаем на страницах бунинских рассказов 1920-х годов, становятся для писателя своеобразным «элизиумом минувшего», метонимически заменяют собой всю ушедшую Россию.

Примечания (Endnotes)

1 См.: Зверева Л.И. О жанровых особенностях миниатюр И.А. Бунина // Филологos, т.1-2. 2007. №3. С.177; Кучеровский Н. М. Бунин и его проза (1887-1917). Тула, 1980. С.40; Ничипоров И.Б. Поэзия темна, в словах невыразима… Творчество И.А. Бунина и модернизм: Монография. М., 2003; Балановский Р.М. Художественное миросозерцание И.А. Бунина конца 1880-х – начала 1900-х годов: Автореферат дис. … канд. филолог. наук. Москва, 2011. С.17.

2 См. подробнее об этом: Марченко Т.В. Поэтика совершенства: О прозе И.А. Бунина. М., 2015.

3 О разведении зрения и умозрения см. эссе М. Мерло-Понти «Око и дух».

Библиографический список

1. *Бунин И.А.* Полное собр. соч. в 13 томах. Т.2, Т.4. М.: Воскресенье, 2006.
2. *Капинос Е.В.* Поэзия Приморских Альп: рассказы И.А. Бунина 1920-х годов. М., 2014.
3. *Кочеткова М.А.* Художественное пространство в рассказах И.А. Бунина 1890-х – 1910-х гг. и в повестях “Деревня” и “Суходол”: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2005.
4. *Мальцев Ю.В.* Иван Бунин. 1870-1953. Франкфурт-на-Майне. Москва, 1994.
5. *Марченко Т.В.* Поэтика совершенства: О прозе И.А. Бунина. М., 2015.
6. *Пращерук Н.В.* Феноменология И.А. Бунина: авторское сознание и его пространственная структура: Дис. … д-ра филол. наук. Екатеринбург, 1999.
7. *Сливицкая О.В.* «Повышенное чувство жизни»: Мир Ивана Бунина. М., 2004.
8. *Эпштейн М.* Все эссе: в 2-х т. Т.1: В России. Екатеринбург, 2005. 544 с.
9. *Эпштейн М.Н.* «Природа, мир, тайник вселенной…»: Система пейзажных образов в русской поэзии. М., 1990.

References

1. *Bunin I.A.* Complete Set of works in 13 Vol. Vol. 2, 4. M.: Voskresenie, 2006.
2. *Kapinos E.A.* Poesy of Seaside Alps: Bunin’s short stories of 1920 p. M., 2014.
3. *Kochetkova M.A.* Artistic space in Bunin’s short stories of 1890-1910-s and novels “The Village” and “Dry Valley”: synopsis of a thesis. Ulyanovsk, 2005.
4. *Malcev Yu.V.* Ivan Bunin. 1870-1953. – Frankfurt on the Main-Moscow, 1994.
5. *Marchenko T.V.* Poetics of excellence: On Bunin’s prose. M., 2015.
6. *Prasheruk N.V.* I.A. Bunin’s phenomenology: author’s perception and its spatial realization. Doctoral thesis. Ekaterinburg, 1999.
7. *Slivickaya O.V.* “Excessive sense of life”: Bunin’s world. M., 2004.
8. *Epshtein M.* All essays: in 2 Vol. Vol.1. In Russia. Ekaterinburg, 2005.
9. *Epshtein M.N.* “Priroda, mir, tainik…”: System of landscape images in Russian poetry. M., 1990.

УДК 82.02 UDC 82.02

МИХАЙЛОВА М.В.
доктор филологических наук, профессор, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, филологический факультет, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова
E-mail: mary1701@mail.ru
ДРУЖИНА А.С.
магистр, выпускница кафедры истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса 2020 года, филологический факультет, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова
E-mail: alena.dr@icloud.com

MIKHAILOVA M.V.
Doctor of Philology, Professor, the History of Modern Russian Literature and Modern Literary Process of the Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University
E-mail: mary1701@mail.ru
DRUZHINA A.S.
Master's Degree, Graduate of the Department the History of Modern Russian Literature and Modern Literary Process2020 of the Faculty of Philology of Lomonosov Moscow State University
E-mail: alena.dr@icloud.com

БЫЛ ЛИ И.А. БУНИН КНЯЗЕМ? (О ЖАНРОВОЙ ПРИРОДЕ КНИГИ М.М. РОЩИНА «КНЯЗЬ»)

WAS I. A. BUNIN A PRINCE? (ABOUT THE GENRE NATURE OF M. M. ROSHCHIN'S BOOK «THE PRINCE»)

В статье идет речь о биографическом романе М.М. Рощина, посвященном И.А. Бунину. Ставятся вопросы о жанровой природе произведения, о трактовке автором личности писателя, о совпадениях и расхождениях с фактами его жизни. Также затрагивается проблема наследования бунинских традиций в прозе М.М. Рощина.

Ключевые слова: ***М.М. Рощин, И.А. Бунин, биографический роман, документализм, вымысел, реальность.***

The article deals with the biographical novel by M. M. Roshchin dedicated to I. A. Bunin. The questions about the genre nature of the novel, about the author's interpretation of the writer's personality and coincidences and discrepancies with the facts of his life are raised. The problem of inheritance of Bunin traditions in the prose of M. M. Roshchin is also touched upon.

Keywords: ***M.M. Roshchin, I.A. Bunin, biographical novel, documentalism, fiction, reality.***

Одной из главных претензий к М.М. Рощину как создателю бунинской биографии было утверждение автора, что мать Бунина Людмила Александровна Чубарова была княгиней. На эту неточность указала М. Богомолова [2], написавшая, что, по свидетельству В.Н. Муромцевой-Буниной, предки Чубаровой лишились княжеского титула уже полтора века тому назад как наказанные Петром I за участие Стрелецком бунте. Но, возможно, М. Рощину как раз было важно подчеркнуть, что Бунин был «князем» не только по занимаемому им месту в табели о писательских рангах и не потому, что так его называли близкие, но потому, что все-таки принадлежал к потомственному дворянству, восходившему к княжескому роду. Так что это можно счесть и не ошибкой вовсе, а умыслом. А теперь посмотрим, как этот «умысел» корреспондирует вообще с созданным писателем М. Рощиным текстом.

М.М. Рощин (1933 – 2010) – известный драматург. Его пьесы «Валентин и Валентина», «Старый новый год», «Эшелон», «Серебряный век» и др. покоряли миллионы зрителей на территории России и за границей. Но, как это часто бывает, он сам считал, что большего внимания заслуживает его прозаическое творчество. И в его собрании сочинений, изданном под его руководством в 2006 – 2007 гг., проза занимает немало места. И в 5 томе помещен роман, названный «Князь. Книга об Иване Бунине, русском писателе», первая публикация которого состоялась на страницах журнала «Октябрь» в 2000 г. (при переиздании в серии ЖЗЛ он получил название «Иван Бунин» на титуле, а прежнее название сохранилось в содержании и перед самим текстом). Это произведение, вполне вероятно, – самое дорогое детище этого писателя, ибо совершенно очевидно, что Бунин являлся для Рощина эталоном мастерства, на который он ориентировался. И это замечали те критики, кто обращал внимание именно на особенности его прозы. Так, Д. Тарханова [13], отозвавшись на выход собрания, писала о сочности прозы писателя и в целом подчеркнула сходство с манерой Бунина. О влиянии Бунина на стиль и манеру письма Рощина писали и другие исследователи, указывая на него как продолжателя чеховско-бунинской традиции в литературе.

Роман «Князь» стал результатом многолетнего и увлечения Рощина прозой писателя, и итогом учебы у него, которая началась еще в 60-е гг. Автор это свое произведение назвал не романом, не беллетризированной биографией, а книгой, вернее чем-то «другим»: «Я не писал беллетризованную биографию, роман, – сие другое» [12, с. 6]. Стоит напомнить, что так же назвал свою поэму о Василии Теркине А.Т. Твардовский. И это говорит о том, что Рощин не совсем был уверен в жанровой природе им созданного. Казалось бы, очевидно: биографический роман, который подразумевает все же довольно

© Михайлова М.В., Дружина А.С.
© Mikhailova M.V., Druzhina A.S.

точное воспроизведение биографических сведений, опирающаяся на документы реконструкция жизни человека, прослеживающая этапы развития его личности. С другой стороны, автор всегда домысливает или интерпретирует те обстоятельства и мотивы, которые привели к возникновению тех или иных решений героя. Поэтому важно попытаться установить место, которое данное произведение занимает на «прямой» от научной биографии к художественной литературе [14]. На это указывали и такие филологи, как И.Я. Лосиевский [7] и В.Н. Коновалов [5]. И роман Рощина как нельзя лучше иллюстрирует сложность и противоречивость указанного жанра. Доказательством, на наш взгляд, является разногласия в определении написанного автором и рецензентом, посчитавшим, что книга однозначно «близка к художественной биографии» [2, с. 211]. Как раз «однозначность» в определении отсутствует.

Стоит напомнить, что преддверием книги о Бунине стал рассказ (на наш взгляд, это все же повесть) М. Рощина «Бунин в Ялте», напечатанный в 1970 г. в журнале «Дружба народов» (№ 11). Автор предпринял попытку проникнуть во внутренний мир своего кумира в сложный, даже переломный период его жизни, когда он несколько недель гостил на Белой даче у Чехова. В это время происходит переоценка всего прежнего творческого пути (это 90-е годы), анализируются причины разрыва с женой Анной Цакни и не оставляют воспоминания о другой женщине, долгое время занимавшей важное место в его сердце, – Варваре Пащенко. Таким образом, Рощин сразу завязывает в единый узел личное и творческое в жизни художника. Учитывает он и атмосферу, окружение, в котором приходилось творить.

Сложным для анализа в рассказе представляется прежде всего отделение мыслей героя от мыслей автора - ведь Рощин позволил себе воспроизводить внутренние монологи Бунина, не сообразовываясь с существующими документами, а опираясь на собственную выработанную концепцию формирования творческого облика писателя. Иногда трудно определить, где автор устами Бунина проговаривает то, что, по его мнению, мог сказать художник, а где высказанное Буниным имеет мемуарное подтверждение. Но думается, что такое переплавление помогает читателю проникать во внутренний мир героя. Он словно бы читает страницы дневника, который тот ведет, подключается к потоку его мыслей…

Тем не менее, в рассказе присутствует и «отстраненность». Рощин наблюдает за Буниным, оценивает его поступки, поведение. Но, главное, пробует объяснить своего героя. И тогда возникает местоимение «он»: «Под завыванье шторма чаевничали с Евгенией Яковлевной, она раскладывала пасьянсы, он читал газеты или, вернее, пробегал их, ни на чем не останавливаясь, ничем не интересуясь, испытывая отвращение к газетному языку и всем новостям мира» [12, с. 274]. А вот слияние автора с его героем обозначается местоимением «мы»: «Отчего мы должны понимать всех и отчего никто не хочет понять нас?» [12, с. 259].

Для воссоздания внутреннего состояния Бунина Рощин активно использовал ретроспекцию. Автор возвращает нас в апрель 1900 года, когда в Ялте собрался весь театральный цвет того времени – Горький, Чехов и др. Так возникает еще один «герой» повести – Чехов. Также в «воспоминаниях» дается характеристика взаимоотношений Бунина и Горького. Появление этих героев дает возможность Рощину предложить косвенный способ самооценки Бунина. Ведь его мнение о Чехове, которого долгое время не признавали из-за «отсутствия» гражданской позиции, вполне соотносимо с его собственной писательской судьбой.

Следует отметить, что по отношению к «Бунину в Ялте» было высказано немало претензий. «Идеологически» расправился с нею Ф. Чапчахов, объявив, что Бунин в ней выглядит не как «большой художник», а как «заурядный жрец “чистого искусства”», проповедник «аполитичности, отстранения от общественной жизни и борьбы» [14], что во многом объяснялось контекстом времени. Недовольство «неакадемическим» Буниным выразила и Т.В. Марченко [9]. И ее можно понять, поскольку существуют хронологические «неувязки». Например, у Рощина уже в начале XX века Бунин задумывается над тем, что он хочет написать о любви, о женщине «открыто» и «без стыда», что во все века было дозволено живописцам. На самом деле эти мысли отчетливо были высказаны им в рассказе «Генрих», вошедшем в цикл «Темные аллеи», т.е. спустя почти 30 лет. Но почему нельзя представить, что эта мысль посещала его раньше и он просто не осмеливался реализовать желаемое? Поэтому кажется, что претензии такого рода не должны быть принимаемы. Ход мыслей писателя может быть воссоздаваем автором биографии с большой долей «допустимого». Требовать можно только точности в воспроизведении дат, мест, знакомых лиц и т.п.

О том, сколь дорог был этот рассказ самому автору, свидетельствует то, что он с завидным постоянством включал его почти во все свои издания, а в книге «Князь» сделал «Приложением». Причем в самом тексте книги он практически не коснулся описанного в нем эпизода. Однако многие из апробированных в рассказе приемов Рощин использовал в своей итоговой книге, к которой приложил библиографию, свидетельствующую о доскональном изучении им материала, который он обильно цитирует. Кстати, именно частотность цитирования и послужила причиной резкой критики этого произведения со стороны С. Боровикова [3], который расценил такую метод работы проявлением неуважения к читателю, который будто бы незнакомом ни с «Грасским дневником» Г.Н. Кузнецовой, ни с «Курсивом моим» Н. Берберовой, мемуарами Андрея Белого. Так, критика раздражило, что Думается, однако, что вполне можно допустить, что не каждый любящий Бунина прочел всю мемуаристику Серебряного века да еще в определенном ракурсе, извлекая из нее то, что касается Бунина. Поэтому отсылки к мемуаристам кажутся необходимыми. И когда Боровиков упрекает Рощина в том, что слишком много места уделено Мережковскому, который не был особенно значимой фигурой в жизни художника, можно предположить, что это сделано с целью подробного знакомства с «соперником» Бунина по получению Нобелевской премии.

Стоит обратить внимание на названия глав, которые отнюдь не всегда нацелены на биографические вехи жизни писателя. Некоторые из них названы достаточно абстрактно. Например, «Истоки». Здесь речь идет и о начале жизни Бунина, о зарождении творческих импульсов. «Как все-таки происходит это чудо, тайна? Желание и способность, а затем умение так писать?

Вообще писать?...» [12, с. 12]. Несколько глав указывают на конкретные события, свидетелем или участником которых был Бунин («Революция 17-го. Исход», «Жизнь “Бельведерская”», «Нобелевская»). В них особенно заметны смешение временных пластов, сочетание общего и крупного планов. Другие главы поименованы так же, как бунинские произведения («Деревня», «Темные аллеи»). В них Рощин выступает как литературовед, предлагает их анализ. Но иногда он берет на себя «смелость» и даже, как сам признается «нахальство» «представить» [12, с. 208] включить некий текст Бунина полностью в свою книгу, даже понимая, что это может вызвать насмешки критиков. Так происходит с рассказом «Генрих». Возможно, сделано это потому, чтобы подчеркнуть свое писательское бессилие рядом с великолепием бунинского слога… Ряд глав названы именами людей из окружения Бунина. Последние позволяют по-новому высветить до того незаметные или противоречивые черты в писателе и его столь же непростые отношения с окружающим миром.

И так, варьируя ракурс и «оптику» глав, автор демонстрирует обращение именно к тем фактам, которые ему необходимы для упрочения выношенной концепции. Это не означает подтасовку фактов, а говорит о творческой работе с документом. Поэтому, думается, что созданное Рощиным, более всего подходит под определение «биография-концепция», признаки которой В.Н. Коновалов определил так: «В ней доминирует опора на факт и документ, но решающее значение приобретает «точка зрения», т. е. установка, которая предполагает освещение биографии писателя в определенной проекции» [5, с .50]. И это тоже входило в авторский замысел – свести многие мотивы в один узел, сосредоточив вокруг главного. А главным для Бунина, как его понимает Рощин, всегда являлось творчество как цель жизни и средство удержания «красоты» в мире, где все не вечно.

Идея «красоты» и «совершенства» проходит через всю книгу и образует, по логике автора, стержень личности Бунина. В огласовке Рощина звучит это так: «Да, конечно, он жил, чтобы писать» [12, с. 66]. А в «Последней главе» автор уже со ссылкой на самого Бунина воспроизводит его слова: «Я жил затем, чтобы писать...» [12, с. 243]. Так, повторенная дважды фраза становится ударной, делая синонимичными глаголы «жить» и «писать». В подтверждение этой сентенции Рощин, даже несколько высокопарно, уточняет: «никакая женщина, как бы он ни увлекался, не могла отнять его у его Музы» [12, с. 181 – 182].

Но Рощин вписывает личную и творческую судьбу художника в социокультурный контекст. Ему хочется показать своего кумира как человека, переживающего за судьбу родины, любящего Россию, пусть «странною», но крепкою любовью. Поэтому он извлекает из дневника писателя такие строки: «Я могу многое ненавидеть в России и в русском народе, но и многое любить, чтить её святость. Но чтобы иностранцы там командовали –нет, этого не потерпел !...» [12, с. 244 – 245].

Центральная идея произведения у Рощина вырисовывается постепенно. И выглядит она как конструирование образа идеального русского писателя, создание модели жизни и поведения «рыцаря русской литературы», ее «князя». Читатели постепенно оказываются приобщаемы к процессу создания гипотезы как «одному из видов конечного обобщения или объяснения открытых фактов» [6, с. 254]. А это и есть задача биографии-концепции, ибо применительно к биографии художника и «открытые факты» могут молчать о главном.

Ю. Лотман выделял еще один жанр биографической прозы, близкий к биографии-концепции, это жанр биографии-реконструкции [8, с. 64], для которой определяющим является стремление выявлять облик писателя через анализ его творчества. Рощин не чуждается и этого действия. Он вполне мог бы согласиться с утверждением Ст. Рассадина, что «писатель всю свою жизнь пишет автопортрет на фоне эпохи и мироздания» [11, с. 27]. Эта позиции заставляет его прочитывать роман «Жизнь Арсеньева» как автобиографический, что не совсем верно с филологической точки зрения. Но Рощин честно признается, что для него «сливается герой Лики с самим автором!..» [12, с. 42]. Приводя цитаты, Рощин не делает различия между автором и повествователем: «Берешь один только рассказ, – и видишь в нем сразу, в невеликом объеме всего Бунина: его самого (как героя рассказа), любимую им Москву, вокзал, гостиницу, поезд, поездку, всю её протяженность и каждую мелочь...» [12, с. 208]. Это, конечно, говорит о некоторой упрощенности понимания автором связей между наблюдаемой писателем реальностью и тою конструкцией, которую являет собой художественное создание, размытости понятия «автобиографизма». Но в свою очередь доказывает, что перед нами не научная биография. Рощин не претендует на научность, уверенно демонстрирует свой взгляд на Бунина, иногда даже проявляет некоторое панибратство (чего стоит обозначение «старик» по отношению к Бунину, написавшему «Жизнь Арсеньева» в фразе: А может, подсознательно старик к тому и стремился и оттого так выпукло вышло?» [12, с. 42]. Он явно склонен прибегать к «домыслу», не заботясь о подтверждении его обоснованности. Поэтому он и позволяет себе бросить фразу, что Вера Николаевна любила жившего в доме писателя Зурова «как сына (или более)» [12, с. 183], что возмутило многих рецензентов, бросившихся доказывать, что этого «более» не могло быть (К слову, этот же мотив «эксплуатировал» в своем фильме «Дневник его жены» режиссер А.Смирнов).

Рощин постоянно дополняет и комментирует высказывания Бунина, свидетелей и спутников его жизни. Поэтому несправедливым кажется замечание С.Боровикова, что мы почти не слышим авторской речи. Ее иногда даже слишком много, как в случае с интерпретацией отношений писателя с Галиной Кузнецовой, где Рощин выдвигает свою версию: попытка реанимации молодости, последняя любовная эскапада-проверка. В этом отношении гораздо более права М. Богомолова, которая предпочла рассматривать книгу Рощина как заинтересованный разговор одного художника о другом. Такое мнение было поддержано издательством «Молодая гвардия», которое в предуведомлении к выпущенной в 2004 г. книге А. Бабореко «Бунин. Жизнеописание» отметило, что Рощин, по сути, создал «объяснение в любви, которую испытывает один писатель к другому писателю, своему великому предшественнику» [1, с. 5].

Думается, однако, что многосоставность и сложность созданного Рощиным текста не укладывается в понятие «объяснение в любви», а более точно охватывается определением, данным биографиям Б.Л. Дубиным:

«косвенное, так или иначе гипотетическое воспроизведение (дублирование) схемы самопонимания и самопредъявления индивида теперь уже другим действующим лицом в ходе *его* специфического смыслового действия – в ситуации и акте биографирования, биографической реконструкции, «внешнего» понимания, интерпретации апостериори» [4, с. 100]. Представляется, что самыми важными словами, словами-сигналами, в данном определении являются «*гипотетическое* воспроизведение» (т.е. перед нами всегда предположение, конструирование, выстраивание) того, что кем-то ранее было пережито и прочувствовано. Причем воспроизведение это не интуитивное, а продуманное, рациональное, осмысленное и, можно предположить, сочувственное, ибо иной ракурс приведет к «пародийной биографии», родит «псевдобиографию», когда автор приходит к «тотальному ироническому остранению <…>» [10, с. 9]. Последнее, как кажется, вполне согласуется с тенденцией в написании биографий XX века, которая vj;tn ,snm обозначена как герменевтико-феноменологическая. Т.е. попытка раскрыть, уловить, осознать некую константу в жизненном опыте человека, предпринятую другим лицом. Поэтому Рощин так или иначе возвращается к одним и тем же чертам в характере Бунина, в его жизненном поведении, ибо на основе самоидентификации писателя выстраивает собственное понимание его личностных особенностей. Но, как справедливо замечает В.В. Полонский, такая нацеленность означает, что «"герменевтический круг" интерпретации биографического факта практически бесконечен», а «смысл поступка так и остается сокрытым, потаенным» [10, с. 7]. Собственно отсюда и проистекают все нарекания критиков, которые иначе, под иным углом зрения трактуют личность Бунина. Иными словами, прав и Рощин, правы и они. И правы будут те, кто придет вослед. Собственно, жизнь писателя, творческий процесс не вычисляемы и не расшифровываемы.

И хотя такая постановка вопроса не отменяет рассмотрения присутствия художественного компонента в тексте, мы все же не склонны относить труд Рощина к беллетризированной биографии, созданной по образцу биографий А. Моруа. При нередком слиянии голоса автора и персонажа перед нами все же не внутренний монолог Бунина, а нечто, что имеет статус оценочного суждения. И уж тем более не следует причислять роман Рощина к функциональной биографии, где имеет место некая «внеположенная биографии <…> задача» [10, с. 8], чаще всего ориентированная на обнаружение в писателе подсознательных импульсов, в которых акцентируется болезненность. Для Рощина Бунин полноценно сформировавшаяся личность, не страдающая комплексами.

Существует, конечно, соблазн рассмотреть созданное Рощиным в контексте традиции романов о художниках, тем более что «Жизнь Арсеньева», безусловно, принадлежит к числу оных и автор неоднократно возводит им написанное к этому тексту. Но, думается, все же, что если такая мысль и мелькала в сознании Рощина, он понимал, что «феноменологический роман» (а такое определение также часто используется по отношению к бунинскому произведению) требует иного подхода, иных усилий и иной степени таланта.

В любом случае анализируемая книга, несмотря на кажущуюся облегченность изложения и методику написания, оказалась, как видим, очень непростой для понимания ее структуры и проведенного литературоведческого анализа.

Библиографический список

1. *Бабореко Александр*. Бунин. Жизнеописание. М., 2004. 457 с.
2. *Богомолова М.* Некоторые заметки по поводу книги «Иван Бунин» М.М. Рощина // Московский обозреватель. 2001. № 10. С. 211 – 215.
3. *Боровиков С.* Михаил Рощин. Князь. Книга об Иване Бунине, русском писателе // Волга. Саратов, 2000. № 5. С. 232 – 233.
4. *Дубин Б.В.* Слово – письмо – литература: Очерки по социологии современной культуры. М., 2001. 416 с.
5. *Коновалов В.Н.* Система жанров биографической прозы // Документальное и художественное в литературном произведении. Иваново, 1994. С. 148 – 158.
6. *Лихачев Д.С.* Литература - реальность - литература. Л., 1984. 271 с.
7. *Лосиевский И.Я.* Научная биография писателя // Историко-биографический сборник обзоров к XVII международному конгрессу под ред. И.Л. Беленького М., 1990. С. 136 – 164.
8. *Лотман Ю.М.* А.С. Пушкин. Л., 1981. 256 с.
9. *Марченко Т.В.* На пути к академическому Бунину // Известия Российской Академии наук. Серия литературы и языка. 2007. Т. 66. № 1. С. 11 – 27.
10. *Полонский В.В.* Об основных тенденциях биографического письма в литературе XX века // Проблемы писательской биографии: к 150-летию А.П. Чехова. М., 2013. С. 5 – 10.
11. *Рассадин Ст.* Сатиры смелый властелин. М., 1985. 268 с.
12. *Рощин М.М.* Иван Бунин. М., 2000. 329 с.
13. *Тарханова Д.* Пять томов добра и жизни // Современная драматургия, 2008. N 1. С. 241 – 243.
14. *Чапчахов Ф.* Упрощение сложного. Полемические заметки // Литературная газета. 1970. 16 дек. № 51.
15. *Чеснокова Т.* Счета за стирку или величие? (Жанр биографии в Швеции) // Вопросы литературы. 1991. № 6. С. 217 – 231.

References

1. *Baboreko Aleksander.* Bunin. Biography. Moscow, 2004.457 p.
2. *Bogomolova M.* Some notes on the book "Ivan Bunin" by M.M. Roshchin // Moscow Observer. 2001. No 10. Pp. 211 – 215.
3. *Borovikov S.* Mikhail Roshchin. Prince. The book about Ivan Bunin, Russian writer // Volga. Saratov, 2000. No 5. Pp. 232 – 233.
4. *Dubin B.V.* Word – letter – literature: Essays on the Sociology of Contemporary Culture. Moscow, 2001.416 p.
5. *Konovalov V.N.* System of genres of biographical prose // Documentary and fiction in a literary work. Ivanovo, 1994. Pp. 148 – 158.
6. *Likhachev D.S.* Literature - reality - literature.L., 1984.271 p.
7. *Losievsky I.Ya.* Scientific biography of the writer // Historical and biographical collection of reviews for the XVII International Congress, ed. I.L. Belenkii.Moscow, 1990. Pp. 136 – 164.
8. *LotmanYu.M.* A.S. Pushkin.L., 1981.256 p.
9. *Marchenko T.V.* On the way to academic Bunin // News of the Russian Academy of Sciences. Literature and Language Series. 2007. Vol. 66. No 1. Pp. 11 – 27.

10. *Polonsky V.V.* On the main tendencies of biographical writing in the literature of the twentieth century // Problems of a writer's biography: to the 150th anniversary of A.P. Chekhov. Moscow, 2013. Pp. 5 –10.
11. *Rassadin St.*The brave lord of satire.Moscow, 1985.268 p.
12. *Roshchin M.M.* Ivan Bunin.Moscow, 2000.329 p.
13. *Tarkhanova D.* Five volumes of goodness and life // Modern Drama, 2008. No 1. Pp. 241 – 243.
14. *Chapchakhov F.* Simplification of the Complex. Polemic notes // Literary newspaper. 1970.16 Dec. No. 51.
15. *Chesnokova T.* Laundry bills or greatness? (Genre of biography in Sweden) // Questions of literature. 1991. No 6. Pp. 217 – 231.

УДК 82.091-4 **UDC 82.091-4**

МИХЕИЧЕВА Е.А.
доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX – XXI веков и истории зарубежной литературы, Институт филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: inoliterat@mail.ru

MIKHEICHEVA T.A.
Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Literature of the XX – XXI Centuries and the History of Foreign Literature, Institute of Philology of Orel State University
E-mail: inoliterat@mail.ru

«ПРОСПЕКЦИЯ СУДЬБЫ» В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «БЕЛАЯ ЛОШАДЬ»

"PROSPECTION OF FATE" IN I.A. BUNIN'S SHORT STORY "WHITE HORSE"

Творчество И.А. Бунина носит ярко выраженный философский характер, вследствие чего наиболее волнующей писателя проблемой становится проблема жизни и смерти. Душевный опыт героя рассказа «Белая лошадь» пополняется через усвоение реальных и таинственных явлений. Встреча с белой лошадью становится символическим подведением итогов его жизни.

Ключевые слова: ***И.А. Бунин, белая лошадь, рассказ, реальность, жизнь, смерть.***

I.A. Bunin's works are of deep philosophical nature, that is why the most dramatic problem for the writer is problem of life and death. Mental experience of the hero in Bunin's short story "White horse" was enriched by acquiring real and mystical things. Encounter with the white horse became a symbolic summary of all his life.

Keywords: ***I.A. Bunin, white horse, short story, reality, life, death.***

На рубеже XIX – XX веков наиболее востребованным из «малых жанров» становится философский рассказ [см. 7]. Философский характер новой литературы обусловил наличие в ней ярко выраженного субъективно-авторского начала, усиление лиризма в сочетании с эпическим размахом, восхождение от факта к обобщению, от быта к бытию, от внешнего правдоподобия – к правде сущностной. Акцент на универсальном, общечеловеческом, выход к широким обобщениям с помощью символов позволили преодолеть «малую» форму, выдвинуть рассказ на границу с повестью, что было вполне в духе эпохи – эпохи синтеза в литературе и искусстве. «Проспекция судьбы как существования в беспредельности мироздания и земном природно-предметном мире представляет собой именно метафизическое явление в произведениях Бунина, не выражаясь сюжетно», – такое подтверждение философскому характеру произведений Бунина дает современный исследователь [5, с. 62]. Жанр философского рассказа особенно характерен для творчества Бунина 10-х годов, но и в более ранний период встречаются произведения такого рода, и одно из них – рассказ «Белая лошадь».

Рассказ «Белая лошадь» выпадает из основной канвы бунинского творчества. Во-первых, это необычно большое для лаконичного Бунина-рассказчика произведение, в ранний период творчества по объему его превосходит только рассказ «Учитель». Во-вторых, даты создания (1907 – 1929) свидетельствуют о том, что автор не был удовлетворен первым вариантом рассказа и долго над ним работал. В-третьих, рассказ бессюжетен, ибо нет событий, которые можно было бы выстроить как сюжетную линию: ночные видения землемера вызваны его болезнью, осознанием близости смерти. В-четвертых, Бунин, ярый противник всяческих символистско-акмеистических изысков, сам оказался под воздействием новых форм и приемов. Может быть, поэтому рассказ вызвал недоумение у читателей и критиков и не имел большой прессы.

В журнале «Русская мысль» была опубликована статья Ю. Айхенвальда «Литературные заметки», в которой говорилось и об «Астме» Бунина (первоначальное название рассказа): «В тонких и четких линиях, скорее черточках и точках, выдержаны прекрасные страницы Ив. Бунина «Астма». Одухотворена здесь болезнь, которая «обвивается вокруг шеи», и предчувствие смерти, и сама смерть претворены в психологию, подавляющую своей трагической вероятностью» [6, с. 719]. Возможно, замечание критика о том, что в рассказе нарушен «синтез настроения» и в нем много «порою излишних и утонченных деталей», «чувствуется влияние Чехова», в какой-то мере повлияло на решение Бунина еще поработать над рассказом, сократить его. Автор рецензии справедливо отмечает, что в рассказе Бунина «психофизиологический момент» связан «с мотивами иного, философского порядка», но считает, что все это «имеет самостоятельное значение и нестройно входит в общую ткань рассказа» [6, с. 719]. Критик Б. Садовский написал рецензию на книгу Бунина «Рассказы» (1909, СПб.), куда входила и «Астма». Критик также отмечает, что автором в центр поставлен «психологический образ», но считает, что именно в этом автор «потерпел фиаско», так как «ничего не остается от длинного повествования о том, как томила кошмарами злая болезнь умирающего землемера» [3, с. 520].

В русских народных сказках, в литературе образ лошади (коня) использовался в разных значениях. Конь – мерило нравственности, верный друг, помощник, например, у Пушкина («Песнь о вещем Олеге»), символ

© Михеичева Е.А.
© Mikheicheva T.A.

божественного дара, творческих сил (Пегас). Тройка лошадей – у Некрасова, у Чехова – символ богатства, удачи, удали и одновременно – неосуществленной мечты о счастье. На рубеже XIX-XX веков лошадь – молчаливый спутник, помощник, неотъемлемая часть человеческой жизни, наиболее распространенный вид транспорта. В произведениях Достоевского и Маяковского лошадь становится свидетельством нравственного надлома жизни, исчезновения из человеческого сообщества такого чувства, как сострадание.

Символическое значение имел и цвет лошади. В Апокалипсисе Иоанна Богослова цвет коня олицетворяет смысл деяния. Из семи «печатей» четыре связаны с образом коня: первая печать – белый конь – символизирует деятельность святых апостолов, которые направили свои силы (лук) против демонов в виде Евангельских проповедей; вторая печать – рыжий конь со всадником, взявшим с земли мир. Эта печать олицетворяет восстание неверных против верующих. Третья печать – вороной конь со всадником – это олицетворение нетвердой веры и отказа от Христа. По другой версии, вороной конь символизирует голод. Четвертая печать – бледный конь со всадником по имени «смерть» – олицетворяет проявление гнева Божьего и в том числе предсказание грядущих бедствий [1].

Подтверждением тому, что белый конь воплощает в себе начала добра, света, благодати, является христианская притча о белой лошади. Была у бедняка белая лошадь – и все соседи ему завидовали: Бог тебя любит, если он дал тебе белую лошадь, – говорили они. Однажды лошадь не вернулась с пастбища, – значит, Бог проклял тебя – решили соседи. Лошадь пришла с мерином и жеребенком – значит, Бог снова благосклонен к тебе; сын бедняка упал с жеребенка и сломал ногу – Бог отвернулся от тебя. Но сына из-за ноги не взяли в армию, а дети соседей погибли на войне – значит, снова Бог благословил тебя. Бедняк ответил завистникам: «Мы не знаем, через что Бог наказывает нас и через что благословляет» [8].

В процессе работы Бунин менял название рассказа: «Астма», «Белая смерть», «Белая лошадь». По сути, все три названия включают повествование в эсхатологический контекст: неизлечимая болезнь землемера, который «уже твердо знал: это его последняя осень» [3, с. 328], превратила белую лошадь в символ смерти.

В рассказе две части. Повествование ведется от лица автора. Первая часть – описание ночного путешествия землемера. Герой не назван по имени – важна профессия: связан с землей, с реальной жизнью. Кроме того, неназванность героя подчеркивает общечеловеческий, обобщающий смысл происходящего.

Землемер ночью на лошадях возвращается в свое поместье. Воссоздать таинственную картину ночи, вызывающей у бунинского героя обостренное восприятие смерти, к которой он, не ведая того, подошел, помогает богатая цветовая палитра: дорога в предвечерний час «казалась фиолетовой» [3, с. 313], сероватые поля, серебристый… лунный свет, днем синие, а вечером лиловые, васильки, красно-оранжевое пламя печи в будке, бледное лицо луны, серая дорога, бледная ночь, бледная полынь… Богатство красок, как и само время года – предвестие осени («по-осеннему сиротливо и пусто в полях»), – придают повествованию эсхатологический подтекст: умирание – процесс неизбежный как для природы, так и для человека.

У Бунина телесность и тайна слиты воедино. Особенно это становится явным при описании природы. Казалось бы, ночная жизнь леса: «писк кобчика или совки», мелкие и крупные хищники, «с жалким писком голода» гоняющиеся друг за другом, жалко тявкающая лисица, волчьи глаза в дубовом кустарнике… – прежде всего, явление телесности: всех их вывел на ночную охоту голод. И все же во всем этом землемеру виделась некая таинственность, вызывавшая в нем «приступ жуткого восторга» [3, с. 315].

Лошади изначально становятся двигателем сюжета рассказа: землемер возвращается в Долгое на лошадях, и это обычное явление, как обычны и сами лошади: пристяжная, «женственно отвернувшая голову от коренника… Гордо несет голову сильный коренник, шедший дробной рысью». Коренник идет «с какой-то преувеличенной бодростью, почти с наглостью» [3, с. 318]. Но тут одна за другой перед землемером возникают лошади-призраки: он увидел «в легком лунном сиянии большую белую лошадь – старую, седловатую, в гречке, с отвислыми губами. Череп ее был огромен…» [3, с. 314], а вслед за ней «…легко и быстро, прямо на него, неслась большая белая лошадь» [3, с. 318]. Явление двух лошадей: страшной, костлявой, тяжелой белой кобылы – и грациозной, гордо несущей голову, ни дня не знавшей упряжки молодой лошади с «прекрасными блестящими человечьими глазами» – воспринимаются землемером как дурной знак. Символом неизбежности скорого перехода в иной мир становится не только белая лошадь, но и нищенка «с неподвижными глазами», в которой землемер узнал свою смерть.

Размышления землемера о смерти не случайны – он чувствует ее приближение: «Существовать на том свете и в теперешнем виде он, конечно, не будет. Ибо, если он будет существовать, значит, и эти лошади будут существовать… и мириады мириад всех прочих лошадей, зверей, птиц, жучков, несметных мошек… Но и бесследно исчезнуть он не может. Он этому никогда не верил» [3, с. 315] И «той», будущей жизни он не мыслит без лошадей, без всего того, чем насыщена в природе «таинственная ночная жизнь». Бунин подробно описывает «беспризорные скитания» потерявшихся телят, свиней, и эта бесприютность животного мира усиливает состояние безысходности главного героя.

Оксюморонный тип мироощущения Бунина помогает создать ту атмосферу пограничья между жизнью и смертью, настоящим и прошлым, счастьем и страданием, в пределах которой находится его герой, испытывающий «приступ жуткого восторга» [3, с. 315], «сладострастную жуть» [3, с.316], «жуткое восхищение» [3, с. 318], «сладострастный трепет ужаса», «радостное отчаяние», «страшное и прекрасное привидение белой лошади» [3, с. 321]. Мистический ужас и восторг, навеянные встречей с белой лошадью, на время подавляются житейской жутью – разговором с девочкой – «злодейкой», которая с тупым равнодушием сообщает путнику, что у них в семье только что «малый помер… и нам его не жалко» [3, с. 317].

Резкий контраст между первой и второй частью подчеркивает полярность бытия. Во второй части землемер возвращается в свое поместье, в Долгое, где «все было благополучно, жизнь текла обычно»; от загадочности и

мистики ночи не осталось и следа. На первый план выходят житейские проблемы: издохший соседский бык, «пошлые дети», Мария Яковлевна, «похожая лицом на Фонвизина», звуки краковяка, несущиеся с улицы… «Землемер вспомнил однообразие зимних и летних дней в Долгом, вспомнил сон после обеда, Марью Яковлевну, выходящую после сна к чаю с желтым, смятым лицом, засиженным мухами…» [3, с. 325], и ему, все еще находящемуся в некоем «блаженном» состоянии, вновь видится белая лошадь – воплощение красоты и силы, которых так не хватает человеку в реальной жизни.

На о. Нифонта, к которому отправляется землемер, чтобы поделиться своими новыми чувствами, «белая лошадь не произвела никакого впечатления» [3, с. 325]. Воспоминания о белой лошади, о «великолепном быке», о льве в зверинце приводит землемера к, казалось бы, неожиданному выводу: «… все-таки нет ничего на свете хуже бессилия!» Бессилия, которое испытывает человек, заключенный в рамки условностей, обязанностей, несвободы, на протяжении всей жизни. «Все было так чуждо ему, так скучно» – ключевая фраза рассказа.

У человека, близкого к смерти, меняется восприятие жизни, он многое начинает видеть по-другому. Землемер вспоминает молодость, когда «восхитительна была даже болезнь», которую молодой организм легко поборол. Болезнь и то новое понимание жизни, которое пришло к нему с видением белой лошади, изменили облик героя: лицо стало «красивее, строже», глаза его смотрели на все «удивленно, внимательно, потому что он «уже твердо знал: это его последняя осень» [3, с. 328].

Постичь происходящее внутри себя помогла землемеру книга Иова. Пришло новое понимание этой ветхозаветной истории. Было в проклятиях Иова в адрес Бога, отнявшего все, что он любил, «что-то столь древнее и в то же время столь близкое во все времена каждому человеческому сердцу». Бунинский герой чувствовал «себя почти равным Иову в безнадежности» [3, 328]. Он ощутил себя «бедным маленьким осленком», который осмелился мудрствовать, в то время как от него ничего не зависит, ибо «пути творца неисповедимы, грозны, радостны…» [3, с. 329], и на земле несчастней и беспомощней всех человек.

И в книге Иова говорится о лошади: «Храпение ноздрей ее – ужас…» «Все сила, сила!» – думает землемер, возвращаясь к видению белой лошади. Мысли о высоком и вечном вновь прерываются житейскими буднями. Так, на грани трансцендентного и реального миров вынужден существовать человек от рождения до смерти.

Для И.А. Бунина особенно характерны (и это не раз отмечено исследователями – Ю. Мальцевым, О. Сливицкой и др.) «глубокое недоумение перед смертью» и попытки соотнести «чувство смерти» [9, с. 67] с религиозным чувством. Вслед за особо любимым писателем – Л.Толстым – Бунин «переоценивал всё прежде всего знаком смерти» [4, с. 133]. В документальных «Записях» Бунин размышляет о неизбежности прекращения жизни всех людей, и это вызывает внутреннее несогласие, протест: «Невероятно, непостижимо, но непременно будет… внутренне не верю в это, а главное, что никогда и никто в мире не признавал смерть чем-то законным» [2, с.387]. Мысль о «незаконности» смерти подтверждают герои многих бунинских рассказов: «Вести с родины», «Антоновские яблоки», «Сосны», «Эпитафия», «Мелитон», «Птицы небесные» и других. Рассказ «Белая лошадь» входит в их число.

Библиографический список

1. Апокалипсис Иоанна Богослова. Электр. ресурс. http://bibliya-online.ru/apokalipsis-ioanna-bogoslova-otkrov/
2. *Бунин И.А.* Записи. // Литературное наследство. Бунин И.А. Т84. Кн.2. М. 1973.
3. *Бунин И.А.* Собрание соч.: В 9 т. Т. 2. М. 1965.
4. *Бунин И.А.* Собрание соч.: В 9 т. Т.9. М. 1967.
5. *Карпов И.П.* Авторология русской литературы. Йошкар-Ола. 2003.
6. Летопись жизни и творчества И.А.Бунина. Том 1. 1870-1909. М.: ИМЛИ РАН. 2011.
7. *Михеичева Е.А.* Жанр философского рассказа в русской литературе рубежа Х1Х-ХХ веков. Орел. 2008
8. Притча «Белая лошадь». Электр. ресурс. http://www.bible-facts.ru/156-pritcha-o-beloy-loshadi.html
9. *Сливицкая О.В.* Чувство смерти в мире Бунина // Русская литература. 2002. №1.

References

1. Apocalypse of John. Electronic source: http://bibliya-online.ru/apokalipsis-ioanna-bogoslova-otkrov/
2. *Bunin I.A.* Notes. // Literary heritage. Vol. 84. Book 2. M., 1973.
3. *Bunin I.A.* Collected Works: In 9 vol. V.2. M., 1965.
4. *Bunin I.A.* Collected Works: In 9 vol. V.9. M., 1967.
5. *Karpov I.P.* Authorology of Russian literature. Ioshkar-Ola, 2003.
6. Chronicles of life and works of I.A. Bunin. Vol. 1. 1870-1909. M., 2011.
7. *Mikheicheva E.A.* Genre of philosophic short story in Russian literature at the turn of XIX-XX century. Orel, 2008.
8. Paroemia “White horse”. Electronic source: http://www.bible-facts.ru/156-pritcha-o-beloy-loshadi.html
9. *Slivickaya O.V.* Sense of death in Bunin’s world // Russian literature. 2002. №1.

УДК 821.161.1–193.5(470.1) **UDC 821.161.1–193.5(470.1)**

ЯМАГУТИ РЁКО
Преподаватель Университета Досися Камигё-ку, Киото, 602-8580 Япония
E-mail: cjv52910@icloud.com

YAMAGUCHI RYOKO
Part Time Lecturer of the Doshisha University Kamigyo-ru, Kyoto, 602-8580 JAPAN
E-mail: cjv52910@icloud.com

«МЕСЯЦ СВЕТИТ, Я НЕ БОЮСЬ…»: МОТИВ НОЧНОГО ПРИЕЗДА ЖЕНИХА В СКАЗКАХ И В ЛЮБОВНЫХ ЗАГОВОРАХ

" THE MOON IS SHINING, I AIN'T SCARED OF...": THE MOTIF OF A NIGHT-VISIT BY HER FIANCÉ IN THE FAIRY TALES AND THE LOVE-CHARMS

В мифологических сказках о женихе-мертвеце, записанных на Русском Севере, описание месяца и приезда жениха напоминают любовные заговоры. Автор высказывает предположение об общем источнике этих описаний.

Ключевые слова: ***любовные заговоры, СУС356 (АТУ 356), свадебная лирика, смерть и жизнь.***

The fairy tales about a dead fiancé is the North area of Russian(ATU №365), include the image of the Moon and the motif of the night-visit by fiancé. There are the typological conformities in the folk genre of the love-charms. In this paper they have been put forward, and should be proven by the hypothesis of the origin of the image and the motif coming from one root.

Keywords: ***love-charms, ATU 356, wedding lyrics, life and death.***

В христианстве одиночество рассматривается как часть проблемы спасения. Одиночество – это невозможность соединиться с Богом, утрата Бога. О таком одиночестве, то есть "тоске", пишет в своей книге А.Л. Топорков [1]. Он приводит цитаты из Библии, например, "Истинно говорю вам: нет никого, кто оставил был дом, или родителей, или братьев, или сестер, или жену, или детей для Царства Божия, И не получил бы гораздо более в сие время, и в век будущий жизни вечной" (Лк 18:28-30) [2]. Согласно заветам Христа, человек должен отрекаться от радостей жизни и отношений с близкими, родителями, чтобы соединиться с Богом. Такие заветы избавят его от одиночества. В любовных же заговорах имярек желает стать господином своей возлюбленной и вызвать в ней мучения и тоску. Как пишет Топорков: "Тоска изображается в заговорах как символ предельного одиночества и богооставленности" [3].

Вообще в любовных заговорах часто выражается страдание героини в разлуке с женихом. Произносящий заговорный текст желает, чтобы его возлюбленная страдала по нему, и чтобы ее терзания продолжались до тех, пока она с ним не соединится. Соединение с Богом в Библии и соединение с женихом в любовных заговорах имеют сходную формулу [4]. При этом встречается такое любопытное выражение:

«…Думала б об нем не задумала, спала б не заспала, ела бы не заела, пила б не запила и не боялась бы ничего, чтоб он ей казался милее свету белого, милее солнца пресветлого, милее луны прекрасной, милее всех, и даже милее сна своего во всякое на молоду, под полн, на перекрое и на исходе месяца» [5].

Обратим внимание на фразу «Не боялась бы ничего». О чем здесь идет речь? Это пожелание противоречит остальным. Мы хотим высказать предположение о наличии связи этого фрагмента со следующими фрагментами мифологических сказках о женихе-мертвеце, записанных на Русском Севере (АТУ 356, СУС 365; невеста оплакивает убитого жениха, а он является к ней и уводит ее в могилу):

«Этот парень ей приснился. Она села в сани, поехали. Он и спрашиват, говорит:

– Месяц пеке, мертвец девку везе. Девка, боишься или не боишься?

– Нет, не боюсь.

Дальше едут. Везёт он ей на кладбище. Ехали-ехали, он опять и говорит:

– Месяц пеке, мертвец девку везе. Девка, боишься или не боишься?

– Не боюсь.

Вот так подъезжают к кладбищу. Он опять спрашиват:

– Месяц пеке, мертвец девку везе. Девка, боишься или не боишься?

– Да не боюсь» [6] («Девушка и мертвец»; Матрёна Фёдоровна Богданова 69 л.; Зап. 1976 г. М. Нигметовой, О. Устинской).

Можно предположить, что фраза «Не боялась бы ничего» имеет некую связь с подобными мифологическими сказками с мотивом «жениха-мертвеца». Сюжеты мифологических сказок, как правило, содержат объяснение обрядов. В пространстве обрядов действуют законы фольклорных нарративов. То, есть в некотором смысле, обряды организуются в соответствии с логикой нарратива, т.е. обряды, сказки и другие фольклорные жанры дополняют друг друга.

Сюжет таких сказок варьируется, но, тем не менее, если опустить повествовательные детали, в разных вари-

© Ямагути Рёко
© Yamaguchi Ryoko

антах все же проступает общая схема. Для нас особенно важно здесь подчеркнуть возможную связь этого мотива с образом месяца и в сказках, и в заговорах. Именно ночью жених-мертвец приезжает к невесте и уносит ее в могилу, причем в сказке несколько раз повторяется фраза «Месяц пеке», то есть «Месяц светит». Почему повторяется эта фраза, почему героиня повторяет «Я не боюсь»?

В данной работе мы хотим аргументировать нашу гипотезу о том, что мотив приезда жениха к героине в сказках связан с любовными заговорами. Мы выбрали для анализа два представительных корпуса текстов, представляющих свадебную лирику различных регионов России: во-первых, это двухтомное собрание «Русская свадьба» [7], во-вторых, сборник «Причитания и песни традиционной Уральской свадьбы» [8]. Оба эти свода содержат богатые материалы по свадебным обрядовым песням России.

Сначала рассмотрим сцену приезда жениха из уральской свадебной лирики. Ночью невеста ждет жениха; она открыла окно и оттуда смотрит на него:

«Уж какой здеся белой свет,
Уж как щасто ли на небе звёзд,
Ещё светёл ли месес взошёл,
Ещё весел ли милой друг» [9].

Эта песня исполнялась на просватанье, на обрученье и на пиру, с сценой приезда из чужой стороны сватов или жениха. Приведем еще одну уральскую песню, тоже описывающую приезд жениха под окно к невесте:

«Прилетал жо млад ясён сокол.
Он садился над окошещкём
На серебряну прищалинку.
Прищалинка обломилася,
Окошещкё отворилося.
… “Ты, дитя ли дощь воздюбленная
…Ты приласкови ясна сокола,
…Добра молода заезжего”» [10].

Далее отец говорит невесте, чтобы она полюбила приехавшего молодца. Здесь родители принимают сватовство и согласны передать дочь жениху. В лирике другой области тоже есть сходная сцена, где жених как ясный сокол прилетает к окну невесты. Такая песня исполнялась на последней перед свадьбой вечеринке:

«Прилетал да ён, сам сокол,
Он садился над окошечку
Ко хрустальному стеколушку
На серебрянну причёлинку ой,
На золоченый околушек».
(Ставопольск., Кума – Терек) [11].

Есть и еще более примечательный уральский вариант: ясный сокол прилетает к невесте и садится на окне, наличник отламывается:

«Увидал родимый тятенькя её.
…“Это, мила дощь, прилука ли моя, ой?”
“Не прилука – разлука моя
Разлучают с тобой, тятенькя, меня,
…Прилущают ко щужой стороне» [12].

Отметим здесь роль ясного сокола. Он всегда прилетает именно к окну. В мифологической сказке Заонежья с мотивом “жениха-мертвеца” героиня тоже сидит у окна, и жених приезжает к ней ночью. Мы полагаем, что это неслучайно:

«Вот она раз сидит у окосецка, сама прядет, а сама плацет. Вдруг в окосецко “стук, стук”» [13] (№29 Про Катю).

Почему героиня оказывается именно у окна? А.Л. Топорков пишет, что окно является нерегламентированным входом в жилище, противопоставленным двери: “Окно использовалось для выноса покойника, произнесения диалога ритуала и иных магических действий… В поминальной обрядности окно являлось местом общения с душами умерших. Через окно обычно осуществляется ритуальный диалог с хозяином дома. Согласно приметам, птица или летучая мышь, влетевшие в окно, предвещают смерть кому-нибудь из домочадцев… Через окно осуществляется ритуальный диалог между хозяином или хозяйкой, с одной стороны, и колядниками, волочебниками или человеком, говорящим от лица Бога, – с другой” [14]. То есть окно является границей между этим и тем светом. В лирике ясный сокол отломил наличник окна и тем самым нарушил границу между этим и тем светом. В этой сцене ясный сокол сообщает невесте плохую новость через окно. Эта весть состоит в том, что он (жених) уводит ее к себе, в чужой мир.

Поскольку приезд ясного сокола означает приезд жениха к невесте для сватовства, в третьем варианте невеста называет приезд ясного сокола «разлукой» с родителями. Можно сказать “разлука”не только с родителями, а с окружающим миром, то есть с этим светом. А. Гура пишет так: «Повсюду место ночлега новобрачных устраивается в холодных, неотапливаемых помещениях, не имеющих печи или очага. У восточных славян нередко специально подчеркивается, что молодые должны провести брачную ночь в холодном месте, даже в зимнее время, когда обычно справляют свадьбы, несмотря на мороз» [15].

Холодное место новобрачных, скорее всего, означает могилу. Рассмотримследующую сцену из северных сказок с мотивом “жениха-мертвеца”:

«Тут могила раскрылась. Он и говорит ;
– Ложись в могилу.
А она ему.
– Погоди, иди ты вперёд, придано принимай.

Она разными способами старалась ускользнуть от него, например, давала ему вместо себя обрывки своего платья. Но это ей не удалось. До утра далеко еще, и жених говорит из могилы: – Ложись, поди» [16].

Упоминание гроба, в который должна лечь героиня, можно соотнести с речевыми оборотами из любовных заговоров:

«…На море на Океане, на острове на Буяне, на реке Ярдан, стояла гробница, в той гробнице лежала девица. …Встань, пробудись, в цветно платье нарядись, бери кремень и огниво, зажигай свое сердце ретиво по рабе

Божием (имя рек), и так зажигай крепко и дайся по рабе Божием (имя рек) в тоску, в печаль, как удавшему (удавленнику) в петле, так бы рабе Божией (имя рек) было бы тошно по рабе Божием (имя рек)» [17] (№ 6 Летопись русской народной литературы. Заговоры, собранные А.Н. Афанасьевым. 1862).

Эти мотивы неслучайны, невеста часто описывается как временный покойник [18]. Например, невеста рассказывает свой нехороший сон матери:

«Что у нас погоне двора
Стоит пустая хоромина,
Стоит пуста, незакрытая,
Углы прочь отвалилися,
По бревну роскатилися» [19].

Она увидела во сне стоящую “пустую, незакрытую хоромину” и спросила свою мать, что это означает.

«Что у нас повоне двора
Стоит пустая хоромина –
То чужа дальня сторона.
Углы прочь отвалилися –
Ты от нас отшатилася,
По бревну раскатилися –
Мы с тобой распростилися» [19].

Мать ответила ей, что это означает чужую сторону. То есть разлуку с родителями. Но это не только так, это и разлука с окружающим миром. Незакрытая хоромина символизирует гроб невесты.

Этот сон невесты в лирике выражает статус невесты перед свадьбой. Следующий этап описан на просватанье, после последней ночи в доме:

“Родимая матушка, да что это за сон?
Что да за сон во сне видела:
Светёл месяц высоко восходил,
А за месяцем – красна солнушка,
А за солнушком – часты звездочки?”
“Дитетко, тебе сон расскажу,
…
Светел месяц – это суженый твой,
Красна солнушка – это ты сама,
Часты звезды – это свадьба твоя”.
(Калужск., Таруса – Ока) [20].

Перед свадьбой невесте должна осознать свой статус и ход событий – свою долю. Здесь мать ясно сказала, что ей предстоит замужество. Примечательна фраза “Светел месяц – это суженый твой”, то есть здесь месяц означает жениха. В заговоре, записанном в городе Пинеге, имярек обращается к месяцу, а не к солнцу. Мы знаем, что во время обручения плакальщица обращается к родителям невесты и плачет, чтобы они не встали, так же, как не встает солнце. Это – род заклинания, но здесь оно обращено к месяцу :

«…Думала б об нем не задумала, спала б не заспала, ела бы не заела, пила б не запила и не боялась бы ничего, чтоб он ей казался милее свету белого, милее солнца пресветлого, милее луны прекрасной, милее всех, и даже милее сна своего во всякое на молоду, под полн, на перекрое и на исходе месяца» [21].

Таким образом, в заговорах месяц изменяет свой образ – он то новый, то круглый, то полный (полный и круглый – одно и то же). Нам кажется, что месяц здесь является единицей измерения времени [22]. «Молодой месяц», «полный месяц» и «перекрой месяца» намекают на смерть героини. Это похоже на то, как героиня переносится с женихом на коне в иной мир в сказках русского Севера. В свадебных причитаниях движение и течение солнца, то есть необратимый ход солнца укрепляет магию. А здесь месяц должен измениться образом, его образ тоже связан с магией.

Отметим в связи с этим, что Пасха празднуется в первое воскресенье после весеннего полнолуния. Умыкание невесты мертвецом тоже начался с заката, и дальнейшие события разворачиваются при свете луны.

Приведем один интересный в этом отношении песенный пример:

«Уж как мои русы волосы
Не боялись свету белого, ой,
…
Что всего миру крещёного, о.
Уж как сищас русы волосы
Забоялись свету белого, ой,
…
Что всего миру крещёного» [23].

Когда у невесты еще была девичья воля, она не боялась этого мира. Но теперь уже у нее нет воли, и она стала бояться мира. То есть эта сцена означает, что окружающий мир для невесты изменился, и невеста потеряла свою волю. Это как будто означает, что воля как душа невесты покидает ее тело. [24], [25].

Месяц символизирует смертное мучение и предчувствие смерти перед воскресением. «Месяц светит, я не боюсь» означает, с одной стороны, что невеста, в некотором смысле, умирает в пути с женихом. В сказках героиня боялась жениха, поняв, что жених является мертвецом. То есть она узнала, что окружающий ее мир стал чужим, поэтому ей надо умереть.

С другой стороны, эта сцена означает, что невеста просватана жениху в свадебном обряде. То есть жених спасает невесту от одиночества, разлучая с родителями, с прежней жизней.

Конечно, у сказок много вариантов: иногда героиня погибала, иногда героиня спасалась верой в Бога, иногда совет родственника героини спасал ее, а иногда спасительным было наступление утра.

Разлука невесты с родителями в фольклоре выражалась с разными результатами. Тут имеет смысл вспомнить слова А.Л. Топоркова об отречении женщин от родителями в любовных заговорах: “В России формула встречается впервые в любовных заговорах XVII в., что вряд ли является случайным. Проблема разрушения родо-племенных отношений была чрезвычайно актуальной для русской культуры «бунташного» века. Любовные заговоры в этом смысле вписываются в более широкий культурный контекст” [26]. Можно отметить, что на сюжет умыкания невесты повлияли различные культурные традиции: «Вероятно, на формирование исследуемых

сказочных сюжетов оказал влияние и романтизма» [27].

Итак, свадебный обряд является одним из переходных обрядов, и его тема – новая жизнь после смерти. Тема свадьбы в волшебных сказках обычно представлена в двух версиях: одна – спасение невесты от одиночества женихом, другая – уход в чужой мир с женихом. Цель устройства правильного свадебного обряда – получить покой после временной смерти. Это требуется для благополучия невесты в чужой стороне, чужой семье, у чужого защитника. Вообще этот мотив спасения всегда связывается с мотивом разлуки с прежней жизней и умыкания новым защитником в чужой мир или ухода в чужой мир у нового защитника.

Но жизнь и смерть – не только тема переходного обряда, но и религиозная тема. Можно сказать, что на некотором уровне осмысления речь идет о проблеме спасения от мук. Важная тема в текстах о свадьбе и о магии любви – спасение от мучения одиночества, то есть приобретение нового защитника. Можно сказать, что в теме соединении между мужчиной и женщиной отражается идея вечного покоя души в христианстве.

Библиографический список

1. *Топорков А.Л.* Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М. 2005.
2. *Топорков А.Л.* Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М. 2005. С. 145 – 146.
3. *Топорков А.Л.* Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М. 2005. С. 182.
4. *Топорков А.Л.* Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М. 2005. С. 145 – 146.
5. Русский народ : Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия//собр. М. Забылиным. Кн.1. : Части 1,2. М., 1996. С. 247.
6. Русские народные сказки Пудожского края. / Сост. А. П. Разумова, Т. И. Сенькина. Науч. ред. Э.В. Померанцева. Петрозаводск. 1982. С. 124.
7. Русская свадьба : В 2-х т. М., 2000.
8. Причитания и песни традиционной Уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. / Подгот. Т.И. Калужниковой. Екатеринбург. 2013.
9. Причитания и песни традиционной уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. / Подгот. Т.И. Калужниковой. Екатеринбург, 2013. С. 412.
10. Причитания и песни традиционной уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. / Подгот. Т.И. Калужниковой. Екатеринбург. 2013. С. 507.
11. Русская свадьба : В 2-х т. Т. 1., М., 2000. С. 333.
12. Причитания и песни традиционной уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. / Подгот. Т.И. Калужниковой. Екатеринбург. 2013. С. 495.
13. Сказки и предания Северного края//запись, вступ. статья и комментарии И. В. Карнаухова ; Предисл. Ю.М. Соколова. М.; Л., 1934. С. 54.
14. Топорков А.Л. Окно //Славянская мифология. М., 2011. С.340 – 341.
15. Гура А. В. Брак и свадьба в славянской народной культуре : Семантика и символика. М., 2012. С.511.
16. Сказки и предания Северного края//запись, вступ. статья и комментарии И. В. Карнаухова; Предисл. Ю.М. Соколова. М.; Л. 1934. С. 54 – 55.
17. Русский народ : Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия//собр. М. Забылиным. Кн.1. : Части 1,2. М., 1996. С. 248.
18. *Ямагучи Р.* Жизнь и смерть в русских любовных заговорах // Фольклорный текст в современном культурном контексте: традиция и ее переосмысление. Сборник статей по материалам международной научной конференции. Орел. 2016.
19. Русская Свадьба : В 2-х т. Т. 1, М., 2000. С.336 – 337.
20. Русская Свадьба : В 2-х т. Т. 1, М., 2000. С.335
21. Русский народ : Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия//собр. М. Забылиным. Кн.1. : Части 1,2. М., 1996. С. 247.
22. *Карабулатова И.С., Бондарец Е.А.* Заговор: имя собственное в сакральном дискурсе знахарской практики. Тюмень. 2005. С. 118.
23. Причитания и песни традиционной уральской свадьбы. Исследование, тексты, аудиоприложение. / Подгот. Т.И. Калужниковой. Екатеринбург. 2013. С. 431.
24. *Толстая С. М.* Образ мира в тексте и ритуале. М., 2015. С. 274.
25. *Ямагути Р.* “Краше красного солнца…” : образ солнца в русских свадебных причитаниях//Рябининские чтения 2019. Материалы VIII конференции по изучению и актуализации традиционной культуры Русского Севера. Петрозаводск. 2019. С. 488.
26. *Топорков А.Л.* Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М. 2005. С. 152.
27. *Ямагути Р.* Благослови меня: Нарушения родительского запрета // Ученые записки Орловского государственного университета. Орел. 2019. С. 140.

Reference

1. *Toporkov A.L.* Charms in the traditions of the Russian manuscripts in the 15th-19th century. Moscow. 2005.
2. *Toporkov A.L.* Charms in the traditions of the Russian manuscripts in the 15th-19th century. Moscow. 2005. Pp. 145 – 146.
3. *Toporkov A.L.* Charms in the traditions of the Russian manuscripts in the 15th-19th century. Moscow. 2005. Pp. 182.
4. *Toporkov A.L.* Charms in the traditions of the Russian manuscripts in the 15th-19th century. Moscow. 2005. Pp. 145 – 146.
5. Russian people : customs, ceremonies, lore, superstitions and poesy//collected by M. Zavyrin. Moscow. 1996. Pp. 247.
6. Russian folk stories of the Pudozh region. Publication by A.P. Razumova, T.I. Senkina. Petrozavodsk, 1982. Pp. 124.
7. Russian Weddings. vol.1,2. Moscow. 2000.
8. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujunikova. Ekaterinburg. 2013.
9. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujunikova. Ekaterinburg. 2013. Pp. 412.
10. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujunikova. Ekaterinburg. 2013. Pp. 507.
11. Russian Weddings. vol.1. Moscow. 2000. Pp. 333.
12. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujunikova. Ekaterinburg. 2013. Pp. 495.
13. Folk stories and legends of the Northern region. Records, papers, comments by I.V. Karnauhova. Moscow, Leningrad, 1934. Pp. 54.
14. *Toporkov A.L.* Window. //Slavic myths. Moscow. 2011. Pp. 340-341.
15. *Gura. A.V.* Marriage and wedding in the Slavonic culture: semantics and symbolics. Moscow, 2013. Pp. 511.
16. Folk stories and legends of the Northern region. Records, papers, comments by I.V. Karnauhova. Moscow, Leningrad, 1934. Pp. 54 – 55.
17. Russian people : customs, ceremonies, lore, superstitions and poesy//collected by M. Zavyrin. Moscow. 1996. Pp.248.

18. *Yamaguchi R.* The Life and the death in the Russian love-charms. Proc. Int. Acad. Conf. "Folk texts in the modern cultural contexts: traditions and rethinking". Orel, 2016.
19. Russian Weddings. vol.1. Moscow. 2000. Pp. 336 – 337.
20. Russian Weddings. vol.1. Moscow. 2000. Pp. 335.
21. Russian people : customs, ceremonies, lore, superstitions and poesy//collected by M. Zavyrin. Moscow. 1996. Pp. 247.
22. *Karabulatova I.S., Bondarets E.A.* Charms: proper nouns in the sacrament of practices by magicians. Tyumen, 2005. Pp. 118.
23. Lamentations and traditional Wedding songs in Ural. Studies, texts audio applications. Edition prepared by T.I. Kalujunikova. Ekaterinburg. 2013. Pp. 431.
24. *Tolstaya S.M.* The Image of the world in the texts and rituals. Moscow, 2015. Pp. 274.
25. *Yamaguchi R.* "Prettier than pretty sun…": The image of the Sun in the Russian wedding lamentations. Proc. 8th Conf. on traditional culture of the Russian North "The Ryabinin readings". Petrozavodsk, 2019. Pp. 488.
26. *Toporkov A.L.* Charms in the traditions of the Russian manuscripts in the 15th-19th century. Moscow. 2005. Pp. 152.
27. *Yamaguchi R.* Please bless me : Breaking parental prohibition// Scientific notes of Orel State University. Orel. 2019. Pp. 140.

УДК 378.016:811]:792

UDC 378.016:811]:792

АЗАРОВА И.В.
старший преподаватель кафедры немецкого языка, Институт иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: azarrina@yandex.ru
ЯКУШЕВ М.В.
кандидат педагогических наук, доцент, директор Института иностранных языков, кафедра немецкого языка, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: yakuschev.m@yandex.ru

ASAROVA I.V.
Senior Lecturer, Institute of Foreign Languages, Department of German Language, Orel State University
E-mail: azarrina@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: yakuschev.m@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

USING ELEMENTS OF THEATRICALITY IN THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENTS ‹ COGNITIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF A POLYPARADIGMATIC APPROACH TO TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

В статье рассматриваются возможности использования элементов театрализации в процессе формирования мотивации и познавательной активности обучающихся в процессе обучения иностранному языку. Указывается, что особую роль в успешном развитии познавательной активности играет единство аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку. Раскрываются методологические основы данной деятельности в контексте полипарадигмального подхода.

Ключевые слова***: метод театрализации, познавательная активность, принцип дидактики, мотивация, внеаудиторная работа, полипарадигмальный подход.***

The article considers the possibility of using the elements of theatricalization in the process of formation of motivation and cognitive activity of students in the process of learning a foreign language. It is indicated that a special role in the successful development of cognitive activity is played by the unity of classroom and extracurricular work in a foreign language. The methodological foundations of this activity in the context of the polyparadigmatic approach are revealed.

Keywords***: method of dramatization, cognitive activity, didactics principle, motivation, extracurricular work, polyparadigmatic approach.***

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена в определенной степени сложившейся ситуацией с изучением немецкого языка в различных образовательных учреждениях г. Орла и Орловской области. Не секрет, что немецкий язык (как и французский) постепенно исчезает из перечня учебных предметов многих школ как первый иностранный язык (ИЯ). Соглашаясь с тем, что данное явление связано с рядом объективных причин, полагаем, что школьники нашего региона все же должны иметь возможность изучать немецкий язык в качестве первого ИЯ.

Введение второго ИЯ в качестве обязательного предмета в школах города и области обнаружило, с одной стороны, острую нехватку учителей немецкого языка, а с другой – энергичный протест со стороны родителей обучающихся. В качестве аргументов приводятся перегруженность детей домашними заданиями, достаточные трудности с освоением первого ИЯ, необходимость обращаться к репетиторам и т.д.

Качественно изменился и контингент студентов отделения немецкого языка Института иностранных языков. Так, например, 90% студентов группы 84 ПГО (т.е. 9 студентов из 10), которые изучают немецкий язык как первый ИЯ, в школе изучали английский язык. Более того, 50 % студентов группы – иностранцы, юноши и девушки из ближнего зарубежья, из Туркмении и Таджикистана, для которых русский также является иностранным языком.

В таких условиях преподавателю приходится сталкиваться с рядом проблем при организации педагогического процесса: не вполне возможно реализовать один из важнейших принципов обучения ИЯ – опору на родной язык обучающихся; сами студенты обнаруживают низкий уровень языковой подготовки, отсутствие языкового опыта и стратегий организации учебной деятельности, демонстрируют искаженные ожидания и неготовность к образовательному процессу в вузе, кропотливой ежедневной работе по освоению иностранного языка. Поэтому перед преподавателем вуза стоит задача сформировать у студентов мотивацию к изучению немецкого языка, вовлечь их в активную деятельность, привить приемы и способы плодотворного и увлеченного занятия иностранным языком.

У коллектива Института иностранных языков есть ряд инструментов для достижения поставленной цели. Один из них – региональная инновационная площадка Департамента образования Орловской области

© Азарова И.В., Якушев М.В.
© Asarova I.V., Yakushev M.V.

«Повышение готовности школьников к интеграции в поликультурную конкурентную среду в процессе изучения иностранных языков».

Ее основные задачи: расширение сферы действия немецкого/французского языка в учебных планах и внеурочной деятельности общеобразовательных организаций Орловской области, повышение интереса к их изучению в качестве первого (второго) иностранного языка и совершенствование процесса обучения немецкому/ французскому языку. В рамках многоплановых мероприятий, проводимых со школьниками осуществляется их подготовка к продолжению образования в вузе и решение культурно-образовательных задач для интеграции в европейское образовательное пространство. Студенты, в свою очередь, получают возможность провести апробацию новых подходов и идей, приобщиться к творческой профессиональной деятельности.

Более того, учебные планы по реализуемым направлениям подготовки включают в себя модули, обеспечивающие формирование соответствующих компетенций в процессе освоения дисциплин, предусматривающих выполнение индивидуальных и групповых проектов, демонстрацию своих творческих, исследовательских и познавательных способностей как в процессе их выполнения, так и в ходе публичной защиты. Формы таких защит весьма разнообразны: от электронных презентаций и инсценировок до экскурсий / путешествий и панельных дискуссий.

Методологической основой обучения и формирования познавательной активности студентов Института иностранных языков является полипарадигмальный подход, сочетающий в себе ведущие идеи иноязычного образования, успешно зарекомендовавшие себя в процессе обучения иностранным языкам, способные повысить мотивацию обучающихся и успешность освоения предмета.

В первую очередь, это – компетентностная модель образования, ориентированная на развитие общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также ключевых компетенций, так называемых гибких навыков, готовящих к жизни, эффективному взаимодействию, продуктивному общению. Структурное представление социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучающегося предопределяет, в свою очередь, использование основных положений коммуникативно-деятельностного подхода, обеспечивающего накопление языкового опыта, формирование умений межкультурного взаимодействия.

Таким образом происходит формирование основной предметной компетенции как способности к восприятию и порождению речевых произведений, в том числе – создание продукта в процессе коллективного творчества и межличностного общения.

Когнитивная концепция связана с системностью, необходимой при усвоении иностранного языка, с познанием окружающего мира на основе мыслительных операций, способности к поиску и выбору когнитивных поведенческих моделей, способов действия в новых обстоятельствах.

Это «готовность индивида к достаточно жестким требованиям современного общества. Когнитивная педагогика позволяет соотносить организацию развития обучающегося и с реализацией его уникальной индивидуальности, и с заранее определенными нормативами социальной целесообразности, социокультурных предпочтений и перспективами жизни человека.

Гуманистическая парадигма предполагает свободу и творческий поиск как обучающихся, так и педагогов. Она ориентирована на творческое, духовное развитие личности, на межличностное общение, диалог, помощь и поддержку в самообразовании человека и его самосовершенствовании.

Сочетание упомянутых идей позволяет успешно пройти непростой путь социализации, подготовить умелого и мобильного человека, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения. Акцент в обучении переносится на результат образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [9]

Общеизвестно, что учебно-познавательная компетенция является ключевой образовательной компетенцией, поэтому в формировании мотивов и познавательного интереса к изучению любого предмета, в том числе и немецкого языка, большое значение имеет познавательная активность обучающихся. По мнению И.П. Подласого, «познавательная активность является основным принципом процесса учения, проявлением важнейшей закономерности педагогического процесса» [5, с. 287] Некоторые авторы подчеркивают, что «познавательная активность является также важнейшим фактором обучения и оказывает решающее воздействие на глубину, темп и прочность овладения учебным материалом» [3, с.58]. Другие исследователи указывают на то, что «познавательная активность играет основную роль в формировании устойчивых мотивов и познавательного интереса к учению» [2, с. 77 – 78].

Практика работы в вузе, работа в рамках экспериментальной площадки подтверждает, что более успешное формирование познавательной активности обучающихся происходит при соблюдении следующего условия - *единства аудиторной и внеаудиторной работы*. Что касается внеаудиторной работы, следует отметить, что она открывает для участников педагогического процесса более широкие возможности: нет ограничения в количестве участников; нет ограничения рамками одной группы; нет строго ограничения во времени; есть возможность использования разнообразных форм работы. Хотелось бы остановиться на возможности использования элементов театрализации во внеаудиторной работе со студентами педагогических направлений подготовки.

В последнее время проблемам использования «театральной» и «драматической» педагогики в обучении иностранным языками посвящено множество публикаций, поскольку лежащая в основе данных методов обучения концепция целостного обучения, учитывающая нейрофизиологические и нейропсихологические особенности обучающихся, способствует эффективному формированию коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку [1, 4, 6, 7, 8]. В отличие от драматической педагогики, осуществление заданий в рамках которой не предполагает длительной подготовки и репетиций, а действие происходит «здесь и сейчас», театральная педагогика требует наличия сценария с распределением ролей, репетиций, подготовки костюмов и реквизита и, в конечном итоге, наличие зрителей, которые могут принимать участие в действии. [4, с. 126 –

127]. Репертуар возможных форм занятий с элементами театральной и драматической педагогики по иностранному языку перечислен в работах таких исследователей, как например, Т.Ю. Афанасьева, Т.Ю. Разуваева, И.А. Соловьева, Т.Ю. Терновых и др. К числу занятий с применением театральных и дарматических приемов следует отнести: этюд, пантомима, инсценировка, ролевая игра, урок-спектакль, урок-мюзикл, театральная игра, игровые тренинги, импровизационный театр и т.д.

В организации внеурочной работы по иностранному языку предпочтение, безусловно, следует отдать различным формам театральной педагогики, обучающие, развивающие и воспитательные возможности которой, не вызывают сомнений. Именно поэтому для проведения традиционного ежегодного профориентационного мероприятия кафедры немецкого языка института иностранных языков «Рождественские традиции Германии» в декабре 2019 года было подготовлено и проведено театрализованное представление по мотивам сказки «Красная Шапочка». Сценарий был прописан таким образом, что абсолютно все студенты были задействованы в представлении. Кроме главных ролей Красная Шапочка, Мама, Волк, Бабушка, Охотники, Рождественский Гусь, Лиса, Цветочек, были придуманы и «коллективные персонажи» – Лес и Гора, которые также имели слова и активно участвовали в действии. По ходу спектакля актерам не только приходилось произносить фразы на немецком языке, но и исполнять немецкие песни, которые были встроены в сюжет повествования: «Tanz, Marichen», «Fuchs, du hast die Gans gestohlen», «Stille Nacht». С учетом того, что немецкий язык студенты начали изучать только в институте, то есть чуть более 3-х месяцев назад, это доставляло им определенные трудности. Но в данном случае персонаж и костюмы-маски помогали преодолеть языковой барьер, так как в случае неудачи ошибался не сам студент, а представляемый им персонаж – Красная Шапочка, Гусь, Цветочек и т.д.

Выступая перед значительной аудиторией (30 – 40 школьников и столько же студентов других курсов института иностранных языков), участники театрализованного представления приобретали навыки и умения, необходимые при работе в школе: умение держаться перед аудиторией и видеть ее; навыки выразительной речи (грамотность, четкость, просодика); навыки устанавливать контакт с детьми, организовывая танцы, игры, викторины и т.д. Кроме того, решалась задача активации у студентов словарного запаса и закрепления грамматических навыков.

Благодаря тому, что в постановке были намеренно допущены ошибки, касающиеся рождественских традиций, по завершении представления зрителям была предложена подготовленная студентами мини викторина на тему «Рождественские традиции Германии», в ходе которой присутствовавшие школьники не только должны были «вычислить» допущенные актерами ошибки, но и продемонстрировать свое знание темы.

Правильный подбор и комбинация приемов как драматической, так и театральной педагогики, грамотное распределение ролей позволяет организовать работу над любым языковым и речевым материалом комплексно – в рамках аудиторной и внеаудиторной работы. В целом отметим, что подготовка и проведение таких мероприятий создает не только благоприятную атмосферу в коллективе, но и условия, способствующие формированию коммуникативных компетенций, мотивации к изучению иностранного языка и познавательной активности обучающихся.

На инсценировки могут быть приглашены родители и сверстники обучающихся, что существенно повышает эмоциональный фон. Демонстрация творческих способностей, успеха и продвижения в освоении предмета способствуют эмоциональной разгрузке, снятию языковых барьеров, боязни ошибок, страха перед учителем и пр.

Библиографический список

1. *Афанасьева Т.Ю.* Театральная педагогика в обучении иностранному языку. Применение приемов театральной педагогики во внеаудиторной деятельности // Обучение и воспитание: Методики и практика. 2014. №12. С. 8 – 11. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21352457 (дата обращения: 26.02.2019)

2. *Ижболдина Г.Т.* Формирование познавательной активности младших школьников // Г.Т. Ижболдина. Наука, образование и культура. 2016. С. 76 – 78. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatelnoy-aktivnosti-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 15.07.2020)

3. *Лекомцева Е.Н., Пикин А.С.* Формирование познавательной активности младшего школьника // Е.Н. Лекомцева, А.С. Пикин. / Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 57 – 60. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29452466& (дата обращения: 15.07.2020)

4. *Нельзина Е.Н., Панина Е.Ю., Луговцева Е.* Драматическая и театральная педагогика на уроках иностранного языка // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Серия №1. Психологические и педагогические науки. 2016. №2 – 2. С.125-130. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=28341026 (дата обращения: 27.02.2019)

5. *Подласый И.П.* Педагогика : учебник / И.П. Подласый. М. : Просвещение. 1996. 631 с.

6. *Разуваева Т.А., Белоногова Е.* Театральная педагогика в обучении иностранному языку // Вопросы современной лингвистики и методики обучения иностранным языкам в школе и в вузе: материалы Международной научно-практической конференции (14 мая 2012 года) / Минобрнауки России, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Амурский гуманитарно-пед. гос. ун-т» ; [редкол.: К.В. Боровикова, Ю.В. Красноперова]. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПГУ, 2012. С. 36 – 40. – URL: http://www.amgpgu.ru/upload/iblock/b9b/razuvaeva_t_a_belonogova_e_teatralnaya_pedagogika_v_obuchenii_inostrannomu_yazyku.pdf (дата обращения: 27.02.2019).

7. *Соловьева И. А.* Приемы театральной педагогики в обучении общению на английском языке // Молодой ученый. 2016. №16. С. 382 – 384. – URL: https://moluch.ru/archive/120/33242/ (дата обращения: 27.02.2019).

8. *Терновых Т.Ю.* Возможности использования театральной педагогики в обучении иностранным языкам // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение. Материалы III Международной научно-практической конференции (18-19 октября 2018 г., г. Орел, ОГУ имени И.С. Тургенева) Орел, ОГУ имени И.С. Тургенева, 2018. С. 163 – 167.

9. *Якушев М.В.* Методология и методика оценки результатов проектной деятельности в иноязычном образовании // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 2 (83). С. 355 – 359

References

1. *Afanasieva T. Y.* Theatrical pedagogy in teaching a foreign language. The application of techniques of theatre pedagogy in extracurricular activities // Training and education: Methods and practice. 2014. № 12. Pp. 8 – 11. [Electronic resource]. – Mode of access: https://elibrary.ru/item.asp?id=21352457

2. *Izhboldina G. T.* Formation of cognitive activity of younger schoolchildren. – Science, education and culture. 2016. Pp. 76 – 78. [Electronic resource]. – Mode of access: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatelnoy-aktivnosti-mladshih-shkolnikov

3. *Lekomtseva E. N., Pikin A. S.* Formation of cognitive activity of a Junior schoolboy / / E. N. Lekomtseva, A. S. Pikin. / Yaroslavl pedagogical Bulletin. 2017. no. 3. Pp. 57 – 60. [Electronic resource]. – Mode of access: https://elibrary.ru/item.asp?id=29452466&

4. *Nelzina E. N., Panina E. Yu., Lugovtseva E.* Dramatic and theatrical pedagogy at foreign language lessons // Bulletin of the Perm state humanitarian and pedagogical University. – Series #1. Psychological and pedagogical Sciences. 2016. № 2 – 2. Pp. 125 – 130. [Electronic resource]. – Mode of access: https://elibrary.ru/item.asp?id=28341026

5. *Podlasie I. P.* Pedagogics: the textbook / I. P. Podlasie. M. : Education. 1996. 631 p.

6. *Razuvaeva T. A., Belonogova E.* Theatrical pedagogy in teaching a foreign language // Questions of modern linguistics and methods of teaching foreign languages at school and at University: materials of the International scientific and practical conference (may 14, 2012) / Ministry of education and science of Russia, Federal state. budget educational institution of higher professional education. education " Amur humanitarian and pedagogical state. UN-t"; [ed.: K. V. Borovikova, Yu. V. Krasnoperova]. – Komsomolsk-on-Amur: publishing house of Amspgu, 2012. Pp. 36 – 40. [Electronic resource]. - Mode of access:http://www.amgpgu.ru/upload/iblock/b9b/razuvaeva_t_a_belonogova_e_teatralnaya_pedagogika_v_obuchenii_inostrannomu_yazyku.pdf

7. *Solovyova I. A.* Methods of theater pedagogy in teaching communication in English / / Young scientist. 2016. №16. Pp. 382 – 384. [Electronic resource]. – Mode of access: https://moluch.ru/archive/120/33242/

8. *Ternovykh T. Y.* Possibilities of using theater pedagogy in teaching foreign languages // Language. Culture. Communication: learning and learning. Materials of the III International scientific and practical conference (October 18 – 19, 2018, Orel, I. S. Turgenev OSU) Orel, I.S. Turgenev OSU, 2018. Pp. 163 – 167.

9. *Yakushev M. V.* Methodology and methodology for evaluating the results of project activities in foreign language education // Scientific notes of the Orel State University. 2019. No. 2 (83). Pp. 355 – 359

УДК 378.147.091.313 **UDC 378.147.091.313**

***АЛДОШИНА* М.И.**
доктор педагогических наук, профессор, директор центра взаимодействия с Российской академией образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: maraldo57@mail.ru

ALDOSHINA M.I.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Center for Interaction with the Russian Academy of Education, Orel State University
E-mail: maraldo57@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ* **

FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCES OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROJECT ДЕЯТЕЛЬНОСТИ1

В современной ситуации развития общества постиндустриального типа и современной фазы дигитальности особенно актуальна проблема формирования предпринимательских компетенций студенчества в университетском образовании. Основная проблема статьи – рассмотрение экспериментальных данных по формированию предпринимательских компетенций студентов в условиях опорного университета Центральной России в срезе использования механизмов цифрового образования (на примере нетрадиционных дидактических технологий STEAM-образования и Agile-технологии).

Ключевые слова: ***предпринимательство, предпринимательские компетенции, университетское образование, цифровизация, STEAM-образование, Agile-технология.***

In the current situation of development of society of post-industrial type and modern phase of digitizality, the problem of formation of entrepreneurial competences of students in university education is particularly relevant. The main problem of the article is the consideration of experimental data on the formation of entrepreneurial competences of students in the conditions of the support university of Central Russia in the section of the use of digital education mechanisms (on the example of non-traditional didactic technologies STEAM-education and Agile-technology).

Keywords: ***entrepreneurship, entrepreneurial competence, university education, digitalization, STEAM-education, Agile-technology.***

Существующее социокультурное положение в современной России актуализирует научный поиск путей обновления механизмов и технологий образования всех уровней и направленности. Высшее образование в Российской Федерации, в результате долговременных модификаций и реформирования, представлено в основной своей массе университетами. Университетское образование — культурно-образовательный и научный феномен, понимаемый и дискутируемой широко представленной плеядой историографов и исследователей (Б.С. Гершунский, А.Н. Джуринский, О.В. Долженко, М.В. Захарченко, Л.П. Илларионова, Е. Карье, А.А. Корольков, Л.Д. Кудрявцев, Е.С. Ляхович, В.А. Сластенин) Нам представляется важным выделение в условиях прагматической, компетентностной, междисциплинарной и цифровой ориентации современного поликультурного общества осмысления роли университетского образования в обществе, определения соотношения образования и общества, образования и культуры, образования и бизнеса, взаимовлияния этих институтов на личность для наиболее полного ее раскрытия и самореализации, становления компетентного специалиста и личности [1; 2]. Именно предпринимательство видится неким связующим звеном в понимании решении проблемы на стыке бизнеса, науки и образования.

Цель развития предпринимательской деятельности – осуществление экономической деятельности на инновационной и рисковой основе. Формирование предпринимательских компетенций понимается нами как процесс формирования готовности и способности обучающегося осуществлять экономическую деятельность на инновационной и рисковой основе. Формирование и развитие предпринимательских компетенций возможно и необходимо осуществлять в непрерывном образовательном процессе на различных его этапах, учитывая возраст обучающихся и уровни сформированности новообразования, поэтому непременным условием их формирования является, в авторском понимании, непрерывность. Предпринимаемые ранее шаги на государственном, региональном и местном уровнях, к сожалению, значимых

* Публикация подготовлена в рамках реализации проекта «Механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций, обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства», при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) по результатам конкурсного отбора научных проектов в качестве победителя конкурса А-Конкурс проектов 2018 г., договор № 18-013-00845\20 о предоставлении гранта победителю конкурса и реализации научного проекта.

** Статья публикуется в рамках Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы современной дидактики", Орел, 24 – 25 сентября 2020 г.

© Алдошина М.И.
© Aldoshina M.I.

результатов пока не принесли. Значимым результатом научных поисков можно назвать формирование двух значимых моделей формирования предпринимательских компетенций у школьников: в условиях сетевого партнерства и в бизнес-обучении [3; 4].

Ориентируясь в исследовании на понимание «инновационного предпринимательства как стиль деятельности, характеризующийся ориентацией на создание и реализацию новаций, предпринятой для достижения позитивных экономических или социально значимых целей» [5, с. 107], актуализируем проблему статистического подтверждения актуальности и положительной динамики процесса формирования предпринимательских компетенций в российском университетском образовании. Мы предложили студентам трех университетов (Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, Краснодарского государственного университета и Курского государственного университета) опросники с набором открытых и закрыты тестов на основе авторских материалов. Ответы студентов оценивались по отдельным составляющим предпринимательских компетенций: компетенциям личностного роста, мировоззренческим, цифровым и коммуникативным компетенциям (Таблица 1).

По каждому их компонентов производились расчеты. Полученные результаты позволяют выдвинуть гипотезу Н1, что средние значения оценок при применении

Таблица 1.

Показатели сформированности блока компетенций обучающихся университета (2018 и 2019 годов приема) по 10-балльной шкале

	показатели	2018		2019		Вероятность равенства сред
		n=68		n=72		
		$\dot{x}^1$	σ^1	$\dot{x}^1$	σ^2	p-vaiue
1	**Компетенции личностного роста**					
1.1	Способность и готовность на привнесение нового в деятельность, ее креативность	5,79	1,71	6,24	1,34	0,048
1.2	Владение ситуацией, видение перспектив ее развития и готовность рисковать ради успеха	5,73	1,32	6,2	1,44	0,023
1.3	Инновированность, готовность проектировать, планировать и моделировать будущую деятельность	5,69	1,66	6,14	1,26	0,0375
1.4	Инновированность, готовность проектировать, планировать и моделировать будущую деятельность	4,92	1,75	5,47	1,98	0,0425
	Общий показатель	5,74	0,88	6,19	0,73	0,0005
2	**Мировоззренческие компетенции**					
2.1	Владение информацией о социокультурных реалиях, нормах, принципах и готовность ими руководствоваться в каждодневной деятельности и поведении	5,35	1,59	5,92	1,55	0,017
2.2	Умение выбирать стиль деятельности и профессионального поведения сообразно контексту ситуации	5,09	1,94	5,56	1,28	0,0465
2.3	Владение такими поведенческими навыками, как некатегоричность, гибкость, эмпатийность, культурная полицентричность	5,86	1,69	5,97	0,87	0,0195
2.4	Ориентированность на будущее дело	5,35	1,59	5,92	1,55	0,017
	Общий показатель	5,43	0,95	5,97	0,87	0,0005
3	**Цифровые компетенции**					
3.1	Готовность воспринимать информацию как нелинейный продукт, способность его анализировать, перестраивать, изменять композицию	5,75	1,64	6,19	1,44	0,05
3.2	Умение интерпретировать данные из разных источников, оценивать вероятностные «плюсы» и «минусы» качества информации из различных источников, понимание специфики статистических, маркетинговых, финансовых и т. п. данных	5,51	1,64	5,83	1,7	0,1315
3.3	Владение навыками использования различного программного обеспечения для профессиональной деятельности	5,34	2,08	5,89	1,4	0,035
3.4	Владение навыками получения, классификации, анализа, оценки различных видов информации из разных источников и ее трансляции в виде продукта коллегам для выявления основных тенденций и трендов рынка	5,48	2,14	6,19	1,43	0,013
	Общий показатель	5,47	0,67	5,98	0,5	0,0001
4	**Коммуникативные компетенции**					
4.1	Владение лексическим материалом для профессионального общения на русском и иностранном языке	5,35	1,59	5,92	1,55	0,017

Продолжение Таблицы 1.

	показатели	2018		2019		Вероятность равенства сред
		n=68		n=72		
		$\dot{x}^1$	σ^1	$\dot{x}^1$	σ^2	p-vaiue
4.2	Умение последовательно и связно излагать мысли, пользоваться определенными жанрами речи, техниками делового письма	5,61	1,77	6,13	1,35	0,0285
4.3.	Способность ориентироваться на аудиторию	4,84	1,8	5,56	1,79	0,0095
4.4	Уважение авторского права и интеллектуальной собственности, умение корректного цитирования в различных форматах коммуникации	5,16	1,7	5,76	1,53	0,0155
	Общий показатель	5,37	0,85	6	0,63	0,0001

предлагаемых подходов выше, чем до их использования против альтернативной гипотезы H0: средние значения оценок одинаковы. Изначально выдвинутая гипотеза предполагала, что распределение оценок бакалавров можно считать близким к нормальному. Для проверки гипотезы использовались три разных метода (метод Q-Q Plot, метод ядерного сглаживания и критерий Шапиро-Уилка). Полученные значения вероятности однородности выборок позволило утверждать, что позитивные изменения в уровнях сформированности предпринимательских компетенций студентов имеют существенное и статистическое значимое (вероятность ошибки нашего утверждения менее 5 %, выборки неоднородны) различие.

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике формирования предпринимательских компетенций обучающихся при целенаправленной планомерной работе по их реализации в университетском образовании. Нам представляется интересным выделение современных и эффективных образовательных технологий их формирования.

Приведенные показатели динамики значимости цифровых компетенций в структуре формируемых предпринимательских оказались преобладающими в сравнении с иными (за исключением компетенций личностного роста, что объясняется субъектно-личностными и мотивационными характеристиками выборки). Это актуализирует переход российского образования на иную ступень организации образовательного процесса на основе электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Статья 16 Закона «Об образовании в Российской Федерации» трактует следующие исходные дефиниции. «Электронное обучение – организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [6].

В современной университетской практике реализации электронного образования выделяется множество путей и механизмов достижения поставленных образовательных целей. Нам представляется интересным остановиться на некоторых наиболее эффективных образовательных практиках – STEAM-образовании и Agile-технологии в университетском образовании по формированию предпринимательских компетенции.

Идеи STEAM-образования заимствованы из набора современных общеобразовательных технологий и хорошо вписываются в реалии университета. STEAM-образование — одна из модификаций возрождающегося в начале XXI века метода проектов и проектного обучения, соединенных с идеями интеграции и междисциплинарности, что имплицирует его актуальное использование и определенную новизну.

Само название феномена включает набор механизмов достижения результата – science, technology, engineering, arts, math, что в переводе с английского означает синтезирование данных науки, технологий, инженерии, искусства и математики – в процессе образования для эффективного использования полученной информации естественно-научного, технологического, инженерного, математического и искусствоведческого видов посредством проектных технологий. Исследователями выделяются три основные причины современного распространения STEAM-образования:

- глобализация, повлекшая через стимулирование роботизации и цифровизации, преобразование индустриальной экономики в экономику знаний;
- изменение рынка труда и растущая потребность и новом поколении инженеров и программистов;
- обострение проблемы безопасности техногенного и экологического генезиса требую формирования нелинейного мышления, креативности, широкой эрудированности и инсайт-готовности.

Эти характеристики в полной мере отражают специфические характеристики формируемых предпринимательских компетенций студентов в университетском образовании, чем и объясняется применение преподавателями идей и технологий STEAM-образования на практике. Идеи STEAM-образования широко используются в практике школьного образования в Японии, Китае, Сингапуре, Финляндии, Канаде. Образовательным результатом становится совместная деятельность разновозрастной команды по подготовке итогового образовательного проекта с предложением своего варианта решения на стыке разных дисциплин, крайне актуального и практически востребованного (проблемы экологии, пандемий, безопасности жизни, существования, питания). Проект необходимо не только задумать и изготовить, но и продвинуть готовый продукт в реальном или виртуальном пространстве, продать его. STEAM-образование актив-

но внедряется в дополнительное образование с 2010-х гг. при поддержке Президента РФ, а с 2014 года для достижения данных целей создаются кванториумы, фаблабы при вузах, ЦМИТы и Общероссийский центр «Сириус».

В университетском образовании по формированию предпринимательских компетенций студентов проектная междисциплинарная деятельность стимулирует инициативу, самостоятельность и критичность мышления, творческий подход и деловую успешность» [1, с. 2490]. В образовательной практике обычно используются следующие виды проектов:

1. Информационные – по переработке и интерпретации больших массивов информации;
2. Имитационные, предполагающие распределение ролей в конкретной профессиональной ситуации (учебной, квазипрофессиональной, профессиональной);
3. Специализированные практико-ориентированные, в которых результат проекта – обоснование, разработка плана реализации конкретного социального проекта, например, системный анализ инвестиционной образовательной стратегии в конкретном регионе, а также обязательное получение внешней экспертной оценки качества образования.

Именно последний вид, специализированные практико-ориентированные проекты, являются базой для реализации идей и технологий STEAM-образования, формируя готовность обучающегося ориентироваться в электронно-цифровом и реальном пространстве, проектировать, моделировать и планировать свои теоретические и прикладные проявления и характеристики предпринимательских компетенций. Примерами подобного вида проектов в университет могут стать междисциплинарная научно-исследовательская работа студентов с непересекающимися соруководителями (например, методист соответствующей предметной области, педагог-психолог, педиатр); on-line сетевые проекты разного вида, направленности и путей практического приложения; реализация междисциплинарного регионального социально-образовательного проектирования или по заявкам работодателей.

В рамках STEAM-образования интересной является Agile-технология. Сложность проектного обучения и использования проектных образовательных технологий объясняется, во многом трудностями организации и гибкого управления. Повысить эффективность образования в проектной деятельности команды обучающихся может использование Agile-технологии, инструмент мягкой подстройки, адаптации и изменений траекторий деятельности в постоянно меняющихся условиях для повышения ее эффективности. Как понятие и инструмент управления Agile-технология появилась в 70-е годы XX века в период активной разработки программного обеспечения, когда теоретики и практики столкнулись и осознали проблему нелинейности деятельности. Критикуя четкую заданность и последовательность фаз деятельности, был получен набор гибких методов разработки и применения программного обеспечения, заменявших сложные, заданные и трудоемкие процедуры.

В 2001 году появился «Манифест о гибкой разработке программного обеспечения Agile» (в переводе с английского быстрый, гибкий) провозгласивший ведущие идеи и принципы Agile-технологии. Этот документ определил приоритет взаимодействия людей над процессами и механизмами; рабочего программного обеспечения над документацией; клиентов над контрактами; готовности изменяться над первоначальным утвержденным планом. Ведущим контрольным фактором является визуальный (часто наглядность достигается применением карточек – сигналов разного цвета). Это позволяет не только поддерживать командный дух, но и поддерживать сотрудничество, стимулировать инсайт и личные достижения участников. Agile-технология выступает абсолютно адаптируемой к разным условиям образовательной технологией. Кроме того, в процессе работы весь процесс проектной деятельности подразделяется на мелкие части с итоговыми встречами (спринтами) для подведения итогов, анализа находок и проблем проектной деятельности на данном участке исполнения проекта. Методически Agile-технология реализуется при соблюдении следующих организационных условий: осознание участниками значения проекта; поэтапное участие заказчика; общий объем проектных действий выполняется дозировано; каждый из 7-9 участников четко ориентируется на объявленный результат. Важными методами практической реализации Agile-технологии выступают методы Scrum и Kanban. Метод Scrum акцентируется на детальном и качественном поэтапном контроле всей проектной деятельности и каждого участника, что позволяет обеспечить меньшую затратность и повысить производительность совместной проектной деятельности (распространен в Японии), а метод Kanban ориентирован на максимальную прозрачность и равномерность трудозатрат, стимулирую мотивацию взаимопомощи, сотрудничества и потребность самосовершенствования для достижения баланса и оптимального результата.

Приведенные примеры использования в профессиональном образовании в современном классическом университете STEAM-образования и Agile-технологии позволяют увидеть дополнительный потенциал цифровизации по формированию предпринимательских компетнций обучающихся в синтезе науки, исследований и обучения. Процесс профессионального образования, особенно университетского, традиционно ориентируется на синтез науки, исследований и обучения, формирования их культуры и интеллигентности, как общей характеристики студентов, а не на научение их модели будущей профессиональной деятельности (на что, в большей степени, традиционно ориентированы организации среднего профессионального образования и профессионального обучения). Современному российскому обществу с его часто устаревшими технологиями на производстве (или их отсутствием) соответствуют (конгруэнтны) устаревшие образовательные и методические системы. В высокотехнологичном обществе будущий профессионал должен быть ориентирован и потенциально способен эффективно взаимодействовать не только с техникой будущих поколений, но и с традиционными участниками профессионального процесса.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Инновационные практики формирования предпринимательских компетенций в опорном университете // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т.9 №1. С. 2484 – 2492.

2. *Гедулянова Н.С., Забелина Г.А., Забелина С.А., Алдошина М.И.* Механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства: монография. М. 2020.

3. *Гладилина И.П., Гришакина О.П., Трусова Л.А.* Формирование предпринимательских компетенций у школьников в условиях социального партнерства. М.: ООО «Коллаж», 2011. 120с.

4. *Илларионов С.В., Илларионова Л.П.* Менеджмент образовательной организации. М., 2018

5. *Лежнева Н.В.* Готовность студентов вузов к инновационной предпринимательской деятельности: экспериментальное исследование // Образование и общество. 2019. №6 (119). С.100 – 108.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. От 24.04.2020) https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz. (Дата обращения: 04.06.2020)

References

1. *Aldoshina M.I.* Innovative practice of developing entrepreneurial competencies in supporting the University // Professional education in the modern world. 2019. Vol. 9-No. 1. Pp. 2484 – 2492.

2. *Gedulyanova N.S., Zabelina G.A., Zabelina S.A., aldoshina M.I.* Mechanisms and conditions for the formation of entrepreneurial competencies of students in the interaction of education, science and production: monograph. M. 2020.

3. *Gladilina I.P., Grishakina O.P., Trusova L.A.* Formation of entrepreneurial competencies in schoolchildren in the conditions of social partnership. Moscow: LLC “Collage”, 2011. 120 p.

4. *Illarionov S.V., Illarionova L.P.* Management of educational organizations. Moscow, 2018.

5. *Lezhneva N.V.* Readiness of University students for innovative entrepreneurial activity: experimental research / / Education and society. 2019. №6 (119). Pp. 100 – 108.

6. Federal law «on education in the Russian Federation» of 29.12.2012 N 273-FZ (ed. From 24.04.2020)

УДК 378.147 **UDC 378.147**

АЛТУНИНА О.Е.
старший преподаватель, кафедра теории и методикифизического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: piton9791@mail.ru
АГИБАЛОВ А.С.
аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: rosomaxa57@gmail.com

ALTUNINA O.E.
Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Orel State University
E-mail: piton9791@mail.ru
AGIBALOV A.S.
Graduate Student, Orel State University
E-mail: rosomaxa57@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИТНЕС»

THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE «FITNESS»

В статье охарактеризованы интерактивные методы обучения, применяемые в процессе изучения дисциплины «фитнес» на факультете физической культуры и спорта. Разработана многоуровневая шкала оценивания эффективности использования интерактивных методов. Выявленный в процессе исследования уровень сформированности профессиональных компетенций свидетельствует об эффективности применения данных методов.

Ключевые слова: ***интерактивные методы обучения, профессиональные компетенции, фитнес, уровень сформированности.***

The article describes the interactive teaching methods (which are) used in the process of studying the discipline (called) «fitness» at the faculty of physical education (PE) and sports. A multi-level scale for assessing the effectiveness of using interactive methods has been developed. The level of formation of professional competencies revealed during the study indicates the effectiveness of the application of these methods.

Keywords: ***interactive training methods, professional competencies, fitness, level of formation.***

Переориентация отечественной образовательной системы при переходе на общеевропейское образовательное пространство способствовала реструктуризации содержания изучаемых дисциплин, трансформации методов и форм организации образовательного процесса, а также поиску решения проблем, возникающих при изучении тем, приближенных к реальной жизни [4].

Применение методических инноваций преподавателем высшей школы, на данном этапе ее развития, делает его конкурентоспособным, компетентным в преподаваемой области знаний. Важнейшим направлением интенсификации обучения студентов в Вузе является внедрение в учебный процесс интерактивных методов обучения, которые способствуют становлению профессионально ориентированной личности, обеспечивают свободу выбора образовательных форм и методов, создают комфортную образовательную среду [2].

Трудность введения в образовательный процесс интерактивных методов обучения заключается в преодолении сложившихся авторитарных, адаптивно-дисциплинарных образовательных установок, препятствующих движению личностно-ориентированной модели образования, направленной в сторону инновации и требующей разработки стратегии развития для каждого образовательного учреждения [3, 5].

Для интерактивного педагогического воздействия характерен высокий уровень интенсивности общения, смысловое социальное взаимодействие, конфигурация видов, форм и приемов деятельности, целенаправленная рефлексия, способствующая совершенствованию модели поведения и деятельности, где опыт участника служит центральным источником познания.

Студенты факультетов физической культуры и спорта овладевают в процессе обучения широким спектром практических умений и навыков, так как работа по данной специальности распространяется на разный контингент занимающихся, следовательно, теоретическое осмысление учебного материала через практическое применение является актуальным.

В настоящее время, не достаточно выявлены, раскрыты и внедрены в практику возможности использования интерактивных методов в практические дисциплины физкультурно-спортивной направленности [1].

В процессе изучения дисциплины «фитнес» на факультете физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» нами была предпринята попытка внедрения целого комплекса интерактивных методов обучения.

В лекционном разделе дисциплины основным методом являлась интерактивная лекция. Данный тип лекции позволял проводить ее в форме беседы или дискуссии с демонстрацией слайдов. При этом речь преподавателя носила мотивационную направленность. Соблюдение правил и регламента, компетентность и научная корректность, актуальность темы позволяла эффективно использовать метод дискуссии.

Учебная дискуссия последовательно проходила три стадии: ориентация, оценка и консолидация, что позволяет выделить некоторые особенности. Сформулировать проблему, цель, правила, и регламент дискуссии позво-

© Алтунина О.Е., Агибалов А.С.
© Altunina O.E., Agibalov A.S.

ляла стадия ориентации, в ходе которой происходила адаптация участников. На стадии оценки преподаватель использовал личные амбиции студентов, выслушивал их мнение, отвечал на возникшие вопросы. Совместное формулирование и принятие решений, основанное на анализе результатов дискуссии, сопоставлении мнений и позиций происходило в стадии консолидации. Основным видом дискуссии являлась тематическая.

В практическом разделе на начальном этапе изучения дисциплины применялись творческие задания в группах, способствующие более полному погружению в изучаемый материал. В конце занятия в течение 15 минут студенты должны были подготовить комплекс упражнений, под предлагаемый музыкальный материал, с использованием вновь приобретенных двигательных умений и навыков. При этом преподаватель мог назначить лидера группы.

По мере овладения двигательными навыками студентам предлагалось творческое задание индивидуальной направленности, состоящее из двух частей. Первая – разработка комплекса упражнений на 32 счета. Направление фитнеса и музыкальное сопровождение выбиралось самостоятельно. Вторая – разработка комплекса силовых упражнений на определенную группу мышц.

В конце каждого практического занятия студенты по методике «дерево успеха» определяли свое рефлексивное состояние, где нижняя ступенька – у меня ничего не получилось, мне нужна помощь; средняя ступенька – у меня были проблемы, но я справлюсь; верхняя ступенька – мне всё удалось. Данная методика позволила выявить способность анализировать и выявлять уровень своих знаний, пытаясь посмотреть на себя со стороны.

Итоговое практическое занятие проходило в форме деловой игры «фитнес-клуб». Каждому студенту заранее предлагалось одно из современных фитнес направлений, по которому он должен был подготовиться к занятию, а именно, знать основные средства, применяемые в данном виде, оздоровительную направленность и противопоказания к занятиям. Преподаватель выступал в качестве директора фитнес-клуба, студенты фитнес-инструкторы. В ходе деловой игры необходимо было выбрать из имеющейся базы свой контингент занимающихся, обосновав выбор. В базе указан возраст клиента, его пожелания, наличие хронических заболеваний и вредных привычек. При подготовке к игре студенты использовали метод проекта, который защищали в ходе деловой игры.

Кроме того, студенты факультета физической культуры и спорта относятся к специфической группе, совмещающей обучение в вузе и профессиональные занятия спортом, а соответственно, имеют индивидуальные графики обучения, которые реализуются дистанционно. Основным методом дистанционного обучения при изучении дисциплины «фитнес» являлся просмотр и обсуждение видеофильмов с использованием интернет-платформ. В качестве допуска к экзамену, данный контингент студентов использовал метод публичной презентации проекта, позволяющий эффектно и наглядно представить сообщение, выделив и проиллюстрировав его содержание.

О целесообразности внедрения интерактивных методов в образовательный процесс можно говорить только тогда, когда они являются эффективными. В соответствии с ФГОС направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура» при изучении дисциплины «фитнес» должны быть сформированы 4 профессиональные компетенции. Сущность этих компетенций заключается в способности разрабатывать программы конкретных тренировочных, корригирующих и оздоровительных занятий, опираясь на основные положениями физической культуры и спорта.

Для оценки степени эффективности мы разработали многоуровневую шкалу, позволяющую оценить основные критерии профессиональной компетентности. Шкала позволяла оценить каждую компетентность по трем уровням: низкому, среднему и высокому. Внутриуровневая оценка по мотивационному, гностическому, личностно-деятельному и рефлексивному критерию, позволяет комплексно оценить степень сформированности профессиональной компетенции. Существенный прирост сформированности критериев в конце исследования, свидетельствует о положительной динамике (таблица 1).

При детальном анализе видно, что в начале исследования большинство респондентов имели низкий (50 %) и средний (31 %) уровень сформированности компетенций. За время опытно-исследовательской работы наибольший прирост произошел в формировании способности проводить занятия по физической культуре с разным контингентом занимающих (ПК-4). Количество респондентов с высоким уровнем сформированности компетентности составило в конце исследования 41,7 %. В конце исследования 45,8 % респондентов смогли самостоятельно разработать комплексы упражнений, направленные на повышение функциональной и двигательной подготовленности с учетом возрастно-половых и индивидуальных особенностей (ПК-2, ПК-3,ПК-5).

Таким образом, положительная динамика уровня сформированности профессиональных компетенций свидетельствует о целесообразности и эффективности внедрения комплекса интерактивных методов обучения в процессе изучения дисциплины «Фитнес» на факультетах физической культуры и спорта.

Таблица 1.

Уровень сформированности профессиональных компетенций в процессе изучения дисциплины «Фитнес»

Критерий компетентности	Уровень сформированности (%)	Начало		Конец	
		Кол-во	%	Кол-во	%
Мотивационный	низкий	2	41,7	4	16,6
	средний	8	33,3	12	50
	высокий	4	16,6	8	33,3
Гностический	низкий	6	66,6	8	33.3
	средний	4	16,6	10	41,7
	высокий	4	16,6	6	25
Личностно-деятельный	низкий	10	41,7	4	16,6
	средний	10	41,7	10	41,7
	высокий	4	16,6	10	41,7
Рефлексивный	низкий	12	50	5	20,8
	средний	7	29,1	8	33,3
	высокий	5	20,8	11	45,8

Библиографический список

1. *Адейеми Д.И.* Применение интерактивных методов обучения на практических занятиях по физической культуре. //Актуальные вопросы интерактивных методов в образовании: Материалы очно-заочной научно-практической конференции с региональным участием (Екатеринбург, 8 февраля 2013 г.). Екатеринбург: УрФУ, 2013. С. 8-10.

2. *Баданова Т.А. Костенко А. В., Трутаева Т. И.* Диагностика эффективности интерактивных методов обучения математическим дисциплинам бакалавров экономики //Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ», Том 7, №5 (2015).

3. *Дмитриева Е.Л., Тиняков О.А., Бурдастых Е.Н., Малышева Н. С.* Применение интерактивных методов в образовательном процессе высшей школы //Ученые записки: электронный журнал Курского государственного университета, 2014. №1(29).

4. *Григальчук Е.К., Губаревич Д.И.* Обучаем иначе: стратегия активного обучения. Минск: Современное слово, 2008. 148 с.

5. *Еременко В.Т.* Применение активных и интерактивных методов обучения при организации образовательного процесса: учебно-методическое пособие для высшего профессионального образования / В.Т. Еременко Орел: ФГБОУ ВПО «Госуниверситет-УНПК», 2015. 50 с.

References

1. *Adeyemi D.I.* Application of interactive teaching methods in practical classes on physical culture. // Topical issues of interactive methods in education: Materials of a full-time scientific and practical conference with regional participation (Yekaterinburg, February 8, 2013). Yekaterinburg: Urfu, 2013. Pp. 8-10.

2. *Badanova T.A. Kostenko A.V., Trutaeva T.I.* Diagnostics of the effectiveness of interactive methods of teaching mathematical disciplines of bachelors of Economics //Internet-journal «Science of SCIENCE», Vol. 7, No. 5 (2015).

3. *Dmitrieva E. L., Tinyakov O.A., Burdastykh E.N., Malysheva N.S.*Application of interactive methods in the educational process of higher education //Scientific notes: electronic journal of Kursk state University, 2014. №1(29).

4. *Grigorchuk E.K., D.I. Hubarevich* Teach differently: the strategy of active learning. Minsk: Sovremennoe Slovo, 2008, 148 p.

5. *Eremenko V.T.* Application of active and interactive teaching methods in the organization of the educational process: educational and methodological guide for higher professional education / V. T. Eremenko-Orel: State University-unpc, 2015. 50 p

УДК 373.02.091.3 **UDC 373.02.091.3**

АНТОНОВА Л.В.
музыкальный руководитель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 22 комбинированного вида г. Орла
lida.antonova.1975@mail.ru

ANTONOVA L.V.
Music Director, Municipal Budget Preschool Educational Institution-kindergarten No. 22 of Combined Type of Orel
lida.antonova.1975@mail.ru

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ*

THE ROLE OF DIDACTIC GAMES IN THE COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Для современной образовательной системы проблема умственного воспитания чрезвычайно важна и актуальна. В данной статье рассматривается роль дидактических игр и пособий в умственном воспитании дошкольников в условиях современных дошкольных организаций, которые помогают развивать у детей разного дошкольного возраста воображение, нестандартное мышление, память, внимание, творчески проявлять свои знания в жизни и конечно же открывать для себя что-то новое. Процесс овладения знаниями в дошкольных организациях в настоящее время в соответствии с ФГОС стал более привлекательным, ненавязчивым, радостным, а обучение доброкачественным, целесообразным, несущим определенную нагрузку и стимулирующим познавательную активность и самостоятельность детей. В статье идет речь о важности развития познавательного интереса и математического мышления дошкольников, умения рассуждать, аргументировать, доказывать правильность выполненных действий. Обобщается практический опыт эффективного и результативного использования дидактических игр для овладения дошкольниками элементарными математическими представлениями

Ключевые слова: ***дошкольное образование, игра, умственное воспитание, познавательное развитие, формирование элементарных математических представлений, дидактическая игра.***

For the modern educational system, the problem of mental education is extremely important and relevant. This article discusses the role of didactic games and manuals in the mental education of preschoolers in modern pre-school organizations, which help to develop children of different preschool age imagination, non-standard thinking, memory, attention, creatively display their knowledge in life and of course discover something new. The process of mastering knowledge in preschool organizations has now become more attractive, unobtrusive, and accessible in accordance with the Federal state educational system, and teaching is of a good quality, appropriate, carrying a certain load and stimulating children's cognitive activity and independence. The article deals with the importance of developing the cognitive interest and mathematical thinking of preschoolers, the ability to reason, argue, and prove the correctness of the performed actions. The practical experience of effective and efficient use of didactic games for mastering elementary mathematical concepts by preschool children is summarized

Keywords: ***preschool education, game, mental nutrition, cognitive development, formation of elementary mathematical representations, didactic game.***

В настоящее время проблема обучения детей математике, иностранным языкам, грамоте в современной жизни приобретает все большее значение. Это объясняется бурным развитием прогресса. Создаются новые современные центры развития ребенка, где родителям предоставляется большой спектр образовательных услуг. Повышенный интерес к раннему обучению детей грамоте, математике, иностранным языкам наблюдается и в современных дошкольных образовательных организациях (ДОО) [2]. **Для современной образовательной системы проблема умственного воспитания чрезвычайно важна и актуальна.** В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) ДОО является первой образовательной ступенью и детский сад выполняет важную функцию подготовки детей к школе [5].

В соответствии с ФГОС ДО процесс овладения знаниями в настоящее время стал более привлекательным, ненавязчивым, радостным, а обучение доброкачественным, целесообразным, несущим определенную нагрузку и стимулирующим познавательную активность и самостоятельность детей [5]. Важным является развитие познавательного интереса и математического мышления дошкольников, умение рассуждать, аргументировать, доказывать правильность выполненных действий.

В современном дошкольном учреждении математическое образование дошкольника, а именно формирование элементарных математических представлений – это целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных программными требованиями. Основная цель этого процесса не только подготовка к успешному

* Статья публикуется в рамках Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы современной дидактики", Орел, 24 – 25 сентября 2020 г.

© Антонова Л.В.
© Antonova L.V.

овладению математикой в школе, но и всестороннее развитие детей, воспитание культуры мышления и математическое развитие ребенка [5].

Формирование начальных математических знаний у детей дошкольного возраста должно осуществляться так, чтобы обучение давало не только непосредственный практический результат, но и широкий развивающий эффект. Поэтому сегодня внедряются новые более эффективные методы и разнообразные формы обучения математике. Одной из таких форм является обучение детей с помощью дидактических игр и упражнений с математическим содержанием. Проблемой использования дидактических игр в обучении дошкольников занимались такие ученые как В.Н. Аванесова, Е.Л. Агеева, З.М. Богуславская, А.К. Бондаренко, Т.С. Комарова, Л.В. Артемова, Г.Г. Григорьева, О.Д. Дьяченко, Е.О. Смирнова. Много внимания дидактической игре уделяли педагоги К.Д Ушинский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, Е.И. Тихеева, Л.А. Венгер, А.П. Усова, С. Никитин. Результат дидактической игры по их мнению – показатель уровня достижений детей в усвоении знаний, в развитии умственной деятельности, взаимоотношений [3].

В соответствии с ФГОС ДО основными целями математического развития детей дошкольного возраста являются:

1. Развитие логико-математических представлений о математических свойствах и отношениях предметов (конкретных величинах, числах, геометрических фигурах, зависимостях, закономерностях);
2. Развитие сенсорных, предметно-действенных способов познания математических свойств и отношений: обследование, сопоставление, группировка, упорядочение, разбиение;
3. Освоение детьми экспериментально-исследовательских способов познания математического содержания: экспериментирование, моделирование, трансформация;
4. Развитие у детей логических способов познания математических свойств и отношений (анализ, абстрагирование, отрицание, сравнение, классификация);
5. Овладение детьми математическими способами познания действительности: счет, измерение, простейшие вычисления;
6. Развитие интеллектуально-творческих проявлений детей: находчивости, смекалки, догадки, сообразительности, стремления к поиску нестандартных решений;
7. Развитие точной, аргументированной и доказательной речи, обогащение словаря ребенка;
8. Развитие инициативности и активности детей [5].

Руководствуясь одним из принципов ФГОС по реализации программы ДО, педагоги муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детского сада № 22 комбинированного вида г. Орла использовали в своей работе различные формы НОД, специфичные для детей разных возрастных групп и прежде всего в форме игры, потому как основной формой работы с дошкольниками и ведущим видом их деятельности является игра. В настоящее время педагоги выстроили образовательную деятельность и предлагают детям задания математического содержания учитывая их индивидуальные способности и предпочтения, чтобы каждый ребёнок активно и увлеченно занимался, проявляя личную инициативу. Как показала практика, более эффективно проходят НОД «Познание» где не создается учебная деятельность: в форме занятий – путешествий, занятий-игр, квестов, викторин, математических КВН. Были апробированы авторские методические разработки «Путешествие в зимний лес» для детей 3 – 4 лет, «Поможем Смурфику» для детей 4 – 5 лет, «Путешествие по математическим станциям», «Маленький эрудит», «Цветик-семицветик», «Незнайка в гостях у ребят» для детей 5 – 6 лет, «Математика в сказке», «Путешествие по математическим станциям» для детей 6 – 7 лет.

По нашим наблюдениям, овладение математическими представлениями наиболее эффективно и результативно тогда, когда дети не видят, что их чему-то учат. Им казалось что они только играют, но незаметно для себя в процессе игровых действий с игровым дидактическим материалом дети считали, складывали, вычитали, решали логические задачи, подбирали по цвету, форме и количеству.

В ДОО накоплен большой объём дидактических пособий и игр для каждого возраста, которые помогают ребёнку выполнять задания педагога, проявлять воображение, нестандартное мышление, творчески проявлять свои знания в жизни и конечно же открывать для себя что-то новое. В своей работе воспитатели используют различные математические дидактические игры:

а) *игры на ознакомление с геометрическими фигурами*: «Чудесный мешочек»,« Билет на поезд», «Цвета и формы», «Развивающее лото», «Геометрическая мозаика», «Какая игрушка»,«Сложи картинку», «На что похоже», « Волшебные картинки», « Разные дома», «Найди пару», «Что бывает такой формы», «Что лишнее», «Зашьем ковер», «Собери квадрат». Эти игры помогают детям в игровой форме познакомиться с геометрическими фигурами, узнавать их, способствует закреплению у детей памяти, внимания, мышления.

б) *на ориентировку во времени:* «Что за чем», «Который час», «Было-будет», « Когда это бывает», «Вчера, сегодня, завтра», «Путешествие в страну часов», «Кто в какое время суток работает», «Веселые часы».

в) *на ориентировку в пространстве*: «Куда спрятался жучок», «Найди игрушку», «Встань где я скажу», «Найди свой домик», «Где звенит колокольчик», «Что где находится», «Куда пойдешь и что найдешь», «Лабиринты». Играя дети учатся употреблять слова для обозначения положения предметов.

г) *игры с числами и цифрами:* «Назови соседей», «Какой цифры не стало», «Считай не ошибись», «Математическая пирамида», «Цифры», «Отгадай-ка», «Подумай», «Сосчитай и построй», «Счетное лото», «По порядку стройся», «Исправь ошибку», «Живые числа». Эти игры развивают у детей внимание, память, мышление.

д) *знакомство с днями недели*: «Живая неделя», «Лови, бросай – дни недели называй», «Цветик-семицветик», «Загадки и отгадки», «Назови скорей», «Веселая неделя», «Башенка». Эти игры помогают быстро запомнить название дней недели и название месяцев, их последовательность.

е) *игры-головоломки*: «Яблоко», «Змейка», «Колумбово яйцо», кубик Рубика, «Лабиринтус «Куб», логические блоки Дьенеша, цветные счётные палочки Кюизенера, «Танграм», «Монгольская игра», игры Воскобовича. Эти игры оттачивают ум ребенка, развивают гибкость мышления, учат логике, формируют память,

развивают мелкую моторику рук.

Работа по данной теме началась с детьми младшей группы и продолжилась в старших. Игры подбирались с учетом требований программы, четко продумывалось их содержание и цели. В своей работе педагоги придерживались принципа Марии Монтессори, что игра должна быть обучающей, в противном случае это «пустая игра», не оказывающая влияние на развитие ребенка. Руководя игрой, педагог решал дидактические задачи через интересные для детей игровые действия. Воспитатель предлагал задания детям, широко варьируя их, придумывая всевозможные варианты, учитывая доступность заданий для детей данного возраста [1]. С детьми младшего возраста воспитатель являлся участником игры. Следует отметить, что проведение дидактических игр носило принцип системности и последовательности. Например, использование дидактических игр при ознакомлении детей младшего возраста с геометрическими фигурами осуществлялось последовательно,с постепенным усложнением игр по содержанию, задачам и действиям. Например, от игры «Какая игрушка», « На что похоже» к более сложным, таким как «Геометрическое лото», «Волшебные коробочки», «Геометрическая мозаика», «Золотые монетки», «Чудесный мешочек», «Зашьем ковер», «Билет на поезд»», «Яблоки с семечками», «Математическая клумба», «Задачи по мультфильму».

Опыт показал, что детям математика интересна только тогда, когда представленный материал поражает неизвестностью и увлекает детей. И поэтому одной из главных задач педагогов ДОО стала сделать процесс обучения элементарным математическим представлениям не в форме учебной деятельности, а занимательным и необычным, получая при этом знания, умения и навыки.

В НОД «Незнайка в гостях у ребят» дети помогали Незнайке выучить дни недели. Для этого воспитатель использовала дидактическую игру «Золотые монетки» на закрепление названий дней недели. В ходе игры воспитатель предлагал детям подойти к елке, но при этом говорил, что елка необычная, а с «золотыми монетками». На обратной стороне монетки написана цифра, обозначающая определенный день недели. Воспитатель предлагал: «Дима, ты монетку поверни, день недели назови». Ребенок снимал монетку, переворачивал ее и говорил, что шестой день недели это суббота. Атмосфера эмоционального творческого подъема на занятии, эмоциональный настрой, доброжелательная оценка педагога, тактичный анализ неправильных ответов позволил детям правильно реагировать на неудачи, не бояться высказывать свое мнение, получить радость познания и закрепить название дней недели.

В НОД «Математика в сказке» для детей 6 – 7 лет воспитатель использовала авторскую дидактическую игру «Яблоки с семечками». Цель игры заключалась в закреплении умения у детей увеличивать и уменьшать каждое число на единицу. Дети упражнялись в счете предметов от 1 до 10. В ходе игры детям были предложены пластмассовые яблоки с наклеенными из бумаги семечками. Количество семечек на каждом яблоке от 1 до 10. По сигналу воспитателя дети бежали по кругу под звучание бубна. Как только бубен переставал звучать, дети брали по яблоку, считали сколько на нем семечек, а затем называли число на один больше или меньше. Дети, являясь непосредственными участниками игры учились новому и интересному, не замечая этого. В конце занятия сказочный персонаж Емеля подарил детям музыкально-дидактическую игру на развитие слухового восприятия «Музыкальная математика». По правилам этой игры дети должны были прослушать песню и показать карточку с изображением цифры, которая прозвучала в песне. По нашим наблюдениям эта игра вызвала большой интересу детей аудиалов, способствовала развитию слухового восприятия и внимания, умственному и общему развитию, побудила детей искать, доказывать, логически мыслить. В процессе проведения игр обеспечивалась активность всех детей.

Проводя занятия в интересной, увлекательной форме, педагог, с одной стороны, развивает познавательный интерес дошкольника и помогает «догнать» товарищей, с другой – воспитывает у ребенка уверенность в своих силах. Обучение наиболее продуктивно, если оно идет в контексте практической и игровой деятельности, когда созданы условия, при которых знания, полученные детьми раннее, становятся необходимыми им, так как помогают решить практическую задачу, а потому усваиваются легче и быстрее [2].

Библиографический список

1. *Венгер Л.А*. «Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста», Москва, Просвещение, 1989. С. 8.
2. *Ерофеева Т.И.* «Математика для дошкольников», Москва, «Просвещение»,1997. С. 1,3.
3. *Сорокина А.И.* «Дидактические игры в детском саду», Москва, «Просвещение», 1982. С. 95
4. *Удальцова Е.И.* «Дидактические игры в воспитании и обучении Минск, 1976 г.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт. (2.5., 2.6., 3.2.1., 3.2.5)

References

1. *Venger L. A.* “Games and exercises for the development of mental abilities in preschool children”, Moscow, Prosveshchenie, 1989. Pp. 8.
2. *Erofeeva T. I.* “Mathematics for preschoolers”, Moscow, “Pro-sveschenie”, 1997. Pp. 1, 3.
3. *Sorokina A. I.* “Didactic games in kindergarten”, Moscow, “Enlightenment”, 1982. Pp. 95
4. *Udaltsova E. I.* “ Didactic games in education and training Minsk, 1976.
5. Federal state educational standard. (2.5., 2.6., 3.2.1.,3.2.5)

УДК 378.016

UDC 378.016

АНТОНОВА М.В.
доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavrila05@yandex.ru

ANTONOVA M.V.
Doctor of Philology, Professor, Orel State University
E-mail: gavrila05@yandex.ru

РЕГИОНАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА И НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА РОДНОГО КРАЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ИНСТИТУТА ФИЛОЛОГИИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. С. ТУРГЕНЕВА

REGIONAL LITERATURE AND FOLK CULTURE OF THE NATIVE LAND IN THE SYSTEM OF TRAINING OF MASTERS OF THE INSTITUTE OF PHILOLOGY OF THE OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I. S. TURGENEV

Преподавание дисциплины «Родная литература» в школах Орловской области требует от выпускников магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование приобретения научных знания и практических навыков в области изучения и преподавания региональной литературы и фольклора. Программа «Литературное образование», разработанная в ОГУ имени И. С. Тургенева, включает в себя хорошо структурированный модуль «Региональная литература и методика её преподавания», что способствует выполнению данной задачи.

Ключевые слова: ***родная литература, литературное образование, региональная литература, литературное краеведение.***

Annotation. Teaching the discipline «Native literature» in schools of the Orel region requires graduates of the master's degree in the direction of training 44.04.01 Pedagogical education to acquire scientific knowledge and practical skills in the study and teaching of regional literature and folklore. The program «Literary education», developed at OSU named after I. S. Turgenev, includes a well-structured module «Regional literature and methods of its teaching», which contributes to this task.

Keywords: ***native literature, literary education, regional literature, literary local lore.***

Орловский край является общепризнанным «литературным гнездом». С ним связаны имена великих русских писателей и поэтов И. С. Тургенева, Н. С. Лескова, А. А. Фета, И. А. Бунина, Л. Н. Андреева, а также многих литераторов «второй величины». Биобиблиографический словарь «Писатели-орловцы», вышедший в 1981 году, включает более 150 имен [4], и этот список продолжает пополняться не только за счет ныне здравствующих членов писательских организаций, но и с возвращением и включением в научный оборот имен писателей и поэтов, чье творчество оказалось забытым или запрещенным по идеологическим причинам в советский период.

Не удивительно, что в Орловском государственном университете, ныне носящим имя Ивана Сергеевича Тургенева, традиционно уделялось большое внимание не только научным исследованиям творчества писателей-орловцев, но и литературно-краеведческой работе со студентами. Более 30 лет в учебные планы подготовки специалистов-словесников, а затем бакалавров педагогического образования по профилю «Русский язык и литература» ведется преподавание дисциплины «Литературное краеведение», научно-исследовательская работа студентов, тематика курсовых и выпускных квалификационных работ традиционно связана с проблемами изучения творчества писателей-орловцев и методикой преподавания в школе произведений Тургенева и Лескова, Андреева и Бунина, Тютчева и Фета [1, с. 28 – 30]. Студенты Института филологии ОГУ имени И. С. Тургенева постоянные посетители литературных пяти музеев Орла, в которых проводятся не только экскурсии или культурно-просветительские мероприятия, но и научные конференции, в том числе с участием молодых исследователей. В университете активно работает Тургеневское научное студенческое общество, а студенческий театр «Ювента» с энтузиазмом готовит спектакли по произведениям писателей-орловцев.

В связи с тем, что большинство выпускников Института филологии трудоустраиваются в орловских школах, обращение к проблемам истории и теории региональной литературы, расценивается преподавателями литературоведческих дисциплин как одна из важных задач подготовки не только бакалавров, но и магистров направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. С 1 февраля 2019 года в обязательную программу общего и полного образования включен предмет «Родная литература», что также усиливает актуальность введения в учебные планы дисциплин литературно-краеведческого профиля.

В настоящее время Орловским институтом развития образования разработаны примерные рабочие программы: «Родная литература» для образовательных организаций, реализующих программы на уровне основного общего образования [2] и «Родная (русская) литература» для образовательных организаций, реализующих программы среднего общего образования [3]. В программы, основанные на многолетнем опыте орловских учителей

© Антонова М.В.
© Antonova M.V.

и ориентированные на обучающихся соответственно в 5 – 9 и в 10 – 11 классах, вошли темы, посвященные традиционной народной культуре в ее региональном воплощении и творчеству в основном широко известных писателей-земляков. Сложность разработки и реализации подобного курса в Орловской области очевидна. С одной стороны, значительное литературное и культурное наследие облегчает задачу учителя, но с другой стороны – определенная часть произведений, созданных выдающимися писателями-орловцами, изучается в школе в рамках предмета «Литература».

Анализ рабочих программ, созданных Орловским Институтом развития образования, показывает, что обращение только к творчеству писателей «первой величины» при изучении региональной литературы и народного творчества являетсянедостаточным, чтобы сформировать у школьников целостное представление о словесном культурном наследии родного края. В то же время понятно, что методическое направление, принятое в Институте филологии ОГУ имени И. С. Тургенева, соответствует учительским практикам, в рамках которых в курс «родная литературе» включаются разделы посвященные и фольклору, и собственно литературе.

На кафедре истории русской литературы XI – XIX вв. Института филологии ОГУ имени И. С. Тургенева разработана и апробирована магистерская программа по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Литературное образование, в рамках которой литературное краеведение и освоение его методического обеспечения стало одним из ключевых направлений.

В часть учебного плана, формируемую участниками образовательных отношений, нами введена дисциплина «Региональный текст русской литературы: научное изучение и школьное преподавание», в которой даются общие представления о региональной литературе, истории научного изучения вопроса, рассматриваются современные подходы к изучению петербургского, московского, сибирского, пермского крымского и пр. текстов русской литературы, формулируются основные принципы выделения орловского текста, а также анализируются примеры методическихразработок, направленные на изучение областной (региональной) литературы в школах разных регионов России.

Углубленное и расширенное обращение к орловской региональной культуре и литературе предполагает модуль «Региональная литература и методика ее преподавания», в которомпредставлены два основных направления: орловский фольклор и собственно региональная орловская литература, которая включает произведения не только писателей-классиков, но и литераторов «второго», а иногда и «третьего эшелонов».

Дисциплины «Картина мира в фольклоре Орловского края» и «Локально-топографическое изучение регионального фольклора» не только знакомят магистрантов с фольклорными текстами, зафиксированными в нашем регионе, с ключевыми теориями ментальности и картины мира в научной литературе, теоретическими представлениями о различных механизмах проявления ментальности в фольклорном тексте, но и способствуют приобретению практических навыков собирания фольклорных текстов, текстологической работы в области фольклористики, а также формируютготовность магистрантов создавать, участвовать и возглавлять работу школьников по изучению и собиранию регионального фольклора.

Дисциплины «Литературно-краеведческие основы изучения биографии писателя» и «Геопоэтика русской классики» в целом имеют историко- и теоретико-литературный характер, обеспечивая магистранта необходимыми знаниями в области научного изучения биографии писателя в соотношении с историей родного края, исследования особенностей художественного произведения в свете региональной территориальной специфики, а также обеспечивая обучающихся методологическим литературоведческим инструментарием, необходимым для анализа конкретных художественных текстов в соответствующих аспектах. Несомненно, особый акцент в программах данных дисциплин делается на орловский материал, произведения писателей как родившихся в Орле, так и связанных с орловским краем по тем или иным причинам (в круг таких литераторов входят А. С. Пушкин, В. А, Жуковский, И. А. Крылов, М. Н. Карамзин, А. Д. Кантемир и многие другие).

И, наконец, дисциплины «Педагогическое проектирование в области литературного краеведения» и «Организация внеклассной работы по литературному краеведению» отвечают непосредственной методической задаче организации преподавания региональной литературы в школе и проведения литературной краеведческой работы с обучающимися. В процессе преподавания данных дисциплин учитывается опыт работы орловских учителей, с которым магистранты знакомятся во время педагогической практики. Как правило, эти дисциплины преподаются учителями-практиками, работающими в школах города Орла. Они не только знакомят студентов со своими методиками, приемами и технологиями, но и помогают разрабатывать собственные проекты, что является непременной составляющей обучения в магистратуре.

Таким образом, в системе подготовки магистров педагогического образования в Институте филологии ОГУ имени И. С. Тургенева учитываются традиции литературного образования, сформировавшиеся за годы существования факультета, а также активно реализуются новые подходы к проектированию образования, отвечающие задачам современной школы и требованиям работодателей.

Библиографический список

1. *Антонова М.В.* Литературно-краеведческий компонент в подготовке учителей русского языка и литературы (из опыта работы института филологии Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева //Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы. Сборник научных статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции «Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы», Москва, 16 мая 2017 г. М.: РАО, Центр русского языка и славистики, 2017. С. 28 – 30.

2. *Гурова В.Я., Мелихова Т.В.* Примерная рабочая программа «Родная литература» для образовательных организаций, реализующих программы на уровне основного общего образования. 2018. Бюджетное учреждение Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования».URL: http://xn--h1alqa.xn--p1ai/page/metodicheskie-raboty/litrussss (дата обраще-

ния 28.10.2019).

3. *Гурова В.Я., Мелихова Т.В., Цыганкова М.Е*. Примерная программа по учебному предмету «Родная (русская) литература» для образовательных организаций, реализующих программы среднего общего образования. 2018. Бюджетное учреждение Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования».URL: http://xn--h1alqa.xn--p1ai/page/metodicheskie-raboty/litrussss (дата обращения 28.10.2019).

4. Писатели Орловского края. Биобиблиографический словарь. – Орел: Орловское отделение Приокского книжного издательства, 1981. 416 с.

References

1. *Antonova M.V.* Literary and local history component in the training of teachers of Russian language and literature (from the experience of the Institute of Philology of The I. S. Turgenev Oryol state University // Training of teachers of Russian language and literature in the system of higher education: problems and prospects. Collectionofscientificarticlesontheresultsofthe III all-Russianscientific-practicalconference "TrainingofteachersofRussianlanguageandliteratureinthesystemofUniversityeducation: problemsandprospects", Moscow, 16 may, 2017. M.: RussianAcademyofeducation, CenterofRussianlanguageandSlavicstudies, 2017. Pp. 28 – 30.

2. *Gurova V.Ya., Melikhova T.V.* Approximate work program «Native literature» for educational organizations that implement programs at the level of basic General education. 2018. BudgetaryinstitutionoftheOrelregionofadditionalprofessionaleducation «Instituteofeducationdevelopment». URL: http://xn--h1alqa.xn--p1ai/page/metodicheskie-raboty/litrussss (accessed 28.10.2019).

3. *Gurova V.Ya., Melikhova T.V., Tsygankova M.E.* Sample program on the subject "Native (Russian) literature" for educational organizations that implement programs of secondary General education. 2018. Budgetary institution of the Orel region of additional professional education "Institute of education development". URL: http://xn--h1alqa.xn--p1ai/page/metodicheskie-raboty/litrussss (accessed 28.10.2019).

4. Writers of the Orel region. Bio-bibliographicdictionary. – Orel: OrelbranchofPriokskybookpublishinghouse, 1981. 416 p.

УДК 811.161.1'367.335+811.161.1'42 **UDC 811.161.1'367.335+811.161.1'42**

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
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
КИСЕЛЕВА Н.И.
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: dis.kiseleva.n.i.

BEDNARSKAYA L.D.
Doctor of Philology, Professor, Department of Theory and Teaching Methods Russian Language and Literature, Orel State University
E-mail: bednarskaya.l.d@mail.ru
BUBNOV S.A.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods Russian Language and Literature, Orel State University
E-mail: bubnows@yandex.ru
KISELEVA N.I.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods Russian Language and Literature, Orel State University
E-mail: dis.kiseleva.n.i.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОГРЕССИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ЭВОЛЮЦИИ СИСТЕМЫ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ РАЗВИТИЮ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

INFLUENCE OF MODERN PROGRESSIVE TRENDS IN THE EVOLUTION OF THE COMPLEX SENTENCE SYSTEM ON THE PROCESS OF TEACHING SPEECH DEVELOPMENT TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS

В статье излагаются прогрессивные тенденции в эволюции системы сложного предложения, которые должны быть учтены в процессе обучения развитию речи в условиях коммуникативно-ориентированной системы современного образования.

С другой стороны, на язык обрушивается лавина негативных явлений, затрудняющих его существование и развитие. Продолжают утрачиваться слова высокого стиля, а вместе с ними слова-концепты. Усиливается засилье англицизмов, наблюдается массовое возвращение к древнейшим инкорпорированным словам-предложениям, снижается уровень грамотности в СМИ и т.д. Недостаточное внимание педагогов к данной проблеме приводит к появлению частотных ошибок в речи учащихся.

Ключевые слова: ***языковая система, прогресс, регресс, системно-деятельностная парадигма образования, развитие речи.***

The article describes progressive trends in the evolution of the complex sentence system, which should be taken into account in the process of teaching speech development in the context of a communication-oriented system of modern education.

On the other hand, the language is hit by an avalanche of negative phenomena that make it difficult to exist and develop. High-style words continue to be lost, along with concept words. The dominance of anglicisms is increasing, there is a mass return to the oldest incorporated words-sentences, the level of literacy in the media is decreasing, and so on. Insufficient attention of teachers to this problem leads to frequent errors in the speech of students.

Keywords: ***linguistic system, progress, regression, system-activity paradigm of education, the development of speech.***

Инновационный характер преобразований, происходящих в современном школьном образовании, не может не затрагивать такую область знаний как лингвометодика. Связующим звеном между лингвистикой и методикой выступает коммуникативно-когнитивный подход, рассматривающий коммуникативную деятельность школьника в совокупности с сознательным познанием системы сведений о языке.

Лингвисты отмечают, что языковая система постоянно стремится к гармонии, симметрии, равновесию, соответствию плана содержания плану выражения. Всегда существует необходимость адекватно выразить новое значение, когда выражению максимального числа означаемых соответствует минимальное количество релевантных признаков. Причины языковых изменений многообразны. Все они в разной степени воздействуют на процесс эволюции языка. Представление о логически идеальном языке основывается на оптимальном соотношении количества информации, заложенной в структурную единицу, и способами её кодирования, то есть оптимальной выраженностью изменившегося значения при помощи грамматической формы. Совершенствование

© Беднарская Л.Д., Бубнов С.А., Киселева Н.И.
© Bednarskaya L.D., Bubnov S.A., Kiseleva N.I.

кодовых свойств языка предполагает направление к расширению и углублению информативной ёмкости синтаксической единицы за счёт сокращения элементов с нулевой (дублетной) семантикой или минимальной информативностью. Одновременно развиваются структуры, обладающие максимальным семантическим потенциалом при условии его чёткой и адекватной современным параметрам развития языковой системы организованности и дифференцированности.

Методисты также обращают внимание педагогов на неизбежность эволюционных процессов, происходящих в языке. Изменения постепенно накапливаются в речи, ищут свою форму в языке и закрепляются в нём, если они не противоречат законам его эволюции, являются необходимыми с точки зрения потребностей коммуникации. Изменения начинаются в речи, при этом далеко не всегда функциональная инновация в речи структурно закрепляется в языке, но любое изменение в кодифицированной языковой системе должно сначала реализоваться в речи. Каждое высказывание в одно и то же время и подчиняется системе и изменяет её. Функционирование и развитие языка взаимно обусловливают друг друга. Все эти тенденции оказывают влияние на становление коммуникативной методики развития речи учащихся. С*овершенствование системно-деятельностной парадигмы образования неизменно повлечёт за собой необходимость учёта новых влияний на речевую коммуникацию и на языковое развитие учащихся в целом. Именно поэтому сейчас возникает вопрос, какие же изменения происходят в языковой системе и должна ли методика учитывать эти изменения, ведь как известно во главу угла современного обучения русскому языку ставится развитие личности учащегося*, формирование коммуникативной и языковой/лингвистической компетенций.

Предлагаем рассмотреть этот вопрос более детально с позиции лингвометодики. Столкновение различных тенденций в эволюции системы языка, возникающие между ними противоречия являются двигателями внутренних, системных, изменений в языке. Постоянным условием для таких изменений является речевая коммуникация, когда грамматическая форма берёт на себя такие функции, которые обозначаются только потенциально. Будут ли они приняты или отторгнуты носителями языка, зависит от множества факторов.

Признаки прогресса. Не отрицая действия внешних факторов (развитие человеческого общества, всё усложняющееся познание внешнего мира, развитие науки и культуры, сопровождающиеся увеличением словарного состава языка, совершенствованием грамматических средств выражения мысли), необходимо отметить, что для лингвиста всё же определяющим является анализ внутрисистемных причин, проявляющихся в историческом развитии языка. Это вызвано, прежде всего, наличием внутрисистемных связей и взаимовлияний между уровнями языковой системы. Функционирование языка не бессмысленный и бесцельный процесс, а деятельность, направленная на выполнение определённых мыслительно-коммуникативных задач, структура языка при этом не может оставаться неизменной: она должна приспосабливаться к меняющимся потребностям общения. В этом и обнаруживается способность к саморегуляции между языком и мышлением, между функциональным назначением языка и его системной организацией. Возникновение нового языкового элемента детерминировано строгими системными законами. Эта целенаправленность в функционировании и создаёт причинность в эволюции языка.

Можно ли назвать эволюцию языка прогрессом? Каковы критерии прогрессивного языкового развития? Возможен ли вообще прогресс в языковом развитии? На эти вопросы пока нет однозначных ответов. Изменения в языке, особенно в его синтаксической структуре, протекают скрыто от непосредственного наблюдения и сознания носителей языка. Это непрерывные и многосторонние процессы постепенного переосмысления структурных элементов предложения, они вызываются постоянным нарастанием незначительных в каждом отдельном случае новых оттенков мысли, соединяемых в конкретных актах речи со «старыми» элементами структур. В этих процессах определяющую роль играет частотность употребления синтаксической формы, изменения в которой начинаются с переосмысления её семантики.

На разных уровнях языковой системы в предшествующие эпохи отмечаются грамматические категории и формы семантически недифференцированные или слабо дифференцированные. В современных языках они стали функционально и формально различаться, при этом возникла возможность более точно передавать содержание высказывания. Процесс семантической дифференциации синтаксической единицы сопровождался поисками оптимальной языковой формы-релятива с дифференцированным по сравнению с предшествующим грамматическим значением. Это прямо связано с совершенствованием грамматического строя и признано проявлением абсолютного прогресса в языковом развитии.

Не всякое движение в языке есть развитие, и не всякое развитие обязательно связано с изменением, например, процесс закрепления прошлого состояния развития, так как новое в языке обычно опирается на старое, которое, переосмысливаясь, становится новым. Процесс постоянного накопления, увеличения полифункциональности инвариантных структур в сложном предложении и есть это «новое старое» – проявление абсолютного прогресса в развитии языка, так как «всеохватывающая ориентация на полифункциональность» ведёт к большей коммуникативной эффективности и целесообразности. Комплекс разнонаправленных тенденций ярче всего проявляется в развитии сложного предложения. Эти тенденции можно свести к двум основным:

– увеличение степени информативности синтаксической формы, так как изменение происходит, если различительная способность синтаксической модели ниже, чем у оппозиционной ей в синхронном аспекте;

– сдвиги в частотности её употребления, если эта частотность становится выше по сравнению с предшествующим состоянием, то есть в диахронном аспекте.

Изменения затрагивают все уровни грамматических значений сложного предложения, и в первую очередь, его синтаксическую семантику. В большинстве предложений она маркируется союзами-инвариантами и существует безотносительно к более конкретной морфолого-лексической семантике элементов, наполняющих предикативные части сложного предложения, а с другой стороны, постоянно подпитываются этим морфолого-лексическим наполнением через зону досоюзных, грамматикализованных, элементов. Именно они

в первую очередь влияют на новое структурное оформление изменившегося синтаксического значения сложного предложения. В зону союзов и новых релятивов постоянно втягиваются знаменательные и служебные слова-актуализаторы, которые функционально сближаются, входят в синонимические ряды, доминантами которых являются подчинительные и сочинительные союзы-инварианты.

Исследование трёх основных типов сложного предложения: сложноподчинённого, сложносочинённого, сложного бессоюзного – показывает, что общими и основными тенденциями их развития являются две противоположные тенденции: упорядочение его системы и семантическая дифференциация его основных типов и видов.

Возникновение новых дифференциальных признаков в языковой единице приводит не к уменьшению, а к увеличению числа категорий и форм, что вроде бы противоречит тенденциям к экономии затрачиваемых языковых усилий и к унификации языковой системы. Но происходит эта дифференциация на базе унифицировавшейся инвариантной формы, укоренившейся в сознании носителей языка, семантически «автоматизировавшейся» в процессе смыслоразличительной функции, вместившей в себя максимум грамматического содержания, находящегося на оптимальном для данного этапа уровне семантической абстрагированности. Форма-инвариан – семантический союз-маркер типа или вида, чётко дифференцируется в сознании говорящего/воспринимающего, определяя типовую семантику предложения, поэтому действие всеобъемлющей тенденции к экономии языковых средств здесь не нарушается, потому что синтаксическое значение, выраженное особой формой-инвариантом, легче воспринимается, чем недифференцированный конгломерат значений, выраженных диффузной формой явления прогресса в развитии языковой системы, негативные явления в современном состоянии языка [2, с. 159].

В развитии грамматического строя можно наблюдать и явления регресса: систематизация, унификация формальных средств выражения в сложном предложении приводит к значительному сокращению номенклатуры релятивов, а значит, и к исчезновению каких-то оттенков смысла, нивелирующихся в ядерном, типовом категориальном грамматическом значении каждого структурно-семантического типа и вида сложного предложения. Типовое значение является основой для создания структур переходного и синкретичного характера. Выявляются новые формальные средства с более конкретным, тонким синтаксическим значением, специально приспособленным для выражения образовавшегося синкретизма. Итак, кажущийся регресс может быть прогрессивен?

Об эволюции языка свидетельствуют те новшества, которые отражают историко-типологическую последовательность его развития, соответствуют всё более семантически усложняющейся системности различных категорий языка. Видимо, прогресс в языковом развитии можно отмечать там, где совокупность изменений позволяет наиболее адекватно выражать накопленные народом знания об объективной действительности на данном этапе исторического развития общества и наилучшим способом обслуживать нужды носителей языка.

Совершенствование грамматического строя формируют диалектически противоположные тенденции: наряду с дифференциацией параллельно происходит интеграция значений единиц разных уровней языковой системы. С одной стороны, мы наблюдаем устранение диффузной многозначности на основе абстрагирования в выражении типовых синтаксических отношений, а с другой – постоянно развивающуюся и усложняющуюся дифференциацию грамматических значений на основе оформившегося инварианта типового и видового значения.

Несмотря на устойчивость грамматического строя, и особенно синтаксиса сложного предложения, язык по своей природе не может представлять замкнутую систему, он непрерывно развивается, поскольку постоянно фиксирует новое, доступное человеческому разуму в познании мира. Множественность, противоречивость, разнонаправленность процесса познания объективного мира посредством языка пронизывает все его уровни, является движущей силой всех его изменений. Прогрессом в языковом развитии можно считать универсальную способность и готовность каждого языка изменяться в ответ на изменения в потребностях общения и познания мира и личности.

Явления регресса в языке более заметны, так как в основном носят внешний характер. Исчезновение слов высокого стиля в XX веке привело к стремительной утрате слов-концептов, определяющих русскую ментальность, слов с глубинным символическим значением, выражающим национальное самосознание. В категориях и формах родного языка отражается миросозерцание народа, интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в его типичных проявлениях [5, с. 81]. Особенностью русского менталитета является то, что «всякое дело, мысль или слово окрашены нравственным идеалом» [5, с. 123]. Какой бы элемент системы русского языка мы ни взяли, в нём обнаруживается нечто особенное, отличное от других языков. Например, употребление самых частотных связок быть и иметь. Для русского языка естественна связка быть.

Быть – отражение идеи восхождения личности. *Иметь* выражает «я» в центре вселенной. Ещё В. Даль интуитивно разграничивал: «… есть, свойственно языку, заменяет дурной оборот: он имеет, я имею; говорится: у меня, у него есть… В песнях и сказках нередко слышим… То лучше всего, что есть у кого» [4, с. 523]. Известно, что «бессвязочные конструкции <…> унаследованы славянами с самых истоков образования их языка», когда чередовались связочные и бессвязочные формы [3, с. 36]. По мнению А.А. Шахматова, нулевая сказка выражала не столько формы реальной модальности настоящего времени, но имела вневременную семантику [7, с. 180].

Конструкции с глаголом *иметь* появились и распространились под воздействием французского и английского языков и до сих пор вызывают впечатление «нерусского», искусственного. Русскому языку свойственно использование одного принципа в процессе описания объективного мира и внутреннего мира человека. Принцип бытия, существования применяется в нём и к тому, что есть в мире, и к тому, что есть у человека в его внутреннем мире [1, с. 83]. В других языках, особенно в германских и романских, высказывание о предметном объективном мире моделируется по бытийному типу, а внутренний мир человека (предметное, ситуатив-

ное окружение, физические, психологические свойства и состояния, социальный статус, поведение, манеры, эмоциональное и интеллектуальное содержание, отношение к другим, намерения и т.д.) воспринимается по-другому. Такие предложения оформляются по «имущественному» принципу владения, принадлежности: в мире нечто существует, и человек это нечто имеет.

Наш язык захлестнуло лавинообразное увеличение неассимилированных англицизмов. Развитие цифрового мира преподносит всё новые непонятные сюрпризы: саммэри, стэндап, хейтить (ненавидеть), хайп, маркетинг, правайдер, менеджер, менеджмент, фуд, воркаут, фейк, хиатус, майнстрим, спичрайтер, боты, лайфхак, хедлайнер и т. д. и т. д. В не самой объёмной статье одного из лучших современных публицистов А. Халдея находим: спойлер, ребрендинг, ротация, трансфер, элитарии, маргиналы, апофатика (метод от противоположного) (А. Халдей. Выборы в Мосгордуму, или почему элита деградирует. – REX, 12.09.2019). Попробуйте расшифровать: Девушка показала касплей во время стрима, и её забанили за откровенный контент. (Лайф. 17.09.2019)

Деградация национального самосознания проявляется в массовом упадке уровня общей грамотности, в первую очередь, демонстрируемого журналистами, а не только школьниками и студентами. На центральных сайтах, не прошедших корректорский контроль, каждый день встречаем самые фантастические ошибки, среди которых самыми частотными являются следующие.

Правописание глаголов с ***-тся, -ться***: *Немыслимо же* ***поссорится*** *с сильнейшими империалистическими хищниками…* (Н. Выхин. Universe-tss. 13.09.2019)

Смешение правописания частиц ***не*** и ***ни***: *«…* ***ни*** *то что контрольного, у них даже блокирующего пакета полномочий нет…». И так далее, и тому подобное – какое направление* ***не возьми*** *– на любом из них страна нуждается в кардинальном и системном рывке или скачке, как кому будет удобно.* Ю. Баранчик, А. Халдей (REX, 4 октября 2019). *Кто только* ***не*** *критиковал нашу интеллигенцию* (первое предложение в статье). Д. Уськов (ИА REGNUM. 20.10.2019).

Правописание ***не*** с полными и краткими причастиями.

Правописание отрицательных и неопределённых местоимений.

Полная нейтрализация осознания функции частиц ***не*** и ***ни*** в сложноподчинённых предложениях с уступительным значением, в которых нет отрицания: ***Кто ни…, что ни…, кто бы ни…, что бы ни…, какой бы ни…, как ни, сколько ни*** и т.д.

И наоборот: *Было бы смешно, когда бы* ***ни*** *было так грустно… Спорят о словах и флагах – а враг ликует!* (Н. Выхин. Universe-tss. 13.09.2019)

Риторический вопрос: ***Кто не*** *проклинал станционных смотрителей!..* (А. Пушкин) Я не говорю о более сложных случаях орфографии: *Где только не побывал он! Не могу не упомянуть* – утвердительное значение; *Нет ни гроша; Ни с места! Ни жив ни мёртв; вряд ли не, едва ли не, далеко не, чуть ли не, …; некто – не кто иной, как…; нечто – не что иное, как…; во что бы то ни стало, где бы то ни было, когда бы то ни было, как ни в чём не бывало, кто бы то ни был, откуда ни возьмись.*

Огромное количество ошибок допускается в слитных – раздельных – дефисных написаниях отрицательных и неопределённых местоимений (*никто – ни с кем),* союзов, омонимичных с местоимениями (*тоже – то же, также – так же, зато – за то, чтобы – что бы, что бы ни)*.

Правописание производных предлогов. **Слитно**: все предлоги с семантикой пространства, а также предлоги с другими значениями (*ввиду, вследствие, вместо, вроде, наподобие, насчёт, взамен, навстречу, несмотря на*). **Раздельно**: *в виде, в заключение, в продолжение, в течение, в связи, по мере, в целях.*

Правописание сложных и составных союзов: *притом, причём; несмотря на то что, невзирая на то что, ввиду того что, оттого что, по мере того как, в связи с тем что, благодаря тому что, в то время когда, как будто* и т. д.

Правописание наречий, особенно образованных от существительных с предлогами (*на скаку, без устали, в общем* и т.д.). Наречие впоследств**ии**.

Наряду с внешними процессами, под влиянием компьютерного общения наблюдаются глубинные процессы регресса, показывающие возврат к древним инкорпорированным словам-предложениям. За тысячелетия простое предложение прошло путь от недифференцированного звукокомплекса, затем междометия-высказывания до инкорпорированного слова-предложения. В этом слове-предложении отношения чётко ещё не проявлялись, синтаксические позиции ещё не осознавались: при дословном переводе комплекса *оленеубитиеохотник* (чукотский язык) были возможны два варианта. Активным субъектом мог выступать и охотник, и олень, который мог жертвовать собой как тотемный охранитель племени ради его спасения от голодной смерти [6, с. 118]. Инкорпорированное слово-предложение показывает, что формы активного и пассивного залогов будущего глагола формировались одновременно и параллельно. С течением времени инкорпорированное слово-предложение разделилось. Эргативное предложение содержало три логико-грамматических позиции: субъект-подлежащее – предикат-сказуемое (глагольное или именное) – объект-дополнение. В дальнейшем к ним прибавились две признаковых позиции: признак предмета – определение и признак действия или другого признака обстоятельство. Современное пятичленное предложение существует во всех современных языках земли.

Под влиянием компьютерной сферы в современном языке активно набирает силу обратный процесс – от пятичленного предложения к инкорпорированному слову-предложению. Оживление в современной речи инкорпорированных комплексов: *#онижедети, #Трампнаш, #яжемать, #всенаматч, #поравалитьизэтойстраны, свободупавлуустинову* и т.д. – говорит о глубинном регрессе мышления – повороте от дифференцированных названий отношений в структуре высказывания к этикеткам. Причём такой примитивизм характерен, прежде всего, для «элитных» либеральных слоёв населения, внедряющих инкорпорированные комплексы-англицизмы, чрезвычайно распространённые в печати западноевропейских стран и США.

Объём статьи не позволяет сказать и о других явлениях регресса. Литературная норма заменяется обезличенным стандартом. Усиливается бюрократизация литературного языка. Исконно русские понятия с глубинным национальным значением заменяются западными картонными этикетками (*образ – имидж, согласие – кон-*

сенсус, любовь – секс). Это далеко не полный перечень настораживающих явлений, которые не замечаются ни носителями языка, ни методистами и учителями.

Итак, мы акцентировали внимание на наиболее частотных ошибках в речи учащихся, происходящих из-за недопонимания педагогами глубинных процессов, возникающих не только на уровне языка, но и меняющих языковое сознание школьников. По нашему мнению, коммуникативная методика развития речи должна опираться на современные научные изыскания лингвистики и выстраивать процесс обучения в соответствии с новыми тенденциями, происходящими в языковом поле. Именно поэтому на научно-теоретическом уровне в лингвометодике происходит становление нового понимания педагогических задач, связанных с методикой развития речи учащихся.

Реализация принципа коммуникативности в последние десятилетия прочно соотносится с синтаксической основой обучения. На первый план выходит задача переориентации всего процесса обучения на развитие коммуникативной компетенции в условиях влияния современных прогрессивных тенденций в эволюции системы сложного предложения.

Иногда прямо противоположные взгляды лингвистов на эту проблему ставят методистов в сложное положение: обучение должно быть построено на научной основе, не противоречащей современному и общепризнанному научному понятию сложного предложения. Соответственно, в методике возникают разные подходы к преподаванию темы «Сложное предложение».

Формирование языковой коммуникативно-ориентированной личности, способной к креативной деятельности, возможно лишь в условиях специально организованной текстоориентированной речевой практики. Тектоориентированный подход в изучении сложного предложения позволяет обучающимся не только овладеть теоретической лингвистикой, но и свободно использовать грамматические конструкции в собственной речевой практике. При этом развивается автоматизированный навык творческих речевых умений, «чувство языка». Обучение строится на основе следующей стратегии: коммуникативная задача – значение – форма; язык рассматривается как совокупность текстов.

В изучении сложного предложения на основе использования в учебном процессе текстоцентрического подхода необходимо опираться на практическое, функциональное усвоение материала, учитывая «зону ближайшего развития» обучаемых. Работа по изучению сложного предложения должна вестись постоянно и поэтапно. Педагогам необходимо разработать собственную систему упражнений, согласно требованию к уровню знаний – базовый, продвинутый, повышенный. Организация учебных задач на основе изучения текста предполагает обязательное включение интерактивных технологий обучения, делающих процесс обучения наиболее продуктивным.

Несомненно, в основе всех перечисленных подходов к изучению сложного предложения должна находиться творческая речевая деятельность школьников.

Таким образом, влияние современных прогрессивных тенденций в эволюции системы сложного предложения на процесс обучения развитию речи учащихся средней общеобразовательной школы является важной методической проблемой. В предлагаемой статье представлены лишь общие подходы к пониманию лингвометодических основ изучения сложного предложения. Проблема требует дальнейших научно-учебных разработок для её решения.

Библиографический список

1. *Арутюнова Н. Д., Ширяев Е. Н.* Русское предложение: Бытийный тип/ Н.Д. Арутюнова, Е.Н. Ширяев. М.: Русский язык, 1983.
2. *Беднарская Л. Д.* Основные закономерности в развитии сложного предложения в языке русской художественной прозы Х1Х-ХХ столетий: монография / Л. Д. Беднарская. 2-е изд., стер. М.: Флинта: Наука, 2015.
3. *Георгиева В. Л.* История синтаксических явлений русского языка/ В.Л. Георгиева. М.: Просвещение, 1968.
4. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. Т. 1/ В. Даль. М., 1978.
5. *Колесов В. В.* «Жизнь происходит от Слова…»/ В.В. Колесов. СПб.: Златоуст, 1999.
6. *Мещанинов И. И.* Проблемы развития языка/ И.И. Мещанинов. Л.: Изд-во АН СССР, Наука, 1975.
7. *Шахматова А. А.* Синтаксис русского языка / А.А. Шахматов. Л.: Учпедгиз, 1941.

References

1. *Arutyunova N. D., Shiryaev E. N.* Russian Russian sentence: Being type. M.: Russian language, 1983.
2. *Bednarskaya L. D.* Basic laws in the development of complex sentences in the language of Russian fiction prose XIX-XX centuries: monograph / L. D. Bednarskaya. 2nd ed., ster. M.: flint: Science, 2015.
3. *Georgieva V.L.* History of syntactic phenomena of the Russian language, Moscow: Prosveshchenie, 1968.
4. *Dal V.* Explanatory dictionary of the living great Russian language: In 4 vols. Vol. 1. M., 1978.
5. *Kolesov V. V.* "Life comes from the Word..." St. Petersburg: Zlatoust, 1999.
6. *Meshchaninov I. I.* Problems of language development. L.: Publishing house of the USSR Academy of Sciences, Nauka, 1975.
7. *Shakhmatova A. A.* Syntax of the Russian language. L.: Uchpedgiz, 1941.

УДК 378.391.745 UDC 378.391.745

БИРЮКОВА Н.П.
кандидат технических наук, доцент,кафедра индустрии моды, Орловский государственный университетимени И.С. Тургенева
E-mail: natali.orel@gmail.com
СТЕБАКОВА Т.Г.
кандидат технических наук, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tanyastebakova@yandex.ru
РОДКИНАА.А.
кандидат технических наук, кафедра индустрии моды,Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: anyarodckina@yandex.ru
КАРПЕЕВАС.А.
кандидат педагогических наук, кафедра индустрии моды,Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: karpeevas@bk.ru, mailto:anyarodckina@ya.ru

BIRYUKOVA H.P.
Candidate of Technical Sciences, Department of Fashion Industry, Orel State University
E-mail: natali.orel@gmail.com
STEBAKOVA T.G.
Candidate of Technical Sciences, Department of Fashion Industry, Orel State University
E-mail: tanyastebakova@yandex.ru
RODKINA A.A.
Candidate of Technical Sciences, Department of Fashion Industry, Orel State University
E-mail: anyarodckina@yandex.ru
KARPEEVA S.A.
Candidate of PedagogicalSciences, Department of Fashion Industry, Orel State University
E-mail: karpeevas@bk.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ТЕХНОЛОГА ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY IN THE PREPARATION OF A GARMENT PRODUCTION TECHNOLOGIST

В статье рассматриваются теоретические аспекты применения различных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) при подготовке технолога швейного производства. Использование ИКТ в процессе изучения дисциплины «Выполнение проекта в материале» будет способствовать повышению познавательной активности студентов и эффективному формированию их профессиональных компетенций.

Ключевые слова: ***информационно-коммуникационные технологии, профессиональное обучение, теория и методика профессионального образования, выполнение проекта в материале, костюм, одежда, технолог швейного производства.***

The article discusses the theoretical aspects of the use of various information and communication technologies (ICT) in the training of a garment production technologist. The use of ICT in the course of studying the discipline «project Implementation in the material» will help to increase the cognitive activity of students and the effective formation of their professional competencies.

Keywords: ***information and communication technologies, professional training, theory and methodology of professional education, project implementation in the material, costume, clothing, garment production technologist.***

Изменения, происходящие в современных процессах высшего образования, требуют использования инновационных технологий, изменения теории и методологии использования различных средств, форм и приемов обучения.

В мировой и отечественной теории и практике высшего образования накапливается значительный опыт по внедрению компьютерных технологий и обучающих программ в процесс обучения студентов. Вопросы внедрения компьютерных технологий в учебный процесс рассматривались в работах Б.С. Гершунского, А.Н. Ершова, Н.Н. Скобина, Н.Ф. Талызиной и др.; проблемы проектирования и использования компьютерных обучающих программ для обеспечения учебного процесса являются предметом исследования в научных трудах Е.В. Артыкбаевой, А.А. Кузнецова, В.А. Криворучко, Е.А. Феоктистовой и др.; дидактические возможности информационных технологий показаны в исследованиях С.Г. Бондаревой, С.К. Калдыбаева, Г.И. Можаевой, В.Д. Руденко, Г.Б. Скок и др. Методика разработки специализированных компьютеризированных курсов представлена в работах А.С. Кадыровой, Е.С. Полат, Э.Г. Скибицкого, Л.И. Холиной и других.

Отличительная черта современного периода – необ-

© Бирюкова Н.П., Стебакова Т.Г., РодкинаА.А., КарпееваС.А.
© Biryukova H.P., Stebakova T.G., Rodkina A.A., Karpeeva S.A.

ходимость получения, переработки, хранения, представления и использования информации практически во всех сферах жизнедеятельности человека.

Информация сегодня выходит на передний план в развитии информационного сознания личности. Она становится своеобразным проводником в профессиональной и общественной жизни человека, способствует его всестороннему развитию, наиболее полно раскрывает его способности и активизирует творческий потенциал. Информатизация всех форм системы образования направлена на совершенствование современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в образовательной среде вуза. Подобные технологии сегодня служат для передачи информации и обеспечения эффективного взаимодействия между педагогом и студентом в современной системе высшего образования [3].

Все больше сейчас внимание исследователей акцентируется на методических проблемах. В работах разных педагогов-ученых появляются предложения о повышении эффективности процесса обучения в вузе посредством внедрения в учебный процесс различных видов информационно-коммуникационных технологий[1].

На кафедре индустрии моды Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева проводятся исследования по совершенствованию процесса формирования профессионально компетентности будущих технологов швейного производства. Одним из актуальных путей повышения эффективности обучения было выбрано внедрение в учебный процесс при изучении ключевой дисциплины «Выполнение проекта в материале» разных видов информационно-коммуникационных технологий.

Внедрение новых технологий в процесс обучения инженеров-технологов должно идти интегрированно с традиционными формами обучения. Использование информационно-коммуникационных технологий будет значительным шагом в обучении.

В условиях информатизации образования изучение курса «Выполнение проекта в материале» предполагает различные на выбор технологии, с учетом которых студенты смогут реализовать свои познавательные потребности. В центре внимания преподавателя становиться определение индивидуальных способностей и интересов каждого обучаемого. Использование информационно-коммуникационных технологий способствует формированию профессиональных компетенций будущего технолога швейного производства, его индивидуальных способностей, которые позволят ему по окончании вуза выбрать верное направление для профессиональной самореализации.

Каждая дисциплина способствует развитию разнообразных индивидуальных способностей обучаемых. Курс «Выполнение проекта в материале» имеет большой потенциал для формирования объемно-пространственного воображения, креативного (творческого) мышления, практических умений и навыков, связанных с проектированием одежды. В тесной междисциплинарной связи находится курс «Информационное обеспечение проектирования технологического процесса легкой промышленности», способствующая эффективному формированию профессиональной компетентности.

Сегодня остро встает проблема активизации интереса студентов к изучаемому предмету, сохранение внимания и активности в течение всего занятия. Применение информационно-коммуникационных технологий при изучении курса «Выполнение проекта в материале» позволит создать информационную среду, активизирующую интерес обучающихся.

Проблема исследования образовательных возможностей информационных технологий не нова, но возможности компьютера и обучающих программ в формировании и развитии профессиональных компетенций технолога швейного производства еще недостаточно исследованы.

Итак, базовыми понятиями проводимого нами исследования стали понятия «информационные технологии в обучении», «современные информационные технологии обучения», «информатизация образования», «информационно-коммуникационные технологии».

Информационно-коммуникационная сфера активно влияет на политические, экономические и социальные элементы деятельности. В связи с этим, возникла необходимость построения национальной инфраструктуры, гарантирующей быстрое внедрение новых информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) сегодня стали необходимым элементом повышения эффективности педагогического процесса. Современный ФГОС ВО требует от преподавателя вуза не только высокого уровня знания и методики преподавания своего предмета, но и умелого использования разнообразных информационно-коммуникационных технологий. Активизация технологий внедрения информационно-коммуникационных технологий появились вместе с принятием «Стратегии развития информационного общества» [6].

Внедрение ИКТ в образовательную среду вуза открывает большие возможности для совершенствования методик обучения, обмена опытом и креативного подхода к преподаванию. Основой для этого стало накопление учебно-методического обеспечения во внутренней информационной среде школы и применение Интернет-технологий [4]. В связи с глобальной информатизацией жизнедеятельности человека становится важным научить студентов эффективно работать с современной техникой. Наиболее часто используемыми в процессе обучения информационно-коммуникационными технологиями являются: электронные учебники, онлайн-курсы, пособия, презентации, которые демонстрируются при помощи компьютера и мультимедийного проектора, интерактивные доски, электронные энциклопедии и справочники, тренажеры и программы тестирования, ресурсы Интернета, DVD и CD диски с иллюстрациями и видеоматериалами, видео и аудиотехника. Умение студентов искать и перерабатывать информацию, используя при этом традиционные источники, электронные носители информации и Интернет, позволяет преподавателю организовать процесс обучения таким образом, чтобы у них появился познавательный интерес. Использование информационно-коммуникационных технологий открывает преподавателя новые методические возможности. В последнее время наблюдается массовое внедрение информационно-коммуникационных технологий в систему высшего образования. Увеличивается число методических информационных ресурсов по всем

дисциплинам. Необходимо упомянуть также о значении ИКТ для самообразования как преподавателя, так и студентов, и использования ресурсов ИКТ для подготовки к практическим и лабораторным занятиям [5].

Таким образом, внедрение ИКТ в систему высшего образования имеет большие перспективы в сфере повышения эффективности обучения. Сегодня навыки владения ИКТ приравнивается к таким качествам, как умение читать и писать, и во многом способствует развитию человека.

Рассматривая методику разработки и использования средств информационно-коммуникационных технологий в образовании, в частности, при изучении курса «Выполнение проекта в материале», нам предстоит, прежде всего, раскрыть такое понятие, как информационно-коммуникационные технологии, их структуру, содержание и роль в процессе обучения будущих технологов швейного производства.

Педагогический принцип наглядности обучения требует постоянного обновления средств обучения, соответствующих новейшему уровню развития науки и техники. Повышение эффективности обучения тесно связано с совершенствованием методов обучения, что в свою очередь зависит и от использования преподавателем широкого спектра технических средств обучения. [7] Активное применение инновационных технических средств обучения становятся неотъемлемой частью учебного процесса везде, где обучение стало творчеством. Там где технические средства используются грамотно и систематически, они способствуют повышению качества и эффективности процесса обучения.

Информационно-коммуникационные технологии уже давно применяются в системе как российского, так и зарубежного образования. Однако, необходимо заметить, что в сегодня появилась многоуровневая система представления информации, в которой тесно переплетаются и традиционные, и новые информационно-коммуникационные технологии, служащие хорошей помощью педагогу. Сегодня информационно-коммуникационные технологии – это необходимый элемент системы современного образования.

Её необходимость обусловлена следующими факторами:

- ИКТ нужны для формирования информационного общества;
- Использование ИКТ влияет на качественные изменения в структуре и в содержании образования.

Основные направления использования информационных технологий при изучении курса «Выполнение проекта в материале»: контактная работа со студентами, методическая работа преподавателя, самостоятельная работа студентов. Использование информационно-коммуникационных технологий в рамках проводимого исследования имеет несколько преимуществ. К ним относятся:

1. Личностно-ориентированный процесс обучения;
2. Активизация самостоятельной деятельности студентов при усвоении необходимой информации;
3. Повышение качества и эффективности процесса обучения;
4. Повышение мотивации обучения;
5. Формирование профессиональной компетентности.

Методическая работа преподавателя по организации и проведению проектной работы по выполнению проекта в материале может функционировать при наличии одного компьютера. Основной аспект работы с информационно-коммуникационными технологиями – оптимальный выбор программного обеспечения, обеспечивающего поддержкой все стороны деятельности педагога [2]. Преподавателю желательно иметь следующие программные средства:

1. Стандартные пакеты программного обеспечения;
2. Инструментальные педагогические системы;
3. Предметные базы данных;
4. Средства диагностики;
5. Программно-методическое обеспечение по предмету.

Применительно к проблеме использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности на занятиях по выполнению проекта в материале, можно сказать, что использование информационно-коммуникационных технологий помогает преподавателюсформировать устойчивую мотивацию, активизировать познавательные способности студентов, повысить интерес к предмету у пассивных обучающихся, повысить интенсивность изучения дисциплины, обеспечить процесс обучения инновационными методическими материалами, повысить самообучение и самообразование у студентов в процессе самостоятельного поиска информации, реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы к обучению, привлечьобучающихся к научно-исследовательской работе, обеспечить гибкость процесса обучения.

При проектировании и реализации проектной деятельности на занятиях по выполнению проекта в материалепреподаватель может использовать готовые программные продукты (энциклопедии, обучающие программы, онлайн-курсы и т.п.). Применение ИКТ дает широкий спектр возможностей для создания и использования сложного наглядно-демонстрационного сопровождения на занятии или при выполнении проекта.

В соответствии с целями и задачами курса «Выполнение проекта в материале», можно сказать, что применение информационно-коммуникационных технологий на занятиях (лабораторных работах) даст возможность:

- иллюстрировать теоретический материал, показывать технологические карты, последовательность работы и т.п.;
- подготовить студентов к комфортному существованию в большом информационном потоке;
- дифференцировать учебный процесс с учетом индивидуальной скорости усвоения учебного материала;
- организовывать учебную деятельность и контролировать результаты освоения программы;
- эффективно развивать межпредметные связи.

Проанализировав вышесказанное, можно определить следующие основные направления использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения технологов швейного производства:

- ИКТ можно использовать в качестве инновационного средства обучения, повышающего эффективность процесса преподавания;
- ИКТможно представить как инструмент обу-

чения студента,стремящегося ксамореализации и самосовершенствованию;

- ИКТ можно использовать как инновационное средство повышения творческойактивностистудента;
- ИКТможно использовать при проведении контроля.

Библиографический список

1. *Бабич И.Н.* Новые образовательные технологии в век информации. Материалы XIV Международной конференции «Применение новых технологий в образовании». Троицк: Фонд новых технологий в образовании «Байтик». 2003. С. 68 – 70.
2. *Вылегжанина Е.А.* Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. / Е.А. Вылегжанина, Н.Н. Мальцева // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. С. 4 – 6. – URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7072/ (дата обращения: 25.04.2019).
3. Информационные технологии в образовании: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Г. Захарова. 2-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 192 с.
4. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образовании: учеб.пособие для студ. высш. учебн. заведений. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров // под ред. Е. С. Полат. 4-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2009. 272 с.
5. *Садовничий В.А* Университет XXI века. [Текст] / В.А. Садовничий // М., 2008. 92 с.
6. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации от 7 февраля 2008 г. N Пр-212 // [Электронный ресурс] Режим доступа: https://rg.ru/2008/02/16/informacia-strategia-dok.html
7. *Яменко О.П.* Информационно-коммуникационные технологии в среде дистанционного образования [Электронный ресурс] / О.П. Яменко // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4.; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=9791.

References

1. *Babich I.N.* New educational technologies in the information age .// Materials of the XIV International conference “Application of new technologies in education”. - Troitsk: Baitik Foundation for new technologies in education. 2003. Pp. 68 – 70.
2. *Vylegzhanina E. A.* Use of information and communication technologies in the educational process. / E. A. Vylegzhanina, N.N. Maltseva // Actual problems of pedagogy: materials of the VI international conference. scientific Conf. (Chita, January 2015). Chita: Young scientist Publishing house, 2015. Pp. 4 – 6. – URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7072/.
3. Information technologies in education: a textbook for students of higher educational institutions / I. G. Zakharova. 2nd ed., ster. M.: Publishing center “Academy”, 2005. 192 p.
4. *Polat E.S.* New pedagogical and information technologies in the education system: studies. student’s guide. no. training. institutions. / E.S. Polat, M. Y. Bukharkina, M. V. Moiseyeva, A. E. Petrov // under the editorship of E. S. Polat. 4th ed., ster. M.: Publishing center “Academy”, 2009. 272 p.
5. *Sadovnichy V.A.* University of the XXI century. / V. A. Sadovnichy / / Moscow, 2008. 92 p.
6. Strategy of development of information society in the Russian Federation of February 7, 2008 N PR-212 // [Electronic resource] Mode of access: https://rg.ru/2008/02/16/informacia-strategia-dok.html
7. *Yamenko O.P.* Information and communication technologies in the environment of distance education [Electronic resource] / // Modern problems of science and education. 2013. № 4.; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=9791.

УДК 378 **UDC 378**

БУБНОВА С.Ю.
кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: bubnows@yandex.ru

BUBNOVA S.YU.
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University
E-mail: bubnows@yandex.ru

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА «ШАГ НАВСТРЕЧУ»

EXPERIENCE IN IMPLEMENTING THE PROJECT «DIGITAL INFORMATION AND EDUCATIONAL RESOURCE FOR SUPPORTING FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN» STEP TOWARDS»

В статье обобщены промежуточные итого реализации образовательного проекта «Цифровой информационно-образовательный ресурс сопровождения семей с детьми раннего возраста «Шаг навстречу» в рамках деятельности федеральной инновационной площадки ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева».

Ключевые слова: ***федеральная инновационная площадка, психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста, цифровой информационно-образовательный ресурс.***

The article summarizes the intermediate results of the implementation of the educational project «Digital information and educational resource for supporting families with young children «Step towards» within the framework of the Federal innovation platform OF the I.S. Turgenev Oryol state University.

Keywords: ***federal innovation platform, psychological and pedagogical support for families with young children, digital information and educational resource.***

В настоящее время в Российской Федерации, в том числе в Орловской области, в основном обеспечена 100% доступность дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет. Однако проблема охвата образовательными услугами детей раннего возраста (до 3-х лет) и, как следствие, необходимостью создания инфраструктуры сопровождения семей с детьми раннего возраста, получающих дошкольное образование в домашних условиях сохраняет свою социальную значимость.

Проблема охвата образовательными услугами детей раннего возраста (до 3-х лет) будет сохранять свою социальную значимость и актуальность в связи с принятием комплекса мер, направленных на повышение рождаемости в России, представленных в Послании Президента, Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года [2] и Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года [5]. Предполагается к 2025 году обеспечить постепенное увеличение численности населения до 145 млн. человек, а также увеличить в 1,5 раза по сравнению с 2006 годом суммарный коэффициент рождаемости, что повлечет рост числа семей, имеющих детей раннего возраста [5].

Особый ракурс рассмотрения данная проблема приобретает в свете острого дефицита педагогических кадров, готовых к оказанию психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей раннего возраста, получающих дошкольное образование в семье, а также реализации образовательных программ развития детей в возрасте до трех лет.

В контексте задач Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы [3] одним из возможных путей решения обозначенных проблем может стать создание сети электронных сервисов, выполняющих широкий спектр социальных функций по поддержке семей, воспитывающих детей до трех лет. С учетом изложенного на базе ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» был запущен информационно-образовательный проект «Цифровой информационно-образовательный ресурс сопровождения семей с детьми раннего возраста «Шаг навстречу», который в соответствии с Приказом Министерства просвещения Российской Федерации №318 от 18.12.2018 г. «О федеральных инновационных площадках» получил статус федеральной инновационной площадки.

Цель инновационного образовательного проекта – создание цифрового информационно-образовательного ресурса сопровождения семей, имеющих детей раннего возраста. Степень инновационности создаваемого продукта усиливает намерение его интеграции в деятельность регионального многофункционального центра в рамках оказания государственной услуги по психолого-педагогическому сопровождению семей с детьми раннего возраста».

В качестве основного инновационного продукта, полученного в результате реализации проекта, выступает цифровой информационно-образовательный ресурс, состоящий из трех электронных сервисов:

– сервис по открытию домашних мини-яслей с

© Бубнова С.Ю.
© Bubnova S.Yu.

возможностью интеграции его в региональные многофункциональные центры по оказанию государственных услуг;

– сервис по психолого-педагогическому сопровождению семей с детьми раннего возраста;

– сервис повышения квалификации и профессиональной переподготовки в области психолого-педагогического сопровождения развития детей до трех лет.

В качестве промежуточного результата реализации проекта в 2019-2020 г.г. выступает системный анализ существующих практик открытия мини-садов. Было установлено, что в России открытие частных детских садов имеет государственную поддержку. В частности, в соответствии с Государственной программой РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы» (Подпрограмма 2 «Развитие дошкольного, общего образования и дополнительного образования детей») предусмотрено существенное расширение негосударственного сектора предоставления услуг дошкольного образования, в том числе за счет:

– использования механизмов частно-государственного партнерства;

– развития вариативных форм и моделей дошкольного образования (частных, семейных и корпоративных детских садов);

– предоставления негосударственному сектору субсидий на возмещение затрат в соответствии с нормативами, установленными для государственных и муниципальных образовательных учреждений [3].

В числе основных тенденций открытия и функционирования мини-садов можно назвать:

– существенное увеличение числа частных детских садов, в том числе семейных мини-садов. Так, в Орле, согласно данным Федеральной налоговой службы, зарегистрировано 44 компании, деятельность которых связана с образованием детей дошкольного возраста. Из них 6 – оказывают услуги по дневному уходу за детьми. Все остальные организации предоставляют комплекс услуг по дополнительному образованию детей дошкольного возраста и являются косвенными конкурентами частных мини-садов для детей до 3 лет;

– осуществление финансово-экономической деятельности с учетом опыта зарубежных стран;

– ограничение образовательной деятельности реализацией дополнительных образовательных программ;

– применение в образовательном процессе авторских программ и технологий;

– организация содержательно насыщенной предметно-пространственной среды и комфортных условий пребывания детей;

– гибкий режим дня с учетом индивидуальных особенностей детей.

В качестве перспективного направления деятельности федеральной инновационной площадки выступает разработка и внедрение дополнительной образовательной программы в форме стажировочной площадки «Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста».

Стратегическая цель дополнительной образовательной программы заключается в развитии у педагогов профессиональных компетенций, необходимых для решения задач раннего развития детей в возрасте до трех лет и оказания психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей раннего возраста, получающих дошкольное образование в семье.

Реализация дополнительной образовательной программы будет осуществляться в разных форматах, включая проведение краткосрочных контактных образовательных мероприятий (лекции-визуализации, тренинги, мастер-классы и пр.) и дистанционного обучения на базе цифрового ресурса, созданного на платформе ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева».

Принципиально важным подходом к организации деятельности стажировочной площадки «Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста» будет ее ярко выраженный практико-ориентированный характер, предполагающий выполнение стажерами проектов полного жизненного цикла. В частности, стажерам будет предоставлена возможность размещать собственные проекты, получившие положительную экспертную оценку, на электронном сервисе по оказанию психолого-педагогической помощи родителям, имеющих детей раннего возраста.

Предлагаемая дополнительная образовательная программа будет иметь модульный принцип построения, включая несколько учебных модулей: теоретический, симуляционный, проектный и презентационный. В каждом модуле предусматривается возможность реализации стажерами индивидуального образовательного маршрута с учетом уровня профессиональных компетенций, выявленного в рамках входного тестирования, а также уровня квалификации, стажа работы и профессиональных потребностей.

Последовательная реализация предлагаемых учебных модулей обеспечивает развитие у стажеров компетенций, востребованных в процессе решения практических задач профессиональной деятельности. Указанные компетенции выступают результатом как процесса совместного решения актуальных проблем раннего развития детей в возрасте до трех лет и психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, так и результатом глубинной перестройки позиций личности стажеров в процессе внедрения собственных проектов в практику сопровождения на основе принципов клиентоориентированности [1]. Такая организация обучения обеспечивает не только углубление системы психолого-педагогических знаний, но и высокий уровень освоения ценностно-смысловыми, когнитивными и операционно-технологическими компонентами профессиональной деятельности.

Образовательная модель, положенная в основу деятельности стажировочной площадки, будет отвечать ряду требований:

а) учебное содержание, осваиваемое в теоретическом модуле, предполагает освещение актуальных проблем раннего развития детей в возрасте до трех лет и психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста;

б) единицей проектирования и организации учебного процесса должна выступить целостная учебно-воспитательная ситуация, важнейшей переменной которой являются взаимодействия преподавателя со стажерами и стажеров друг с другом в процессе работы с осваиваемым содержанием;

г) движение участников совместного решения психолого-педагогических проблем сопровождения должно опираться на актуализацию системы психологических и педагогических понятий и закономерностей в процессе осуществляемой рефлексии макро- и микроситуаций реальной жизнедеятельности семей с детьми раннего возраста;

д) приобретение стажерами адекватных социокультурных значений и личностных смыслов требует организации специфических образовательных имитаций (в форме проблемных дискуссий, драматизаций), позволяющих обучаемым быть участниками полилога, направленного на выявление спектра социо-культурных позиций участников реальных жизненных ситуаций в семьях с детьми раннего возраста, и осуществить свой личностный выбор;

е) полный цикл движения стажеров в проблемном содержании необходимо завершать планированием и осуществлением проектов (программ) психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, позволяющих им реализовать ценностно-смысловую позицию в реальных обстоятельствах жизнедеятельности.

Реализация дополнительной профессиональной программы в форме стажировочной площадки будет иметь выраженные внешние эффекты. В качестве образовательного эффекта выступает повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов с целью формирования их готовности к реализации программ раннего развития детей, а также создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет.

Социально-педагогический эффект связан с расширением инфраструктуры психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, оказанием педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей до трех лет, получающих дошкольное образование в семье.

Кроме того, реализация дополнительной профессиональной программы предполагает теоретическое и экспериментальное обоснование направлений, содержания и условий психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста; создание условий для реализации смежных научных проектов по проблемам сопровождения развития детей раннего возраста, что определит научно-исследовательский эффект стажировочной площадки.

Библиографический список

1. *Карякина С.Н., Бубнова С.Ю.* Клиентоориентированность как комплексная компетенция специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста //Ученые записки ОГУ 2019. № 2 (83). С. 230 – 234.
2. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. N 1618-р.
3. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203.
4. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р.
5. Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года. Указ Президента РФ от 09.10.2007 N 1351.

References

1. *Karyakina S. N., Bubnova S. Yu.* client Orientation as a complex competence of specialists engaged in psychological and pedagogical support of families with young children //OSU research notes. 2019. № 2 (83). Pp. 230 – 234.
2. The Concept of state family policy in the Russian Federation for the period up to 2025. Order of the Government of the Russian Federation of August 25, 2014 N 1618-p.
3. On the strategy for the development of the information society in the Russian Federation for 2017-2030. Decree of the President of the Russian Federation No. 203 dated 09.05.2017.
4. Approval of the state program of the Russian Federation «development of education» for 2013-2020. Order of the Government of the Russian Federation No. 792-R of may 15, 2013.
5. Approval Of the concept of demographic policy of the Russian Federation for the period up to 2025. Decree of the President of the Russian Federation from 09.10.2007 N 1351.

УДК 378 **UDC 378**

БУБНОВА С.Ю.
кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: bubnows@yandex.ru
КАРЯКИНА С.Н.
кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой социальной психологии и акмеологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

BUBNOVA S.YU.
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University
E-mail: bubnows@yandex.ru
KARYAKINA S.N.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head Department of Social Psychology and Acmeology, Orel State University
E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

THE PROBLEM OF ENSURING THE READINESS OF TEACHERS TO PROVIDE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN

В статье представлены концептуальные подходы к проектированию дополнительной образовательной программы «Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста» на базе стажировочной площадки ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева». Особое внимание уделено обоснованию перечня профессиональных компетенций, необходимых для осуществления психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста.

Ключевые слова: ***дополнительная образовательная программа, стажировочная площадка, психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста, цифровой информационно-образовательный ресурс.***

The article presents conceptual approaches to the design of an additional educational program «Psychological and pedagogical support for families with young children» on the basis of the training platform of the I.S. Turgenev Oryol state University. Special attention is paid to substantiating the list of professional competencies required for psychological and pedagogical support of families with young children.

Keywords: ***The article presents conceptual approaches to the design of an additional educational program, an internship platform, psychological and pedagogical support for families with young children, and a digital information and educational resource.***

В настоящее время для развития отечественной системы образования, в том числе, дошкольного, особую значимость приобретает поиск подходов к проблеме обеспечения оптимальных условий для развития детей раннего возраста. Отличительной особенностью современной социально-экономической ситуации в стране выступает выраженный дефицит мест в дошкольных образовательных организациях для детей в возрасте до трех лет, что, в свою очередь, актуализирует потребность в создании особой сферы услуг, ориентированной на психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста. Одним из практически важных аспектов указанной проблемы выступает определение адекватного содержания, форм и методов реализации программ психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, которые в силу различных обстоятельств получают дошкольное образование в семье. В свою очередь, вопросы содержания, форм и методов организации психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста оказываются тесно сопряженными с вопросами подготовки квалифицированных кадров, его осуществляющих. Справедливо указать на недостаток педагогических кадров, подготовленных к реализации образовательных программ развития детей в возрасте до трех лет и осуществлению психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей раннего возраста. В силу указанных обстоятельств, принципиально важной представляется реализация программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников системы дошкольного образования с целью формирования их готовности к осуществлению профессиональной деятельности такого рода.

С нашей точки зрения, для достижения этой цели перспективно создание регулярно функционирующих стажировочных площадок на базе ведущих педагогических вузов страны. Так, создаваемая на базе ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» стажировочная площадка призвана обеспечить реализацию дополнительной образовательной программы, направленной на развитие профессиональных компетенций педагогов, необходимых для решения задач развития детей до трех лет и оказания консультативных услуг семьям, имеющих детей раннего возрас-

© Бубнова С.Ю., Карякина С.Н.
© Bubnova S.Yu., Karyakina S.N.

та, получающих дошкольное образование в домашних условиях.

С учетом стратегической цели определены задачи дополнительной образовательной программы:

– формирование когнитивных, личностных, деятельностных компетенций педагогов ДОО в области развития детей раннего возраста и оказания консультативной помощи семьям, имеющим детей до трех лет;

– развитие коммуникативных компетенций педагогов ДОО, необходимых для конструктивного взаимодействия с семьями воспитанников;

– формирование готовности к использованию современных информационных технологий, платформ и мобильных сервисов для профессиональной коммуникации педагогов с родителями;

– содействие освоению умений проектировать инновационные программы раннего развития детей и технологии психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста;

– активизация творческой деятельности педагогов, создание условий для их включения в процесс освоения эффективных практик раннего развития детей в возрасте до трех лет и современных технологий взаимодействия с семьями воспитанников.

В соответствии со Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы, в рамках предлагаемой дополнительной образовательной программы предполагается использование цифрового информационно-образовательного ресурса, включающего электронный сервис повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников системы дошкольного образования и электронный сервис психолого-педагогического сопровождения молодых семей, имеющих детей раннего возраста. Мы полагаем, что функционирование такого цифрового информационно-образовательного ресурса позволит значительно увеличить число слушателей, прошедших обучение по дополнительной образовательной программе, а также обеспечит повышение квалификации педагогических работников других регионов Российской Федерации. Кроме того, наличие цифрового информационно-образовательного ресурса позволит расширить инфраструктуру сопровождения семей с детьми раннего возраста, что, в свою очередь, приведет к снижению социальной напряженности в регионе, вызванной нехваткой мест в дошкольных образовательных организациях для детей в возрасте до трех лет.

Организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников, реализующих программы психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, содержательно связана с вопросами формирования профессиональной компетентности.

В настоящее время профессиональная компетентность определяется как интегративная характеристика личности, являющаяся показателем профессионального образования и выражающаяся в готовности и способности к успешному осуществлению профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность выступает также «в качестве характеристики требований к специалисту в определенной профессиональной области и включает в себя, помимо профессионально важных знаний и умений, личностный и мотивационно-ценностный компоненты, осознание социальной значимости и ответственное отношение к делу» [1].

Научной основой результата и процесса формирования профессиональной компетентности выступает теоретическое моделирование, исходным моментом которого является анализ профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 18.10.2013 № 544н. [2]. В нем представлено описание трудовых функций и их содержательная характеристика, определяющие необходимый и достаточный набор профессиональных компетенций, личностных характеристик, важных для педагога-профессионала.

Основная цель педагогической деятельности в сфере дошкольного образования в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» сформулирована как осуществление педагогической деятельности по реализации программ дошкольного образования.

Правомерно считать указанную цель и соответствующие ей перечень и содержание трудовых действий адекватными профессиональной деятельности специалиста, подготовленного к разработке и реализации образовательных программ для детей до трех лет и оказания консультативных услуг семьям, имеющих детей раннего возраста, в том числе, с использованием цифрового информационно-образовательного ресурса.

В качестве наиболее значимых в плане вклада в формирование готовности педагогов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста установлены следующие дополнительные профессиональные компетенции:

ДПК – 1 готовность проектировать инновационные программы раннего развития детей и технологии психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста;

ДПК – 2 способность осуществлять эффективное взаимодействие с родителями по вопросам раннего развития детей в возрасте до трех лет, использовать современные информационные технологии, платформы и мобильные сервисы для профессиональной коммуникации педагогов с родителями.

Важнейшей особенностью дополнительной образовательной программы на базе стажировочной площадки является адресная траектория развития профессиональных компетенций педагогов, основанная на результатах входного тестирования. Оно предполагает установление уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования (уровень развития, уровень опыта, экспертный уровень) с последующей дифференциацией содержания теоретической и практико-ориентированной подготовки, обеспечивающих их профессиональный рост.

Предлагаемая дополнительная образовательная программа «Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста» на базе стажировочной площадки будет иметь модульный принцип построения, включая теоретический, симуляционный, проектный и презентационный модули (табл. 1).

Последовательная реализация предлагаемых учебных модулей обеспечит развитие у педагогов компетенций, востребованных в процессе решения практических

задач профессиональной деятельности. Указанные компетенции станут результатом как процесса совместного решения актуальных проблем раннего развития детей в возрасте до трех лет и психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, так и результатом глубинной перестройки позиций личности педагога в процессе внедрения собственных проектов в практику сопровождения. Такая организация обучения обеспечит не только углубление системы психолого-педагогических знаний, но и высокий уровень освоения ценностно-смысловых, когнитивных и операционно-технологических компонентов профессиональной деятельности.

Таблица 1.

Структура дополнительной образовательной программы

Наименование компонентов программы (модулей)	Уровни профессионального роста		
	Уровень развития	Уровень опыта	Экспертный уровень
Модуль 1. Образовательный	Технологии раннего развития детей в возрасте до трех лет.	Навигатор образовательных программ и технологий развития детей в возрасте до трех лет.	Проектирование программ раннего развития детей в возрасте до трех лет.
	Организация взаимодействия педагогов и родителей в период адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО.	Технологии психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста.	Проектирование технологий психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, получающих дошкольное образование в домашних условиях.
Модуль 2. Симуляционный	Обзор лучших практик реализации программ раннего развития детей в возрасте до трех лет в условиях дошкольных образовательных организаций. Освоение практических навыков в квазиреальных условиях. Решение кейс-задач в командном режиме. Моделирование реальных ситуаций эффективного педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста и их родителями с использованием современных информационных технологий, платформ и мобильных сервисов.		
Модуль 3. Проектный	Генерация проектных идей и отбор проектных предложений (разработка и оформление проектов программ раннего развития детей в возрасте до трех лет и психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста).		
Модуль 4. Презентационный	Публичная защита проектов с использованием современных информационных технологий, платформ и мобильных сервисов.		

Библиографический список

1. *Дубинец Е.В.* Развитие полифункциональной профессиональной компетенции будущих психологов образования в вузе. Автореф. Дисс….. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2011. 26 с.
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н

References

1. *Dubinets E.V.* Development of multifunctional professional competence of future psychologists of education in higher education. Autoref. Diss..... Cand. psychological Sciences. Nizhny Novgorod, 2011. 26 p.
2. About the approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)”. Order of the Ministry of labor of Russia from 18.10.2013 N 544n

УДК 378.147.091.33:004.9 **UDC 378.147.091.33:004.9**

ВОРОНКОВА Л.В.
кандидат педагогических наук, доцент, «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: pedagog57@mail.ru

VORONKOVA L.V.
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Orel State University
E-mail: pedagog57@mail.ru

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ СРЕДА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

MULTIMEDIA ENVIRONMENT OF THE DISCIPLINE «METHODS OF TEACHING HISTORY» AS A MEANS OF FORMING GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

В статье представлено описание мультимедийной среды учебной дисциплины «Методика преподавание истории», акцент сделан на описание основных элементов образовательного контента, приведены примеры методического наполнения, примеры компетентностно-ориентированных заданий для самостоятельной работы студентов по дисциплине; алгоритмы проведения лекционных и семинарских занятий с использованием данного ресурса.

Ключевые слова: ***мультимедийная среда, учебная дисциплина, компетеностно-ориентированные задания.***

The article describes the multimedia environment of the discipline "Methods of teaching history", focuses on the description of the main elements of educational content, provides examples of methodological content, examples of competence-oriented tasks for independent work of students in the discipline; algorithms for conducting lectures and seminars using this resource.

Keywords: ***information and communication technology, multimedia environment, academic discipline, competence-oriented tasks, methods of teaching history.***

Перед российской системой высшего образования, на данный момент, стоит задача адаптации системы профессионального образования к запросам постиндустриального общества. Так, в послании президента РФ Федеральному собранию 15 января 2020 года, объявлено о начале «цифровой трансформации отечественной школы» [5]. В связи с этим, можно говорить о трансформации требований к будущим учителям и педагогам. Они в полной мере должны будут обладать компетенциями в области работы с информационно-коммуникативными технологиями. Одной из самых распространенных в системе университетского образования является технология мультимедиа. Мультимедиа чаще всего определяют, как инновационную информационную технологию, которая обеспечивает возможность одновременной работы с разными видами информации (текст, графическое изображение, звук, видеоизображение, анимацию) [1, с. 7]. Она неразрывно связана с информационно-образовательной средой, опыт работы с которой необходим современному выпускнику-учителю.

Теоретические и практические вопросы проектирования образовательной среды, базирующейся на использовании информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), стали предметом ряда исследований отечественных ученых, таких как С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, М.И. Башмаков, А.А. Кузнецов, Е.С. Полат, С.Н. Поздняков, А.П. Тряпицына И.В. Роберт. В итоге, были построены различные виды образовательных сред: информационная образовательная (А.Г. Прокофьева); образовательная информационно-коммуникационная (И.Н. Розина); креативная образовательная на основе информационных технологий (К.Г. Кречетников); предметная информационная образовательная (С.Н. Поздняков); единая информационная образовательная (Б.Е. Стариченко); информационно-коммуникационная предметная (И.В. Роберт); информационно-предметная (Т.Н. Шалкина); учебно-информационная (И.В. Роберт); учебная информационная для телекоммуникационного обучения (В.П. Мозолин); информационно-дидактическая (А.В. Петьков); педагогическая информационная среда (С.Н. Поздняков). Вопросами моделирования информационно-образовательной среды в заведениях высшего звена обучения занимались Т.Г. Ивошина, В.М. Нестеренко, М.П. Сухлоев, И.И. Палашева, В.В. Рубцов.

Отечественные специалисты А.А. Андреев и С.А. Назаров видят в информационно-образовательной и мультимедийных средах педагогическую систему. «ИОС – подвижная педагогическая система, объединяющая в себе не только информационно-образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, педагогические методы, технологии, средства управления педагогическим процессом, но и организацию и содержание процесса профессионального и личностного развития, а также самосовершенствования студента, обладающего

** Статья публикуется в рамках Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы современной дидактики", Орел, 24 – 25 сентября 2020 г.

© Воронкова Л.В.
© Voronkova L.V.

базовым уровнем профессиональных знаний и компетенций» [4, с. 17].

По определению В.А. Красильниковой: «Мультимедийная среда – это целостная, многоаспектная, социально-психологическая реальность, которая обеспечивает совокупность необходимых психолого-педагогических условий, современных технологий обучения и программно-методических средств обучения, построенных на базе мультимедийных технологий, предоставляющих необходимое обеспечение познавательной деятельности и доступа к информационным ресурсам» [3, с. 106].

Нужно отметить, что выделяют несколько видов мультимедийных сред:

– мультимедийные среды высших, средних, дополнительных и других образовательных учреждений;

– предметные, межпредметные и др. мультимедийные среды;

– региональные, локальные и т.д.

Нами была разработана мультимедийная среда учебной дисциплины «Методика преподавания истории» для организации процесса формирования общепрофессиональных компетенций студентов обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленность (профиль) История и Обществознание. Наличие мультимедийной среды учебной дисциплины в процессе профессиональной подготовки студентов нацелена на выполнение следующих задач:

1. Расширения информационно-образовательной среды университета и учебно-методического обеспечения образовательной программы бакалавриата;

2. Организации дистанционного взаимодействия между участниками педагогического процесса;

3. Организации самостоятельной, исследовательской, творческой и проектной студенческой деятельности.

4. Формирования общепрофессиональных компетенций студентов во время освоения основных разделов дисциплины «Методика преподавания истории».

Данные задачи реализуются, посредством использования преподавателем и студентами мультимедийной среды, состоящей из взаимосвязанных элементов: пространственно-технологического, административно-правового, коммуникационно-психологического, содержательно-информационного, организационно-деятельного.

Пространственно-технологический элемент мультимедийной среды дисциплины «Методика преподавания истории» предназначен для решения основной задачи – обеспечение участников педагогического процесса определенными комплексами материально-технических и информационно-коммуникативных ресурсов в образовательном пространстве. Данный элемент состоит из пространственного и технологического модулей.

Пространственный модуль рассматриваемого элемента мультимедийной среды включает в себя:

1. Образовательное пространство, в котором находятся студенты и преподаватель. Образовательное пространство здесь выступает как «многокомпонентная и многоуровневая система, включающая реальное пространство (учебные аудитории, аудитории для самостоятельных работ студентов, здание университета) и виртуальное пространство (специфические условия, факторы, связи и взаимодействия субъектов обучения, которые определяют характер педагогических процессов; цифровое пространство)» [7, с. 130].

2. Различные информационные среды, с которыми соприкасается данная мультимедийная среда. Например, мультимедийная среда дисциплины «Методика преподавания истории» включена в информационно-образовательную среду университета.

Технологический модуль представлен комплексами материально-технических и информационно-коммуникативных ресурсов, которые располагаются в пространственном модуле. При этом, эти комплексы способны видоизменять, модифицировать пространственный элемент мультимедийной среды. В итоге сохраняются принципы открытости и целостности.

Перечень основных материально-технических средств, как правило, определяет рабочая программа дисциплины «Методика преподавания истории», основанная на Федеральном государственном образовательном стандарте. В первую очередь, это учебная аудитория, оснащенная необходимой мебелью, техникой для презентаций (ноутбук/компьютер, проектор, звуковые колонки, экран). Также для использования мультимедийной среды преподавателем и студентами необходимы наличие у каждого участника педагогического процесса мобильного устройства, персонального компьютера, ноутбука или планшета с доступом в Интернет.

К вспомогательным материально-техническим средствам можно отнести: средства звукозаписи (звуковые платы, микрофоны), носители информации (CD, DVD и USB-флеш-накопитель), средства передачи (мини видеокамеры, цифровые фотоаппараты) и другие.

Важной составляющей мультимедийной среды является комплекс информационно-коммуникативных ресурсов, с которыми студенты и преподаватель будут работать в рамках учебного процесса в пространстве сети Интернет.

Структура мультимедийной среды «Легион» в виртуальном пространстве выглядит нижеуказанным образом:

1. **Ядро мультимедийной среды**

выполняет функции главного облачного средства в:

– управлении образовательным контентом,

– координировании остальных электронных ресурсов среды,

– организации деятельности участников педагогического процесса, в том числе научно-исследовательской и творческой,

– коммуникации студентов и преподавателя.

Ядро представлено тематическим сайтом «Легион» по дисциплине «Методика преподавания истории», созданным с помощью конструктора сайтов Wix.com. Наглядно меню этого ресурса, отражающее его логотип и структуру, представлено на рисунке 1.

Инфраструктура данного электронного образовательного ресурса представлена несколькими разделами:

I. «Главная» – это титульная страница мультимедийной среды, оформленная в виде интерактивной доски, с помощью которой пользователь имеет возможность подключить любой её информационно-коммуникативной ресурс. Каждый ресурс помещен в специальный интерактивный бокс, который включает в себя не только ссылку на сайт, но и краткое описание. Раздел достаточно важен, так как является «лицом» созданной нами мультимедийной среды.

Рис. 1. Меню сайта «Легион».

II. «О сайте» – это страница сайта, где помещена основная информация о его назначении. Она состоит из нескольких компонентов: описание основных разделов сайта, цель создания, правовые основы функционирования, лента «Свежие новости», мультимедийный бокс с инфографикой специальной физкультминутки. Раздел представлен на рисунках 2.

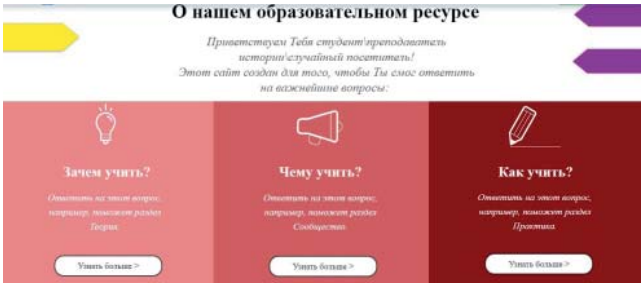


Рис. 2. Элемент раздела «О сайте» сайта «Легион».

III. «Теория» – этот элемент сайта содержит основной теоретический материал курса, дополняющий лекции. Его титульная страницапредставлена интерактивной доской, с помощью которой можно перейти к интересующему разделу дисциплины «Методика преподавания истории». Информация в лекциях представлена в различных формах (текст, наглядность, звук, видео).

IV. «Практика» – данный элемент сайта представлен тематическими заданиями разного уровня сложности и направленности для студентов, осваивающих дисциплину «Методика преподавания истории». Для выполнения таких заданий студентам необходимо использовать ресурсы мультимедийной среды, указанные в условиях к заданиям. Кроме того, в разделе есть возможность оценивания пользователями задания.

V. «Сообщество» – это компонент ядра мультимедийной среды, где студенты и преподаватель имеют возможность создавать различные посты (публикации) информационно-образовательной и новостной направленности. Кроме того, каждый пост снабжен приложением комментирования, поэтому под той или иной проблемной темой студенты с помощью преподавателя могут вести дистанционную дискуссию.

VI. «Контакты» – эта страница содержит информацию об администраторах сайта. Кроме того, с ее помощью можно связаться с преподавателем, отправив сообщение на почту.

Данный образовательный сайт работает на основе регистрации пользователей. Во время регистрации студент должен указать о себе информацию для идентификации. После успешной регистрации на него заводится пользовательская запись, благодаря которой, в дальнейшем, можно будет общаться с другими пользователями в рамках данного информационного ресурса.

2. **Базовый набор мультимедийных приложений**. Информационные ресурсы в данном разделе направлены на:

– развитие ИК компетенции и общепрофессиональных компетенций студентов;

– расширение возможностей работы участников педагогического процесса с образовательным контентом дисциплины «Методика преподавания истории»;

– обеспечение принципов мобильности и адаптивности мультимедийной среды.

Базовые мультимедийные приложения представлены следующим перечнем:

• Приложения Google. Данный ресурс состоит из четырех элементов: GoogleDocs, GoogleSlides, GoogleSheets, GoogleForms, с помощью которых можно представить информацию в виде текстовых документов, таблиц, схем, презентаций и так далее. При этом приложения позволяют редактировать контент не только одному человеку, но и целой рабочей группе.

• Canva.com – этот ресурс предназначен для наглядного представления информации в виде инфографики, презентаций, видео, плакатов. Главная страница этого ресурса изображена на рисунке 8.

• Padlet.com – это мультимедийная онлайн-доска, позволяющая комбинировать образовательный материал, представлять его в структурированном виде, как, например, это сделано на рисунке 9.

• Приложения Onlinetestpad.com и Learnis.ru. Onlinetestpad.com и Learnis.ru позволят преподавателю создавать задания для студентов в виде тестов, игр, кроссвордов и викторин. При этом студенты в рамках рассматриваемой нами дисциплины могут выполнять различные задания по созданию различных форм контроля знаний школьников на базе Onlinetestpad.com и Learnis.ru.

• Learningapps.org – позволяет создавать мультимедийные интерактивные задания для студентов и школьников разного типа. Кроме того, благодаря широкой базе готовых заданий, преподаватель может предложить студентам проанализировать, например, игру созданную учителем с точки зрения эффективности.

• Trello.com – этот сервис в образовании используется для организации проектной и исследовательской работы студентов.

• Zoom.us – данная платформа мультимедийной среды, подходит для организации дистанционных занятий, вебинаров, конференций и создания интерактивных образовательных видеоматериалов.

3. **Вспомогательный набор информационных технологий**, облачных сервисов. Основная задача мультимедийных и информационных ресурсов из данного раздела – помощь в хранении и преобразовании информации, а также организация взаимодействия с другими образовательными средами. Это следующие ресурсы:

• Яндекс.Диск – сервис хранения, редактирования и синхронизации файлов. С его помощью преподаватель может организовать совместную работу по составлению архива учебных материалов, практических заданий, различных форматов.

• Convertio.co – этот ресурс позволяет преобразовать информацию одного формата в другой. Например,

студенты смогут переводить схемы, созданные в текстовом файле в форматы JPG и PNG.

• Антиплагиат.ру – наиболее популярный сервис для проверки текстового материала на наличие заимствований и определения уровня цитирования из первоисточников. Данный сайт поможет студентам создавать уникальную информацию.

• Oreluniver.ru – этот ресурс представляет собой информационно-образовательную среду Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, на образовательном пространстве которого и создается мультимедийная среда дисциплины «Методика преподавания истории».

• Социальные сети «Вконтакте» и «YouTube» – одни из самых популярных социальных сетей у российской молодежи. Они позволят не только открыть дополнительные каналы коммуникации со студентами, но и пополнить образовательный контент мультимедийной среды.

Представленный перечень мультимедийных ресурсов может дополняться другими информационными ресурсами, в зависимости от запросов участников педагогического процесса и с целью сохранения мобильности, широты и адаптивности мультимедийной среды.

Итак, именно пространственно-технологический элемент обеспечивает студентам доступ к созданной нами мультимедийной среде. В его рамках преподаватель организует учебно-познавательную деятельность студентов, направленную на повышение уровня сформированности общепрофессиональных компетентности с помощью:

– выполнения ими учебных заданий разной направленности, в том числе компетентностно-ориентированных;
– наглядного сопровождения лекций и семинаров;
– использования различных форм обучения (групповой, индивидуальной, парной);
– дистанционной коммуникации со студентами.

Административно-правовой элемент мультимедийной среды «Легион» состоит из трех взаимосвязанных элементов:

1. Комплекс документов, регламентирующих деятельность преподавателя и студентов. Он состоит из федеральных законов, регламентирующих деятельность российских граждан в сети Интернет (например, Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [6], образовательных законов и нормативно-правовых актов, которыми регламентируется работа участников педагогического процесса, рабочей программы дисциплины «Методика преподавания истории», правил поведения в мультимедийной среде «Легион».

Пакет документов сохранен в архиве мультимедийной среды на платформе Яндекс.Диск. Также на сайте «Легион», являющимся ядром данной образовательной среды:

– опубликован пост с правилами поведения и ссылкой на архив документов.
– на странице «О сайте» есть рубрика «Правовые основы», в которую включены основные документы, а также видео «Правила этикета в Интернете».

2. Инструменты используемых мультимедийных ресурсов, выполняющих административные функции. Это, в первую очередь, инструменты регистрации пользователей, их личные страницы и страницы с необходимыми контактами для связи с администратором.

Важнейшую административную функцию выполняет ядро сайта. Так, пользователи (студенты и преподаватель) проходят через систему регистрации на сайте, в результате которой на каждого участника заводится учетная запись. Вход на сайт обеспечивается вводом логина и пароля пользователем. Инструмент, обеспечивающий доступ на сайт, а также просмотр и редактирование учетной записи показан на рисунке 3.

Учетная запись включает в себя необходимую для идентификации информацию о пользователе (например, номер студенческой группы, адрес электронной почты), расположенную на его личной странице.

Личная страница пользователя содержит также информацию:

– о статистике активности пользователя. Например, о количестве опубликованных статей на странице «Сообщество»;
– об уведомлениях от других пользователей;
– о возможностях изменения данных о пользователе.

Аналогичные системы регистрации предусмотрены в других мультимедийных системах, описанных выше.

Административную функцию в мультимедийной среде выполняет преподаватель. Именно он, с помощью специальных инструментов, координирует работу студентов с мультимедийными ресурсами для решения учебных задач. Также преподаватель может создавать общие учетные записи для участников педагогического процесса, чтобы упростить работу с мультимедийной средой и повысить её эффективность.

3. Аппарат экспертизы и оценки мультимедийный среды. Положение об экспертизе мультимедийной среды хранится в личном архиве преподавателя, а также на сервисе Яндекс.Диск.

Можно заключить, что административно-правовой элемент мультимедийной среды направлен на управление и обеспечение функционирования этого педагогического средства, основанного на определенных правилах.

Коммуникационно-психологический элемент мультимедийной среды, как упоминалась ранее, основан на принципе интерактивности. При этом процесс обучения с интенсивным использованием новых информационных ресурсов порождает новый вид отношений, где и преподаватель, и студенты выступают в роли субъектов педагогического процесса, а их взаимоотношения складываются на основе педагогики сотрудничества. Для организации взаимодействия пользователей созданного педагогического средства предусмотрены следующие инструменты:

– «Личная страница студента/преподавателя». Она позволяет оставлять комментарии, то есть, сообще-

Рис. 3. Инструмент, предназначенный для входа в ядро мультимедийной сети и личной страницы пользователя.

ния на сайте «Легион» – ядре мультимедийной среды, а также на других мультимедийных платформах.

Так, например, в разделе «Сообщество» преподаватель создает пост по теме «Проблема реализации требований ФГОС ОО к результатам общего образования в школьном курсе истории», направленный на организацию дискуссии между студентами. Предварительно администратор устанавливает правила онлайн-дискуссии, дату и время проведения. Посредством системы комментирования, предусмотренной на сайте, студенты участвуют в обсуждении заявленной проблемы под руководством преподавателя. В итоге формулируют общий вывод, возможно, вносят корректировки и дополнения в информацию, расположенную в описываемом посте.

При этом, описанная дискуссия может проводиться в «смешанном» режиме связи. Одни студенты могут присутствовать на сайте, а другие отсутствовать.

– Инструменты, позволяющие пользователям выразить одобрение или не одобрение по поводу того или иного контента или комментария другого пользователя. Кнопка «Нравится» в мультимедийной среде позволяет реализовать также принцип эмоциональности.

– Инструменты, позволяющие приглашать других пользователей мультимедийной среды. Например, преподаватель организует совместную работу группы студентов над проектом календарно-тематического плана по истории на площадке Trello.com. С помощью кнопки «Пригласить» он формирует команду разработчиков-студентов, которые могут общаться в «Чате», оставлять комментарии, совместно выполнять проект и так далее.

– Страница «Контакты», расположенная на главном сайте мультимедийной среды, также служит для обеспечения обратной связи между студентами и преподавателем. Инструменты коммуникации данного элемента мультимедийной сети показаны на рисунке 6.

Таким образом, коммуникационно-психологический элемент обеспечивает познавательную коммуникацию студентов и преподавателя в мультимедийной среде в виде: электронных писем, сообщений, комментариев, чата, блога, новостных лент, форумов, видеоконференций, учебной фокус-группы.

Содержательно-информационный элемент мультимедийной среды состоит из двух модулей.

Первый модуль – ценностно-целевой. Ценностные и целевые ориентиры студентов, как основные факторы в мультимедийной среде, определяются посредством анализа результатов опросов и тестов, направленных на выявление данного показателя. Тестирование проходит на сайте Onlinetestpad.com, который позволит быстро обработать результаты исследования. Кроме целей студентов, в этом модуле содержатся и цели мультимедийной среды, которые определяет преподаватель учебной дисциплины.

Второй модуль содержательно-информационного элемента мультимедийной среды – информационный. Он включает в себя образовательный контент дисциплины «Методика преподавания истории», представленный картой знаний, расположенной на сайте в разделе «Теория», для навигации обучающихся. Основные элементы образовательного контента:

1. *Мультимедийные лекции дисциплины* «Методика преподавания истории». Они расположены на главном ресурсе мультимедийной среды в разделе «Теория», который имеет следующие компоненты:

– главная страница «Теория» с интерактивным меню этого элемента;

– страницы разделов.

– мультимедийные лекции, освещающие одну из тем, раздела. Например, разработанные мультимедийные лекции для раздела «Общие основы методики преподавания истории как науки» и раздела «Формы организации обучения истории». Каждая лекция сопровождается списком дополнительной литературы для студентов, ссылками на архив учебной литературы, тестовыми и практическими заданиями по теме.

Структура мультимедийной лекции представлена на схеме 2.

2. *Банк практических заданий для студентов.* Располагается в разделе «Практика» на электронно-образовательном сайте «Легион». По результатам каждой мультимедийной лекции, раздела студентам необходимо выполнить практическое задание, направленное на решение образовательных задач, например, на закрепление изученного материала.

Раздел «Практика» имеет аналогичную разделу «Теория» структуру: меню, раздел с соответствующими лекционному материалу заданиями.

Нажав на кнопку «Получить задание», студент может скачать задание в форме документа. Пример оформления практического задания по дисциплине «Методика преподавания истории» приведен на рисунке 4.

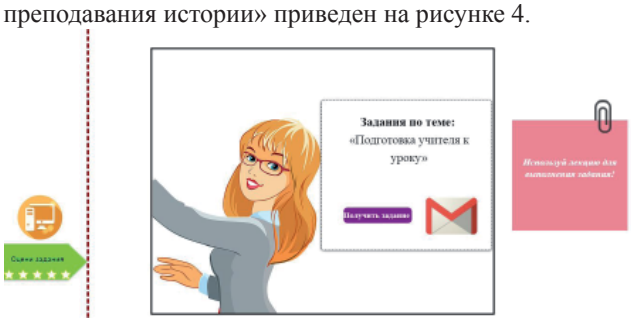


Рис. 4. Оформление практического задания по теме «Подготовка учителя к уроку» на сайте «Легион».

Перед тем как выложить на сайт задание по той или иной теме, преподаватель добавляет его в электронный архив.

3. *Архив.* Он представляет собой набор текстовых, визуальных и аудиовизуальных документов, расположенных на портале Яндекс.Диск.

Текстовый архив состоит из основной и дополнительной литературы по дисциплине «Методика преподавания истории», словаря по дисциплине, школьными учебники по истории, папки с информацией о рейтинговой системе для оценки работы студентов; шаблонами технологических карт; календарно-тематического планирования; кейс-задания; сборником научных и другими текстовыми документами.

Фотоархив. Этот архив представлен различными альбомами с наглядными ресурсами. При этом данные ресурсы используются как в качестве наглядности во время лекций и семинаром, так и в качестве элемента того или иного практического задания. Например, фотоархив включает:

– альбомом «Методика преподавания истории в лицах», изображенном на рисунке 21. Здесь собраны портреты выдающихся педагогов и учителей, способствующих развитию этой научной дисциплины.

– альбомом с презентациями на темы:

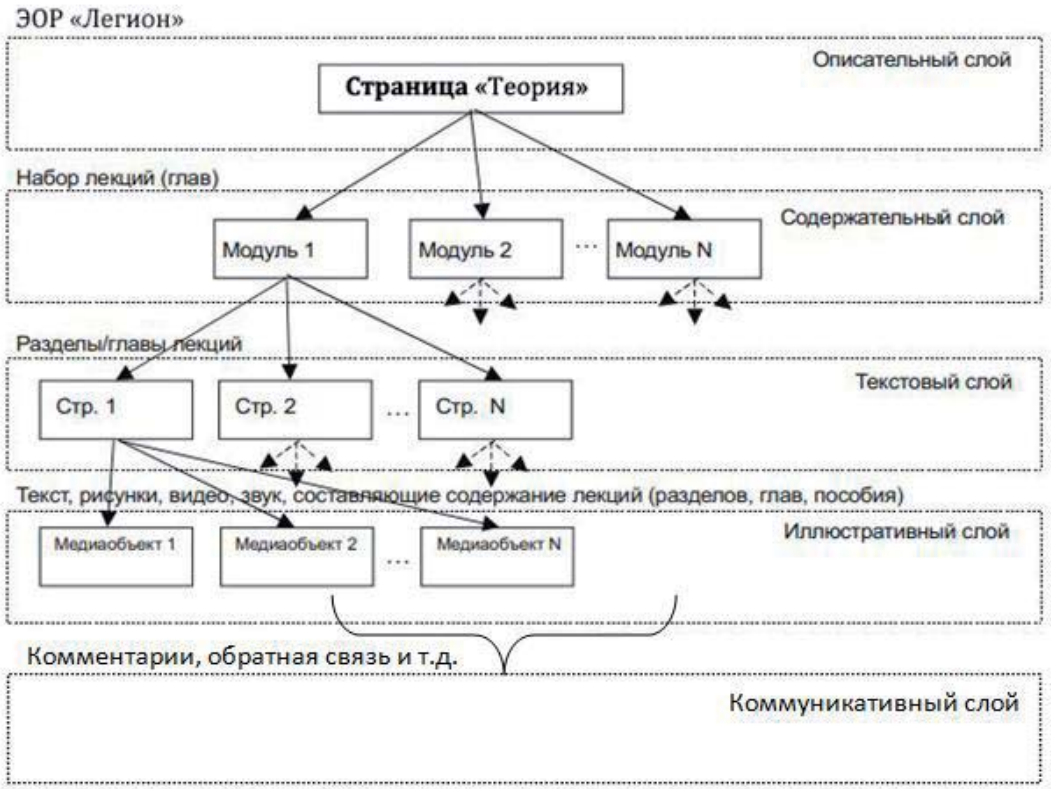


Схема 2. Структура раздела «Теория» ЭОР- ядра мультимедийной *среды.*

«Возникновение и развитие методики преподавания истории как науки», «Реализация ФГОС. Стандарты второго поколения», «Требования к современному уроку».

– альбомом наглядных средств, с которыми могут работать студенты в рамках выполнения практических заданий. Это исторические карты, фотографии, графические изображения, схемы и так далее. В данный момент этот альбом состоит из ссылок на наборы: «Английская, Американская и Французская революции в лицах», «Буржуазные революции. Карты, схемы и таблицы», «Буржуазные революции. Облик времени», расположенные в специальной группе по истории в «Вконтакте». С этими альбомами студенты смогут работать, например, выполняя задания по проектированию урока для десятиклассников.

Видео и аудио архив. Этот архив на настоящий момент представлен: – видеолекциями по истории России, которые студенты могут использовать для анализа средства наглядности и определения его уровня эффективности.

– видеолекциями по темам «Деятельностный подход в образовании», «Проектирование учебного процесса с использованием ИКТ», «Цифровые образовательные технологии», «Профессиональные характеристики педагога», «Профессиональное мастерство педагога» и «Развитие профессиональной компетенции учителя в информационно-образовательной среде».

– видеоальбомом «Английская, Американская и Французская революции».

Содержательно-информационный элемент мультимедийной среды, в первую очередь, обеспечивает студентов образовательным контентом, с которым они будут работать для повышения уровня владения информационно-коммуникативными компетенциями.

Организационно-деятельностный элемент мультимедийной среды. Характеристика предыдущих компонентов, созданной нами образовательной среды для дисциплины «Методика преподавания истории», позволяет выделить основные направления использования данного инновационного педагогического средства. Они представлены в таблице 1.

Естественно, для повышения качества образования, важно использовать одновременно несколько видов работы с мультимедийной средой. Что касается технических средств, то для организации педагогического процесса с применением созданного электронного образовательного ресурса, достаточно выхода в Интернет и одного из вариантов электронных устройств.

В таблице № 2 представлены варианты организации педагогического процесса с использованием мультимедийной среды «Легион» в качестве инновационного педагогического средства для формирования общепрофессиональных компетенций студентов.

Основой формирования общепрофессиональных компетенций студентов в нашей мультимедийной сети стали компетентностно-ориентированные задания. Такие задания, как правило, состоят из: описания ситуации, мотивирующей студента на поиск информации, задачной формулировки и источника информации [2].

Например, работа с наглядностью на лекции «Становление и развитие школьного исторического образования в России в XVII–XIX вв.». Проблемная лекция преподавателя сопровождается визуализацией, подготовленной на платформе Padlet.com. Вид мультимедийной доски показан на рисунке 5.

Таблица 1.

Основные направления использования мультимедийной среды «Легион»

Виды деятельности студентов	Содержание деятельности студентов (группы студентов)		Функции преподавателя по организации деятельности студентов
Учебная	работа с мультимедиа на занятиях, презентация результатов творческой деятельности, использование для визуализации докладов на семинарах.	Средство коммуникации	визуализация занятия, явления, процесса, организация и управление процессом обучения, формирование условий для развития компетенций студентов.
Научно-исследовательская	использование образовательного контента для достижения целей исследования, представление результатов исследования, совместная работа над научной статьей, рефератом и т.п. участие в дискуссии по проблеме исследования и т.д.		организация научно-исследовательской деятельности студентов, руководство научно-исследовательской работой.
Проектная	работа над учебным проектом, представление его результатов, проектирование различных педагогических средств.		организация и руководство проектной деятельности студентов, создание архива проектных работ студентов и т.п.
Самостоятельная	подготовка к лекциям и семинарам, выполнение индивидуальных и групповых заданий, представление и преобразование полученной информации.		создание образовательного контента, разработка тестовых и практических заданий, администрирование мультимедийной среды, проведение онлайн-обсуждений, дискуссий и т.п.
Творческая деятельность			

Таблица 2.

Основные дидактические модели

Лекционные занятия	Семинарские занятия
Проблемная лекция, Обзорная лекция, Мультимедийная лекция, Лекция-тренинг, Бинарная лекция, Лекция пресс-конференция, Дистанционная лекция, Чат-лекция	Классический семинар с использованием мультимедиа, Деловая или ролевая игра, Семинар-дискуссия/дебаты, Семинар-конференция, Семинар-виртуальная экскурсия/квест, Дистанционный семинар, Семинар-исследование, Семинар-практикум

Рис. 5. Визуальное сопровождение лекции «Становление и развитие школьного исторического образования в России в XVII – XIX вв.».

По ходу занятия студентам предлагаются решить различные задачи. Например, на выявление особенностей содержания исторического образования в школе начала двадцатого столетия:

Педагог ставит перед аудиторией учебную задачу: рассмотрите учебный план мужских гимназий в начале XX века. Ответьте на следующие вопросы:

– В чем суть системы концентрического изучения истории?

– Изучению каких исторических эпох в гимназическом курсе уделялось особое внимание? Почему?

– Какие важные исторические события обходились стороной?

– Почему на изучение средних веков и истории до XV века выделялось больше всего часов?

Данное задание также направлено на повышение уровня владения студентами универсальных учебных действий и ИК компетенции: обработка и представление информации.

Характеристика созданной нами мультимедийной среды дисциплины «Методика преподавания истории» показала, что, разработанное методическое обеспечение учебной дисциплины, позволяет не только оптимизировать процесс организации учебно-познавательной деятельности студентов, но и повышать уровень сформированности их информационно-коммуникативной компетенции за счет: многофункциональных мультимедийных технологий; использования различных дидактических моделей; разнообразных учебных, в том числе, компетентностно-ориентированных заданий; расширения использования метода наглядности; обеспечения интерактивности обучения, что непосредственно оказывает педагогическое воздействие на процесс формирования общепрофессиональных компетенций студентов, предусмотренных образовательной программой.

Библиографический список

1. *Журкин А.А.* Использование технологий визуализации и полисенсорного представления обучающего материала в интеллектуальных обучающих системах. // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 3 (27). С. 6 – 28.

2. *Коршунова О.В.* Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов [Электронный ресурс] // Концепт. 2016. №S1. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannye-zadaniya-kak-sredstvo-dostizheniya-sovremennyh-obrazovatelnyh-rezultatov – Дата доступа: 7.04.2020.

3. *Красильникова В.А.*Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании / В.А.Красильникова.- Оренбург: ОГУ, 2010. 291 с.

4. Национальный стандарт РФ. ГОСТ Р 53620-2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения» от 15 декабря 2009 г. N956-ст [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/70227430/- Дата доступа: 7.04.2020.

5. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 15.01.2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/- Дата доступа: 7.04.2020.

6. Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 N 149-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/ – Дата доступа: 7.04.2020.

7. *Черник Б.П.* Эффективное участие в образовательных выставках. Новосибирск, 2001. 199 с.

References

1. *Zhurkin A. A.* Use of visualization technologies and polysensory representation of training material in intelligent training systems. // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk state University. 2013. № 3 (27). Pp. 6 – 28.

2. *Korshunova O.V.* Competence-oriented tasks as a means of achieving modern educational results [Electronic resource] / / Concept. 2016. no. S1. – access Mode: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannye-zadaniya-kak-sredstvo-dostizheniya-sovremennyh-obrazovatelnyh-rezultatov -access date: 7.04.2020.

3. *Krasilnikova V. A.* Use of information and communication technologies in education / V. A. Krasilnikova. Orenburg: OSU, 2010, 291 p.

4. National standard of the Russian Federation. GOST R 53620-2009 « Information and communication technologies in education. Electronic educational resources. General provisions « from December 15, 2009 N956-St [Electronic resource]. - Mode of access: https://base.garant.ru/70227430/ – access date: 7.04.2020.

5. Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly of 15.01.2020 [Electronic resource]. – Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/ – access date: 7.04.2020.

6. Federal law «on information, information technologies and information protection» of 27.07.2006 N 149-FZ (last edition) [Electronic resource]. – Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/ – access date: 7.04.2020.

7. *Chernik B. p*. Effective participation in educational exhibitions / B. p. Chernik. Novosibirsk, 2001, 199 p.

УДК 378:37.01 **UDC 378:37.01**

ГРИГОРЬЕВА К.С.
преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Будённого (Санкт-Петербург)
E-mail: 9341384@mail.ru
МИТРАХОВИЧ В.А.
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Будённого (Санкт-Петербург)
E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

GRIGOREVA K.S.
Teacher at Humanities and the Socio-Economic Disciplines, Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union S. M. Budyonny
E-mail: 9341384@mail.ru
MITRAKHOVICH V.A.
Doctor of Pedagogy, Professor, 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

МЕТОДИКА ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

METHODOLOGY FOR THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS

В статье рассматривается методика эффективного внедрения педагогических инноваций. Статья является частью диссертационного исследования и предназначена для повышения эффективности военно-педагогического процесса высших военных учебных заведений.

Ключевые слова: ***педагогическая инновация, военно-педагогический процесс.***

The article uses methods of widespread use of pedagogical innovations. The article is part of dissertation research and is dedicated to improving the effectiveness of the military pedagogical process of higher military educational institutions.

Keywords: ***pedagogical innovation, military pedagogical process.***

В качестве одного из наиболее перспективных направлений обеспечения дидактической эффективности в условиях традиционного массового обучения современная педагогика рассматривает дифференциацию обучения. Однако применение технологии дифференцированного обучения (далее – ТДО) в условиях реального учебного процесса не привело к ожидаемому росту эффективности обучения. Результаты анализа неуспешной попытки внедрения инновационной ТДО определили существование ряда противоречий, которые определили актуальность научной задачи обеспечения эффективного внедрения педагогических инноваций в традиционно организованный военно-педагогический процесс (ВПП).

Перед изложением методики в целях исключения неоднозначности трактовки ее целевого предназначения и возможностей, прежде всего, необходимо остановиться на определении терминов, фигурирующих в ее названии.

Под термином «метод» обычно понимают: 1) «способ, порядок, основания; принятый путь для хода, достижения чего-либо, в виде общих правил» [15]; 2) «правильный путь, способ, план для достижения определенной цели; в науке способ и порядок исследования предмета для получения наиболее полного и соответствующего истине результата» [5]; 3) «способ достижения цели, совокупность приемов и операций теоретического или практического освоения действительности, а также человеческой деятельности, организованной определенным образом» [13]; 4) «совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи» [14]; 5) «способ познания явлений природы и общественной жизни с целью построения и обоснования системы знаний; в узком смысле – регулятивная норма или правило, определенный путь, способ, прием решений задачи теоретического, практического, познавательного, управленческого, житейского характера» [16].

Принимая указанные трактовки, отметим, что в соответствии с ними одной из особенностей метода является его обобщенность, заключающаяся в его применимости для решения определенного круга задач. Реализация метода в конкретных условиях или для решения конкретной задачи требует уточнения процедуры его реализации, т. е. разработки методики. В общем случае термин «методика» используется для обозначения: 1) «отрасли педагогической науки, исследующей закономерности обучения определенному предмету» [14, с. 414], 2) «совокупности взаимоувязанных методов и процедур обучения чему-нибудь, практического выполнения чего-нибудь» [8, с. 108], 3) «обязательного к выполнению документа, определяющего метод, средства, условия и алгоритм выполнения какой-либо деятельности или решения определенной задачи» [3, с. 121]; 4) «технических приемов реализации метода с целью уточнения или верификации знаний об изучаемом объекте» [16, с. 248]; 5) «конкретного воплощения метода – выработанный способ организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры» [16, с. 249].

Термин «методика» мы употребляем в основном

© Григорьева К.С., Митрахович В.А.
© Grigoreva K.S. , Mitrakhovich V.A.

как «совокупность взаимоувязанных методов и процедур практического выполнения чего-нибудь». При такой трактовке он близок к широко распространенному в современной педагогической литературе термину «технология» (от греч. techne – искусство, мастерство, умение и ...логия). В указанном смысле термин «технология» в общем случае определяется как «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции» или как «совокупность приемов и методов, определяющих последовательность действий для реализации производственного процесса» [13, с. 3]. «Анализируя ту или иную технологию … всегда можно выделить составные части и элементы (операции, приёмы, процедуры, методы) и предшествующих и последующих технологий» [6, с. 59].

В педагогике [7] «педагогическая технология – это не дидактика, не теория воспитания, не методика обучения или воспитания. Специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на её основе педагогический процесс должен: а) быть представлен как структурированный (алгоритмизированный) план взаимодействия педагога и обучающихся; б) оптимизировать педагогическую деятельность; в) гарантировать достижение поставленных образовательных целей».

Наиболее полный анализ различий понятий «методика» и «технология» произведен А. Н. Печниковым в [11], где к технологии предъявляются следующие требования: 1) результативность, массовость и детерминированность; 2) наличие формализованного описания; 3) указание нормативных количественных характеристик всех операций (действий) и условий их реализации. Добавим и ещё одно требование – выполнимость команд [10, с. 40]. На основе анализа соответствия этим требованиям методика определяется как «алгоритмизированная последовательность применения слабо формализованных приемов и способов деятельности на основе ограниченного использования субъективных качественных оценок эффективности их реализации» [11, с. 23].

В качестве кардинального различия между технологией и методикой рассматривается их результативность. Применение технологии должно гарантировать конечный результат, а его недостижение может объясняться только нарушением технологии. Применение методики не гарантирует получение необходимого результата, поскольку ее результативность определяется субъективными качественными оценками результатов выполнения отдельных операций, т. е. зависит от квалификационных характеристик тех лиц, которые реализуют методику. С учетом данных положений примем следующую трактовку: методика – алгоритмизированная последовательность действий, которая способна обеспечить решение определенной задачи при условии достаточной квалификации лица, ее реализующего.

С учетом приведенных дефиниций целью разработки методики являлось:

1. Обеспечение выбора педагогической инновации, наиболее полно соответствующей цели повышения эффективности и особенностям военно-педагогического процесса.
2. Обеспечение выявления и устранения факторов, препятствовавших полноценной реализации дидактического потенциала педагогической инновации.

Методика предназначена для решения задачи эффективного внедрения педагогических инноваций. Необходимость решения этой задачи определяется перманентной необходимостью совершенствования и обеспечения эффективности военно-педагогического процесса. Методика разработана на основе известных методов эргономического проектирования деятельности [2]. Ее реализация в общем случае включает следующие этапы:

1. Обоснование целей внедрения педагогической инновации.
2. Обоснование выбора педагогической инновации, предназначенной к внедрению в военно-педагогический процесс.
3. Экспериментальная оценка дидактической эффективности внедрения педагогической инновации.
4. Выявление и устранение факторов, препятствующих эффективному внедрению педагогической инновации (реализуется при необходимости).
5. Принятие решения по внедрению педагогической инновации в реальный военно-педагогический процесс с учетом ее ресурсной эффективности.

Методика определяет следующую последовательность действий:

1. В соответствии со структурой факторов, способных оказать влияние на результативность и эффективность обучения номенклатурой, обоснованной в [4], производится анализ исходного процесса обучения, на основе которого формируется перечень характеристик, изменение которых должно являться целью внедрения инновации.
2. Выбор педагогической инновации и обоснование ее соответствия целям изменения и специфике военно-педагогического процесса.
3. Планирование, организация и проведение экспериментального внедрения педагогической инновации.
4. Оценка дидактической эффективности внедрения инновации.
5. Выявление факторов, препятствующих эффективному внедрению педагогической инновации:

5.1. Перегруппировка статистических данных результатов обучения экспериментальных групп (далее – ЭГ) и формирование группы эффективного внедрения (далее – ГЭВ) и группы неэффективного внедрения (далее – ГНВ).

Случай поиска возможностей повышения эффективности инновации:

5.2. Определение номенклатуры управляемых факторов, варьировавшихся в процессе обучения ЭГ.

5.3. Оценка статистической значимости влияния управляемых варьируемых факторов на результаты обучения ЭГ.

5.4. Оценка статистической значимости различий управляемых варьируемых факторов в ГЭВ и ГВН.

5.5. Определение управляемых факторов, варьирование которых способно обеспечить рост эффективности внедрения инновации.

Случай поиска факторов, препятствовавших эффективному внедрению инновации:

5.2. Определение в структуре факторов, способных влиять на эффективность обучения, тех факторов, которые в ГЭВ и ГВН объективно совпадают, и их исключение из дальнейшего рассмотрения.

5.3. Формирование списка А факторов, по которым ГЭВ и ГНВ могут отличаться.

5.4. Исключение из списка А детерминированных и непосредственно зависимых характеристик, формирование списка Б варьируемых факторов, по которым ГЭВ и ГНВ могут отличаться.

5.5. Экспертная ранжировка факторов, входящих в список Б, по степени влияния на результаты обучения.

5.6. Выявление группы доминирующих факторов и определение списка В доминирующих факторов и списка Г второстепенных факторов.

5.7. Оценка показателей качества факторов, входящих в список В, для ГЭВ и ГНВ.

5.8. Оценка статистической значимости влияния на результаты обучения всех факторов, входящих в список В.

5.9. Оценка статистической значимости различий в ГЭВ и ГВН всех факторов, входящих в список В.

5.10. Оценка наличия в списке В факторов, препятствовавших эффективному внедрению инновации.

5.11. При отсутствии в списке В факторов, соответствующих критерию, последовательное выполнение 5.6, 5.7, 5.8, 5.9 в отношении факторов, входящих в список Г, вплоть до выявления фактора, соответствующего критерию. В случае отсутствия в списке Г факторов, соответствующих критерию, по представленным в [1] методикам может быть выполнен поиск совокупности факторов, отвечающих критерию или принято решение об отказе от внедрения инновации.

6. Поиск и выбор методов устранения влияния факторов, препятствующих эффективному внедрению инновации.

7. Разработка модифицированного варианта внедрения рассматриваемой инновации совместно с методами устранения влияния факторов, препятствующих ее эффективному внедрению.

8. Производится экспериментальная оценка эффективности внедрения модифицированного варианта рассматриваемой инновации.

9. Принимается решение о целесообразности внедрения инновации (модифицированного варианта инновации) или об отказе от ее внедрения в реальный военно-педагогический процесс.

В заключение изложения существа методики представляется целесообразным представить последовательность действий по ее реализации в виде процедуры (алгоритма), представленной на рис. 1. Приведенная последовательность действий также нуждается в определенных комментариях.

Пункт 1. Конечная цель внедрения любой педагогической инновации ясна – это рост качества и эффективности обучения. Однако, ощущая необходимость такого роста, преподаватель-исследователь должен предполагать и то, что нужно изменить в рассматриваемом процессе обучения, т. е. прогнозировать ту характеристику или фактор, за счет изменения которой этот рост должен быть достигнут. В конечном итоге результаты внедрения инновации определяются именно результатами анализа недостатков исходного процесса обучения. Если внедряемая инновация не направлена на изменение тех факторов, которые препятствуют росту эффективности исходного процесса обучения, то эффективность ее внедрения будет низкой.

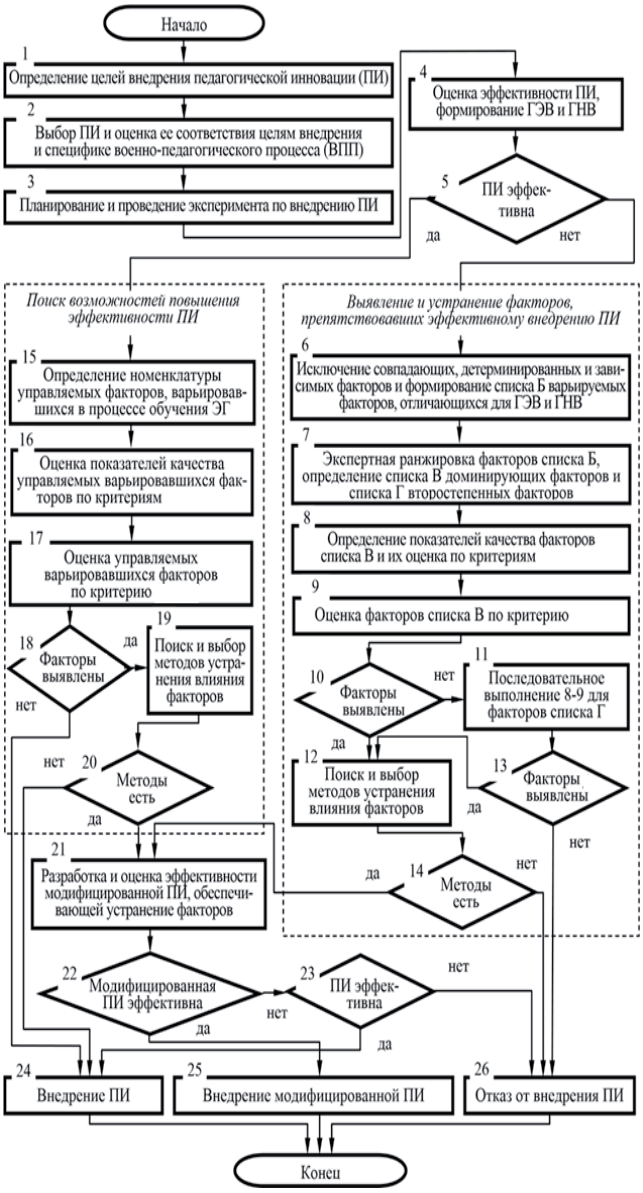


Рис. 1. Обобщенная процедура внедрения педагогической инновации

Реализация предлагаемой методики обеспечит выявление этих факторов, но это будут уже после того, как исследователь затратит силы и средства на внедрение инновации, не вполне соответствующей потребностям исходного процесса обучения. Исключить возможность бесполезной траты сил и средств на внедрение педагогической инновации, не вполне соответствующей нуждам реального ВПП, можно, если рассмотреть исходный процесс обучения как педагогическую инновацию и реализовать в отношении него пункт 5 методики. При этом разделение всего имеемого контингента обучаемых на ГЭВ и ГНВ может быть произведено на основе качественных оценок преподавателей.

Пункт 2. Современная педагогика располагает достаточно широким набором апробированных педагогических средств, направленных на изменение практически любого из факторов, приведенных в структуре факторов, способных оказать влияние на результативность и эффективность обучения [4]. Для анализа этих средств целесообразно использовать данные о педагогических технологиях, приведенные в [12]. При выборе педаго-

гической инновации из их арсенала, представленного в [12], следует руководствоваться приведенной в этих работой классификацией педагогических технологий. При выборе педагогической инновации также следует учитывать тот факт, что эффективность большинства из инновационных педагогических технологий достигается за счет интенсификации деятельности преподавателя.

Абсолютное большинство технологий обучения, которые могут выступать в качестве педагогических инноваций по отношению к традиционному ВПП высшей военной школы, построены на принципах индивидуального и дифференцированного обучения. Возможности их эффективного внедрения в традиционный ВПП существенно ограничены тремя характеристиками организации этого процесса: 1) детерминированностью количественного состава преподавателей, осуществляющих обучение; 2) детерминированностью количественного состава учебных групп (как правило, не менее 20–25 обучаемых); 3) детерминированностью плана реализации процесса обучения, исключающей возможность варьирования в зависимости от результатов предыдущего учебного занятия содержания и организационных форм последующих учебных занятий, а также учебного времени, отводимого на их проведение.

Внедрение педагогических инноваций в условиях сохранения существующей организации ВПП может осуществляться только за счет интенсификации деятельности научно-педагогического состава. При этом реализация принципов индивидуального и дифференцированного обучения при имеемом количественном составе учебных групп определяет необходимость интенсификации обучающей деятельности преподавателя в процессе проведения плановых учебных занятий, а соблюдение плана реализации процесса обучения – необходимость интенсификации обучающей деятельности преподавателя за счет проведения дополнительных учебных занятий. Данная интенсификация не может быть беспредельной. Поэтому при выборе педагогической инновации, предназначенной к внедрению необходимо априори оценить такие параметры ее ресурсной эффективности как возможность регулярного использования внедряемой инновации имеемым числом преподавателей и число преподавателей, необходимых для регулярного использования внедряемой инновации. Не учет вопросов ресурсного соответствия рассматриваемой инновации при принятии решения об экспериментальной оценке ее дидактической эффективности может привести к отказу от внедрения дидактически эффективной инновации, т. е. к бесполезной трате сил, времени и средств на проведение экспериментальных исследований, необходимых для оценки дидактической эффективности внедряемой инновации.

Пункт 3. При планировании экспериментального внедрения педагогической инновации не следует специально добиваться одних и тех же условий обучения для всей ЭГ. Требования к составу ЭГ ограничены одним требованием – требованием применения к обучаемым, включенным в состав ЭГ, апробируемой педагогической инновации. Если исключить из структуры факторов, факторы, характеризующие обучаемых, то практически все оставшиеся факторы являются управляемыми. Варьирование этих факторов при проведении экспериментального внедрения инновации (проведение занятий по различным учебным дисциплинам, различными преподавателями, с применением различных технических средств обучения и др.) обеспечит возможность повышения эффективности внедряемой инновации в реальном процессе обучения при успешной попытке ее экспериментального внедрения. При неуспешной попытке внедрения инновации излишнее варьирование управляемых факторов может существенно усложнить решение задачи выявления факторов, препятствующих ее эффективному внедрению.

Пункт 6. Поиск и выбор методов устранения влияния факторов, препятствующих эффективному внедрению инновации, целесообразно производить в соответствии с рекомендациями, приведенными выше для пункта 2.

Пункт 7. Разработка модифицированного варианта внедрения инновации, обеспечивающего реализацию инновации совместно с методами устранения влияния факторов, препятствующих ее эффективному внедрению, по своей сути, представляет собой самостоятельную научно-педагогическую задачу. Необходимость ее решения, как было отмечено в комментариях к пункту 1, может возникнуть в результате неправильного анализа исходного (чаще всего традиционного) процесса обучения, т. е. в попытке внедрения инновации, не вполне отвечающей потребностям исходного процесса обучения. При решении рассматриваемой задачи необходимо учитывать, что устранение факторов, препятствующих эффективному внедрению избранной инновации, – это, по сути дела, корректура исходного процесса обучения, которая сама представляет собой некоторую самостоятельную инновацию. Отсюда результатом разработка модифицированного варианта внедрения рассматриваемой инновации может являться отказ от внедрения рассматриваемой инновации и внедрение другой инновации, направленной на устранение именно тех факторов, которые препятствуют росту эффективности исходного процесса обучения. В последнем случае педагогическая инновация, экспериментальное внедрение которой было неуспешным, выступает в качестве некоторого диагностического средства, обеспечивающего выявление потребностей исходного процесса обучения. Поэтому отказ от внедрения инновации, не обеспечившей рост эффективности обучения, не есть возврат к исходному состоянию процесса обучение, а есть модификация этого исходного процесса, но с несколько иными целями и средствами.

Пункт 9. Результаты педагогических экспериментов, на основе которых принимается решение о внедрении инновации, отражают только ее дидактическую эффективность, а при принятии решения о целесообразности внедрения инновации в реальный военно-педагогический процесс необходимо учитывать и ее ресурсную эффективность. Но вопросы оценки ресурсной эффективности в педагогике практически совсем не рассматриваются, а затрачиваемые на реализацию процесса обучения ресурсы – не учитываются. При этом не разработанность вопросов оценки ресурсной эффективности в предметной области педагогики не означает отсутствие учета расходуемых ресурсов в педагогической практике. Здесь неприемлемое соотношение результатов обучения с затрачиваемыми ресурсами выражается в прямом отказе от использования соответствующих инноваций. Широкое распространение традиционной технологии обучения и ее абсолютное доминирование в учебном процессе явля-

ется следствием того, что эта технология обеспечивает наилучшее соотношение результатов обучения и ресурсов, затрачиваемых на реализацию процесса обучения. Поэтому живучесть любой педагогической инновация определяется достаточностью ресурсов, выделяемых на ее реализацию.

Из приведенного выше следует, что задача оценки возможности внедрения в реальный ВПП инновации, подтвердившей свою дидактическую эффективность по результатам ее экспериментального использования, сводится к задаче оценки возможности выделения ресурсов, необходимых для регулярного использования этой инновации. В случае несоответствия имеемых ресурсов (желание, число и квалификация преподавателей, число и характеристики технических средств обучения и т. д.) необходимым должна быть либо решена задача выделения этих ресурсов, либо следует отказаться от внедрения инновации.

Остальные действия по реализации рассматриваемой методики полностью определяются многократно апробированными рекомендациями по проведению многофакторных экспериментов [1; 9] и в дополнительных комментариях не нуждаются.

Библиографический список

1. *Адлер Ю.П.* Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий. М.: «Наука», 1976. 276 с.
2. Информационно-управляющие человеко-машинные системы: Исследование, проектирование, испытания: справочник. Под общ. ред. А. И. Губинского и В. Г. Евграфова. М.: Машиностроение, 1993. 527 с.
3. *Кузнецов В.Е.* и др. Телекоммуникации. Толковый словарь основных терминов и сокращений. / Под ред. А. М. Лихачева и С. П. Присяжнюка. СПб.: АИН РФ, Институт телекоммуникаций, 2001. 799 с.
4. *Лурье И.Г.* Мотивационное направление методической работы профессорско-преподавательского состава военного вуза: Монография. Калининград: БВМИ, 2006. 256 с.
5. Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона (с сайта http://dictionary.fio.ru/)
6. *Митрахович В.А.* Основные направления по обеспечению эффективности формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогические науки. 2014. № 6 (91). С. 52 – 60.
7. *Митрахович В. А.* Технологии развития педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы //Вестник Орловского государственного университета. Сер. Новые гуманитарные исследования. 2011. № 5(19). С. 88 – 93.
8. Надежность и эффективность в технике: Справочник в 10 т. / Ред. совет: В. С. Авдуевский и др. М.: Машиностроение, 1986. Т. 1: Методология. Организация. Терминология. / Под ред. А. И. Рембезы. 224 с.
9. *Налимов В. В.* Теория эксперимента. М.: Наука, 1971. 338 с.
10. Организация учебно-методической работы и методика преподавания в военно-учебных заведениях: Учеб. пособие / В. А. Митрахович, А. Р. Моисеев, В. И. Коровай, Р. А. Шалахин. СПб.: ВАС, 2019. 70 с.
11. *Печников А. Н.* Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем. Петродворец: ВВМУРЭ им. А. С. Попова, 1995. 326 с. (с сайта http://pedlib.ru/)
12. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.]. М.: НИИ шк. технологий, 2006. 816 с.
13. *Советов Б. Я.* Методологические основы информационной технологии. // Проблемы образования в области информатики, вычислительной техники и автоматизации. Л.: Лен. отд. Всесоюзного общества информатики и вычислительной техники, 1991. С. 3 – 17.
14. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. Мн.: «Современное слово», 2001. 928 с.
15. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля (с сайта http://dictionary.fio.ru/)
16. *Шапарь В. Б.* Словарь практического психолога. М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Торсинг», 2004. 734 с.

References

1. *Adler Yu.P*. Planning an experiment to find the best conditions. M.: «Science», 1976. 276 p.
2. Information management human-machine systems: Research, design, testing: a reference book. Under the total. ed. A. I. Gubinsky and V. G. Evgrafova. M.: Mechanical Engineering, 1993. 527 p.
3. *Kuznetsov V.E.* and other. Telecommunications. Explanatory dictionary of basic terms and abbreviations. / Ed. A. M. Likhacheva and S. P. Prisyajnyuka. St. Petersburg: AIN RF, Institute of Telecommunications, 2001. 799 p.
4. *Lurie I.G*. The motivational direction of the methodological work of the faculty of a military university: Monograph. Kaliningrad: BVMI, 2006. 256 p.
5. Small Encyclopedic Dictionary of Brockhaus and Efron (from the site http://dictionary.fio.ru/)
6. *Mitrakhovich V.A.* The main directions for ensuring the effectiveness of the formation of professionalism of contract service personnel in the conditions of military society //Proceedings of the Volgograd state pedagogical University. Ser.: Pedagogical Sciences. 2014. № 6 (91). PP. 52 – 60.
7. *Mitrakhovich V.A*. Technologies for developing the pedagogical potential of military society in the formation of professionalism in contract service personnel //Bulletin of the Orel state University. Ser. New Humanities research. 2011. № 5(19). Pp. 88 – 93.
8. Reliability and efficiency in technology: Handbook of 10 t. / Ed. Tip: V. S. Avduevsky et al. M.: Mechanical Engineering, 1986. T. 1: Methodology. Organization. Terminology. / Ed. A. I. Rebezza. 224 p.
9. *Nalimov V.V*. Theory of experiment. M .: Nauka, 1971. 338 p.
10. Organization of educational and methodological work and methods of teaching in military educational institutions: Textbook / V. A. Mitrakhovich, A. R. Moiseev, V. I. Korovai, R. A. Shalakhin. St. Petersburg: MAT, 2019. 70 p.
11. *Pechnikov A.N.* Theoretical foundations of psychological and pedagogical design of automated teaching systems. Petrodvorets: VVMURE them. A. S. Popova, 1995. 326 p. (from the site http://pedlib.ru/)
12. *Selevko G.K*. Encyclopedia of educational technologies: [in 2 volumes]. M.: Research Institute of School. Technologies, 2006. 816 p.
13. *Sovetov B.Ya.* Methodological foundations of information technology. // Problems of education in the field of computer science, computer technology and automation. – L.: Flax. Dep. All-Union Society of Informatics and Computer Engineering, 1991. Pp. 3 – 17.
14. A modern dictionary of pedagogy / Comp. Rapatsevich E. S. Mn .: «The modern word», 2001. 928 p.
15. Explanatory dictionary of the living Great Russian language of Vladimir Dahl (from the site http://dictionary.fio.ru/)
16. *Shapar V.B*. Dictionary of practical psychologist. M.: Publishing House AST; Kharkov: Torsing, 2004. 734 p.

УДК 378.147.13 **UDC 378.147.13**

ГРЯДУНОВА Е.Н.
кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gryadunova65@mail.ru
ГОРИН А.В.
кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru
ТОКМАКОВА М.А.
аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru
ТОКМАКОВ Н.В.
студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: stalker2013@yandexl.ru

GRYADUNOVA E.N.
Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University
E-mail: gryadunova65@mail.ru
GORIN A.V.
Doctor of Technical Sciences, Associate professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University
E-mail: gorin57@mail.ru
TOKMAKOVA M.A.
Graduate Student, Orel State University
E-mail: gorin57@mail.ru
TOKMAKOV N.V.
Student, Orel State University
E-mail: stalker2013@yandexl.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПРИКЛАДНОЙ МЕХАНИКИ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY FOR STUDENTS TO STUDY APPLIED MECHANICS DURING DISTANCE LEARNING

Статья посвящена проблемам изучения технических дисциплин в режиме удаленного доступа. Рассмотрены преимущества и недостатки цифрового формата обучения. Представлены фрагменты практической работы по прикладной механике в программе Zoom. Даны рекомендации по интенсификации учебного процесса при удаленном образовании студентов.

Ключевые слова: ***интернет-образование, электронные образовательные ресурсы, цифровой формат, образовательные платформы.***

The article is devoted to the problems of studying technical disciplines in remote access mode. The advantages and disadvantages of the digital training format are considered. The fragments of practical work on applied mechanics in the Zoom program are presented. Recommendations are given on the intensification of the educational process in remote education of students.

Keywords: ***internet education, electronic educational resources, digital format, educational platforms.***

Введение

Современный мир ставит перед людьми задачи, требующие оперативного и продуктивного решения. Большинство ВУЗов страны, спокойно работающие по учебным планам, предусматривающих посещение аудиторных занятий, вынуждены были перейти на обучение в режиме удаленного доступа. Пандемия, возникшая в Китае и охватившая Европу, ускорила внедрение в учебный процесс дистанционных форм обучения.

К преимуществам интернет-образования, приведенных в литературе [1, 2], таких как: гибкость – промежуток времени для проведения конкретного занятия не связан с аудиторией и может быть выбран по согласованию между преподавателем, обучающимися и администрацией; дальнодействие – местопребывание студента не имеет значение, главное, чтобы у него была интернет связь; экономичность – мало того, что вы не тратите деньги на проезд, вы экономите свое время, не мерзнете на остановках, не стоите в пробках, прибавляется еще одно – сохранение здоровья, а в условиях пандемии сохранение самой жизни.

Основная часть

Для студентов, пришедших учиться по очной форме и уже привыкших к личному общению с преподавателем, такой переход может сказаться на усвояемости материала. Для профессорско-преподавательского состава переход на цифровой формат взаимодействия оказался еще более болезненным [3, 4]. И если столичные Вузы были практически готовы к виртуальному общению с обучающимися, то провинциальным пришлось срочно расширять информационно-образовательную среду. На рисунке 1 представлена электронная информационно-образовательная среда ОГУ им. И.С. Тургенева. Кроме того, электронные образовательные ресурсы ВУЗа включают девять электронных библиотек, имеющих доступ из любой точки интернета. На портале университета разме-

© Грядунова Е.Н., Горин А.В., Токмакова М.А., Токмаков Н.В.
© Gryadunova E.N., Gorin A.V., Tokmakova M.A., Tokmakov N.V.

щены учебные планы и рабочие программы дисциплин по каждому направлению бакалавриата и магистратуры.

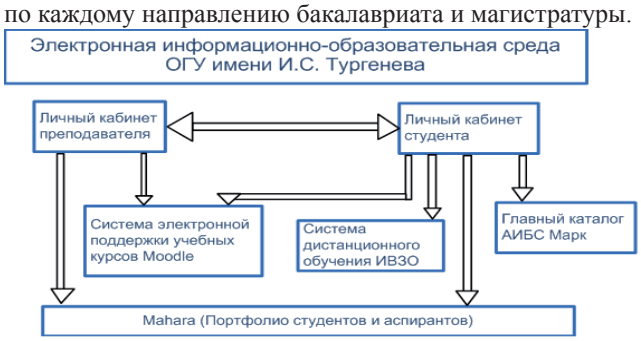
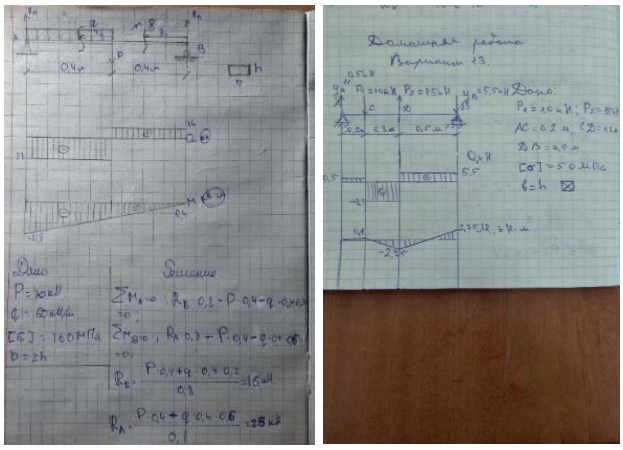
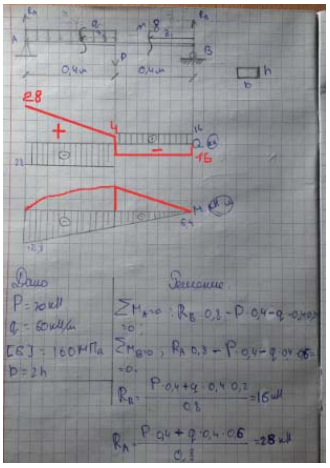


Рис. 1. Электронная информационно образовательная среда ОГУ им. И.С. Тургенева.

На сайте вуза можно общаться через личные кабинеты преподавателей и студентов. Это достаточно удобная форма для передачи информации: преподаватель отсылает необходимый учебный материал тем группам, в которых он ведет занятия согласно учебному плану. Студенты так же через свои личные кабинеты присылают на проверку выполненные работы и могут письменно обратиться к своему педагогу с вопросом. Присланное решенное задание, если оно правильное, дает студенту лишний балл. Если же в решении есть ошибка, преподаватель вступает с обучающимся в переписку. Очень сложно описать математическую или техническую ошибку, например, в построении эпюры, текстом. Обычно, студенты записывают задачу на листочке, рисую схемы карандашом или ручкой, затем фотографируют решение и в таком виде (рис. 2) предлагают оценить свою работу. Если студент сделал ошибку – неправильно взял знаки в уравнениях статики, изобразил эпюры внутренних силовых факторов, проверяющий совершает такую процедуру: копирует решение, вставляет его в программу Paint, красным карандашом исправляет ошибки, сохраняет файл, снова ставит картинку в Word и отправляет студенту через личный кабинет. Таким образом, преподаватель, работающий на полную ставку, должен проверить около или более ста работ в неделю. Понятно, что на общение через личный кабинет преподаватель затрачивает гораздо больше времени, чем на проведение одного практического занятия с группой по той же теме. К тому же, для преподавателя это совершенно не творческая работа, хотя и дающая студентам навыки расчета простейших схем.



а)



б)

Рис. 2. Работы присылаемые студентами при дистанционном интернет обучении: а) работы, присланные студентами; б) работы, исправленные преподавателем.

Кроме того, для проведения практического занятия в режиме удаленного доступа требуется большая подготовительная работа. Нужно иметь не просто задачник по данному предмету, а большую базу однотипных задач, чтобы разослать каждому студенту свое задание. Определенный слой студентов все равно обратится за помощью в интернет, но это спасает от тупого списывания у сокурсника. В аудитории у преподавателя есть возможность хотя бы оценить самостоятельность мышления обучающего. При общении через интернет ресурсы проверяется только решение поставленной задачи, а с помощью каких методов и средств, студент к нему пришел определить практически невозможно.

Возникает необходимость разработки методических пособий с подробным изложением решения каждого вида задач. То, что можно было бы сказать и объяснить на аудиторном практическом занятии, должно быть прописано в пособии. Традиционные печатные учебники по прикладной механике не соответствуют требованиям, предъявляемым к обучению в режиме удаленного доступа. Оказалось, что по техническим предметам, в частности, по прикладной механике информационные ресурсы не содержат четко структурированной и доступной информации. Анализ существующих массовых открытых онлайн-курсов (МООК), таких как Универсариум [5], Uniweb [6], Академия [7], Открытое образование [8] показал, что в них отсутствует материал по прикладной механике, технической механике или механике. Таким образом, преподаватель передает студенту либо свои методические разработки, либо ссылки на электронные учебники по данному предметы [9, 10, 11]. Такая асинхронная передача знаний от преподавателя к обучающемуся дает накопление информации по дисциплине. Студент овладевает терминологией предмета и формулами для простейших расчетов. Однако для творческого осмысления необходимо обсуждение поставленной задачи как с более опытным и знающими человеком, так и со своими однокурсниками.

Для проведение дистанционного практического занятия можно использовать несколько платформ: Skype, Proficonf, Google Hangouts, Zoom. Занятие по прикладной механике требует использование не только голосовых средств коммуникаций, но и визуальных. Использовании

платформы Skype, в данном случае возможно только с применением виртуальных досок, таких как AMWboard, Idroo, MIRO и т.п. На платформе Zoom предусмотрена возможность писать, при этом текст носится поверх «демки» (рис.3).

Это имеет свои преимущество: на экране преподаватель демонстрирует задачу, текст которой занимает только часть экрана, на остальной свободной части можно писать (рис. 3).В ходе работы со студентами, было выявлено, что тестовая подача материала, представление вывода формул и доказательств теорем в статическом виде усложняет восприятие материала и не дает желаемого результата обучения.

Проведение практического занятия в режиме близком к аудиторному, то есть при динамической графике на «доске» с постоянным голосовым сопровождением закрепляет полученные при дистанционной передачи знания. Эмоциональное насыщение через диалог между преподавателем и студентом [12] посредством программы Zoom уменьшает обезличивание цифровой коммуникации, что важно для психологического комфорта обучающего.

Заключение

Правильная организация учебного процесса в режиме удаленного доступа требует от преподавателя не только знание своего предмета, но и срочного освоения современных информационно-коммуникационных технологий и изучения технических возможностей программ. Таким образом выявляется ряд мер по интенсификации учебного процесса в области интернет-образования:

– необходимо насыщение открытых образовательных платформ онлайн-курсами по общетехническим дисциплинам;

– для успешной реализации программ в сфере электронного образования надо повысить уровень цифровой грамотности профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала;

– для получения максимальной эффективности образовательного процесса требуется чередовать асинхронные и синхронные типы передачи учебной информации.

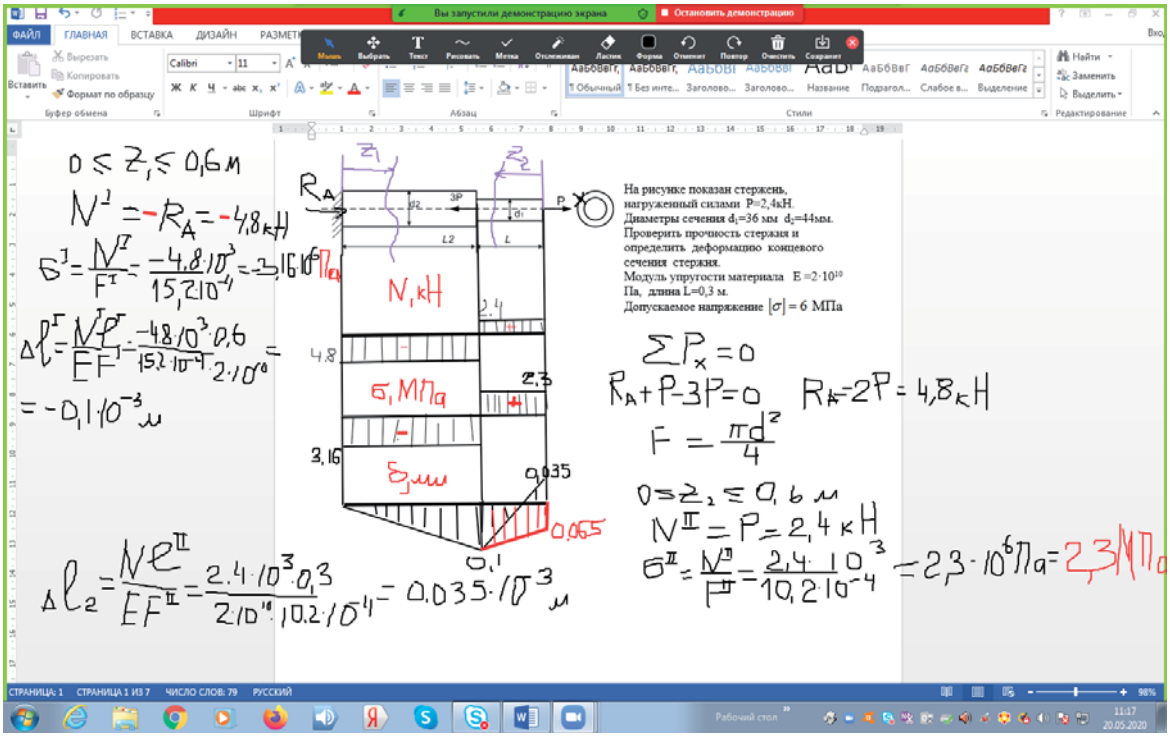


Рис. 3. Пример работы в программе Zoom

Библиографический список

1. *Шипкова С.Н.* Интернет-технологии и дистанционное обучение// Сборник материалов международной научно-практической конференции. Информатизация образования, 2017. С. 237 – 241.
2. *Вихрев В.В.* О новой концепции информатизации образования/ В. В. Вихрев, А. С. Христочевская, С. А.Христочевский //Системы и средства информатики. 2014. № 24:4, С. 157 – 167.
3. *Секерин В.Д.* Дистанционные образовательные технологии в информационной экономике / В.Д. Секерин, А.Е. Горохова, А.Л. Лебедев // Друкеровский вестник. Москва, Институт проблем управления РАН им. В.А. Трапезникова. 2019. № 1. С.150 – 157.
4. *Марус Ю.В.* Применение активных форм в электронной информационно-образовательной среде как средство повышения результативности обучения студентов направления подготовки «туризм»/ Ю.В. Марус, Е.В. Коваленко, И.П Геращенко // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. https://science-education.ru/ru/article/view?id=28950 (дата доступа 20.03.2020).
5. https://universarium.org/ Платформа для онлайн-обучения на русском Универсариум. Дата доступа: 25.05.2020.
6. https://learn.uniweb.ru/ Платформа Uniweb. Дата доступа: 25.05.2020.
7. https://academiait.ru/ Бесплатная онлайн-академия. Дата доступа: 25.05.2020.
8. https://openedu.ru/course/ Открытое образование. Дата доступа: 25.05.2020.
9. *Джамай В.В.* Прикладная механика: учебник для академического бакалавриата /В. В. Джамай, Е. А.Самойлов, А.И.Станкевич, Т. Ю. Чуркина// под ред. В. В. Джамая. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 360 с.
10. Прикладная механика: учебник / под ред. М. Н. Серазутдинова// Казань: Центр инновационных технологий, 2016. 326 с. https://www.kstu.ru/servlet/contentblob. Дата доступа 24.04.2020.

11. *Муйземнек А.Ю.* Прикладная механика: учеб. пособие / А. Ю. Муйземнек, А. Н. Литвинов, Н. Ю. Митрохина, В.А. Шорин. Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. 388 с.

12. *Зиновченко А.Н.* Опыт использования компьютерной обучающей системы в азовском морском институте// Вестник приазовского государственного технического университета. Серия: Технические науки. № 33, Издательство: ГВУЗ "Приазовский государственный технический университет" (Мариуполь), 2016. С. 147 – 152.

Reference

1. *Shipkova S.N.* Internet technologies and distance learning // Proceedings of the international scientific-practical conference. Informatization of education, 2017. Pp. 237 – 241.

2. *Vikhrev V.V.* On a new concept of education informatization / V.V. Vikhrev, A. S. Khristochevskaya, S. A. Khristochevsky // Systems and means of informatics. 2014. No. 24: 4, Pp. 157 – 167.

3. *Sekerin V.D.* Remote educational technologies in the information economy / V.D. Sekerin, A.E. Gorokhova, A.L. Lebedev // Drucker Bulletin. Moscow, Institute of Management Problems, Russian Academy of Sciences V.A. Trapeznikova. 2019.No 1. Pp. 150 – 157.

4. *Marus Yu.V.* The use of active forms in the electronic informational and educational environment as a means of increasing the effectiveness of teaching students in the tourism direction / Yu.V. Marus, E.V. Kovalenko, I.P. Gerashchenko // Modern problems of science and education. 2019. No. 3. https://science-education.ru/en/article/view?id=28950 (Date of access 03/20/2020).

5. https://universarium.org/ Platform for online learning in Russian Universarium. Date of access: 05.25.2020.

6. https://learn.uniweb.ru/ Uniweb platform. Date of access: 05.25.2020.

7. https://academiait.ru/ Free online academy. Date of access: 05.25.2020.

8. https://openedu.ru/course/ Open education. Date of access: 05.25.2020.

9. *Jamai VV* Applied mechanics: a textbook for academic undergraduate / V. V. Dzhamay, E. A. Samoilov, A. I. Stankevich, T. Yu. Churkina // Ed. V.V. Jamaiah. - 2nd ed., Rev. and add. - M.: Yurayt Publishing House, 2019.360 p.

10. Applied mechanics: textbook / ed. M.N.Serazutdinova // Kazan: Center for Innovative Technologies, 2016. 326 s. https://www.kstu.ru/servlet/contentblob. Access date 04.24.2020.

11. *Muizemnek A.Yu.* Applied mechanics: textbook. manual / A. Yu. Muizemnek, A.N. Litvinov, N. Yu. Mitrokhin, V.A. Shorin. Penza: Publishing House of PSU, 2019.388 p.

12. *Zinovchenko A.N.* The experience of using a computer-based training system at the Azov Maritime Institute // Bulletin of the Azov State Technical University. Series: Engineering. No. 33, Publisher: SEI Priazov State Technical University (Mariupol), 2016. Pp. 147 – 152.

УДК 378 **UDC 378**

ЖАРКИХ Н.Г.
кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии и акмеологии, Орловский государственный университет им. 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

ИМИТАЦИОННЫЕ ИГРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ

SIMULATION GAMES IN THE ORGANIZATION OF BACHELOR'S EDUCATION

В статье актуализирована проблема использования в подготовке бакалавров-психологов имитационных игр. Внимание к разработке и использованию имитационных игр объясняется ее непосредственной связью с требованиями современной практики в формировании у молодых специалистов профессиональных компетенций. Традиционные, классические методы обучения в высшей школе имеют свои ограничения, мало приспособлены к тем компетенциям, которые должны сформироваться у студентов – вот перечень проблем, которые сегодня активно обсуждаются педагогическим сообществом. С учетом анализа исследования показано, что имитационные игры, которые применяются в образовательном процессе, носит специфику в проявлении удовлетворенности учебной и профессиональной деятельностью: отражается на мотивации студентов и преподавателей, взаимоотношениях в группе, общей удовлетворенности работой респондентов, сформированности ряда профессиональных компетенций.

Ключевые слова: ***имитационные игры, профессиональные компетенции***

The article deals with the problem of using simulation games in the training of bachelor psychologists. Attention to the development and use of simulation games is explained by its direct connection with the requirements of modern practice in the formation of professional competencies among young professionals. Traditional, classical methods of teaching in higher education have their own limitations and are not well adapted to the competencies that students should develop.This is a list of problems that are actively discussed by the teaching community today. Based on the analysis of the study, it is shown that simulation games that are used in the educational process are specific in the manifestation of satisfaction with educational and professional activities: it affects the motivation of students and teachers, relationships in the group, overall satisfaction with the work of respondents, the formation of a number of professional competencies.

Keywords: ***simulationgames, professional competencies.***

В современном образовании 21 векапроисходят изменения ориентиров и ценностей – переход от пассивной передачи знаний к обучению студентов активно их применять на практике, уметьпланировать и прогнозировать результаты своей деятельности, уметь осознанно принимать решения в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Для достижения вышеупомянутых целей обсуждается вопрос об использовании имитационных игр в процессе подготовки специалистов.Этот метод относят к интерактивным методам обучения. Интерактивные методы, как известно,отличаются от других тем, чтопозволяют организовать в процессе обучения более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Чаще всегопреобладает активностьсамих студентов в процессе обучения. Преподаватель в них выступает как фасилитатор или наставник, тьютер – функции будут зависеть от конкретных целей занятия. (Рис 1.)

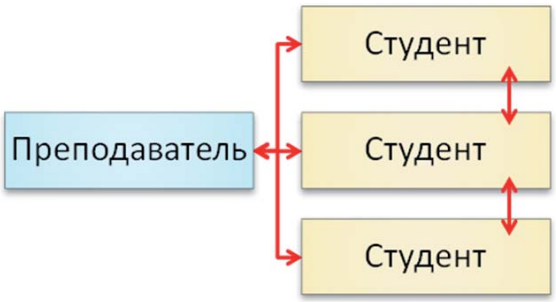


Рис. 1. Схема взаимодействия в процессе организации имитационных игр.

Анализ психологической и методической литературы, посвященной имитационным играм и их исследованию, показывает ряд преимуществ этих игр как метода обучения в сравнении с традиционными образовательными методами. Традиционное обучение направлено на получение готового, фактологического знания, а имита-

© Жарких Н.Г., Костыря С.С.
© Zharkih N.G., Kostyrya S.S.

ционная игра позволяет ввести это знание в смысловой контекст обучающегося,обеспечиваетне просто запоминание информации, но и ее понимание и значение, что в дальнейшем способствует формированию компетентности будущих специалистов. Это достигается, за счет специально организованной совместной деятельностью участников по решению комплексной задачи (учебной или профессиональной).[1], [3]. В традиционном обучении, как известно, это сложно решить, там преобладает пассивный метод обучения и усвоения: форма взаимодействия преподавателя и студентов, вкоторой преподаватель является ведущим действующим лицом и управляющим ходом занятия, а студенты выступают в роли пассивных слушателей. Для сравнения представим это на схеме (Рис. 2).

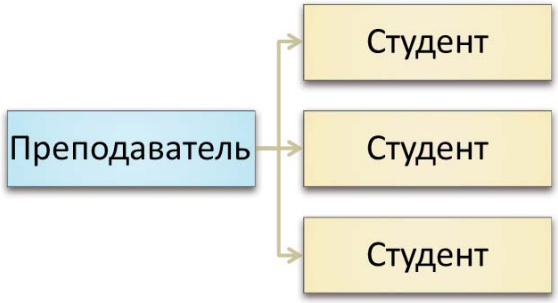


Рис. 2. Схема взаимодействия в процессе организации традиционных форм работы.

Мы не пытаемся противопоставить разные методы или доказывать полезность одних и неактуальность других. Различные методы используют для решения определенных учебных и воспитательных задач, для формирования определенных компетенций.

«Имитационные игры позволяют выстроить коридор предвосхищения возможных событий и смоделировать деятельность человека по решению сложных задач, данных в условиях, психологически близких к естественным. Обучение через имитационные игры происходит в процессе общения участников друг с другом (в отличие от монологичной классно-урочной системы образования), позволяет участнику приобрести опыт совместного решения проблемы, осознать индивидуальную и групповую ответственность за настоящие и будущие действия. Такие игры, в частности, создают возможность принимать проблему как личностно значимую, учиться действовать в условиях неопределенности» [3].

В классификации имитационных методов можно выделить две условные группы методов: неигровые и игровые (Рис. 3)

Как видно на схеме к неигровым можно отнести следующие: кейс-метод, контекстное обучение, тренинг, занятия с применением затрудняющих условий, методы группового решения творческих задач, метод развивающейся кооперации.

К игровым: мозговой штурм, деловые игры: имитационные, операционные, ролевые, метод проектов.

Применение имитационных методов обучения позволяет решить следующие задачи:

– формировать интерес к изучаемому предмету;
– развитие самостоятельности учащихся;
– формирование и развитие познавательной мотивации;
– развитие умения работать в команде и с командой;
– воспитание лидерских качеств;
– обучение коммуникативным навыкам;
– развития чувства ответственности за совместную и собственную деятельность по достижению результата;
– обогащение социального опыта учащегося путем переживания жизненных ситуаций.

Особенности активных форм организации обучения состоят в следующем:

а) постоянное взаимодействие преподавателя и уча-

Рис. 3. Классификация имитационных методов.

щихся посредством прямых и обратных связей,

б) достаточно длительное время вовлеченности учащихся в процесс,

в) высокая активизация мышления, когда учащиеся «вынуждены» быть активными независимо от их желания,

г) самостоятельная творческая генерация решений,

д) повышение степени мотивации и эмоциональности обучающихся.

«Непосредственное наблюдение за ходом игры или, что еще лучше, участие в ней (по опыту автора) может способствовать квалификации процедуры проведения, стиля поведения ведущего, правильности выбора аудитории, а также взаимной сочетаемости всех этих параметров, поскольку они взаимосвязаны. Не менее важным является сопоставление их с запланированной целью» [1].

Если говорить о целевых установках имитационных методов, то в ряде исследований доказывается, что именно в таком процессе развиваются softskills, которые в большей степени определяют успешность профессионала (Рис. 4)

Кроме softskills имитационные методы формируют как общекультурные, так и профессиональные компетенции. При анализе карты компетенций для направления подготовки 37.03.01 «Психология» были получены следующие результаты (Табл. 1):

В исследовании Зайковой А.В. при анализе отзывов студентов-психологов о функциях имитационной игры в процессе обучения, были выделены следующие стратегические задачи, которые решаются с помощью игр:

а) ускорение и облегчение процесса запоминания информации, то есть приобретение знаний;

б) формирование сложных навыков или психологических качеств (например, принятие решения, эффективная групповая деятельность, умение четко и понятно формулировать мысль, развитие эмпатических умений);

в) наиболее специфичной мишенью для игры (то есть, достигаемой с наибольшим эффектом именно с помощью этого средства) является воздействие на личность человека, на его мотивационную сферу («игра помогает ставить вопросы, на которые могут быть даны ответы уже после игры»);

г) игровой метод позволяет осуществить ведущему диагностику эмоциональных, личностных и когнитивных особенностей участников, возможность использовать игровой опыт в качестве средства самопознания, самоисследования;

д) психотерапевтическую функцию (в том числе в смысле психотерапии аутентичности – человек ищет не решения каких-либо проблем, он может быть очень успешен, но так называемого личностного роста, дальнейшего развития своей индивидуальности): подобные занятия могут рассматриваться как средство повышения уверенности в себе, самооценки, предоставляется возможность убедиться в своей успешности, например, в роли лидера [1].

Факторы непродуктивного использования имитационных методов:

– теоретическая неподготовленность при работе с

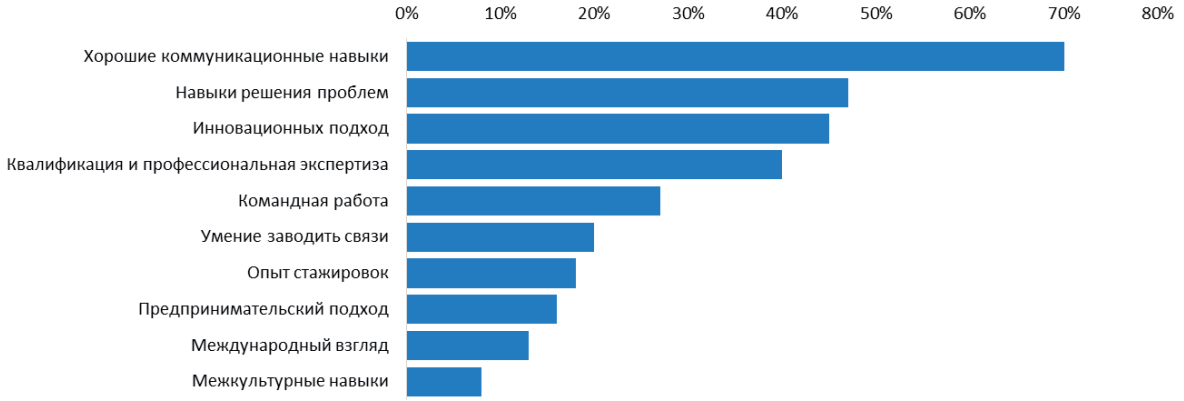


Рис. 4. Сформированностьsoftskillsв процессе интерактивного обучения.

Таблица 1.

Карта компетенций по направлению подготовки 37.03.1 «Психология»

ИМИТАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	
Неигровые имитационные методы активного обучения	
Баскет-метод	ОК-11, ПК-2
Кейсы	ОК-5, ОК-8, ОК-9, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-11, ПК-21, ПК-22
Метод проектов	ОК-1, ОК-3, ОК-5, ОК-9, ОК-11, ОК-12, ОК-14, ОК-15, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-5, ПК-6, ПК-9, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-14, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ПК-18, ПК-23
Тренинги	ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-15, ПК-6, ПК-8, ПК-13, ПК-15, ПК-17, ПК-18, ПК-20, ПК-22
ИГРОВЫЕ ИМИТАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	
Деловые игры	ОК-8, ПК-3, ПК-4, ПК-21, ПК-22
Ролевые игры	ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-13, ПК-3, ПК-8, ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ПК-18, ПК-20, ПК-22

теми или иными имитационными методами;

– бессистемное применение имитационных методов;

– чрезмерное увлечение преподавателя имитационными играми;

– отсутствие четкого представления о результативности использования методов.

По результатам исследований имитационных образовательных игр, наибольшей эффективностью для смысловой рефлексии обладает специально организованное послеигровое обсуждение в диалоге (полилоге) с другими: как участниками, так и наблюдателями за игрой. Это позволяет участникам лучше осознать, систематизировать полученный в игре опыт и тем самым добиться новых, как образовательных, так и личностно-смысловых результатов[3]. Для разработки, моделирования и пострефлексии имитационных игр для психологов-бакалавров преподавателю будет полезно проработать следующие вопросы:

Каковы образовательные задачи имитационных игр:

– какая проблема моделируется в игре, с точки зрения психологии?

– при изучении какой дисциплины можно применять эту игру-модель?

– каковы обучающие, образовательные возможности игры?

– для развития каких компетенций (навыков, способностей, умений, качеств) можно применять эту игру-модель? Что развивает эта игра?

– каков образовательный результат игры?

– каковы недостатки и преимущества игры-модели по сравнению с другими методами обучения?

***Исследовательские вопросы*:**

– какую проблему (вопрос, аспект), можно исследовать в игре, с точки зрения психологии?

– какова цель игры с точки зрения психологии?

– что исследует игра-модель?

– какую гипотезу выдвигал автор игры? И что он планировал получить в результате?

– какие ограничения есть у игры-модели?

Психологические аспекты:

– какие виды креативности проявляются в игре-модели?

– какие типичные реакции участников можно наблюдать в игре?

– какие виды деятельности участников организуются в игре?. Какие способы, этапы освоения деятельности можно выделить?

– по каким критериям можно различать «имитационные игры» и «тренинги»?

– какими должны быть основные принципы разработчика игры-модели?

– каковы этические аспекты разработки имитационных игр?

– возникает ли в процессе игры взаимопомощь (или нарастает конкуренция участников)?

– есть ли инструменты оценки успешности разработки игры? Если их нет, что Вы предлагаете для этого использовать?

– какая активность преобладает у участников? (речевая, деятельностная) Каков характер активности? (интеллектуальный, манипулятивный, организационный)

– как оценить динамику активности группы?

– какова динамика взаимодействия в группе? (социальнно-психологические барьеры в имитационных играх).

– можно ли рассматривать динамичность игры как достигнутый результат?

– каков характер возникающих в игре споров?

– наблюдались ли манипуляции участниками?

– можно ли применить тесты к оценке игры, участников?

Послеигровой анализ и обсуждение позволяют ответить на вопросы об «устройстве» игры [2]. Также необходимо понимать специфику конкретной группы, в которой может проводиться игра-модель. Эти вопросы помогут авторам и организаторам сориентироваться как в самой возможности проведения игры, так и ее образовательной эффективности.

Сама процедура имитационной игры, структура и организация её создают возможности развития личности, формирования межличностных отношений в форме взаимных соглашений и консультаций по различным сферам деятельности той или иной предметной области.

Все вышеизложенное свидетельствует о высоком познавательном потенциале игр, их способности без риска и стрессов приобретать навыки и профессиональные компетенции.

Библиографический список

1. *Зайкова А.В.* Психологическое сопровождение образовательных имитационных игр // Имитационные модели и игры в управлении природными ресурсами. – под науч. ред. Д.Н. Кавтарадзе. М.: Университетский гуманитарный лицей, 2004. С.44 – 53.

2. *Кавтарадзе Д.Н., Фридман В.С., Нефёдова Т.А., Романов М.С.* Интерактивные средства индивидуализации обучения при чтении массовых лекций. Опыт использования и оценка эффективности в преподавании охраны окружающей среды // Индивидуальное образование слушателей массовых лекций по курсу «Биосфера и человечество» – проблема и решение. VIII Международная конференция по экологическому образованию. Ч. I., М., 2002.

3. *Лихачева Е.Ю.* Преодоление ситуации неопределенности в имитационных играх. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2012, 34 с.

References

1. *Zaykova A.V.* Psychological support of educational simulation games // Simulation models and games in natural resource management. – under the scientific editorship of D. N. Kavtaradze. - Moscow: University Humanities Lyceum, 2004. Pp. 44 – 53.

2. *Kavtaradze D. N., Fridman V. S., Nefedova T. A., Romanov M. S.* Interactive means of individualization of training when reading mass lectures. Experience in using and evaluating effectiveness in teaching environmental protection // Individual education of students of mass lectures on the course “Biosphere and humanity” – a problem and a solution. VIII international conference on environmental education. CH. I., Moscow, 2002.

3. *Likhacheva E. Yu.*Overcoming the situation of uncertainty in simulation games.Abstract of the dissertation for the degree of candidate of psychological Sciences.Moscow, 2012, 34 p.

УДК 37.022 **UDC 37.022**

ИБРАХИМ А.А.
преподаватель, кафедра русского языка НИ МГСУ, аспирант, кафедра социального управления и конфликтологии Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: annakozlova14@mail.ru

IBRAKHIM A.A.
Teacher, Department of Russian Language, NRU MGSU, Post-Graduate Student, Department of Social Management and Conflictology,Orel State University
E-mail: annakozlova14@mail.ru

К МЕТАПРЕДМЕТНЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ ЧЕРЕЗ МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ (ИЗ ИСТОРИИ КОМПЛЕКСНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ)

TOWARDS METASUBJECT RESULTS THROUGH INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS (FROM THE HISTORY OF INTEGRATED TEACHING)

Статья описывает возможности межпредметного преподавания для достижения метапредметных результатов, зафиксированных в проекте ФГОС ООО (2020), на примере комплексной системы обучения начала XX века; отражены достоинства и некоторые недостатки комплексного обучения для достижения метапредметных результатов.

Ключевые слова: ***комплексная система обучения, метапредметные результаты, межпредметные связи, ФГОС ООО (2020).***

The article describes the possibilities of intersubject teaching to achieve metasubject results, recorded in the draft Federal state educational standard of osonovogo General education (2020), on the example of a comprehensive learning system of the beginning of the XX century; the advantages and some disadvantages of integrated learning for achieving metasubject results are reflected.

Keywords: ***complex system of education, metasubject results, intersubject communications, FSES BGE (2020).***

Современное образование в России, оказавшееся в условиях многочисленных и разнообразных вызовов, пытается ответить на новые вызовы с помощью ФГОС ООО (2020). Последние докарантинные 20 лет усугубили перед учительством и обществом проблемы, многие из которых (индивидуализация обучения, критериальное оценивание, познавательные навыки и др.), ещё были сформулированы в XVII веке Джоном Локком, в XVIII веке И.Г. Песталоцци, а с XIX века их начали решать (например, Л.Н. Толстой, советские педологи, Дж. Дьюи, В.А. Сухомлинский и другие педагоги-новаторы) и которые пробует снять проект ФГОС ООО.

Время, технологический уклад и результат обсуждений, дискуссий и исследований о том, что необходимо развивать, какие навыки важны, сформулировали новые требования к образованию, отражённые в метапредметных результатах, которые, как предполагается, сменят традиционные навыки – чтение, письмо, счёт.

Так называемые ключевые навыки XXI века – коммуникация, сотрудничество, критическое мышление, творчество – с разными формулировками составляют требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. Так, одним из метапредметных результатов считается освоение обучающимися межпредметных понятий, то есть таких понятий, которые «используются в нескольких предметных областях и позволяют связывать знания из различных дисциплин в целостную научную картину мира»[1]. Данная формулировка ставит перед нами вопрос: что считать метапредметным понятием, а что межпредметным?

Включение во ФГОС метапредметности, безусловно, не только идущий вместе со временем, но и передовой шаг, несмотря на отсутствие в настоящее время чёткой, ёмкой, полной и однозначной дефиниции метапредметных результатов и метапредметных умений, а также понимания того, где пролегает граница между метапредметностью и межпредметностью, которая в настоящее время толкуется как изучение определенных тем на основе двух-трех учебных предметов[2].

В пункте проекта ФГОС ООО «Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования» указано, что «метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать овладение познавательными универсальными учебными действиями»[3]. В ФГОС ООО в определении содержится немало противоречий, которые отмечены во время общественного обсуждения текста стандарта[4]; добавим ещё одно противоречие. Можно предположить, что если учебные действия названы универсальными, тогда, может быть, есть универсальный учебный предмет, из которого получится вытянуть, развернуть эти так называемые универсальные учебные действия. История педагогики и методики преподавания знают попытки найти такой общий, всеобъемлющий механизм, попытки найти универсальный предмет, тему или создать их.

В конце XIX – начале XX вв. (в Советском Союзе до начала 1930-х гг.) в мире практиковалось комплексное обучение, отражающее стремление к всеобщему синтезу, к объединённому знанию. В основе лежит простая мысль: мир воспринимается человеком в виде комплек-

© Ибрахим А.А.
© Ibrakhim A.A.

сов ощущений, представляет собою один сплошной поток сознания, а потому детский ум скорее и легче может постичь явления, когда они изучаются не изолированно, отдельно, а так, как они протекают в окружающей нас жизни, в органической слитности, взаимодействии и развитии. Эта идея рождает вопрос: можно ли этот накопленный опыт комплексного преподавания перенести на сегодняшнюю учебную ситуацию? Если нельзя взять в чистом виде, можно ли их каким-нибудь образом модифицировать, модернизировать, чтобы получить развитые универсальные учебные действия и метапредметные результаты. Важная особенность комплексного обучения – отсутствие учебных предметов, расписания уроков, специалистов-предметников. В комплексной школе изучались не отвлечённые науки, а замкнутые методические единицы, которые соответствуют жизни. Первый год обучения был связан с последним стройностью композиции и творческой деятельностью учителя.

Комплексное преподавание нередко сводилось к преподаванию по принципу концентрации всей школьной работы вокруг того или иного центра, будь то школьный предмет, идея или явление жизни. Как с методической точки зрения была организована комплексная работа, можно понять по сохранённому в научно-методической литературе описанию комплекса «Вес». Исходный пункт – падение кусочка мела на пол. Это повод к ознакомлению с законом всемирного тяготения, из которого вытекает вся совокупность движений небесных тел, таким образом физика связывалась с астрономией, потом подключалась химия (молекулярные силы, магнитно-электрические явления и т.п.). На законе всемирного притяжения основано взвешивание тел. Так намечался естественный переход к изучению законов падения тел, веса, плотности, массы тела, приёмов взвешивания, принципов различных приборов взвешивания (весы рычажные, пружинные, гидравлические). С этими понятиями тесно связаны различные системы мер и весов, а это переход к математике – вычисления веса, протяжения, объёма, перевод одних мер в другие. Затем к математике подключалась история: изучались смена одной системы мер другою, начиная с доисторической эпохи, связь древних систем с средневековыми и новейшими, вытеснение метрическою системою разнообразных способов измерения, которые господствовали ранее. Обозначения отдельных единиц меры (локоть, ступня, палец, грамм, метр) – повод к разъяснению таких процессов в жизни языка, как изменения значений слов, заимствования названий. Изучение родной речи, местных мер и весов протекало под знаком краеведения. Так различные области знаний и навыков сложились вокруг основного стрежня комплекса – веса тела.

Основываясь на этом примере, велико искушение посчитать комплексное обучение метапредметным, но на помощь приходит литература, которое всё ставит на свои места. В романе В. Каверина «Два капитана» эта система преподавания описана с позиций ученика. И так, читаем: «Помнится, мы проходили утку. Это были сразу три урока: география, естествознание и русский. На уроке естествознания утка изучалась как утка: какие у неё крылышки, какие лапки, как она плавает и так далее. На уроке географии та же утка изучалась как житель земного шара: нужно было на карте показать, где она живёт и где её нет. На русском Серафима Петровна учила нас писать “у-т-к-а” и читала что-нибудь об утках из Брема. Мимоходом она сообщала нам, что по-немецки утка так-то, а по-французски так-то. Кажется, это называлось тогда комплексным методом»[5].

С современной точки зрения это, безусловно, не метапредметное преподавание, а межпредметное: серьёзные метапредметные связи не устанавливаются, универсальные учебные действия как таковые не развиваются. Однако опора на межпредметные связи служит формированию целостного представления о системе знаний и обеспечивает практическую направленность обучения, а это в свою очередь закреплено в новом проекте ФГОС.

Неоспоримым плюсом комплексного обучения является признание права детей на собственное развитие, на их индивидуальный рост и индивидуальное обучение, или, используя современную терминологию, на индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальную образовательную траекторию. Основное требование – близость образовательного материала детским потребностям и интересам. Это положение комплексной системы созвучно современной идее индивидуализации обучения. Важно было, чтобы учебный материал был доступен детям и ценен по своему общественному значению. В то же время комплексный подход помогал развивать умение видеть изучаемый предмет или изучаемую темы всесторонне, под разными углами, учитывая разные точки зрения. Хотя некоторые метапредметные результаты, – например, «устанавливать связи между элементами, выявлять закономерности и противоречия в наборе фактов, данных, наблюдениях, аргументации или устанавливать приоритеты в деятельности, вносить коррективы в деятельность на основе новых обстоятельств, изменённых ситуаций, установленных ошибок, возникших трудностей»[6] – могут быть достигнуты и в ходе этого обучения.

Все учебные занятия детей не должны были быть абстрактны и разобщены между собой. В своей школьной работе ребёнок должен был найти возможность осознания своих взаимоотношений с окружающей социальной средой (школа, семья, общество), с животными, растениями, минералами, со всей Вселенной. Никаких специальных занятий по навыкам, по отдельным предметам не проводилось. Считалось, что дети в процессе своих обычных занятий по комплексам приобретают необходимые навыки.

Главными недостатками комплексного обучения при очевидных и многочисленных достоинствах признаны разрозненность, разобщённость поверхностных знаний, отсутствие преемственности между уровнями образования.

Опыт комплексного преподавания в советской и мировой школе при взвешенном отношении к историческим явлениям педагогической, политической, общественной, социальной, экономической может обогатить современную систему обучения проверенными, гармоничными и разнообразными межпредметными связями, приближающими к достижению метапредметных результатов, требуемых ФГОС ООО.

Примечание

1 Текст проекта ФГОС ООО (2020) - [Электронный ресурс] URL: https://regulation.gov.ru/projects#npa=94555 (Дата обращения: 25.04.2020)

2 Интегрированные уроки / Педагогический терминологический словарь – [Электронный ресурс] URL: https://rus-pedagogical-dict.slovaronline.com/

3 Текст проекта ФГОС ООО (2020) - [Электронный ресурс] URL: https://regulation.gov.ru/projects#npa=94555 (Дата обращения: 25.04.2020)

4 Например, публикации в электронных СМИ А.А. Скулачёва А.В. Хуторского и др

5 Цитата по кн. Каверин В. Два капитана. М., Детская литература, 1984. - с. 58.

6 Текст проекта ФГОС ООО (2020) - [Электронный ресурс] URL: https://regulation.gov.ru/projects#npa=94555 (Дата обращения: 25.04.2020)

Библиографический список

1. Энциклопедия комплексного преподавания (Под ред. С.В. Иванова). Л. : Брокгауз-Ефрон, 1924 – 1929 (2-я тип. Транспечати НКПС).
2. Текст проекта ФГОС ООО (2020) - [Электронный ресурс] URL: https://regulation.gov.ru/projects#npa=94555 (Дата обращения: 25.04.2020)

References

1. Encyclopedia of integrated teaching (under the editorship S.V. Ivanov). Leningrad: Brockhaus-Efron, 1924 – 1929.
2. Draft text of FSES BGE (2020) - [Electronic resource] URL: https://regulation.gov.ru/projects#npa=94555 (Date of request: 25.04.2020)

УДК 378.2 UDC 378.2

КАЗАРЯН Г.С.
старший преподаватель, кафедра «Туризм, гостиничное дело и дизайн», Образовательное частное учреждение высшего образования(ОЧУВО) «Международный инновационный университет»
E-mail:gayane.kazaryan.1968@mail.ru
СЕЛЮТИН В.Д.
доктор педагогических наук, профессор, кафедра алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: selutin_v_d@mail.ru

KAZARYAN G.S.
Senior Lecturer, Department of Tourism, Hospitality and Design, Private Educational Institution of Higher Education (PEIHT) «International Innovation University»
E-mail: gayane.kazaryan.1968@mail.ru
SELYUTIN V.D.
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Department of Algebra and Mathematical Methods in Economics, Orel State University
E-mail: selutin_v_d@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДСТВАМИ РЕГРЕССИОННОГО АНАЛИЗА

IMPLEMENTATION OF THE ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL MODEL OF THE FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF STUDENT-MANAGERS BY MEANS OF REGRESSION ANALYSIS

В статье обосновывается необходимость формирования профессионально значимых качеств менеджеров в сфере туризма на основе социального партнерства вузов и бизнес-сообщества. Исследуются возможности реализации организационно-педагогической модели формирования профессионально значимых качеств студентов-менеджеров в сфере туризма с применением регрессионных моделей.

Ключевые слова: ***профессионально значимые качества, менеджеры в сфере туризма, педагогические условия, регрессионная модель, множественная регрессия.***

The article substantiates the need for the formation of professionally significant qualities of managers in the field of tourism on the basis of social partnership between universities and the business community. The possibilities of implementing the organizational and pedagogical model of the formation of professionally significant qualities of student managers in the field of tourism using regression models are investigated.

Keywords: ***professionally significant qualities, managers in the field of tourism, pedagogical conditions, regression model, multiple regression.***

Туризм в двадцать первом веке становится одной из наиболее быстро развивающихся отраслей мирового хозяйства и ведущей экспортной отраслью в мире. Новые тенденции развития туристкой деятельности неизбежно находят отражение в содержании образования. В изменяющихся условиях профессиональное туристское образование должно строиться на основе взаимодействия профессионального, образовательного и туристского пространств.

Интеграция вузовского образования с бизнес-сообществом в сфере туризма выдвигает перед педагогической наукой задачу формирования профессионально значимых качеств менеджеров в сфере туризма на основе социального партнерства учреждений высшего профессионального образования и бизнес-сообщества. Решению этой актуальной задачи посвящено исследование, проводимое на протяжении ряда лет на базе ФБГОУ ВО «Майкопский государственный технологический университет» (МГТУ).

Одним из важнейших результатов проведенного исследования является разработанная организационно-педагогическая модель формирования профессионально значимых качеств студентов-менеджеров в сфере туризма на основе социального партнерства вуза и бизнес-сообщества [1, 2]. Реализация этой организационно-педагогическая модели осуществлялась в образовательном процессе МГТУ и продолжилась в ОГУ имени И. С. Тургенева.

Соответствующая технология формирования профессионально значимых качеств студентов-менеджеров в сфере туризма использует ряд математических методов, в частности, методы регрессионного анализа. Они помогают устанавливать логическую цепочку диалектических переходов от явления в сфере туризма к его математическому описанию и определению вида зависимости между исследуемыми факторами (при ее наличии).

Несложность математического аппарата и возможности современной вычислительной техники обеспечивают доступность освоения студентами предлагаемого учебного материала. Если произведена выборка и получены n пар значений:

© Казарян Г.С., Селютин В.Д.
© Kazaryan G.S., Selyutin V.D.

$(x_1; y_1)$, $(x_2; y_2)$, ..., $(x_n; y_n)$, то $y_i = \beta_0 + \beta_1 x_i + \varepsilon_i$, и 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, исследуется влияние стоимости путевок на объем предлагаемых услуг (выручку) турфирмы. Стоимость путевок

(xi- тыс.рублей) и выручка турфирмы (yi - тыс.долларов), показаны в таблице1.

Таблица 1.

Сведения о стоимости путевок и выручке турфирмы

y_i \ 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 построения парной линейной регрессионной модели студенты составляют сумму квадратов отклонений

$$\Psi(\beta_0, \beta_1) = \sum_{i=1}^{n} \left(y_i - (\beta_1 x_i + \beta_0)\right)^2 =$$

$$= \left(24 - (\beta_1 \cdot 40 + \beta_0)\right)^2 \cdot 4 + \left(24 - (\beta_1 \cdot 50 + \beta_0)\right)^2 \cdot 6 +$$

$$+ \left(39 - (\beta_1 \cdot 50 + \beta_0)\right)^2 \cdot 8 + \left(39 - (\beta_1 \cdot 60 + \beta_0)\right)^2 \cdot 10 +$$

$$+ \left(54 - (\beta_1 \cdot 60 + \beta_0)\right)^2 \cdot 32 + \left(54 - (\beta_1 \cdot 70 + \beta_0)\right)^2 \cdot 3 +$$

$$+ \left(54 - (\beta_1 \cdot 80 + \beta_0)\right)^2 \cdot 9 + \left(69 - (\beta_1 \cdot 60 + \beta_0)\right)^2 \cdot 4 +$$

$$+ \left(69 - (\beta_1 \cdot 70 + \beta_0)\right)^2 \cdot 12 + \left(69 - (\beta_1 \cdot 80 + \beta_0)\right)^2 \cdot 6 +$$

$$+ \left(84 - (\beta_1 \cdot 70 + \beta_0)\right)^2 \cdot 1 + \left(84 - (\beta_1 \cdot 80 + \beta_0)\right)^2 \cdot 5.$$

Упрощая выражения, находят затем частные производные $\frac{\partial \Psi}{\partial \beta_0}$ и $\frac{\partial \Psi}{\partial \beta_1}$ функции $\Psi(\beta_0, \beta_1)$ и получают систему уравнений:

$$\begin{cases} \frac{\partial \Psi}{\partial \beta_0} = 0 \\ \frac{\partial \Psi}{\partial \beta_1} = 0 \end{cases}$$

В условиях поставленной задачи получается после сокращений:

$$\begin{cases} -10680 + 12680 \cdot \beta_1 + 200 \cdot \beta_0 = 0 \\ -702120 + 826800 \cdot \beta_1 + 12680 \cdot \beta_0 = 0 \end{cases}$$

Решение этой системы уравнений не представляет трудностей для студентов. Получается $\beta_1 \approx 1{,}093$, $\beta_0 \approx -15{,}872$.

Итак, парная линейная регрессионная модель запишется в виде $y_i = -15{,}872 + 1{,}093 \cdot x_i + \varepsilon_i$.

Получив парную регрессионную модель, обучающиеся смогут использовать ее для прогнозирования выручки турфирмы при изменении стоимости путевок. Например, при $x = 90$ получим

$\hat{y} = -15{,}872 + 1{,}093 \cdot 90 \approx 82{,}498$, то есть примерно 83 тыс. долларов. Несомненно, они должны понимать, что эта оценка носит вероятностный характер со случайной ошибкой ε.

Нередко возникает необходимость рассматривать несколько объясняющих переменных. В таких случаях составляют модель множественной линейной регрессии:

$y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \ . \ . \ . \ + \beta_p x_{ip} + \varepsilon_i$, где

x_{i1} – значения первой объясняющей переменной, x_{i2} – значения второй объясняющей переменной и т.д.

Для студентов наиболее доступно начинать с применения моделей с двумя объясняющими переменными:

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \varepsilon_i.$$

Пусть например, выявляются предпочтения туристов при выборе маршрута в зависимости от интереса их к известным достопримечательностям. При ограниченности времени для осмотра всех достопримечательностей, туристы стараются выбрать несколько наиболее интересных для себя мест и посетить их. Предложим ситуацию, когда при планировании экскурсий по Амстердаму предпочтения отдаются Музею марихуаны в зависимости от интереса к Музею Ван Гога и Дома-музея Рембрандта. Используя метод PEST-анализа, все опрашиваемые клиенты распределены на подгруппы одинаковой численности. Силу влияния каждого фактора оценивали по шкале от –6 до +6, где –6 – минимальное влияние, 6 – максимальное влияние фактора.

В таблице 2 показаны результаты о**ценивания** клиентами предпочтительности посещения Музея марихуаны (yi), интереса к Музею Ван Гога (xi1) и Дома-музея Рембрандта (xi2).

Для нахождения оценок параметров линейной регрессионной модели $y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \varepsilon_i$ обучающиеся составляют сумму квадратов отклонений

$$\Psi(\beta_0, \beta_1, \beta_2) = \sum_{i=1}^{n} \left(y_i - (\beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2})\right)^2 =$$

$$= \left(4 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot 1 + \beta_2 \cdot (-1))\right)^2 + \left(-6 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot (-1) + \beta_2 \cdot 1)\right)^2 +$$

$$+ \left(1 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot 1 + \beta_2 \cdot 0)\right)^2 + \left(-5 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot 0 + \beta_2 \cdot 1)\right)^2 +$$

$$+ \left(-1 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot 0 + \beta_2 \cdot 0)\right)^2 + \left(-4 - (\beta_0 + \beta_1 \cdot 1 + \beta_2 \cdot 1)\right)^2.$$

Таблица 2.

Результаты оценивания клиентами предпочтительности посещения Амстердама

Музей марихуаны yi	Музей Ван Гога (xi1)	Дом-музей Рембрандта (xi2)
4	1	-1
-5	-1	1
1	1	0
-4	0	1
-1	0	0
-6	2	2

После упрощения выражения находят частные производные функции $\Psi(\beta_0, \beta_1, \beta_2)$:

$$\frac{\partial\Psi}{\partial\beta_0} = 2(11 + 6\beta_0 + 3\beta_1 + 3\beta_2);$$

$$\frac{\partial\Psi}{\partial\beta_1} = 2(2 + 3\beta_0 + 7\beta_1 + 2\beta_2);$$

$$\frac{\partial\Psi}{\partial\beta_2} = 2(25 + 3\beta_0 + 2\beta_1 + 7\beta_2).$$

Составляют систему уравнений, приравняв частные производные к нулю:

$$\begin{cases} 11 + 6\beta_0 + 3\beta_1 + 3\beta_2 = 0, \\ 2 + 3\beta_0 + 7\beta_1 + 2\beta_2 = 0, \\ 257 + 3\beta_0 + 2\beta_1 + 7\beta_2 = 0. \end{cases}$$

Решая эту систему уравнений, получают $\beta_0 = -0,5$, $\beta_1 = 0,97$, $\beta_2 = -3,63$ и записывают искомую линейную регрессионную модель $y_i = -0,5 + 0,97 \cdot x_{i1} - 3,63 \cdot x_{i2} + \varepsilon_i$.

С помощью полученной модели они смогут спрогнозировать предпочтения к посещению Музея марихуаны в зависимости от интереса к Музею Ван Гога и Дома-музея Рембрандта. Так например, в случае одновременного отсутствия интереса к Музею Ван Гога ($x_1 = -1$) и интереса Дома-музея Рембрандта ($x_2 = -1$) получается $\hat{y} = -0,5 + 0,97 \cdot (-1) - 3,63 \cdot (-1) = 2,16 \approx 2$ – небольшой интерес к посещению Музея марихуаны. При одновременном x1 =2 и x2 = 1 получается $\hat{y} = -0,5 + 0,97 \cdot 2 - 3,63 \cdot 1 = 1,9 = -2,19 \approx -2$ – несколько пониженный интерес к посещению Музея марихуаны. Эти оценки так же носят вероятностный характер со случайной ошибкой ε.

Во многих случаях число объясняющих переменных превосходит 2. Тогда непосредственное применение метода наименьших квадратов становится громоздким и привлекается матричный способ [4].

Пусть например, одиннадцать менеджеров в сфере туризма, в качестве экспертов, произвели по десятибалльной системе оценку объема предлагаемых услуг в зависимости от видов услуг, предоставляемых фирмами (таблица 3).

Таблица 3.

Оценка объема предлагаемых услуг в зависимости от их видов

Объем предлагаемых услуг yi	Туры в страны Евросоюза xi1	Туры в страны Азии xi2	Внутренние туры xi3
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

Матричная форма регрессионной модели имеет вид: $Y = X \cdot \beta + \varepsilon$,

где Y – матрица-столбец (вектор) значений объясняемой переменной, X – матрица значений объясняющей переменной, β – матрица-столбец (вектор) параметров, ε – матрица-столбец (вектор) значений возмущений (остатков, ошибок).

По данным таблицы 3, обучающиеся составляют указанные матрицы:

$$Y = \begin{pmatrix} y_1 \\ y_2 \\ y_3 \\ y_4 \\ y_5 \\ y_6 \\ y_7 \\ y_8 \\ y_9 \\ y_{10} \\ y_{11} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 5 \\ 6 \\ 9 \\ 5 \\ 7 \\ 6 \\ 8 \\ 9 \\ 8 \\ 5 \\ 4 \end{pmatrix}, X = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 7 & 3 \\ 1 & 3 & 7 & 2 \\ 1 & 6 & 8 & 5 \\ 1 & 1 & 4 & 6 \\ 1 & 5 & 1 & 9 \\ 1 & 4 & 4 & 3 \\ 1 & 5 & 6 & 4 \\ 1 & 6 & 5 & 7 \\ 1 & 6 & 3 & 7 \\ 1 & 3 & 4 & 3 \\ 1 & 2 & 1 & 3 \end{pmatrix}, \beta = \begin{pmatrix} \beta_0 \\ \beta_1 \\ \beta_2 \\ \beta_3 \end{pmatrix}, \varepsilon = \begin{pmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \varepsilon_3 \\ \varepsilon_4 \\ \varepsilon_5 \\ \varepsilon_6 \\ \varepsilon_7 \\ \varepsilon_8 \\ \varepsilon_9 \\ \varepsilon_{10} \\ \varepsilon_{11} \end{pmatrix}.$$

Предоставляется возможность исследовать сумму квадратов отклонений в матричной форме. Для этого студенты должны выразить матрицу-столбец ошибок e =Y – X · β, а затем

$$\sum_{i=1}^{11}\varepsilon_i^2 = (\varepsilon_1 \quad \varepsilon_2 \quad \varepsilon_3 \quad \varepsilon_4 \quad \varepsilon_5 \quad \varepsilon_6 \quad \varepsilon_7 \quad \varepsilon_8 \quad \varepsilon_9 \quad \varepsilon_{10} \quad \varepsilon_{11}) \cdot \begin{pmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \varepsilon_3 \\ \varepsilon_4 \\ \varepsilon_5 \\ \varepsilon_6 \\ \varepsilon_7 \\ \varepsilon_8 \\ \varepsilon_9 \\ \varepsilon_{10} \\ \varepsilon_{11} \end{pmatrix} = \varepsilon T \cdot \varepsilon .$$

Методом наименьших квадратов получают оценку вектора β :

$$\beta \approx (X^{\grave{O}} \cdot X)^{-1} \cdot (X^{\grave{O}} \cdot Y).$$

В условиях, заданных таблицей 3, получается:

$$X^T = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 7 & 3 \\ 1 & 3 & 7 & 2 \\ 1 & 6 & 8 & 5 \\ 1 & 1 & 4 & 6 \\ 1 & 5 & 1 & 9 \\ 1 & 4 & 4 & 3 \\ 1 & 5 & 6 & 4 \\ 1 & 6 & 5 & 7 \\ 1 & 6 & 3 & 7 \\ 1 & 3 & 4 & 3 \\ 1 & 2 & 1 & 3 \end{pmatrix}^T = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ 2 & 3 & 6 & 1 & 5 & 4 & 5 & 6 & 6 & 3 & 2 \\ 7 & 7 & 8 & 4 & 1 & 4 & 6 & 5 & 3 & 4 & 1 \\ 3 & 2 & 5 & 6 & 9 & 3 & 4 & 7 & 7 & 3 & 3 \end{pmatrix};$$

$$X^{\grave{O}} \cdot X =$$

$$X^T = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 7 & 3 \\ 1 & 3 & 7 & 2 \\ 1 & 6 & 8 & 5 \\ 1 & 1 & 4 & 6 \\ 1 & 5 & 1 & 9 \\ 1 & 4 & 4 & 3 \\ 1 & 5 & 6 & 4 \\ 1 & 6 & 5 & 7 \\ 1 & 6 & 3 & 7 \\ 1 & 3 & 4 & 3 \\ 1 & 2 & 1 & 3 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ 2 & 3 & 6 & 1 & 5 & 4 & 5 & 6 & 6 & 3 & 2 \\ 7 & 7 & 8 & 4 & 1 & 4 & 6 & 5 & 3 & 4 & 1 \\ 3 & 2 & 5 & 6 & 9 & 3 & 4 & 7 & 7 & 3 & 3 \end{pmatrix} =$$

$$= \begin{pmatrix} 11 & 43 & 50 & 52 \\ 43 & 201 & 200 & 224 \\ 50 & 200 & 282 & 215 \\ 52 & 224 & 215 & 296 \end{pmatrix};$$

$$(X^{\grave{O}} \cdot X)^{-1} = \begin{pmatrix} 1{,}478761 & -0{,}00172 & -0{,}14321 & -0{,}15446 \\ -0{,}00172 & 0{,}048946 & -0{,}01434 & -0{,}02632 \\ -0.14321 & -0{,}01434 & 0{,}026116 & 0{,}017041 \\ -0{,}15446 & -0{,}02632 & 0{,}017041 & 0{,}038055 \end{pmatrix};$$

$$X^{\grave{O}} \cdot Y = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ 2 & 3 & 6 & 1 & 5 & 4 & 5 & 6 & 6 & 3 & 2 \\ 7 & 7 & 8 & 4 & 1 & 4 & 6 & 5 & 3 & 4 & 1 \\ 3 & 2 & 5 & 6 & 9 & 3 & 4 & 7 & 7 & 3 & 3 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 5 \\ 6 \\ 9 \\ 5 \\ 7 \\ 6 \\ 8 \\ 9 \\ 8 \\ 5 \\ 4 \end{pmatrix} =$$

$$= \begin{pmatrix} 72 \\ 311 \\ 341 \\ 361 \end{pmatrix};$$

$$\beta \approx (X^{\grave{O}} \cdot X)^{-1} \cdot (X^{\grave{O}} \cdot Y) =$$

$$= \begin{pmatrix} 1{,}478761 & -0{,}00172 & -0{,}14321 & -0{,}15446 \\ -0{,}00172 & 0{,}048946 & -0{,}01434 & -0{,}02632 \\ -0.14321 & -0{,}01434 & 0{,}026116 & 0{,}017041 \\ -0{,}15446 & -0{,}02632 & 0{,}017041 & 0{,}038055 \end{pmatrix} \times \begin{pmatrix} 72 \\ 311 \\ 341 \\ 361 \end{pmatrix} =$$

$$= \begin{pmatrix} 1{,}341265 \\ 0{,}706086 \\ 0{,}286478 \\ 0{,}241548 \end{pmatrix}.$$

Тогда: $\beta_0 = 1{,}341265$, $\beta_1 = 0{,}706086$, $\beta_2 = 0{,}286478$. $\beta_3 = 0{,}241548$.

Линейная регрессионная модель имеет вид

$$y_i = 1{,}341265 + 0{,}706086x_{i1} + 0{,}286478x_{i2} + 0{,}241548x_{i3} + \varepsilon_i$$

С помощью полученной модели можно спрогнозировать объем предлагаемых услуг в зависимости от видов услуг: туры в страны Евросоюза (x1), туры в страны Азии(x2), внутренние туры (x3).

Так например, когда x1=4, x2=3, x3=8 прогнозируемая оценка объема предлагаемых услуг составляет

$$\hat{y} = 1{,}341265 + 0{,}706086 \cdot 4 + 0{,}286478 \cdot 3 + 0{,}241548 \cdot 8 =$$
$$= 6{,}957 \approx 7$$

со случайной ошибкой ε.

Приведенные примеры показывают возможности использования методов регрессионного анализа для формирования профессионально значимых качеств будущих менеджеров в сфере туризма.

Продолжающаяся опытно-экспериментальная работа подтверждает, что использование преподавателями

разработанной технологии обучения позволяет не только повысить качество знаний студентов-менеджеров, но и помогает им в освоении приемов причинно-следственного анализа и прогнозирования изучаемых явлений в сфере туризма, при изучении специальных дисциплин, проведении научно-исследовательской работы.

Таким образом, можно сделать вывод о повышении эффективности влияния разработанной в исследовании организационно-педагогической модели на процесс формирования профессионально значимых качеств менеджеров в сфере туризма при использовании средств регрессионного анализа.

Библиографический список

1. *Казарян Г. С.* Особенности организации профессиональной подготовки менеджеров в сфере туризма на современном этапе // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 36 – 38.
2. *Казарян Г. С.* Формирование профессионально значимых качеств менеджеров в сфере туризма в процессе профессиональной подготовки в вузе // Материалы научно-практической конференции «Наука – XXI веку». Майкоп: МГТУ, 2011. С. 355 – 357.
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. Селютин В.Д., Лебедева Е.В., Яремко Н.Н. Применение линейных регрессионных моделей в педагогических исследованиях // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Научный журнал. Орёл: издательство ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 2018. №3 (80). С.354 – 359.

References

1. *Kazaryan G. S.* Features of the organization of professional training of managers in the field of tourism at the present stage // World of science, culture, education. 2015. № 1 (50). Pp. 36 – 38.
2. *Kazaryan G. S.* Formation of professionally significant qualities of managers in the field of tourism in the process of vocational training at a university // Materials of the scientific-practical conference «Science – XXI Century». Maykop: MSTU, 2011. Pp. 355 – 357.
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. Selyutin V.D., Lebedeva E.V., Yaremko N. N. The use of linear regression models in educational research / Scholars note of Orel State University. Series: Humanitarian and social sciences. Scientific journal. Orel: Publishing House of the Orel State University named after I.S. Turgenev, 2018. No.3 (80). Pp. 354 – 359.

УДК 373.5 **UDC 373.5**

КОРОЛЬ В.В.
кандидат биологических наук, доцент кафедры «Безопасность 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 «Безопасность жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ogu-fk@ya.ru
ДАНЬШИНА Н.А.
кандидат юридических наук, доцент кафедры «Гражданского права и процесса», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ya.daniel21@ya.ru
ДАНЬШИНА М.С.
студентка, «Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации»
E-mail: milanadan@bk.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@ya.ru
DANSHINA N.A.
Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Department of «Civil Law and Process», Orel State University
E-mail: ya.daniel21@ya.ru
DANSHINA M.S.
Student, "Saint Petersburg Law Institute (Branch) University of the Prosecutor's Office of the Russian Federation"
E-mail: milanadan@bk.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ.

MODERN PROBLEMS OF DRUG ADDICTION PREVENTION IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT.

В статье авторы поднимают вопросы, связанные с профессиональной деятельностью педагогов по предотвращению распространения наркотиков в подростковой среде. В работе акцентируется внимание на необходимость поиска инновационных подходов антинаркотического воспитания, в частности, использования интерактивных методов обучения и воспитания школьников.

Ключевые слова: ***социальные опасности, профилактика, школьная среда, инновационный подход, воспитание.***

In the article, the authors raise issues related to the professional activities of teachers to prevent the spread of drugs in the adolescent environment. The paper focuses on the need to find innovative approaches to anti-drug education, in particular, the use of interactive methods of teaching and educating schoolchildren.

Keywords: ***social hazards, prevention, school environment, innovative approach, education.***

Наркотизация населения, особенно несовершеннолетнего, вызывает серьёзную озабоченность у государства, общественных, образовательных учреждений, так как потребитель психотропов – подростки и молодёжь. Следовательно, наркотизация молодого поколения – национальная угроза, поскольку ведёт к депопуляции и деградации общества.

Стоит отметить, что единой стратегии в решении актуальной проблемы у мирового сообщества нет. Некоторые государства делают упор на декриминилизацию, легализацию большинства психоактивных веществ, этот способ борьбы поддержали 22 страны, другие считают, что нужно принимать кардинальные, жёсткие меры, как, например, в Беларуси; Россия – на распутье, но скорее всего выступает за использование различных методов дифференцированного воздействия, внимательно наблюдает за экспериментами в борьбе с наркотизацией, в тех странах, в которых она возникла гораздо раньше.

Статистика, подтверждающая снижение возраста начинающих потребителей наркотиков, вызывает серьёзные опасения, поэтому главная задача – не допустить приобщения к ним детей, то есть эффективно организовывать профилактическую работу и антинаркотическое воспитание в семье и образовательных заведениях, так как только усилий одного государства будет недостаточно. Люди сами, понимая важность проблемы, должны сами защищать своих близких от болезни века, а оказывать им помощь должны школы вместе с другими государственными и общественными организациями.

Важно подчеркнуть, что именно школа, вследствие сложившейся бедственной ситуации, должна стать местом действенной активной работы по антинаркотиче-

© Король В.В., Пашкова В.А., Даньшина Н.А., Даньшина М.С.
© Korol V.V., Pashkova V.A., Danshina N.A., Danshina M.S.

ской пропаганде среди обучающихся, и большинство специалистов – 93%, работающих с детьми (педагогов, психологов, врачей) считает антинаркотическую пропаганду эффективным методом профилактики. Однако есть и несогласные, считающие, что она может вызвать нездоровый интерес к психоактивным веществам; некоторые приходят к мнению о её неэффективности. Как видно, единая точка зрения по данному вопросу отсутствует, что свидетельствует о сложности работы в этом направлении с детьми и подростками.

Цель данной работы – провести анализ эффективных методов и подходов по профилактике и предотвращению наркомании в школьной среде.

Безусловно, образовательные программы и методики, по которым велась ранее такая работа, оказались несовершенными, противоречивыми и слабо адаптированными к современным реалиям и неспособными противостоять натиску агрессивной рекламе, открытой и завуалированной, в том числе интернету.

Время показало, что нужно срочно искать современные подходы и инструменты воздействия на обучающихся для минимизации наркозависимости среди подрастающего поколения.

Перед специалистами стоит задача корректировки программы по профилактике детской наркомании в школе. Если ранее программа была ориентирована на средний и старший подростковый возраст, то теперь некоторые педагоги и психологи считают, что начинать её надо с 5–6-го класса, а часть из них предлагает, ориентируясь на увеличившиеся факты употребления наркотиков в 6–7 лет, начинать осторожную работу по профилактике с этого возраста.

В некоторых зарубежных странах это практикуется, хотя предложение вызывает большие дискуссии, так как, с одной стороны, и это понимают все, важно не упустить момент приобщения детей к психоактивным веществам, с другой – вызывает опасение их воздействие на психику детей младшего возраста [5, 6, 7, 8].

Квалифицированные психологи считают, что в этом возрасте формируется понятие о добре и зле, плохом и хорошем, поэтому такая методика позволит на подсознательном уровне создать у детей негативное отношение к наркотикотикам и отрицательный образ наркомана, которые мешают быть здоровым и счастливым. Кстати, для профилактической работы с младшим школьным возрастом уже созданы мультфильмы.

Ясно одно, работа, которая проводилась раньше, неэффективна, и пока специалисты дискутируют, педагоги и школьные психологи должны использовать новые методические разработки и информационные технологии профилактики наркозависимости, интерактивные способы работы на уроках и внеклассных мероприятиях.

Главная цель педагога – помочь ученику сформировать свою точку зрения о наркотиках, выработать к ним стойкое отрицательное отношение, чтобы в провоцирующих ситуациях вести себя в соответствии со своим убеждением, уметь сказать “нет”, правильно строить коммуникативные связи, не позволять собой манипулировать, уметь дать отпор лидеру группы.

Конечно, эта серьёзная работа должна проводиться совместно с педагогом и психологом путём проведения различных тренингов, ролевых игр, решения кейсов, при проведении которых возникает сотрудничество между обучающимися и педагогами, что способствует более продуктивной работе в процессе образования, помогает повысить подростку самоуважение и самосознание, строить коммуникативные связи со сверстниками и старшими, что необходимо в подростковом возрасте.

Следует использовать специально подобранные тренинги в группе, начиная с пятого и шестого классов, помогающие ученикам приобрести умение отказываться от предложенных психотропных веществ. Методика проведения таких проектов существует [3, 5].

Для обучения умения отстаивать свою точку зрения, развития критического мышления и подбора нужных аргументов очень эффективны диспуты на тему, предложенную педагогом или же выбранную самими учениками. Безусловно, такой вид работы требует от учителя старательной подготовки и основательной знаний исследуемой темы, одновременно помогает лучше узнать точку зрения подопечных, умение находить нужную мотивацию, отстаивая свои убеждения. При проведении внеклассной работы и во время урока целесообразно использовать различные акции, интересные учащимся всех возрастов: игры, конкурсы, викторины, ненавязчиво затрагивая нужные проблемы.

Вследствие того, что нынешнее поколение не мыслит своей жизни без современных гаджетов, важно при проведении профилактики наркомании применять информационные технологии, используя межпредметные связи уроков ОБЖ и информатики, особенно эффективной такая форма работы будет в старших классах. Развивая творческие способности учащихся, можно предложить задание составить пятнадцатисекундный видеоролик на тему противодействия наркомании, например: «Умей сказать нет!», «Просто скажи: «Нет!», «Я люблю жизнь» – провести их конкурс, предварительно выбрать жюри из учеников и преподавателей.

Учитывая, что в интернете существует активная противонаркотическая кампания, проводимая различными государственными, общественными структурами, в качестве домашнего задания можно рекомендовать просмотр сайтов Федеральной ГУНК МВД России, некоммерческой организации «Благотворительный Фонд “Жизнь Заново”», сайта общественной организации “Россия без наркотиков” города Челябинск, кстати, входящего в список антирейтинга наркотиков, на котором интересно, профессионально расскажут учащимся о противодействии наркотикам и проблемах реабилитации. Очень полезным для ребят, особенно тех, которые уже успели попробовать психоактивные вещества, будет сайт общения бывших зависимых от пагубной привычки и тех, кто недавно приобщился к ней. В силу психологической особенности подростков, мнение сверстников обычно производит более сильных эффект, чем назидательная речь старших.

Хочется заметить, что некоторые частные реабилитационные клиники предлагают посещение центров реабилитации наркозависящих, то есть “шоковую терапию”, считая такой метод эффективной и действенной терапией, но рекомендуют его использовать дифференцированно, индивидуально, возможно, применяя к подросткам, у которых уже начинает формироваться зависимость.

Чтобы противостоять наркомании как субкультуре и способу её реализации в неформальной группе в качестве определённого маркера к её принадлежности, а также исключить романтизацию наркотиков в некоторых

молодёжных программах по ТВ и в интернете, в которых различные кумиры известных музыкальных групп используют для вдохновения наркотики, можно дать задания составить список известных кумиров, проследить их судьбу и подготовить сообщение "Судьба моего кумира", что подтвердит плачевное влияние наркомании на судьбу многих известных людей.

Педагогам необходимо подчеркнуть: все виды наркотиков в той или другой степени приводят к потере здоровья и быстрой деградации личности подростков, так как активные потребители наркотических веществ имеют возраст от 14 до 30 лет и составляют 20 процентов общего числа, среди них одна пятая – это школьники, в последнее время уже встречаются и шести-семилетние дети, сделавшие первую пробу [6, 7].

Следует акцентировать внимание школьников и том факте, что каждый наркоман может затянуть в наркотические сети от 5 до 20 человек, потому что потребление наркотиков обычно происходит в компаниях, о чём свидетельствуют социальные опросы и тесты [1, 4]. Кроме того, не лишним будет сообщить учащимся и официальные данные ГУНК МВД России в России: вследствие употребления наркотиков ежегодно умирает около 50-60 тысяч человек в возрасте 15 – 34 лет, к уголовной ответственности привлекается более 300 человек, затраты силовых структур по борьбе с наркотиками, их потребления и продажи – 96 миллиардов рублей, 65 процентов имеющих отношения к наркотикам связаны с криминалитетом [1, 2].

Второе направление в профилактической работе – это альтернатива: пропаганда здорового образа жизни. Безделье, скука, пустое времяпрепровождение детей, особенно подростков, – это то, что нередко приводит к потреблению наркотиков.

Каждый ребёнок в любом возрасте должен заниматься спортом, иметь хобби, посещать кружки по своим интересам, принимать участие в общественной работе в школе, иметь дома постоянные обязанности.

В некоторых образовательных учреждениях с целью воспитания активной жизненной позиции, чувства сопереживания и сострадания проводят волонтерские акции, что очень важно для воспитания современных учеников, больше времени пребывающих не в реальном, а в виртуальном мире.

По наблюдениям специалистов, вследствие психологических особенностей, самыми уязвимыми в интернет-пространстве являются подростки, поэтому обеспечение безопасного Сетевого пространства, то есть создание благоприятных условий в нём для подрастающего поколения и создание определённого уровня защищённости посредством упреждающих мер – главная задача государств – ведомственных структур, в том числе образовательной системы [5, 6, 7].

Именно в пространство интернета переместилось большое количество преступников, рекламирующих, распространяющих наркотические вещества среди пользователей интернета на запрещённых сайтах, которые не всегда вовремя удаётся вовремя обнаружить и заблокировать. Через сеть вербуются дилеры и курьеры из подростков, соблазнённые хорошим заработком или же, обманутые, принявшие противозаконные действия за увлекательную игру.

Следует разработать программы, позволяющие успешно изобличать противозаконные действия дельцов от наркобизнеса, в доступной, интересной для современных подростков, именно совмещение традиционных методов воспитания обучающихся и электронные расширят возможности учителей: классных руководителей, воспитателей, ОБЖ и информатики.

Важной частью работы по профилактике наркомании является работа с родителями, которых следует памятками об их действиях в отношении подростков-блогеров, которые помогут снизить для детей риски в интернете.

Подводя итог важнейших способов интенсификации антинаркотической деятельности в подростковой среде, по нашему мнению, следует выделить следующие три момента:

Во-первых, следует заметить, что ученики, особенно подростки, всегда оценят искреннее к себе отношение и заинтересованность в их судьбе, со стороны учителя, поэтому одно из главных условий успеха любой программы и проекта – это любовь к детям и профессионализм педагога.

Во-вторых, должны быть тесный контакт и доброжелательные отношения с семьей обучающегося, хорошая осведомлённость об атмосфере, в которой растёт ребёнок, так как именно в ней формируются первые жизненные навыки.

В-третьих, работа в антинаркотической сфере и пропаганде здорового образа жизни должна осуществляться не разовыми акциями, а систематически, с учётом возрастных особенностей, принципа последовательности, при необходимости – индивидуально, дифференцированно.

В заключение следует отметить, что только совместная работа педагогов, школьных психологов и родителей может удержать подростка от девиантного и аддиктивного поведения, однако успешное решение данной актуальной проблемы невозможно без помощи государственных структур и общественных организаций.

Библиографический список

1. http://www.stopnarkotik.ru/ (дата обращения: 25.06.2020).
2. Сайт Главного управления по контролю за оборотом наркотиков https://xn--b1aew.xn–p1ai/mvd/structure1/Glavnie_upravlenija/gunk (дата обращения: 15.06.2020).
3. *Аверина Е.В.* Профилактика наркомании в российской школе: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Аверина Елена Викторовна. М., 2003. 192 с.
4. *Аникин С.С.* Информационное пространство учебного заведения как условие профилактики наркотизма учащихся: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Аникин Сергей Сергеевич. М., 2006. 272 с.
5. *Березин С.В.* Психология ранней наркомании : учеб. пособие / С.В. Березин, К.С. Лисецкий. М.; Самара, 2000. 84 с.
6. *Ганишина И.С.* Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних : учеб. пособие / И.С. Ганишина, А.И. Ушатиков. М., 2006.
7. *Коновалов И.Н.* Наркотизм и наркомания в школьной среде: меры противодействия (опыт исследования проблемы в школах Саратовской области) / И.Н. Коновалов, В.И. Мельник // Преступность и уголовное законодательство: реалии, тенденции, взаимовлияние: сб. науч. тр. Саратов, 2004. С. 510 – 525.

8. *Miller W.R.* Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behaviour / W.R. Miller, S. Rollnick. New York: Guilford Press, 2002.

References

1. http://www.stopnarkotik.ru/ (accessed: 25.06.2020).
2. https://xn – b1aew.xn--p1ai/mvd/structure1/Glavnie_upravlenija/gunk (accessed: 15.06.2020).
3. *Averina E.V.* Prevention of drug addiction in the Russian school: dis. ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01 / Averina Elena Viktorovna. Moscow, 2003. 192 p.
4. *Anikin S.S.* Information space of an educational institution as condition for preventing drug abuse of students: dis. ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01 / Anikin Sergey Sergeevich. M., 2006. 272 p.
5. *Berezin S.V.* Psychology of early drug addiction: textbook.manual / P. V. Berezin, K. S. Lisetsky. M.; Samara, 2000. 84 p.
6. *Ganishina I.S.* Dysfunctional family and deviant behavior minors: studies. manual / I. S. Ganshina, A. I. Usatikov. Moscow, 2006.
7. *Konovalov I.N.* Narcosis and drug addiction in the school environment: measures counteraction (experience of research of a problem in schools of Saratov region region) / I. N. Konovalov, V. I. Melnik // Crime and criminal law legislation: realities, trends, mutual influence: SB. nauch. Tr. Saratov, 2004. Pp. 510 – 525.
8. *Miller W.R.* Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behaviour / W.R. Miller, S. Rollnick. New York: Guilford Press, 2002.

УДК 378.016:75 **UDC 378.016:75**

КОСЕНКО Н.А.
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

KOSENKO N.A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Painting, Orel State University
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

INNOVATIONS AND TRADITIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A MODERN ARTIST-TEACHER

Статья посвящена проблемам сохранения традиций в профессиональной подготовке художника-педагога в процессе обучения дисциплинам изобразительного цикла на примере художественно-графического факультета Орловского университета в условиях реализации современных образовательных стандартов, основное внимание обращается на академическую направленность и индивидуальное творческое развитие личности будущего учителя изобразительного искусства.

Ключевые слова: ***сохранение традиций, профессиональная подготовка, современный художник-педагог, процесс обучения дисциплинам изобразительного цикла, творческое развитие личности.***

The article is devoted to the problems of preserving traditions in the professional training of the artist-teacher in the process of teaching the disciplines of fine arts on the example of the art-graphic faculty of Orel University in the conditions of implementation of modern educational standards, the main attention is paid to the academic orientation and individual creative development of the personality of the future teacher of fine arts.

Keywords: ***preservation of traditions, professional training, modern artist-teacher, the process of teaching the disciplines of fine arts, creative development of the individual.***

В современном обществе существует такая же востребованность художника-педагога, как и многие десятилетия назад. Только изменилось отношение общества к данной профессии. Поменялась актуальность этой специальности. Очень часто руководящие работники учебных учреждений, имеющие слишком поверхностные, если не сказать хуже, знания об искусстве, считают обязательным введение различных форм модернизации в процесс художественного образования, непременно требуют применения инновационных технологий. Никто из современных педагогов не против разумного использования определенного вида современных технологий, однако, нельзя недооценивать и роль традиций в образовании вообще, а в художественном образовании – тем более.

Целью проведения исследования в данной области является определение баланса между традиционными и инновационными технологиями в художественном образовании, конкретнее – в профессиональной подготовке художника-педагога. Для решения данной проблемы необходимо решить ряд исследовательских задач: анализ состояния художественного образования на современном этапе в нашей стране и за рубежом; выявление необходимых традиционных форм и методов обучения будущих художников-педагогов, а также выбор оптимальных инновационных технологий, которые не будут вступать в противоречие с сущностью профессии художника-педагога.

В нашей стране много раз применялся метод революционного преобразования в области обучения изобразительному искусству. Нельзя сказать, что этот опыт ничего не дал в плане методологии развития художественного образования. Однако история показала, что путь «отметания» всего старого, упразднения многовековых традиций академической художественной школы не вывел отечественное художественное образование на новый качественный уровень.

Недаром сегодня к обучению в российских классических художественных вузах стремится множество зарубежных студентов. Нельзя не заметить настоящий творческий «прорыв» художников из КНР, которые или учатся в России, или строят образовательный процесс в области обучения изобразительному искусству на примере русской академической художественной школы.

При этом учить подрастающее поколение изобразительной грамоте – это лишь небольшая толика серьезного труда художника-педагога, который должен заниматься не только обучением, но и воспитанием: эстетическим, патриотическим, нравственным. Именно на учителя искусства возложена ответственность за то, чтобы подрастающее поколение страны стало эмоционально отзывчивым, дети научились видеть, ценить, самостоятельно создавать прекрасное. Для возникновения основных ценностно-смысловых приоритетов будущего гражданина необходимо приобщать развивающуюся личность ребенка к миру вечных общечеловеческих ценностей. А это все сложнее становится сделать в нашей противоречивой социальной среде.

Художественно-графические факультеты нашей страны с полувековым (и более) опытом работы по подготовке высокопрофессиональных кадров в области художественной педагогики и в современных условиях перманентной революции в образовании пытаются не

© Косенко Н.А.
© Kosenko N.A.

снизить уровень ответственности за качество подготовки своих выпускников. Определенные нашими лучшими художниками-педагогами требования к уровню знаний, умений и навыков студентов, будущих учителей изобразительного искусства, гораздо выше и продуманнее случайного набора компетенций, которым в настоящее время должен обладать «универсальный педагог» согласно стандарту «Педагогическое образование».

Существовали продуманные реальные требования по наполненности учебных студенческих групп. Педагоги со стажем прекрасно помнят стандарты первого и второго поколений, в которых регламентировался количественный состав группы для занятий по спецдисциплинам (рисунок, живопись, композиция, декоративно-прикладное искусство, скульптура) – 8-10 человек. Каток «стандартизации» и заданий по так зазываемым «дорожным картам» принес изменения: в вузах объявили нерентабельными студенческие группы, состав которых меньше 25 человек. Поэтому педагог должен придумать, как студент увидит натурную постановку из-за спин и голов его 20 товарищей, как использовать метод наглядного показа, если до 24-го по списку очередь просто не дойдет?

Интересная мысль, связанная с активизацией самостоятельности студентов привела к снижению доли аудиторной работы с преподавателем. Получается, что педагог не может передать свой богатейший опыт студентам. Пусть они самостоятельно постигают изобразительную грамоту. Причем это можно сделать при помощи сомнительных сайтов с мастер-классами художников-любителей.

Дистанционные формы обучения изобразительному искусству – это также требования времени. Вообще то, если педагог распишет алгоритм выполнения учебной постановки, пошлет ее фотографию, а потом получит в ответ фото работы, написанной студентом, – это глупейшая форма проведения занятий, которую бы не допустил применить ни один уважающий себя художник-педагог. Введение поисковых методов, решения кейс-задач, проведение занятий в форме диалога или круглого стола и т.д., – кто из педагогов не встречался с рекомендациями применять только такие современные формы обучения? Как можно доказать, что нельзя унифицировать учебный процесс?

Момент введения обязательного тестирования на предмет освоения конкретных профессиональных компетенций вообще выбил из колеи педагогов-предметников, которые помогали студенту постигать суть своей профессии, учили рисовать, писать, творчески мыслить в конкретном творческом материале. Видимо существуют такие тесты, которые проверят степень проявления творчества, уровень художественного мастерства, наличие эмоциональной составляющей. Но кто уверен в том, что такие опросники составляли профессионалы?

В связи с тем, что не все инновации, связанные с требованиями ФГОС возможно осуществить в реальности, а за результат обучения студентов педагоги продолжают нести профессиональную ответственность, возникает необходимость сохранения тех традиций в обучении изобразительному искусству, которые были проверены поколениями.

Само понятие «традиция» – не ново в педагогической науке, оно обозначает устойчивые и значимые явления педагогического опыта: мысли, ценности, направления, процессы, которые существуют довольно длительно по времени, занимая в историко-педагогическом наследии значимое место. Лучшие педагогические традиции в художественном образовании принято передавать от одного поколения к другому, они определяют взаимосвязи между обучением и культурой в исторически меняющемся обществе.

Традиционными в художественной педагогике в вузе являются такие формы проведения занятий, как лекции и практические занятия. При этом доля практических занятий должна быть значительной. При построении учебных планов по ФГОС многие разработчики стремятся по возможности сохранить максимум учебных часов по дисциплинам изобразительного цикла из того минимума, который официально разрешается вводить в планы. Самостоятельная работа также не пускается на самотек. Все то, что раньше существовало в виде обязательной аудиторной работы, педагог стремится перевести в самостоятельные часы, контролируя данный процесс.

Практические занятия посвящаются, в основном, освоению изобразительной грамоты и творческого мастерства при работе с натуры. Причем сложившаяся десятилетиями система практических заданий остается почти неизменной. На орловском худграфе в современных рабочих учебных программах сегодня более строго стали обозначать темы и продумывать последовательность заданий, чтобы наиболее рационально использовать рабочее время студента и педагога.

Лекционные часы также необходимы будущему художнику-педагогу для изучения теоретических основ искусства, освоения терминологии. Г.В. Беда, в частности, отмечал, что «неустойчивость, нечеткость терминологии в области живописи особенно остро чувствуют художники-педагоги, которые вынуждены вести занятия по живописи, руководствуясь недостаточно разработанной методикой и в значительной мере собственным вкусом» [1, с. 10].

Традиционными остаются педагогические приемы, которые использует преподаватель на занятиях по творческим дисциплинам. Обязательным является наглядный показ, без которого вряд ли можно освоить сложное ремесло художника-педагога. Не освоив те методы и приемы работы определенным художественным материалом, которые демонстрирует педагог, студенту нелегко будет найти свой творческий путь, художественный почерк, а также научить искусству других.

Еще один обязательный пункт – это индивидуальная форма работы со студентами, без которой формирование любой творческой личности невозможна. Именно в процессе практических занятий по дисциплинам изобразительного цикла педагоги ведут традиционно не просто так называемую «контактную работу со студентами» (как это прописано в учебных планах), а осуществляют индивидуальный подход практически к каждому студенту. Именно поэтому отчисленных студентов на нашем факультете почти не бывает. К ним можно отнести только так называемых «случайных, заблудившихся» студентов, которые не по призванию пришли учиться на художественно-графический факультет.

Форма кафедральных просмотров до настоящего времени остается ведущей формой проведения зачетов и экзаменов. Это также продолжение индивидуальной

работы со студентом. Просмотры проводятся ежесеместрово, даже если отсутствует форма контроля по дисциплине. Студент получает оценку педагогов кафедры по пятибалльной шкале, при том, что у него может не быть ни зачета, ни экзамена. Причем в оценивании учитываются не только объективные критерии, но и субьективные, – достижения студента: его личностный рост, творческие находки, даже неравнодушие и степень трудолюбия. Следует отметить, что ни одно тестирование не выявит степень эмоционального отношения к работе и количество вложенных в учебную работу усилий студента, то есть оценивается не только результат, но и сам процесс обучения, и отношение к этому процессу самого обучаемого.

Кроме получения оценки по дисциплине, дополнительным стимулом к учебной деятельности является отбор лучших работ студентов для творческих выставок и методического фонда факультета. В студенческой среде до сих пор остается престижным быть отмеченным кафедрой на просмотре.

Традиционно в методическом фонде Орловского худграфа хранятся лучшие студенческие работы, находятся систематизированные в специально разработанных таблицах задания по рисунку, живописи, композиции для будущего художника-педагога, представлена методическая последовательность выполнения заданий. Сейчас педагоги и студенты магистратуры в рамках научной работы занимаются классификацией и дальнейшей систематизацией накопленных в методическом фонде учебных и творческих работ студентов. Эта серьезная и кропотливая работа должна послужить не только сохранению традиций, но и дальнейшему развитию методической базы старейшего в стране факультета.

Можно назвать выполнение композиции созданием хоть небольшого, но творческого произведения, а в современной интерпретации – это просто работа над проектом.

Изучение поставленной проблемы позволило сделать следующие выводы:

– в профессиональном художественном образовании будущих художников-педагогов следует сохранить традиционные формы обучения, к которым следует отнести наглядный показ приемов работы различными творческими материалами, индивидуальная работа со студентами; просмотры учебных и творческих работ студентов, использование образцов работ из художественных фондов кафедр, факультета и др.;

– необходимо, чтобы инновации в обучении дисциплинам изобразительного цикла коснулись самых необходимых сфер: приобретение нового оборудования, материалов для занятий, совершенствование библиотечного обслуживания и появление возможности знакомиться с новейшими литературными источниками, в том числе при помощи компьютерных технологий;

– для того, чтобы в нашей стране традиционно готовили высокопрофессиональных художников-педагогов, главным предназначением которых был рост скорее не экономического, а духовного богатства подрастающего поколения, необходимо разработать баланс сохранения традиций и введения инноваций в художественном образовании.

Библиографический список

1. *Беда Г.В.* Живопись и ее изобразительные средства: учеб. пособие для студентов худ.-граф. фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1977. 186 с.
2. *Зонова Е. А.* Педагогические традиции и инновации в системе образования. Опубликовано 04.05.2017 https://nsportal.ru
3. *Бредихин А.П.* «Модернизация» образования в контексте гуманистических традиций и опыта русской национальной культуры // Гуманизация образовательного пространства. Материалы международной научной конференции. [Электронное издание]. 2016. С. 410 – 421.
4. *Прищепа А. А., Майдибор О. Н.* Условия подготовки будущих художников-педагогов к педагогической и творческой деятельности https://research-journal.org/pedagogy/usloviya-podgotovki-budushhix-xudozhnikov-pedagogov-k-pedagogicheskoj-i-tvorcheskoj-deyatelnosti/

References

1. *Beda G.V.* Painting and its visual means: studies. manual for students of art. - Graf. FAC. PED. in-tov. M.: Enlightenment, 1977. 186 p.
2. *Zonova E.A.* Pedagogical traditions and innovations in the education system. Published on 04.05.2017 https://nsportal.ru
3. *Bredikhin A.P.* “Modernization” of education in the context of humanistic traditions and experience of Russian national culture / / Humanization of educational space. Materials of the international scientific conference. [Electronic edition]. 2016. Pp. 410 – 421.
4. *Prishchepa A.A., Maydibor O.N.* Conditions for preparing future artists-teachers for pedagogical and creative activities https://research-journal.org/pedagogy/usloviya-podgotovki-budushhix-xudozhnikov-pedagogov-k-pedagogicheskoj-i-tvorcheskoj-deyatelnosti/

УДК 37.015.31, 37.013.42

UDC 37.015.31, 37.013.42

КУЛАЧЕНКО М.П.
кандидат педагогических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kula4enko@yandex.ru

KULACHENKO M.P.
Candidate of Pedagogical Sciences, The Senior Lecturer of The Cathedra of Pedagogics and Professional Education, Orel State University
E-mail: kula4enko@yandex.ru

ПРИНЯТИЕ ВО ВНИМАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С АДДИКЦИЕЙ ТАБАКОКУРЕНИЕ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL-PERSONALITY CHARACTERISTICS OF THE SMOKING-PRONE TEENAGERS WHILE ORGANIZING THE PREVENTIVE WORK

Статья посвящена проблеме принятия во внимание индивидуально-личностных особенностей подростков, склонных к курению, при организации с ними профилактической работы. Показаны методы изучения проблемы, описаны результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: ***аддикции, курение, индивидуально-личностные особенности подростков***

The article is concentrated on attention to concerning about individual-personality characteristics of the smoking-prone teenagers, while organizing the prophylaxis. Methods of studying the problem are shown, and the results of an empirical study are described.

Keywords: ***addictions, smoking, individual and personal characteristics of adolescents.***

Проблеме табакокурения несовершеннолетних в последнее время стало уделяться значительное внимание.

В Письме Министерства образования Российской Федерации «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования» указывается, что «важнейшим направлением психолого-педагогического сопровождения развития учащихся является сохранение и укрепление здоровья детей» и указана конкретная задача – «профилактика табакокурения, алкоголизма и наркомании, заболеваний, передающихся половым путем, ВИЧ/СПИД, школьного и дорожного травматизма» [4, с.5].

Высокий уровень социальной значимости проблемы формирования здорового образа жизни у молодежи подчеркивается важнейшим нормативным актом – Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ от 29.12.2012 г.).

«В отечественной наркологии психические и поведенческие расстройства, вызванные употреблением табака, традиционно рассматривают как табакокурение (эпизодическое или систематическое) и табачную зависимость» [2, с. 38].

Сегодня курение однозначно отнесено к девиантным, а точнее – к аддиктивным – проявлениям личности.

«Исследователями А.А. Александровой, Я.Л. Коломинским, А.Е. Личко, В.В. Новиковым, А.А. Реаном, А.С. Макаренко, С.А. Беличевой, Л.И.Божович, Ю.А. Клейбергом и другими изучались психологические особенности девиантной личности, А.С. Буреломовой, А.В. Гоголевой, Н.В. Дмитриевой, В.М. Кабаевой, В.Д. Менделевичем, Г.В. Старшенбаумом, А.В. Четвертковой, В.В. Юсуповым, В.Е. Янко и другими изучались индивидуально-личностные особенности подростка, склонного к аддиктивному поведению. Анализируя данные исследования, М.В. Львова приходит к выводу, что выявленные особенности можно разделить на две основные группы: социально-психологические (характеризуют межличностные отношения ребенка со сверстниками, родителями, учителями и т.п., его положение в среде обучения и развития, особенности поведения в ситуациях социально-психологического взаимодействия и т.д.) и индивидуально-личностные (отношение подростка к себе, особенности мотивационной сферы, познавательной деятельности и другие характеристики личности). При этом между социально-психологическими и индивидуально-личностными факторами имеются довольно сложные взаимосвязи: они находятся в двусторонних причинно-следственных соотношениях. Воздействия на факторы, относящиеся к одной группе, приведут к изменениям в другой» [1, с. 3].

Исследователь Г.А. Фомченкова [5] считает, что «формирование основных причин потребности несовершеннолетнего в курении табака – сложный процесс, который социально наследуется, воспитывается и зависит от социального окружения, конкретной исторической и социально-экономической ситуации в стране, а также обусловлен влиянием психологических и физиологических компонентов личности ребенка на возникновение потребности в курении, т.е. в основе данной проблемы лежит комплекс социальных, экономических, психологических, педагогических, физиологических факторов, действующих в совокупности» [5, с. 10].

В своем исследовании мы предположили, что при профилактике курения, тесно связанной с процессом формирования навыков здорового образа жизни у подростков, необходимо не только корректировать социально-психологические характеристики, но и учитывать индивидуально-личностные особенности, в этом

© Кулаченко М.П.
© Kulachenko M.P.

случае превенция будет иметь положительный результат.

При разработке эмпирического исследования мы исходили из следующих теоретических положений:

– у подростков, имеющих склонность к курению, выражена общая склонность к зависимостям (Ю.А. Клейберг, С.А. Беличева, Ц.П. Короленко, А.Е. Личко и др.);

– в группу индивидуально-личностных особенностей входят: отношение подростка к себе (М.В. Львова); низкий уровень развития волевых качеств (дисциплинированность, организованность, выдержка) (А.Я. Фомин, Л.Д. Сафонова); снижение значимости здоровья как ценности (А.С. Буреломова).

В процессе исследования была выдвинута рабочая гипотеза: у подростков, имеющих склонность к зависимости от курения, выражены мотивы курения, наблюдаются нарушения самооценки, снижение значимости здоровья как ценности, недооценка своих волевых качеств.

Субъектом исследования выступают подростки, возраст респондентов – 13 – 14 лет.

Результаты адаптированного теста «Опросник выявления предрасположенности к аддиктивному (зависимому) поведению» позволяют говорить, что в целом предрасположенность к данному виду поведения у 35,0% подростков проявляется в средней степени вероятности, также не единичны случаи попадания в «группу риска» по предрасположенности к аддикциям (15,0%). Таким образом, выяснено, что 50,0% подростков в той или иной степени подвержены различным аддикциям, в том числе и курению а, следовательно, подростковая среда нуждается в пристальном внимании со стороны педагогов и родителей.

Полученные данные показывают, что предрасположенность к аддиктивному поведению в большинстве случаев обусловлена неуверенностью подростка в себе (50,0 %), низкой устойчивостью к психическим перегрузкам и стрессам (43,3 %), тревожностью и напряженностью в общении в учебном заведении (31,7 %), а также другими причинами: зависимость от друзей (30,0%), трудности общения со сверстниками (28,3 %), стремление к получению новых ощущений (16,7 %), непереносимость конфликтов (13,3 %), заболевания (8,3%), отягощенная наследственность (5,0 %) (алкоголизм, наркомания и пр.) [3]. Наглядно данные представлены в гистограмме (см.: рисунок 1).

Далее выявлялись мотивы приобщения к курению. Результаты опроса показали, что:

– основные мотивы приобщения к курению: ритуальное действие (курение «за компанию»); расслабление;

– популярные мотивы: стимулирование активности; снятие тревожности;

– примерно 5,0% подростков активно приобщены к процессу курения, для них мотивами являются привычка и психологическая зависимость.

Результаты наглядно представлены в рейтинге, в гистограмме (см.: рисунок 2).

Следующим шагом было изучение ценностных представлений подростков о здоровье (по экспресс-диагностике Ю.В. Науменко).

Полученные результаты показывают, что в целом для подростков здоровье является ценностью и у 65,0% есть стремление относиться к нему ответственно. Это подростки с личностно-ориентированным и ресурсно-прагматическим типами поддержания своего здоровья. Также выделяется группа подростков недостаточно ориентированных на поддержание своего здоровья, она составляет 35,0% опрошенных. Это подростки с адаптационно-поддерживающим типом и подростки, у которых отсутствует сознательное отношение к своему здоровью. Результаты наглядно представлены в гистограмме (см.: рисунок 3).

Основными показателями здоровья для подростков выступают: отсутствие болезней (91,7%), психологический комфорт (75,0%), соблюдение режима дня (68,4%), успешность в делах (60,0%). Недооцениваются такие показатели, как активность (21,7%), способность справляться с проблемами, в том числе с вредными привычками (36,7%).

При определении отношения подростков к самим себе (самоотношение) было отмечено, что большинство респондентов давали социально желательные ответы (51,7%), которые не могут быть рассмотрены как достоверные. Однако это позволяет говорить о том, что подростки не могут в полной мере оценить себя адекватно и чаще завышают, реже занижают самооценку.

Изучение уровня развития силы воли показало, что большинство подростков относит развитие своих волевых качеств к высокому уровню – 50,0% и к среднему – 43,3%. Подростки готовы проявлять силу воли при приеме неприятного лекарства, преодолевать страх, приложат усилия для завершения неинтересной работы, встанут утром раньше обычного, будут преодолевать свое нежелание участвовать в неинтересном мероприятии. Сложнее для них проявлять силу воли в конфликтной ситуации, при прекращении спора, выполнении распорядка дня и выхода из интернет-игрушки и др.

На основании полученных результатов была разработана программа профилактики аддиктивного поведения и формирования навыков здорового образа жизни у подростков, составлены методические рекомендации педагогам и родителям по формированию у подростков адекватной самооценки, преодолению неуверенности в себе, повышению устойчивости к психическим перегрузкам и стрессам, снятию тревожности и напряженности в общении в учебном заведении, снятию трудностей общения со сверстниками.

Обобщение педагогического опыта по решению проблемы изменения индивидуально-личностных особенностей подростков, склонных к табакокурению, в процессе профилактической работы с ними позволяет сделать следующие заключения.

1. Сущность превентивных мер заключается в разработке адекватных средств и методов профилактической деятельности как комплекса мер по предотвращению возникновения и развития зависимости от курения у подростков в виде положительной первичной профилактики.

2. Цели профилактики расширяются: она рассматривается сквозь призму формирования полноценно функционирующей личности.

3. При организации превенции осуществляется смещение акцента с информационного и поведенческого подхода на экзистенциальные проблемы: поиск смысла жизни и работы с чувством вины и стыда.

4. Система занятий по решению проблемы приоб-

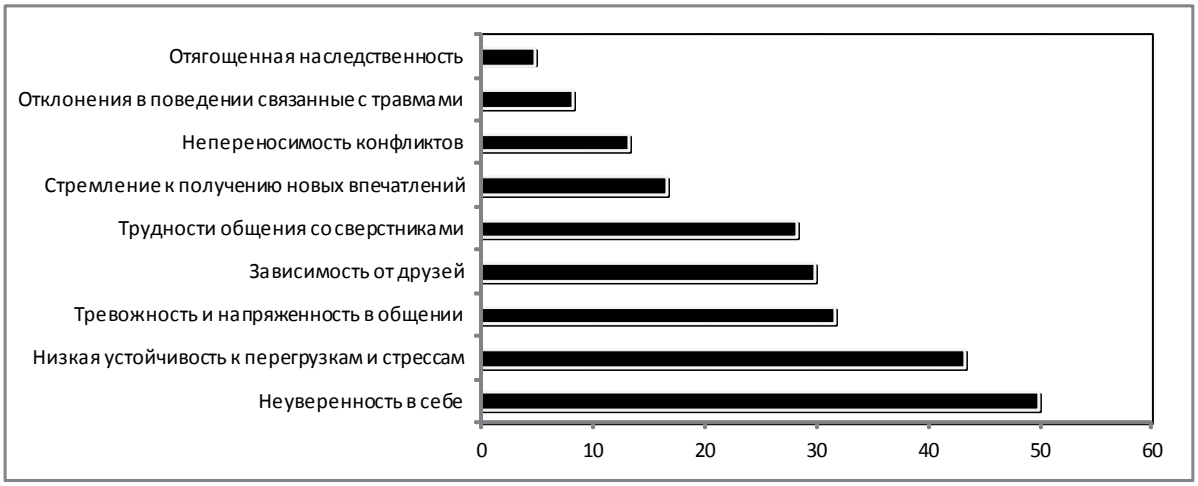


Рис. 1. Причины приобщения к аддикциям (подростки).

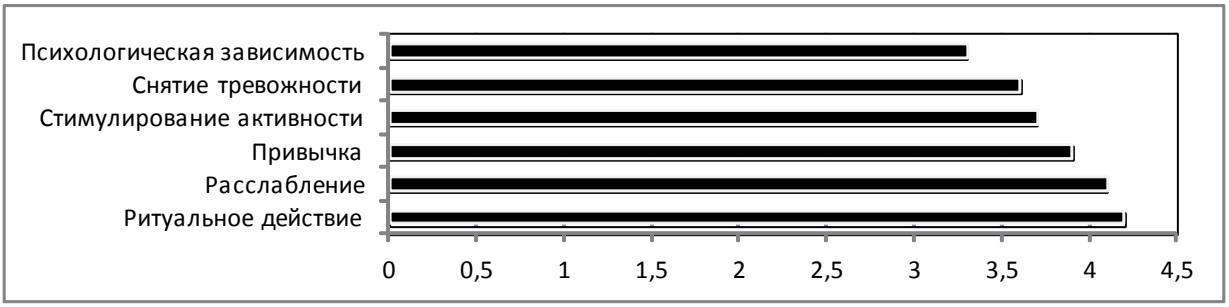


Рис. 2. Мотивы приобщения к курению в убывающем рейтинге снизу вверх (подростки).

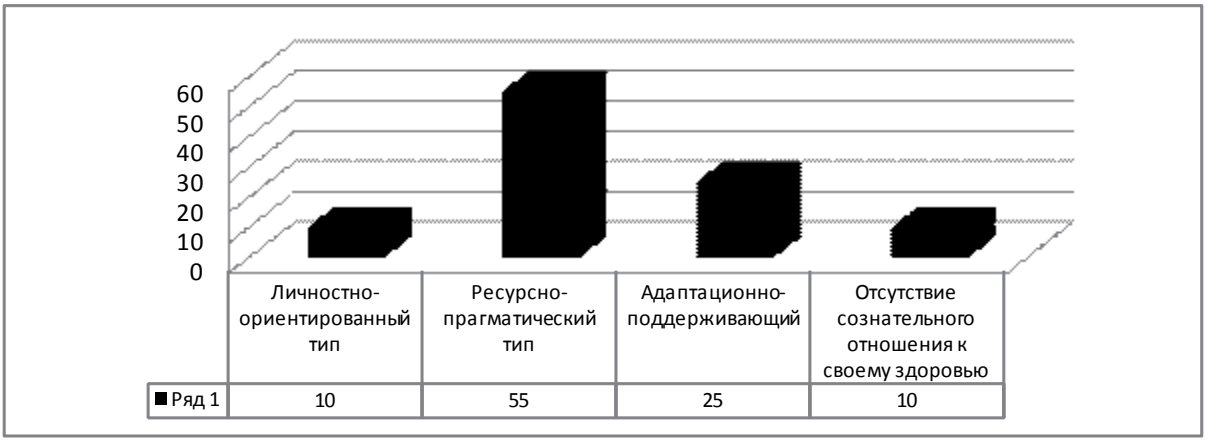


Рис. 3. Типы отношения к своему здоровью как ценности (подростки).

щения подростков к курению включает такие аспекты, как когнитивный, аутопсихологический, структурно-технологический, аксиологический и валеологический.

5. Содержание профилактической программы реализуется посредством форм работы: тренинг, групповая дискуссия, постановочная игра, лекции, интенсивные семинары, мастер-классы, консультации и др.

6. Профилактическая программа дополняется выполнением ряда условий, касающихся корректировки социально-психологических характеристик личности подростка.

Библиографический список

1. *Львова М.В.* Социально-психологические особенности профилактики девиантного поведения подростков: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Львова, Мария Владимировна. Тверь, 2000. 24с.

2. *Корякин С.А.* Лечение и профилактика табакокурения в наркологических диспансерах / С.А. Корякин, Т.Е. Шляхова, Р.А. Дербенёв // Управление качеством медицинской помощи. Научно-практический медицинский журнал. 2013. № 1. С. 37 – 43.

3. *Кулаченко М.П.* К вопросу приобщения подростков к курению / М.П. Кулаченко, В.А. Пещерова // Актуальная наука: Международный научный журнал. 2019. № 1(18). 124 с.

4. О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования [Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16]. М.: «Официальные документы в образовании», 2003.

5. *Фомченкова Г.А.* Социальная профилактика табакокурения несовершеннолетних (на опыте Смоленской области): автореф. дис. … канд. социол. наук: 22.00.04 / Фомченкова, Галина Алексеевна. М., 2005. 24 с.

References

1. *Lvova M.V.* Socio-psychological features of prevention of deviant behavior of adolescents: abstract. dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.05 / Lvova, Maria Vladimirovna. Tver, 2000. 24 p.
2. *Koryakin S.A.* Treatment and prevention of tobacco smoking in narcological dispensaries / S.A. Koryakin, T.E. Shlyakhova, R.A. Derbenev // Quality management of medical care. Scientific and practical medical journal. 2013. No.1. Pp. 37 – 43.
3. *Kulachenko M.P.* To the question of introducing adolescents to smoking / M.P. Kulachenko, V.A. Peshcherova // Actual science: international scientific journal. 2019. No. 1(18). 124 p.
4. About methodical recommendations on psychological and pedagogical support of the trained in educational process in the conditions of modernization of education [the Letter of the Ministry of education of the Russian Federation of 27.06.2003 N 28-51-513/16]. –Moscow: «Official documents in education», 2003.
5. *Fomchenkova G.A.* Social prevention of tobacco smoking of minors (on the experience of the Smolensk region): abstract. dis. ... cand. sociology. sciences: 22.00.04 / Fomchenkova, Galina Alekseevna. M., 2005. 24 p.

УДК 37:001.895 **UDC 37:001.895**

ЛЫКОВА И.А.
доктор педагогических наук, заместитель директора по инновационной деятельности, главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (ФГБНУ «ИХОиК РАО»)
E-mail: lykova.i.a@mail.ru
КОЖЕВНИКОВА В.В.
кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (ФГБНУ «ИХОиК РАО»)
E-mail: viktoriyak1@gmail.com
МЕРЗЛИКИНА И.В.
федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (ФГБНУ «ИСРО РАО»)
E-mail: merzirina@gmail.com
КОВАЛЕВ Е.В.
старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (ФГБНУ «ИХОиК РАО»)
E-mail: kovalev.ev@gmail.com

LYKOVA I.A.
Doctor of Pedagogy, Deputy Director for Innovation, Chief Researcher, Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education» (FGBNU "IHOiK RAO")
E-mail: lykova.i.a@mail.ru
KOZHEVNIKOVA V.V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education»
E-mail: viktoriyak1@gmail.com
MERZLIKINA I.V.
Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education"
E-mail: merzirina@gmail.com
KOVALEV E.V.
Senior Researcher Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education»
E-mail: kovalev.ev@gmail.com

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

METHODS OF STUDYING READINESS OF TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITY

Авторы поднимают проблему готовности педагогов первых уровней образования к инновациям в профессиональной деятельности. На основе анализа 15 определений конкретизируют термин «инновационная деятельность в сфере образования». Выявляют специфику педагогической инноватики. Описывают основные признаки педагогических инноваций: 1) новизна, 2) востребованность, 3) реализуемость, 4) устойчивость достигаемых результатов (эффектов). В качестве предмета теоретико-экспериментального исследования авторы статьи определяют методы изучения готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальной школы к инновационной деятельности. На основе мультидисциплинарного подхода описывают систему методов, среди которых выделяют аналитические, моделирующие, диагностические, формирующие, статистические. Приводят результаты анализа 55 отечественных и 32 зарубежных источников психолого-педагогической литературы, включая материалы новейших исследований, проведенных в 2018-2020 году в Канаде, Российской Федерации, Франции, США. Авторы статьи анализируют научные факты и результаты анкетирования 878 педагогов, принимающих участие в инновационной работе. На этой основе выделяют пять уровней инновационной деятельности педагогов: 1) принятие инноваций в сфере образования как позитивных явлений; 2) мотивированное освоение инноваций в системе повышения квалификации; 3) внедрение освоенных инноваций в свою практическую деятельность; 4) самостоятельная разработка инноваций и применение в своей профессиональной деятельности; 5) трансляция авторских инноваций в профессиональном сообществе. Для каждого уровня определяют подсистему методов изучения готовности педагогов к инновационной деятельности. В заключении авторы формулируют основные выводы исследования и намечают его дальнейшие перспективы.

Ключевые слова: ***готовность педагогов к инновационной деятельности, инновации, инновационная деятельность, инновационная деятельность в сфере образования, инновационные процессы, методы педагогического исследования, педагогическая инноватика, повышение квалификации педагогов.***

* Статья публикуется в рамках Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы современной дидактики", Орел, 24 – 25 сентября 2020 г.

© Лыкова И.А., Кожевникова В.В., Мерзликина И.В., Ковалев Е.В.
© Lykova I.A., Kozhevnikova V.V., MERZLIKINA I.V., KOVALEV E.V.

The authors raise the problem of the readiness of teachers of the first levels of education for innovations in professional activity. Based on the analysis, 15 definitions concretize the term «innovative activity in the field of education.» Reveals the specifics of pedagogical innovation. The main features of pedagogical innovations are described: 1) novelty, 2) relevance, 3) feasibility, 4) sustainability of the results (effects) achieved. As a subject of theoretical and experimental research, the authors of the article define methods for studying the readiness of preschool educators and primary school teachers for innovative activities. On the basis of a multidisciplinary approach, a system of methods is described, among which there are analytical, modeling, diagnostic, formative, statistical. The results of the analysis of 55 domestic and 32 foreign sources of psychological and pedagogical literature, including materials of the latest research conducted in 2018-2020 in Canada, the Russian Federation, France, and the USA, are presented. The authors of the article analyze scientific facts and the results of a survey of 878 teachers who take part in innovative work. On this basis, five levels of innovative activity of teachers are distinguished: 1) the adoption of innovations in the field of education as positive phenomena; 2) motivated development of innovations in the system of professional development; 3) introduction of mastered innovations into their practical activities; 4) independent development of innovations and application in their professional activities; 5) broadcast of copyright innovations in the professional community. For each level, a subsystem of methods for studying the readiness of teachers for innovative activities is determined. In conclusion, the authors formulate the main conclusions of the study and outline its further prospects.

Keywords: ***readiness of teachers for innovation, innovation, innovation, innovation in education, innovation processes, methods of pedagogical research, pedagogical innovation, professional development of teachers.***

Введение

Инновации свойственны любой профессиональной деятельности, поэтому закономерно выступают предметом изучения, анализа и целенаправленного внедрения в сфере образования. Нововведения не возникают стихийно, они являются результатом научных поисков, обобщения новаторского опыта талантливых педагогов и педагогических коллективов. Предметом инноваций в сфере образования выступает объективная новизна, отраженная в целях и принципах, задачах и содержании, технологиях и методиках, формах и методах педагогического процесса как целенаправленного явления. Поэтому инновации связаны с педагогическим управлением, предполагают повышение качества образования как целостной системы или ее отдельных элементов, нуждающихся в модернизации.

Вся история педагогики – это тернистый поиск качественно нового и опыт его внедрения в практику образования подрастающих поколений. Достаточно вспомнить имена великих педагогов-новаторов Я.А. Коменского (1592 – 1670), И.Г. Песталоцци (1746 – 1827), Ф. Фребеля (1782 – 1852), К.Д. Ушинского (1829 – 1871), К.Н. Вентцеля (1837 – 1947), Г. Кершенштейнера (1854 – 1932), Дж. Дьюи (1859 – 1952), М. Монтессори (1870 – 1952), А.С. Макаренко (1888 – 1939), В.А. Сухомлинского (1918 – 1970), М.П. Щетинина (1944 – 2019) и мн. др. По оценке ЮНЕСКО, четыре педагога-новатора Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, А. Макаренко и М. Монтессори определили новую педагогическую парадигму XX века. Этот факт подтверждает высокую значимость педагогических инноваций для развития человеческого общества и мировой культуры.

Вместе с тем самостоятельным предметом научных исследований инновации стали лишь в 80-е годы XX века. В этот период определились основные методологические позиции, стал складываться понятийный аппарат (П.П. Есипов, И.Я. Лернер, П.Н. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др.). В конце XX – начале XXI века термины «педагогические инновации», «инновации в образовании», «инновационный педагогический процесс» были конкретизированы и введены в категориальный аппарат педагогики как науки о воспитании человека (Ш.А. Амонашвили, О.С. Анисимов, М.В. Богуславский, С.Ф. Егоров, В.И. Загвязинский, Г.Б. Корнетов, В.Д. Краевский и др.). В настоящее время инновационная проблематика расширилась и стала носить более прикладной характер (Л.Н. Алексеева, А.В. Бычков, С.Д. Козлов, В.С. Лазарев, С.С. Назимов, И.П. Подласый, Т.И. Строкова, Ю.С. Тюнников и др.), обусловленный тесной связью науки и практики (В.А. Сластенин, А.А. Хуторской, Е.А. Ямбург).

Наибольшее распространение получили следующие трактовки инновационной деятельности в сфере образования: 1) процесс и результат преобразований для повышения качества обучения и воспитания (Хуторской, 2005; Ямбург, 2007; Шарипов, 2017); 2) нововведение в педагогическую деятельность, направленное на качественные изменения содержания и технологий обучения и воспитания в целях повышения их эффективности (Загвязинский, 2000; Подласый, 2004); 3) целенаправленная трансформация практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или их отдельных компонентов (Никандров, Лазарев, 2004); 4) обновление содержания образовательных программ, технологий, методик, форм, методов, способов обучения и воспитания на основе новых концепций, подходов, идей (Сластенин, Исаев, Шиянов, 2002). Важно отметить, что в настоящее время инновации интерпретируются в мировой педагогике как важное условие повышения качества образования [14, с. 44], что нашло отражение в Решении Межгосударственного Совета ЕврАзЭС от 21.05.2010 N 483» О Соглашении о сотрудничестве государств – членов Евразийского экономического сообщества в сфере аттестации и/или аккредитации образовательных организаций/учреждений (образовательных программ)» (Заключено в г. Санкт-Петербурге 21.05.2010).

Признание и поддержка многообразия инновационных процессов обусловливает поиск оснований классификации видов инноваций для более системного их изучения и адресного внедрения в сфере образования (А.В. Бычков [8], Т.И. Маркова [12]). В качестве оснований классификации А.В. Бычков выделил следующие критерии: 1) вид деятельности; 2) характер ожидаемых (вносимых) изменений; 3) масштабу в трех аспектах – сущность изменений, охват внедрения, уровень социально-педагогической значимости; 4) проблематика; 5) сфера реализации и внедрения; 6) источник возник-

новения; 7) функциональные возможности; 9) интенсивность как уровень инновационности; 10) уровень осмысления сущности инновации (А.В. Бычков [8]).

Важно отметить, что в современных исследованиях выделяется особая роль педагога как субъекта инновационных процессов (Е.А. Александрова, В.И. Слободчиков), дается характеристика его готовности к применению новаторских идей, преодолению профессиональных стереотипов и штампов (А.А. Майер, Т.А. Подольская, Е.Д. Файзуллаева). В.А. Адольф и Н.Ф. Ильина (2016) обосновали задачи подготовки педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления [7]. N.I. Almazova, A.V. Rubtsova&Eremin, Yu. V. (2018) предложили инновационные технологии и методы для подготовки будущих педагогов [2]. E. Razinkina, L. Pankova, I. Trostinskaya, E. Pozdeeva, L. Evseeva, L., &Tanova, A. (2018) выявили особенности инновационной деятельности педагогов первых уровней образования [4]. Г.А. Урунтаева (2016) показала место готовности педагога к инновациям в структуре профессиональной деятельности [15]. Ahmadi N., Peter L., Lubart T., Besançon M. (2019) научно обосновали значение креативных качеств педагога для успешной инновационной деятельности [1]. Исследователи В.В. Кожевникова, И.А. Лыкова, И.В. Мерзликина, О.А. Ушакова-Славолюбова А.А. Чеменева (2020) экспериментально подтвердили взаимосвязь креативности педагога и его готовности к внедрению инноваций, С.Л. Леньков (2016) разработал динамическую деятельностно-компетентностную модель профессионализма инновационных педагогов [11].

Вместе с тем обзор научно-методической литературы, пилотажное исследование и результаты анкетирования 357 педагогов из 21 образовательных учреждений г. Москвы и Московской области позволили выявить ряд острых противоречий:

– между запросом современного социума на инновационную среду образовательных организаций и умеренным консерватизмом педагогических коллективов;

– между наличием системного научного знания о сущности инновационных процессов в сфере образования и отсутствием соответствующего контента в учебных программах педагогических вузов и в программах повышения квалификации работников образования;

– между осознанием педагогами важности инноваций для оптимизации образовательного процесса и несформированностью соответствующих компетенций для их успешного внедрения в практику.

В связи с этим определилась **проблема исследования**: каковы основные условия повышения готовности образовательных организаций к инновационной педагогической деятельности.

Цель исследования: разработать и апробировать систему методов изучения готовности дошкольных образовательных организаций к мотивированной инновационной деятельности.

2. Структура, методы и методики

Исследование проходило в три этапа. На первом этапе (2017 г.) была выявлена проблема исследования, сделан обзор литературы (257 источников, в т.ч. 135 статей в 7 профильных изданиях); осуществлен анализ основных терминов, разработана модель эмпирического исследования. На втором этапе (2017 – 2019 гг.) была организована экспериментальная работа, целью которой явилось изучение готовности педагогов/учреждений к инновационной деятельности, организованной при непосредственном участии авторов статьи в рамках курсов повышения квалификации в Институте изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (далее – Институт). Всего в исследовании приняли участие 2438 педагогов из 927 образовательных организаций, получивших статус «Инновационная площадка», действующих в 38 субъектах Российской Федерации. На третьем этапе (2020 г.) осуществлялся комплексный анализ результатов исследования.

Использовались следующие методы исследования: 1) анализ источников педагогической литературы; 2) терминологический анализ; 3) педагогический эксперимент; 4) разработка банка тестовых методик для определения готовности педагогов к инновационной деятельности; 5) экспертная оценка; 6) интерпретационные методы, в т.ч. качественный и количественный анализ эмпирических данных, математическая обработка результатов педагогической диагностики, статистическая проверка осуществлялась с помощью r-Пирсона.

На основе разработанной авторами методики «Педагогическая матрица» были сформированы параметры измерения эффективности от инновационной деятельности в образовательной организации. К таким параметрам в настоящем исследовании относятся следующие:

1. Наличие заявки от образовательной организации на присвоение статуса «Инновационная площадка» Института (одна заявка от одного учреждения).

2. Обучение на курсах повышения квалификации по направлению инновационной площадки сотрудниками (руководителями, педагогами) образовательной организации, претендующей на присвоение статуса инновационной площадки (не менее двух специалистов из одной организации).

3. Наличие в образовательной организации условий, необходимых для успешной реализации задач инновационной площадки (оборудовано не менее одной группы/класса).

4. Представление результатов (продуктов) инновационной деятельности образовательной организации на научно-практических конференциях, в профильных изданиях, средствах массовой информации (не менее одного выступления или одной публикации за весь период деятельности инновационной площадки). Этот параметр для краткости обозначен как «Авторская активность».

При формировании средних значений показателей в исследовании была применена формула «среднего арифметического значения», которая рассчитывалась как общее количество соглашений с образовательными организациями на присвоение статуса «Инновационная площадка» Института.

$$Н_{(соглашения)} = \frac{К_{соглашений\ по\ первой\ ИП} + К_{соглашений\ по\ второй\ ИП} + К_{соглашенийпо\ третьей\ ИП}}{3}$$

К – количество соглашений

ИП – инновационная площадка

Норма по прохождению курсов повышения квалификации (КПК) педагогами организаций, заключивших с Институтом соглашение на реализацию инновационной деятельности, рассчитывалась на основе психолого-педагогического обоснования целесообразности

обучения не менее двух специалистов из одной образовательной организации.

$$Н_{КПК} = Н_{соглашения} * 2$$

$$Н_{ИППРС} = Н_{соглашений} * 1$$

$$Н_{Авторская\ активность} = Н_{соглашений} * 1$$

В исследовании приняли участие инновационные площадки, имеющие соглашения с Институтом о научно-методическом сотрудничестве по трем направлениям:

- «Апробация и внедрение парциальной модульной образовательной программы дошкольного образования «От Фребеля до робота» (315 учреждений);
- «Апробация и внедрение программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» (287 учреждений);
- «Научно-методическое и организационно-педагогическое сопровождение деятельности образовательных организаций, внедряющих основную образовательную программу для детей от двух месяцев до трех лет» (325 учреждений).

Критерий «Подготовка кадров для реализации инновационной деятельности» выделяется в исследовании на основе прохождения педагогами (не менее двух специалистов от одного учреждения) курсов повышения квалификации, организованных в Институте. Всего в исследовании приняло участие 2438 человек.

- «Апробация и внедрение парциальной модульной образовательной программы «От Фребеля до робота» (401 педагог);
- «Апробация и внедрение программы «STEM-образования детей дошкольного и младшего школьного возраста» (1641 педагог);
- «Научно-методическое и организационно-педагогическое сопровождение деятельности образовательных организаций, внедряющих основную образовательную программу для детей от двух месяцев до трех лет» (396 педагогов).

3. Findings (результаты)

3.1. На основе обзора 257 источников, в т.ч. 135 статей в 7 профильных педагогических изданиях («Воспитатель ДОУ», «Дошкольное воспитание», «Детский сад: теория и практика», «Журнал педагогических исследований», «Начальная школа», «Педагогика», был сделан условный «срез» состояния проблемы готовности образовательных организаций к инновационной деятельности. Анализ публикаций позволил определить условное соотношение тематики (проблемамтики): около 15 % статей посвящается выявлению сущности и специфики педагогических инноваций; в 7 % формулируются определения и даются варианты классификации инноваций; авторы 23 % статей поднимают вопросы подготовки специалистов к инновационной деятельности; в 4 % статей выявляются существующие «дефициты», препятствующие внедрению инноваций; авторы 51 % статей представляют инновационный опыт специалистов (авторов образовательных программ, технологий, методик, дидактических разработок, проектов образовательной среды и др.), педагогов-практиков, в т.ч. победителей конкурсов «Воспитатель года» и «Учитель года», образовательных организаций – участников инновационных площадок регионального и федерального уровня. Выявлены два основных подходя к изучению проблемы. Первый подход направлен на изучение того, как инновационная деятельность образовательной организации влияет на образовательную среду в целом и ее отдельные компоненты, в т.ч. субъекты образовательных отношений, образовательную среду в целом. (Алмазова, Рубцова, Еремин, 2018). Второй подход ориентирован на изучение готовности педагогов к освоению инноваций и их реализации на практике (Костин, Покровская, Абакова, 2017). В рамках второго подхода можно выделить специализацию по уровням образования и предметным областям, например, тщательно изучена готовность учителей математики к внедрению инновационных форм образовательной деятельности (Ванг, Утемов, Кривоножкина, Ган, Галушкина, 2017).

3.2. Осуществлен терминологический анализ понятий, связанных с проблемой исследования. В результате конкретизированы термины «инновационная деятельность в сфере образования», «педагогические инновации», «готовность педагогов/учреждений к инновационной деятельности.

Инновационная деятельность в сфере образования – это процесс разработки, освоения и внедрения значимых новшеств с целью повышения эффективности (качества) образовательной системы или ее отдельных элементов – научных подходов, дидактических принципов, образовательных целей, содержания, методик, технологий, организационных форм, педагогических методов и др.

Педагогические инновации – проявленный и зафиксированный результат (продукт) инновационной деятельности учреждений сферы образования (научно-исследовательских институтов, педагогических университетов, институтов развития образования, органов управления образованием, образовательных организаций) и/или конкретных специалистов (ученых, авторов образовательных программ и технологий, педагогов-исследователей, педагогов-новаторов, разработчиков дидактического оборудования, изобретателей развивающих игр, игрушек и др.). Основные признаки педагогических инноваций: 1) новизна, 2) востребованность, 3) реализуемость, 4) устойчивость достигаемых результатов (эффектов).

Готовность педагогов к инновационной деятельности – это комплексная характеристика, включающая мотивационный, содержательный, деятельностный, организационный, рефлексивно-оценочный компоненты, в своей совокупности позволяющие педагогам успешно осваивать и внедрять инновации в своей профессиональной деятельности, достигая тем самым более высокого качества образования.

Наше исследование показало, что готовность к инновациям у педагогов первых уровней образования во многом обусловлена позицией, сложившейся в конкретной образовательной организации, поэтому может рассматриваться как готовность всей образовательной организации к освоению, внедрению и самостоятельной разработке педагогических инноваций. В связи с этим, основной акцент в исследовании был сделан на выявлении образовательных эффектов инновационной деятельности в образовательной организации, изучении их влияния на всех субъектов образовательных отношений, в т.ч. педагогов.

3.2. На основе мультидисциплинарного подхода авторами выявлена и описана *система методов исследования готовности педагогов и образовательных организаций к*

инновационной деятельности, среди которых выделены следующие группы методов: 1) аналитические, 2) моделирующие, 3) диагностические, 4) формирующие, 5) статистические. Более детально в рамках исследования были изучены *моделирующие и статистические методы*, что позволило разработать программу экспериментальной работы, получить эмпирические данные, проанализировать их и представить в двух формах –вербальной и графической. Смелым исследовательским решением оказалось сочетание моделирующих и статистических методов, в результате чего была разработана инновационная методика «педагогической матрицы». В свою очередь, на основе разработанной методики «педагогической матрицы» были определены параметры измерения эффектов инновационной деятельности в образовательной организации.

Всего в процессе мониторинга была проанализирована деятельность педагогов в 1326 группах (классах), где была организована инновационная развивающая предметно-пространственная среда. По итогам мониторинга всего 752 группы (класса) отвечали требованиям, предъявляемым к инновационной развивающей предметно-пространственной среде.

- «Апробация и внедрение парциальной модульной образовательной программы дошкольного образования «От Фребеля до робота» (315 групп);
- «Апробация и внедрение программы «STEM-образования детей дошкольного и младшего школьного возраста» (287 групп);
- «Научно-методическое и организационно-педагогическое сопровождение деятельности образовательных организаций, внедряющих основную образовательную программу для детей от двух месяцев до трех лет» (150 групп).

Критерий «Авторская активность» позволил оценить трансляцию педагогами результатов инновационной деятельности в форме выступлений на конференциях и публикаций в профильных изданиях. Ниже приведены сведения, которые были получены руководителями инновационных площадок в рамках соглашений об инновационной деятельности с Институтом.

- Первая программа КПК «Апробация и внедрение парциальной модульной образовательной программы дошкольного образования «От Фребеля до робота» (25 активностей);
- Вторая программа КПК «Апробация и внедрение программы «STEM-образования детей дошкольного и младшего школьного возраста» (65 активностей);
- Третья программа КПК «Научно-методическое и организационно-педагогическое сопровождение деятельности образовательных организаций, реализующих основную образовательную программу для детей от двух месяцев до трех лет» (78 активностей).

Сводные данные представлены в таблице 1. Критерии и параметры описаны в разделе «Структура, методы и методики».

Таблица 1.

Сводные данные «Организация условий для повышения квалификации педагогов, внедряющих инновационные образовательные программы»

Программа повышения квалификации педагогов	Первая программа КПК	Вторая программа КПК	Третья программа КПК	Норма
Соглашения	315	287	325	309
КПК	401	1641	396	618
ИРППС	315	287	150	309
Авторская активность	25	65	78	309

Для визуализации полученных данных были представлены в виде столбчатой диаграммы (гистограммы) и разделены по параметрам инновационной деятельности (рисунок 1).

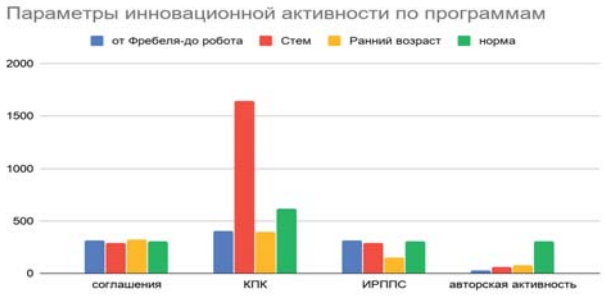


Рис. 1.

Детальный сравнительный анализ по четырем критериям в каждой из трех программ курсов повышения квалификации (КПК) представлен на диаграммах (рисунок 2, рисунок 3, рисунок 4).

Рис. 2. Анализ результатов в группе педагогов, обучающихся по первой программе КПК.

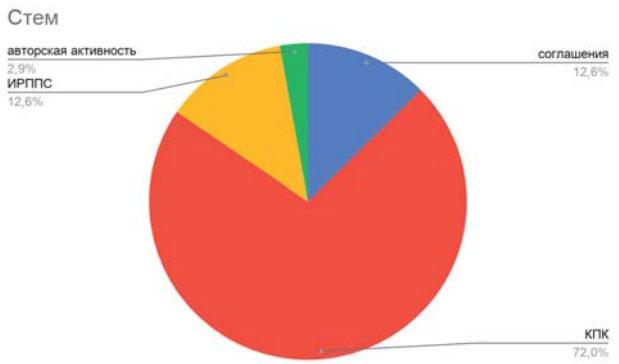


Рис. 3. Анализ результатов в группе педагогов, обучающихся по второй программе КПК.

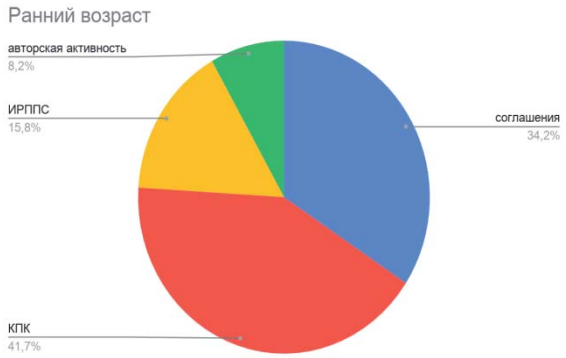


Рис. 4. Анализ результатов в группе педагогов, обучающихся по третьей программе КПК

На основе анализа полученных данных была составлена «Матрица образовательных эффектов от инновационной деятельности в образовательной организации» (таблица 2).

4. Research limitations/implications (обсуждение результатов)

4.1. Анализ результатов теоретико-экспериментального исследования позволил выделить пять уровней инновационной деятельности образовательных организаций: 1) принятие инноваций в сфере образования как позитивных явлений; 2) мотивированное освоение инноваций в системе профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования; 3) целенаправленное внедрение освоенных инноваций (образовательных программ, технологий, методик, методов и др.) в практическую деятельность учреждения; 4) самостоятельная разработка инноваций (авторских методик, образовательных технологий, дидактических средств и др.) и применение в рамках своей профессиональной деятельности; 5) трансляция инноваций в профессиональном сообществе. Для каждого уровня определена подсистема методов изучения готовности образовательных организаций к инновационной деятельности.

В целях и логике экспериментального исследования были выделены следующие основания классификации инноваций в современном образовании: 1) степень новизны; 2) причины возникновения; 3) направленность (характер применения).

Классификация инноваций по степени новизны и результаты мониторинга:

- базисные инновации – связаны с крупными изменениями в образовательной сфере (например, введение Федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта «Педагог»);
- улучшающие инновации – обусловлены внедрением мелких и средних нововведений (новые образовательные программы, технологии и т.п.);
- псевдоинновации – направлены на частичное улучшение устаревших процессов, технологий, образовательных средств (часто демонстрируются на профессиональных конкурсах).

Исследование показало, что более 98% образовательных организаций – инновационных площадок Института осваивают и внедряют базисные инновации, а самостоятельно разрабатывают и транслируют улучшающие инновации. Псевдоинновации не были зафиксированы.

Для классификации инноваций *по причинам возникновения и характеру применения* применялся метод экспертной оценки. В группу независимых экспертов вошли 12 ведущих специалистов из 5 субъектов Российской Федерации (Белгородская область, Московская область, Ростовская область, Камчатский край, Нижегородская область). Всего экспертами оценивалась инновационная деятельность 635 учреждений первых уровней образования.

Классификация инноваций по причинам возникновения и результаты экспертной оценки:

- реактивные инновации направлены на сохранение и выживание организации, появляются как ответ на радикальные инновационные преобразования, осуществляемые конкурентами (согласно экспертной оценке, более 70% образовательных организаций имеют такой тип инновационной деятельности);
- стратегические инновации носят упреждающий характер и направлены на получение значительных конкурентных преимуществ в ближней или дальней перспективе (менее 20% образовательных организаций, принявших участие в исследовании).

Классификация инноваций по направленности (характеру применения):

- продуктовые инновации, которые направлены на разработку и использование новых образовательных технологий (продуктов) и услуг (согласно экспертной оценке, более 30% образовательных организаций имеют такой тип инновационной деятельности);
- «рекламные» инновации, открывающие новые сферы применения существующих образовательных технологий, позволяющие образовательной организации получить конкурентные преимущества (68-71% образовательных организаций, принявших участие в исследовании);
- социальные инновации, ориентированные на построение и функционирование новых социальных структур в образовательной среде, что дает качественный скачок в развитии всей образовательной организации (согласно экспертной оценке, 5-7% образовательных организаций);
- комплексные инновации, представляющие единство нескольких видов изменений (менее 2 % образовательных организаций, принявших участие в исследовании).

По определению Ю.В. Громыко, «инновация есть не что иное, как способ организации связей между принципиально новыми образами, культивируемыми и выращи-

ваемыми на экспериментальной площадке, и огромным массивом традиционных практик. Инновации должны выполнить функцию обеспечения присвоения некоторого принципиально нового образца на достаточно больших и широких массивах практики с последующим его приживлением и сохранением». В этом определении автор не только обращает внимание на подлинную характеристику инновации (принципиально новое), но также ставит вопрос о репликации инновации в массовой практике, что является основанием для создания сети экспериментальных площадок (Громыко, 1996).

В нашем исследовании мы интегрировали эти подходы в исследовании инновационной деятельности в образовательных организациях и в качестве основного метода исследовании выбрали метод «Педагогической матрицы», на основе которой представлена матрица образовательных эффектов от инновационной деятельности.

«Педагогическая матрица» в исследовании используется в двух вариантах: как метод исследования развития инновационной деятельности в образовательной среде и как структура модели исследования.

На основе разработанной «Матрицы образовательных эффектов от инновационной деятельности в образовательной организации» были разработаны и описаны модели инновационной деятельности в образовательных организациях. Для наглядности модели представлены в сравнении с выделенной нами в исследовании нормой.

Статистическая проверка осуществлялась с помощью r-Пирсона равен 16,919 ($p \leq 0,05$)).

Таблица 2.

Матрица образовательных эффектов от результатов инновационной деятельности в образовательной организации

Вариант 1. Педагог готов к реализации инновационной деятельности, образовательная организация готова к реализации инновационной деятельности.	**Вариант 2. Педагог не готов к реализации инновационной деятельности, образовательная организация готова к реализации инновационной деятельности.**
1. Наличие соглашения. 2. Наличие педагогов, прошедших обучение на КПК по направлению инновационной деятельности. 3. Наличие в образовательной организации инновационной развивающей предметно-пространственной среды. 4. Наличие авторской активности представителей образовательной организации по теме инновационной деятельности	1. Наличие соглашения. 2. Нет педагогов, прошедшие обучение на КПК по направлению инновационной деятельности. 3. Наличие в образовательной организации инновационной развивающей предметно-пространственной среды. 4. Отсутствует (или представлена как демонстрация новинок оборудования в образовательном пространстве учреждения) авторской активности представителей образовательной организации по теме инновационной деятельности
При наличии всех этих условий в образовательной организации возникает синергетический образовательный эффект от результатов инновационной деятельности.	При наличии всех этих параметров в образовательной организации возникают имитационные образовательные эффекты от инновационной деятельности.

Вариант 3. Педагог готов к реализации инновационной деятельности, образовательная организация не готова к реализации инновационной деятельности	**Вариант 4. Педагог готов к реализации инновационной деятельности, образовательная организация готова к реализации инновационной деятельности**
1. Наличие соглашения. 2. Наличие педагогов, прошедшие обучение на КПК по теме инновационной деятельности 3. Отсутствие в образовательной организации инновационной развивающей предметно-пространственной среды. 4. Отсутствие (или представленность не по направлению инновационной деятельности) авторской активности представителей образовательной организации по теме инновационной деятельности.	1. Наличие соглашения. 2. Отсутствуют педагоги, прошедшие обучение на КПК по теме инновационной деятельности. 3. Отсутствие в образовательной организации инновационной развивающей предметно-пространственной среды. 4. Отсутствие авторской активности представителей образовательной организации по теме инновационной деятельности.
При наличии всех условий (критериев оценки) в образовательной организации возникают **дефицитарные образовательные эффекты** от результатов инновационной деятельности.	При наличии всех условий (критериев оценки) в образовательной организации **отсутствуют образовательные эффекты** от результатов инновационной деятельности.

Результат: $\chi^2_{Эмп}$ = 1016.037

Таблица 3.

Критические значения χ^2 при v=9

v	p	
	0.05	0.01
9		

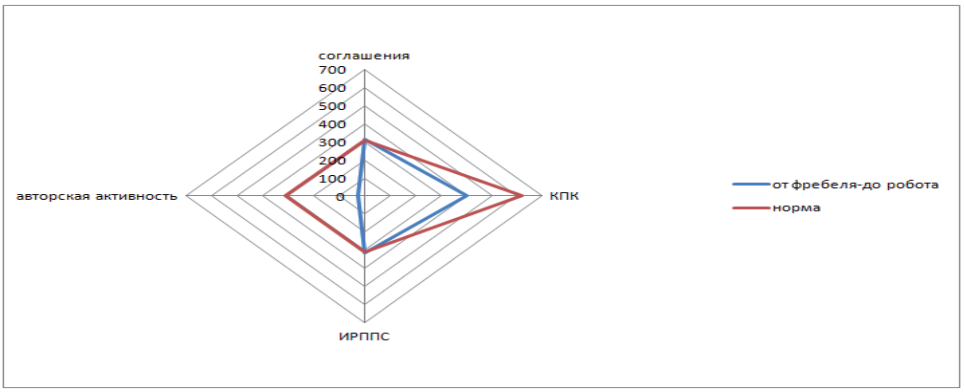
Ответ: $\chi^2_{Эмп}$ равно критическому значению или превышает его, расхождения между распределениями статистически достоверны (гипотеза H_1).

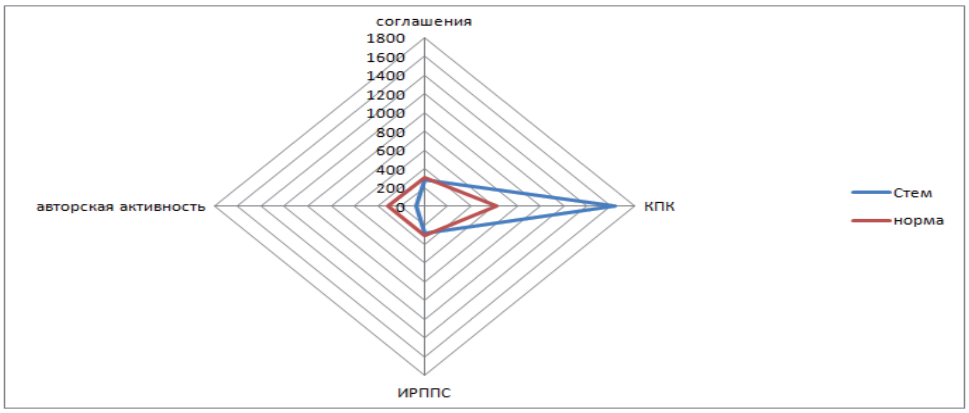
5. **Practicalimplications (практическая значимость)**

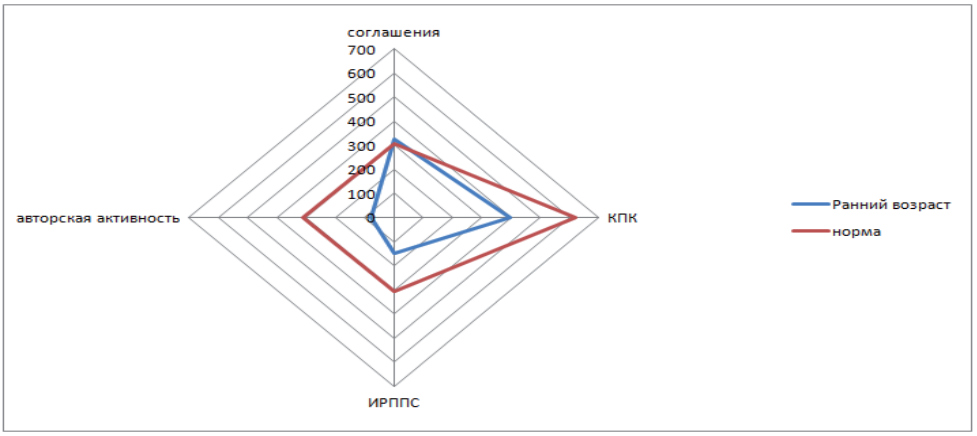
Результаты исследования будут востребованы педагогами-исследователями и практиками для разработки программ инновационной деятельности и оценки ее эффектов.

6. **Socialimplications (социальная значимость)**

Педагогические инновации оказывают существенное влияние на развитие человеческого общества и культуры. Теоретические и практические результаты данного исследования значимы для повышения уровня готовности педагогов к инновационной деятельности в процессе создания соцокультурной образовательной среды, следовательно, имеют несомненную социальную значимость.







Originality/value (вклад каждого и отсутствие конфликтов)

Лыкова И.А., общее научное руководство, концепция исследования, подготовка разделов «Аннотация», «Введение», «Выводы», терминологический анализ, конкретизация ключевых терминов «инновационная деятельность в сфере образования», «готовность педагогов к образовательной деятельности».

Кожевникова В.В., подготовка первого варианта текста, обзор и анализ зарубежных источников, разработка методов и методики исследования, подготовка разделов «Результаты» и «Обсуждение результатов», анализ и презентация (визуализация) результатов исследования.

Мерзликина И.В., координация работы соавторов, обзор и анализ русскоязычных источников, организация экспериментальной работы, подготовка раздела «Литература».

Ковалев В.Е., подготовка разделов «Структура, методы, методика», «Результаты», организация и проведение экспериментальной работы, сбор и количественный анализ эмпирических данных.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Библиографический список

1. *Ahmadi N., Peter L., Lubart T., Besançon M.* School Environments: Friend or Foe for Creativity Education and Research. In: Mullen C. (eds) Creativity Under Duress in Education?. Creativity Theory and Action in Education, vol 3. Springer, Cham, 2019 (In Eng.) DOI: 10.1007/978-3-319-90272-2_14

2. Almazova N.I., Rubtsova A. V. & Eremin Yu. V. (2018). Innovative productive method of teaching foreign languages to international students. 18th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Vol. LI, 1-12 https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.1

3. Kostin G.A., Pokrovskaia N.N., & Ababkova M.U. (2017) Master-chain as an intellectual governing system for producing and transfer of knowledge. In S. Shaposhnikov (Ed.) Proceedings of 2017 IEEE II International Conference on Control in Technical Systems (CTS) (pp.71 – 75).

New York: IEEE

4. *Razinkina E., Pankova L., Trostinskaya I., Pozdeeva E., Evseeva L., & Tanova A*. (2018). Student satisfaction as an element of education quality monitoring in innovative higher education institution.*E3S Web of Conferences*, *Vol. 33*, 03043 (2018).https://doi.org/10.1051/e3sconf/20183303043

5. *Retar I., & Lepičnik-Vodopivec J.* (2017). Inovativnost kot sodobni učni pristop in prožna oblika gibalnega poučevanja. In S. Rutar, et al. (Ed.), Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu=Perspectives of Internationalisation and Quality in Higher Education (pp. 301 – 311). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

6. *Wang Z., Utemov V.V., Krivonozhkina E.G., Liu G., & Galushkin A.A.* (2018). Pedagogical Readiness of Mathematics Teachers to Implement Innovative Forms of Educational Activities. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(1), C. 543 – 552. https://doi.org/10.12973/ejmste/80613

7. *Адольф В.А., Ильина Н.Ф.* Подготовка педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления. М.: Альма-Матер, 2006. № 10. С. 18 – 20.

8. *Бычков А.В.* Инновационная культура / А. В. Бычков // Профильная школа. 2005. № 6. С. 33.

9. *Громыко Ю.В.* Проектирование и программирование развития образования. М.: Московская академия развития образования // Информатика и образование. 1996. № 2. 546 с.

10. *Лазарев В.С.* Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия [Текст] / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика. 2004. № 4.

11. *Леньков С.Л.* Динамическая деятельностно-компетентностная модель профессионализма инновационных педагогов [Текст] / С.Л. Леньков // Научный диалог. 2016. № 4(52) С. 337 – 360.

12. *Маркова Т.И.* Инновация, инновационный процесс, инновационная деятельность: сущность, признаки, классификации // Вестник ВУиТ. 2009. №14. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsiya-innovatsionnyy-protsess-innovatsionnaya-deyatelnost-suschnost-priznaki-klassifikatsii (дата обращения: 16.05.2020).

13. *Сластенин В.А. и др.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

14. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. М.: Министерство образования и науки, 2004. С. 44. [Электронный ресурс] https://search.rsl.ru/ru/record/01006533260

15. *Урунтаева Г.А.* Структура профессиональной деятельности педагога дошкольного образования [Текст] / Г.А. Урунтаева // Мир образования – образование в мире. 2016. №4 (64). С. 190 – 199.

References

1. *Ahmadi N., Peter L., Lubart T., Besançon M.* (2019) School Environments: Friend or Foe for Creativity Education and Research. In: Mullen C. (eds) Creativity Under Duress in Education ?. Creativity Theory and Action in Education, vol 3. Springer, Cham, 2019 (In Eng.) DOI: 10.1007 / 978-3-319-90272-2_14

2. *Almazova N. I., Rubtsova A. V. & Eremin Yu. V.* (2018). Innovative productive method of teaching foreign languages to international students. 18th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future. The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences. Vol. LI, 1-12 https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.1

3. *Kostin G.A., Pokrovskaia N.N., & Ababkova M.U.* (2017) Master-chain as an intellectual governing system for producing and transfer of knowledge. In S. Shaposhnikov (Ed.) Proceedings of 2017 IEEE II International Conference on Control in Technical Systems (CTS) (Pp. 71 – 75). New York: IEEE

4. *Razinkina E., Pankova L., Trostinskaya I., Pozdeeva E., Evseeva L., & Tanova A*. (2018). Student satisfaction as an element of education quality monitoring in innovative higher education institution. E3S Web of Conferences, Vol. 33, 03043 (2018). https://doi.org/10.1051/e3sconf/20183303043

5. *Retar I., & Lepičnik-Vodopivec J.* (2017). Inovativnost kot sodobni učni pristop in prožna oblika gibalnega poučevanja. In S. Rutar, et al. (Ed.), Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu = Perspectives of Internationalization and Quality in Higher Education Pp. 301 – 311). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

6. *Wang Z., Utemov V. V., Krivonozhkina E. G., Liu G., & Galushkin A. A.* (2018). Pedagogical Readiness of Mathematics Teachers to Implement Innovative Forms of Educational Activities. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14 (1), Pp. 543 – 552. https://doi.org/10.12973/ejmste/80613

7. *Adolf V.A., Ilyina N.F.* Preparing a teacher for innovative activities in the process of professional development. Moscow: Alma-Mater, 2006. No. 10. Pp. 18 – 20.

8. *Bychkov A. V.* Innovative culture / A. V. Bychkov // Profile school. 2005. No. 6. Pp. 33.

9. *Gromyko Yu.V.* Design and Programming of Education Development. M .: Moscow Academy of Education Development // Informatics and Education. 1996. No. 2. 546 p.

10. *Lazarev V.S.* Pedagogical innovation: object, subject and basic concepts / V.S. Lazarev, B.P. Martirosyan // Pedagogy. 2004. No. 4.

11. *Len'kov S.L.* Dynamic activity-competence model of professionalism of innovative teachers [Text] / S.L. Lenkov // Scientific dialogue. 2016. No. 4 (52) Pp. 337-360.

12. *Markova T.I.* (2009) Innovation, innovation process, innovative activity: essence, features, classifications // Bulletin of VUiT. 2009. No. 14. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsiya-innovatsionnyy-protsess-innovatsionnaya-deyatelnost-suschnost-priznaki-klassifikatsii (date accessed: 16.05.2020).

13. *Slastenin V.A. et al.* Pedagogy: Textbook. manual for stud. higher. ped. study. institutions / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyanov; Ed. V.A. Slastenin. M .: Publishing Center «Academy», 2002. 576 p.

14. Dictionary of agreed terms and definitions in the field of education of the member states of the Commonwealth of Independent States. M .: Ministry of Education and Science, 2004. Pp. 44. [Electronic resource] https: //search.rsl.ru/ru/record/01006533260

15. **Uruntaeva G.A.** The structure of professional activity of a preschool education teacher [Text] / G.A. Uruntaeva // World of Education - Education in the World. 2016. No. 4 (64). Pp. 190 – 199.

УДК 37.02:004.9 **UDC 37.02:004.9**

МАКОТРОВА Г.В.
доцент кафедры педагогики, доктор педагогических наук, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», доцент, кафедра педагогики
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru

MAKOTROVA G.V.
Associate Professor of the Department of pedagogy, doctor of pedagogical Sciences, Federal STATE Autonomous educational institution "Belgorod state national research University", associate Professor, Department of pedagogy
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ

DIDACTIC GUIDELINES FOR DESIGNING OF AN E-LEARNING MANUALFOR PUPILS

В статье показано, что дидактические ориентиры проектирования современного электронного учебного пособия для школьников должны основываться на принципе антропологизма, реализуемом в исследовательском обучении. Автор, опираясь на идеи целостности, культуротворчества, системогенеза в развитии исследовательского потенциала школьников, рассматривает структуру электронного учебного пособия, его функциональные возможности, отражающие получение школьниками опыта познания себя, других, мира в логике человеческого измерения. Представленные автором руководства для проектирования электронного учебного пособия призваны содействовать содружеству ученых, методистов и учителей.

Ключевые слова: ***исследовательский потенциал, обучение, школьники, принцип антропологизма, структурные компоненты, функциональные компоненты, электронное учебное пособие, проектирование.***

It is shown in the article that didactic guidelines for designing of a contemporary e-learning manual for pupils should be based on the anthropology principle, implemented in research teaching. The research is based on the ideas of integrity, cultural creation and systemogenesis in the development of pupils' research potential. As consequence, the author examines the structure of the e-learning tool, its functionality, reflecting the acquisition of pupils' experience of cognition of themselves, other people and the world in the logic of the human dimension. The submitted guidelines for designing of an e-learning manual are to promote a commonwealth of scientists, methodologists and teachers.

Keywords: ***research potential, education, schoolchildren, anthropological principle, structural components, functional components.***

В условиях необходимости высокой профессиональной мобильности личности, вызванной процессами глобализации, развития инновационной экономики, внедрением информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека, в российском школьном образовании актуальным становится создание электронных учебных пособий, представляющих модель обучения направленную на развитие личностных характеристик школьников, обеспечивающих успешное решение исследовательских задач. При реализации электронной трансформации обучения создаваемые электронные учебные пособия могут служить дополнением к рекомендуемым традиционным учебникам, использованы в условиях изучения элективных курсов, деятельности ученического научного общества, а также в условиях дистанционной работы при обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья, при введении карантинных мер.

Проектирование учебного пособия для школьников означает создание комплексной информационной модели, которая отображала бы цели обучения, описание содержания обучения, обеспечивала бы разработку учебных процессов, ориентацию на определенные организационные формы обучения. Имеющиеся в настоящее время программные комплексы (например, бесплатно распространяющиеся программы «конструктор электронных учебников», TurboSite и др.) позволяют создавать учебные пособия в формате html-файла. Так, программа TurboSite имеет ряд шаблонов, позволяет вставлять готовые тексты из текстового редактора, внедрять видео- и аудиофайлы, делать гиперссылки, создавать и форматировать текст страницы самостоятельно [1].

Использование научно-методического подходак проектированию и созданию электронных учебных пособийпозволяет обеспечить качественную командную работу дидактов, методистов и учителей. Разработка такого подхода была осуществлена нами на основе теоретическихположений дидактической концепции развития исследовательского потенциала школьников. Представленные нами позиции дидактической концепции соответствуют принципу антропологизма, согласно которому важнейшей характеристикой современного обучения становится не освоение обучаемым культуры или процесс социализации, а прежде всего развитие самого человека. Реализация теоретических положений созданной дидактической концепции развития исследовательского потенциала школьников означает «достижение единства содержательной и процессуальной сторон развития исследовательского потенциала школьников на основе сопровождения их творческого саморазвития при движении в познании от общего целостного к более конкретному, точному постижению себя, других и мира, от культуроосвоения к культуротворчеству» [5].

© Макотрова Г.В.
© Makotrova G.V.

Введение понятия «исследовательский потенциал школьника» в терминологический аппарат дидактики реализует охват различных аспектов личностных возможностей школьника, обеспечивающих успех учения в форме исследования: исследовательские умения, исследовательские компетенции, исследовательскую культуру, позволяет преодолеть частичное дублирование, а порой и отсутствие рядоположенности представленных характеристик исследовательской компетентности, исследовательской культуры школьников, наличие составленных из них разноуровневых ансамблей. Исследовательский потенциал школьника рассматривается нами как «обусловленный задатками, способностями, опытом познания в обучении и жизнедеятельности динамичный личностный ресурс, представляющий интегративное единство направленности школьника на познание себя, других людей и мира; чувственно-наглядных образов и знаний о вселенной, живой природе, обществе и человеке; способов познания окружающего мира и обеспечивающий в ходе решения исследовательских задач личностное самоопределение, перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческое саморазвитие» [5]. Определенные нами функции исследовательского потенциала школьника (научно-мировоззренческая, информационно-действенная, коммуникативная, нравственная, когнитивная, креативная, регулятивная) показывают многообразие задач, которые возникают перед школьником в ходе исследования, раскрывают многоаспектное содержание и вариативность исследовательской деятельности.

Осуществление проектированияэлектронного учебного пособия в соответствии с теоретическими положениями развития исследовательского потенциала школьников и его использование призвано обеспечить получение школьником опыта познания себя, других, мира в логике человеческого измерения, что означает обеспечение познания не в форме усвоения, а в форме исследования. Обучение в форме усвоения означает движение школьника в познании от восприятия и понимания информации к ее активной переработке в его сознании и к превращению знаний в личное достояние школьника. Обучение в форме исследования предполагает выделение школьником личностно значимого предмета познания в условиях его «балансирования на грани знания-незнания» (Е.Н. Селиверстова) [7, с.129], использование им знания для выяснения неизвестного, осознание нового шага в личностном развитии [5].

Реализация в исследовательском обучении принципа антропологизма означаетдостижение диалектического единства обучения как природосоответствующего социально-педагогического феномена и личности, которая познает и имеет возможности оказывать влияния на все составляющие дидактического процесса, включение в содержательное поле антропологических феноменов (жизненных смыслов, переживаний, культуротворчества и др.), наличие перехода от нацеленности на развитие индивидных свойств к развитию опыта личностной позиции школьника, опыта созидательной деятельности.

При проектировании электронного учебного пособия разработчикам необходимо понять, что будут представлять его структурные и функциональные компоненты, как они будут обеспечивать реализацию ведущих идей-дидактической концепции развития исследовательского потенциала школьников (целостности, культуротворчества, системогенеза).Для достижения идеи целостности при использовании электронного учебного пособия в нем должна быть представлена полнота культурологического состава содержания; достигнута интегративность и открытость предметного содержания; оно должно дать возможность школьникам проявлять личностное отношение к познанию и жизненному опыту; в него должны быть включены жизненные аналогии, позволяющие осуществить видение школьниками части в контексте целого, снимать разрывы между интеграцией и дифференциацией в содержании обучения, между эмоциональностью и интеллектуальностью в их познавательной деятельности.

При использовании электронного учебного пособия в контексте идеи культуротворчества в заданиях и созданной из них определенной последовательности должна быть представлена логика развития личностного потенциала, иерархия культурных форм познания (культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества); обеспечена содержательная преемственность между культурными смыслами в осуществляемых формах познания; достигнута ценностная синхронность стихийного и целенаправленного потока культурной трансляции достижений личностного опыта.

Следование идее системогенеза при использовании электронного учебного пособия должно быть обеспечено предлагаемыми в нем способами организации педагогического сопровождения творческого саморазвития школьников, состоящего на каждом диалектическом витке из процессов-систем (самопознания, самоопределения, самоорганизации, самообразования, саморегулирования, самоконтроля, самореализации), методами оперативной диагностики возникающих барьеров при освоении содержания обучения.

Для проектирования электронного учебного пособия, обеспечивающего достижение выделенных идей, нами были определены его структурные компоненты и представлено содержание его функций. Структурные составляющие электронного учебного пособияотражают цели, содержание образования и методы организации их усвоения. К ним мы отнесли информативный, эмоционально-ценностный, деятельностный, интерактивный компоненты. Информативный компонент электронного учебного пособия предполагает включение вербального изложения, использование иллюстраций, мультимедийных объектов; эмоционально-ценностный компонент содержит элементы для выражения эмоциональной, личностной направленности, для организации рефлексивных практик, элементы-обращения к жизненным проблемам и личному опыту учеников; деятельностный компонент состоит из заданий, алгоритмических предписаний, обеспечивающих педагогическое сопровождение саморазвития личности обучающегося, выявление его познавательных барьеров; интерактивный компонент предполагает наличие элементов для быстрой связи, обмена мнениями, сохранения данных, результатов выполненных заданий, возможности их быстрого анализа и самооценки.

В соответствии с выделенными идеями исследовательского обучения, компонентами разрабатываемого электронного учебного пособия, известными в дидактике функциями учебника (Д.Д. Зуев, М.Н. Скаткин и др.) [2, 3] нами был определен ряд функций, которые могут

быть реализованыдля исследовательского обучения электронным учебным пособием. Так, проектирование такого рода учебного пособия должно обеспечить его информационную функцию, которая предполагает передачу познавательного опыта в соответствии с культурологической концепцией содержания образования (опыта получения знания, осуществления известных способов деятельности, творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений) [4], идеей предметной модальности Л.М. Перминовой, представляющей культурологическую полноту состава содержания образования [6] с учетом принципа доступности. В учебном пособии предметная модальность, согласно работам Л.М. Перминовой, может быть знаниевой, деятельностной, ценностной, предполагающей опыт осмысления ценностной стороны учебного материала, субъектно-личностной, представляющей рефлексивное осмысление личностного опыта, который может помочь в овладении материалом.

Достижение систематизирующей функции создаваемого учебного пособия означает обеспечение логической последовательности изложения учебного материала, наличие структурно-логических схем при описании различных видов научного знания, а также материалов, позволяющих школьнику выстраивать собственные структурно-логическиесхемы при самостоятельной систематизации получаемого знания.

Мировоззренческая функция электронного учебного пособия реализуется при вооружении школьников методами познания собственного «Я», позволяющими учиться воспринимать себя в мире в контексте своих позиций. Для ее реализации электронное учебное пособие может содержать специальные страницы, на которых находятся методические указания и рекомендации, диагностические материалы, позволяющие осмыслить проявление школьниками личностных характеристик в процессе познания.

Реализация ценностно-ориентационной функции электронного учебного пособия осуществляется с помощью демонстрации ценностей и смыслов процесса познания и процесса творческого саморазвития, обеспечения возможностей для создания ситуаций выбора стратегий и тактик познания и творческого саморазвития. Для осуществления этой функции учебное пособие может содержать истории из научной и личной жизни ученых, ссылки на их сайты; предоставлять дискуссионные вопросы, гипотетическое научное знание; предлагать для осмысления школьником ситуации, требующие представления и обоснования собственной позиции; обеспечивать выбор значимых для школьников дискуссантов, диагностик собственных интересов и ценностей. Электронное учебное пособие должно также позволять расставлять условные знаки, которые определяют меру личностной значимости предлагаемого для изучения материала, учебных заданий, погружать в формулирование существующих и планируемых целей использования сети Интернет.

Личностно-ориентированная функция учебного пособия реализуется с помощью создания в нем возможностейдля постановки школьниками вопросов на основе демонстрации сюжетов, изображений явлений, например, при предоставленииполных и сокращенных вариантов научно-популярных текстов, художественных текстов, текстов, описывающих профессиональные ситуации, жизненные ситуации, а также при рассмотрении школьниками видеоматериалов с подобным содержанием. Следование личностным интересам школьникам осуществляется также при наличии возможностей выбора тематики исследования, исследовательских заданий, дискуссий, конкурсов, проектов, форм проведения исследования.

Координирующая функция электронного учебного пособия предполагает обеспечение разнообразной навигации школьников в представленном материале на основе понимания ими согласованности представленного содержания, структурных и логических связей в изучаемом материале. Для реализации этой функции в учебном пособии могут быть даны рекомендации по использованию различных вариантов движения в представленном материале с учетом результатов диагностики и самодиагностики мотивации к познанию, установления определенных познавательных барьеров.

Культуротворческая функция электронного учебного пособия означает создание условий для развития мотивации школьников к процессу познания мира, себя и других, движения в познании на разных уровнях сложности от культуроосвоения к культуротворчеству. Порождение ненасыщаемого поиска школьников, постановка ими новых задач должны быть основаны на предложении заданий, требующих проведения ими последовательности исследований, в которой отражены культурные формы познания: культуроосвоение, культуропользование, культуроинтерпретаторство, культуротворчество.

Функция процессуальной направленности реализуется при понимании школьником учебного пособия как определенного рода сценария процесса исследования и связанного с ним процесса творческого саморазвития. Такая функция обеспечивается наглядностью осуществляемой поисковой деятельности и педагогическим сопровождением творческого саморазвития школьников в условиях исследования с помощью содержащихся в учебном пособии комплексных заданий, моделей индивидуальных образовательных программ, листов построения индивидуальных траекторий познания.

Контролирующая функция электронного учебного пособиядостигается с помощью предоставления возможности ученику формулировать образовательные цели, проектировать результаты выполнения заданий, соотносить возможную и полученную результативность. Для реализации этой функции электронное учебное пособие должно представлять образцы формулирования личнозначимых целей познания, давать возможность осуществлять дискуссии по выработке критериев оценки качества результатов исследования на основе имеющихся в учебном пособии культурных образцов результатов познания, по оценке различных алгоритмов познавательной деятельности, содержать рекомендации для контрольно-оценочной деятельности.

Для проектирования развития исследовательского потенциала школьников с помощью заданий электронного учебного пособия следует исходить из того, что исследовательский потенциал обучающихся может проявляться на уровне отдельных учебных действий, исследовательской компетентности, исследовательской культуры. Чтобы оценить меруего реализации учитель в учебном процессе может использовать созданный нами кодификатор, в котором каждый из его показателей соотнесен с универсальными

учебными действиями, используемыми для описания осуществляемой деятельности [5].

Для разработки электронных учебных пособий, позволяющих реализовать теоретические положения дидактической концепции развития исследовательского потенциала школьников, нами определены ориентиры для обеспечения содружества и сотворчества ученых-дидактов, ученых-методистов, учителей. Ученые-дидакты при совместной разработке электронного учебного пособия призваны обращать вниманиена его составляющие, следить за достижением выделенных в контексте идей целостности, культуротворчества, системогенеза его функций, участвовать в отборе диагностических материалов, составлении вариантов стратегий и тактик творческого саморазвития в форме моделей индивидуальных образовательных программ, комплексных заданий, составлять методические рекомендации для организации самостоятельной работы школьников с текстом, графикой, видеоматериалами для реализации выделенных идей, соотносить предлагаемые членами команды разработчиков электронного учебного пособия элементы учебного пособия с идеями развития исследовательского потенциала школьников.

Ученые-методисты должны будут отбирать и конструировать содержание учебного пособия на основе предметных модальностей, сохраняющих полноту культурологического состава содержания, обосновывать на основе использования предметных модальностей выбор методов и форм обучения, проектировать последовательность учебных заданий для реализации идеи культуротворчества, обращать внимание на связь используемых учебных материалов с ценностями и смыслами исследовательской деятельности школьников, выделять универсальные учебные действия, которые могут быть реализованы при выполнении учебных заданий, участвовать в отборе и создании контролирующих средств обучения.

Учителя в ходе работы этой команды должны будут осмысливать теоретические основания дидактической концепции развития исследовательского потенциала школьников, обращать особое внимание на создание условий для получения школьниками опыта эмоционально-ценностного отношения, опыта творческой деятельности, который чаще всего упускается в известных методиках обучения, на методы и приемы организации коммуникации в электронной среде, предлагать в контексте выделенных идей приемы и методы создания с помощью средств электронной информационно-образовательной среды учебных ситуаций, приводящих учеников к новым познавательным вопросам, обсуждать способы выявления познавательных барьеров школьников, сопровождения их творческого саморазвития. Такая командная работа призвана будет содействовать более широкому распространению инновационной модели обучения.

Таким образом, предложенный нами научно-методический подход создания электронного учебного пособия для школьников, который может быть реализован в содружестве дидактов, методистов, учителей, предполагает движение мысли разработчиков не от познавательной деятельности школьника или от образовательной среды к характеристикам его исследовательского потенциала (реализацию связей «исследовательская деятельность» – исследовательский потенциал школьника», «образовательная среда – исследовательский потенциал школьника»), а от более высокого «целого» – от школьника как человека, как биопсихосоциокультурного существа, к его возможностям в познании нового. Реализация такого движения отражает происходящие инновационные процессы в современной практике обучения.

Библиографический список

1. *Акимова И.В.* Спецкурс «Технология создания электронных учебных пособий» как средство обучения разработки учебных изданий / И.В.Акимова, О.М. Губанова, Т.Ю. Леонова, Н.В.Титова // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29078.
2. *Зуев Д.Д.* Школьный учебник: монография / Д.Д. Зуев. М.: Педагогика: 1983. 240 с.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.
4. *Краевский В.В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
5. *Макотрова Г. В.* Дидактические основания развития исследовательского потенциала школьников: антропологический контекст: моногр. / Г. В. Макотрова. Белгород : Издательский дом «Белгород», 2019. 512 с.
6. *Перминова Л.М.* Методологическое обеспечение взаимосвязи школьных образовательных стандартов в условиях преемственности общего среднего и высшего образования / Л.М. Перминова // Образовательные технологии. 2013. № 4. С. 39 – 49
7. *Селивёрстова Е.Н.* Познавательная деятельность школьников в условиях реализации ФГОС: от усвоения к исследованию // Развитие педагогических представлений о сущности и результативности обучения в контексте процессов стандартизации образования: материалы Восьмой междунар. заочной науч.-практ. конф., посвященной памяти И.Я. Лернера. Владимир: ВИТ-принт, 2014. С. 122 – 136

References

1. *Akimova, I. V.* special Course «Technology for creating electronic textbooks» as a means of teaching the development of educational publications / I. V. Akimov, O. M. Gubanova, T. Yu. Leonova, N. V. Titova // Modern problems of science and education. 2019. № 4. – Access Mode: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29078.
2. *Zuev, D. D.* School textbook: monograph / D. D. Zuev. - M.: Pedagogy: 1983. 240 p.
3. Didactics of secondary schools: Some problems of modern didactics / ed. by M. N. Skatkin. M.: Enlightenment, 1982. 319 p.
4. *Kraevskij V. V.* bases of learning. Didactics and methods: studies'. student's guide. no. studies'. institutions / V. V. Kraevsky, A.V. Khutorskoy. M.: Publishing center «Academy», 2007. 352 p.
5. *Makotrova G. V.* Didactic foundations for the development of the research potential of schoolchildren: anthropological context: monograph / G. V. Makotrova. – Belgorod: publishing house «Belgorod», 2019. 512 p.
6. *Perminova, L.M.* Methodological support for the relationship of school educational standards in the context of continuity of general secondary and higher education / L.M. Perminova // Educational technologies. 2013. No. 4. Pp. 39 – 49
7. *Seliverstova E.N.* Cognitive activity of schoolchildren in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard: from assimilation to research // Development of pedagogical ideas about the essence and effectiveness of education in the context of education standardization processes: materials of the Eighth Intern. correspondence scientific-practical. Conf., dedicated to the memory of I. Ya. Lerner. Vladimir: VIT-print, 2014. Pp. 122 – 136

УДК 372.851 **UDC 372.851**

МАЛОВА И.Е.
доктор педагогических наук, профессор, кафедра математического анализа, алгебры и геометрии, Брянский государственный университет, старший научный сотрудник, Южный математический институт Владикавказского научного центра Российской академии наук
E-mail: mira44@yandex.ru
ГЕЛЬФМАН Э.Г.
доктор педагогических наук, профессор, кафедра математики, теории и методики обучения математике, Томский государственный педагогический университет
E-mail: mina.gelfman@yandex.ru
СЕГЕЛЬМАН И.Р.

MALOVA I.E.
Doctor of Education, Professor, the Department of Mathematical Analysis, Algebra and Geometry, Bryansk State University, Senior Research Associate, Southern Mathematical Institute of the Vladikavkaz Scientific Center of the Russian Academy of Sciences
E-mail: mira44@yandex.ru
GELFMAN E.G.
Doctor of Education, Professor, the Department of Mathematics, Theory and Methods of Teaching Mathematics, Tomsk State Pedagogical University
E-mail: mina.gelfman@yandex.ru
SEGELMAN I.R.

ПРИЁМЫ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА ТЕОРЕМЫ ШТЕЙНЕРА-ЛЕМУСА

WAYS OF PROVING CHARACTERISTICS OF THE STEINER-LEHMUS THEOREM

Найденные после смерти рукописи математика И.Р. Сегельмана с доказательством теоремы Штейнера-Лемуса – признака равнобедренного треугольника по равенству двух его биссектрис – послужили поводом обратиться к имеющимся доказательствам этой теоремы.

Так возникла исследовательская задача: провести сравнение различных доказательств через выделение в них приёмов доказательства и разработать способы учебной деятельности с представленными доказательствами.

Ключевые слова: ***признак равнобедренного треугольника; приемы доказательства теорем; метод от противного; способы учебной деятельности.***

The mathematician I.R. Segelman's manuscripts that were found after his death and contained the proving of Steiner-Lehmus theorem (revealing characteristics of an equicrural triangle due to the equality of its bisectrixes) caused referring to the present proofs of this theorem.

A research problem has been formulated: to compare different proofs by singling out ways of proving and develop ways of learning with the evidence provided.

Keywords: ***a characteristic of an equicrural triangle, ways of proving theorems, the method of proving by contradiction; methods of educational activity.***

Одной из существенных компетентностей будущего специалиста в любой области знаний является его текстовая компетентность. Поэтому, актуальным является развитие у студентов (учащихся) текстовой компетентности, которая включает различные умения:

– умение воспринимать текст (понимать цель текста; выделять ключевые термины, определения; различать новую и известную информацию и т.д.);

– умение преобразовывать текст (структурировать его содержание; выявлять связи между элементами текста; делить текст на смысловые части; переводить информацию со словесно-символического языка в графический и т.д.);

– умение самостоятельно конструировать текст (создавать различные типы текстов, в том числе, рецензии, рекомендации, проекты и т.д.).

Формирование текстовой компетентности при работе с математическими текстами, в частности, включающими доказательства теорем, является важной задачей для развития математической культуры студентов (учащихся) и их общей культуры.

Многие исследования показывают, что нужна специальная работа по формированию умения доказывать, обосновывать свои действия.

Обратим внимание на работу [10] Агаты Стефанович, которая исследовала в университете Бирмингема вопрос о том, как студенты справляются с доказательствами. В разделе «Writer versus reader» (писатель против читателя) автор призывает представлять в тексте доказательств достаточно обоснований, чтобы читатель на все свои вопросы «Почему?» ясно видел ответ.

О необходимости помощи в понимании доказательств идет речь и в работе [7], в которой автор предлагает специальный справочный материал для учебных курсов, требующих доказательств.

В работе М.Е. Тимощук [4] подчеркивается, что неумение доказывать теоремы непременно сказывается на умении решать задачи, и приводится ряд приемов, помогающих в поиске доказательств и в решении задач. Приемы, основанные на использовании аналогии между планиметрическими и стереометрическими доказательствами раскрывается в работах [1], [3].

© Малова И.Е., Гельфман Э.Г.
© Malova I. E., Gelfman E.G.

Развитию текстовой компетентности, связанной с доказательством теорем, может способствовать целенаправленная работа с готовыми доказательствами, сравнение нескольких доказательств одной и той же теоремы.

Найденные после смерти рукописи математика И. Р. Сегельмана с доказательством теоремы Штейнера-Лемуса – признака равнобедренного треугольника по равенству двух его биссектрис – послужили поводом обратиться к имеющимся доказательствам этой теоремы.

Оказывается, поиск новых способов доказательства этой теоремы, начатый Штейнером в 1844 году, продолжается до сих пор, как в России, так и за рубежом [6, 8, 9].

Так возникла исследовательская задача: провести сравнение различных доказательств через выделение в них приёмов доказательства.

Выделение приёмов доказательств теорем обусловлено несколькими причинами:

– во-первых, сами доказательства не относятся к разряду простых доказательств, значит, приёмы могут помочь лучше понять их идеи;

– во-вторых, через сравнение приёмов доказательств удобно сравнивать и сами доказательства: что общего, чем отличаются;

– в-третьих, приёмы доказательства можно рассматривать как намеки на доказательство, которые могут помочь молодым исследователям самостоятельно осуществить доказательство, отталкиваясь от соответствующих приёмов.

В журнале «Квант», № 4 за 1996 г. [2] и № 1 за 2013 [5], представлен ряд доказательств теоремы Штейнера-Лемуса. Выделим пять доказательств.

Для удобства будем использовать одинаковые обозначения для исходного треугольника и его биссектрис, одинаковое предположение о том, какая из сторон, к которой проведена биссектриса, будет большей.

Сначала сравним два доказательства: доказательство из рукописи (назовем его способом 1) и доказательство № 2 из Кванта за 1996 г. [2] (назовем его способом 2).

1. В обоих случаях реализуется *метод от противного* с предположением, что $AB \neq AC$ и *допущением*, что $AB > AC$ (рис. 1), из чего следует, что $\angle C > \angle B$.

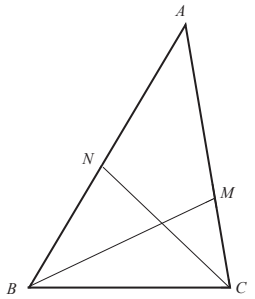


Рис. 1. Первый шаг способов.

2. В обоих случаях *вводятся обозначения углов*: $\angle C = \gamma$; $\angle B = \beta$ (способ 1, рис. 2) или для половин углов $\frac{1}{2}\angle C = \gamma$; $\frac{1}{2}\angle B = \beta$ (способ 2, рис. 3).

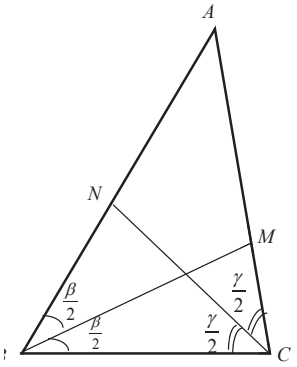


Рис. 2. Второй шаг способа 1.

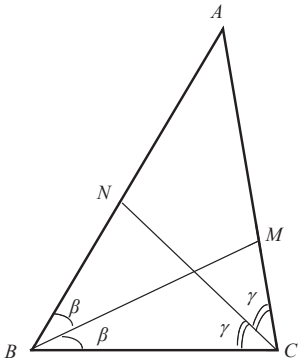


Рис. 3. Второй шаг способа 2.

3. В обоих случаях осуществляется *сравнение углов, образованных биссектрисами со сторонами треугольника*, т.е. $\angle BNC$ и $\angle BMC$, однако способы сравнения этих углов и дальнейшее использование результатов их сравнения различны.

Вариант 1 сравнения углов $\angle BNC$ и $\angle BMC$ (способ 1).

План сравнения: 1) $\angle BMC$ вычисляется из BMC, 2) для вычисления $\angle BNC$: а) выполняется дополнительное построение: *на большей стороне AB откладывается отрезок AQ, равный меньшей стороне AC* (рис.4); б) вычисляются углы при основании образовавшегося равнобедренного треугольника AQC с известным углом при вершине; в) вычисляется $\angle QCN$ как разность углов; г) вычисляется $\angle BNC$ из ΔQNC; 3) сравниваются $\angle N$ и $\angle M$.

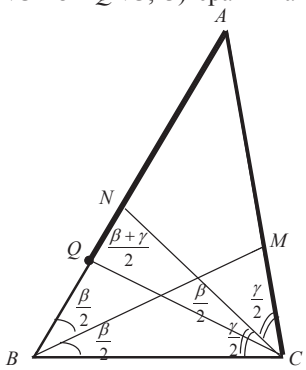


Рис. 4. Третий шаг способа 1.

Представим реализацию плана.

1) Из ΔBMC: $\angle M = 180° - (\gamma + \frac{\beta}{2})$

2) а) пусть $AQ = AC$, тогда ΔQAC – равнобедренный;

б) из ΔABC: $\angle A = 180° - (\beta + \gamma)$; из ΔAQC: $\angle AQC = \angle ACQ = (180° - \angle A) = \frac{\beta+\gamma}{2}$.

в) $\angle QCN = \angle QCA - \angle NCA = \frac{\beta+\gamma}{2} - \frac{\gamma}{2} = \frac{\beta}{2}$;

$\frac{\beta+\gamma}{2} - \frac{\beta}{2} = 180° - \beta - \frac{\gamma}{2} =$

г) из ΔQNC: $\angle BNC = 180° - \angle NQC - \angle QCN = 180° - = 180° - (\beta + \frac{\gamma}{2})$.

Итак, $\angle N = 180° - (\beta + \frac{\gamma}{2})$).

3) по предположению $\gamma > \beta$, значит,

$$\frac{\gamma}{2} > \frac{\beta}{2} \Rightarrow \frac{\gamma}{2} + \frac{\beta+\gamma}{2} > \frac{\beta}{2} + \frac{\beta+\gamma}{2} \Rightarrow \gamma + \frac{\beta}{2} > \beta + \frac{\gamma}{2}.$$

Получаем, что $\angle N > \angle M$.

Вариант 2 сравнения углов $\angle BNC$ и $\angle BMC$ (способ 2).

1. Выполняется дополнительное построение: *треугольник BMC достраивается до параллелограмма BMCK* (рис.5) (можно сказать, что *один из пересекающихся отрезков – отрезок BM – переносится параллельно так, чтобы их общая точка находилась в конце второго отрезка – в точке C*). *Вместо сравнения угла N с углом M угол N сравнивается с углом K, равным углу M.*

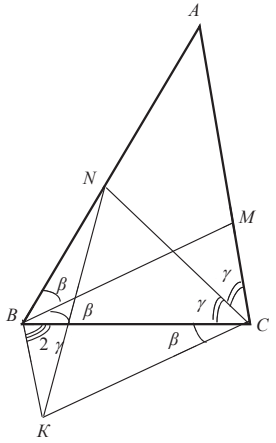


Рис. 5. Третий шаг способа 2.

2. По свойствам параллелограмма вычисляются: $\angle KBC = 2\gamma$; $\angle BCK = \beta$.

3. Рассматривается треугольник KNC – равнобедренный, поскольку $CN = BM$ (по условию), $BM = KC$ (по свойствам параллелограмма), значит, $\angle KNC = \angle NKC$. Значит, для сравнения $\angle N$ и $\angle K$ достаточно сравнить $\angle BNK$ и $\angle BKN$ (*из двух углов исключаются равные между собой углы*).

4. *Чтобы сравнить углы* $\angle BKN$ и $\angle BNK$ *треугольника BNK, нужно сравнить противолежащие им стороны* BN и BK.

Рассматриваются два треугольника BNC и BKC, которые имеют две пары равных сторон ($NC = KC$, BC – общая), значит, *против большего угла между этими сторонами одного треугольника лежит больший угол между соответствующими сторонами другого треугольника*. $\gamma > \beta$ (по допущению), значит, $BN > BK$.

5. Итак, $BN > BK \Rightarrow \angle BKN > \angle BNK \Rightarrow \angle BNC > \angle BKC \Rightarrow \angle N > \angle M$.

Вариант 1 использования результатов сравнения углов N и M (способ 1).

1. Выполняется дополнительно построение: *от большего угла N откладывается меньший угол M*, т.е. $\angle CNF = \angle M$, причем, точка F – внутренняя точка отрезка QC (рис.6).

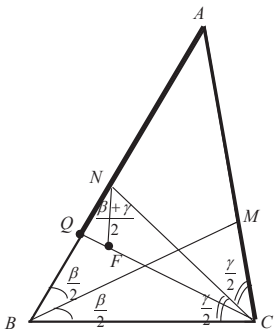


Рис. 6. Четвертый шаг способа 1.

2. Рассматриваются треугольники ΔFCN и ΔBMC, в которых одна из сторон – биссектрисы исходного треугольника, $\angle QCN = \frac{\beta}{2}$ (по доказанному), $\angle CNF = \angle M$ (по построению). Значит, *треугольники* ΔNFC и ΔBMC *равны* по стороне и двум прилежащим углам, из чего следует равенство сторон $CF = BC$.

3. Доказывается, что $CF < BC$, что приводит к противоречию с равенством $CF = BC$.

Сравнение осуществляется через посредника – сторону QC треугольника BQC.

$CF < QC$, так как F – внутренняя точка отрезка QC.

QC и BC сравниваются как стороны ΔBQC. Угол BQC – тупой, т.к. смежный с ним угол является углом равнобедренного треугольника QAC. Значит, сторона BC – наибольшая сторона ΔQBC. Поэтому $QC < BC$.

Имеем: $CF < QC$, $QC < BC$, значит, $CF < BC$. Пришли к противоречию. Теорема доказана.

Вариант 2 использования результатов сравнения углов N и M (способ 2).

Раскрывается неравенство $\angle N > \angle M$ *с использованием величин углов*.

$\angle N = 180° - \gamma - 2\beta$; $\angle M = 180° - \beta - 2\gamma \Rightarrow$

$180° - \gamma - 2\beta < 180° - \beta - 2\gamma$.

Из этого неравенства следует, что $\beta > \gamma$, что противоречит допущению. Теорема доказана.

Теперь сравним доказательства Штейнгарца (способ 3) и Лемуса (способ 4) [5].

1. В этих доказательствах применяется *метод от противного*. Сохраним допущение, что $AB > AC$, а значит, $\angle C > \angle B$ или $\frac{1}{2}\angle C > \frac{1}{2}\angle B$ (рис.1).

2) В этих доказательствах *строится вспомогательная окружность* через вершины B и C основания треугольника ABC и основание биссектрисы N большего из углов (рис.7).

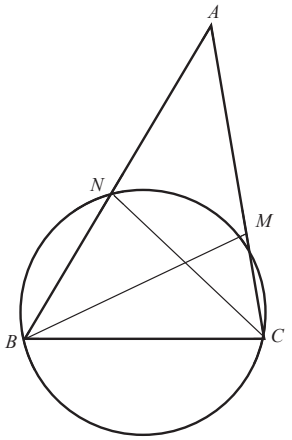


Рис. 7. Второй шаг способов 3 и 4.

Дальнейшие доказательства различаются.

Вариант 1 (способ 3).

1. *От стороны NC большего угла с вершиной C откладывается меньший угол*, т.е. на BM выбирается такая точка L, что $\angle NCL = \angle NBM$ (рис.8). Тогда $\angle NBC < \angle BCL < 90°$.

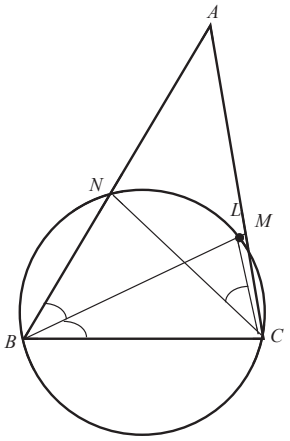


Рис. 8. Третий шаг способа 4.

Утверждается, что построенная точка L лежит на вспомогательной окружности.

2. Сравниваются вписанные углы через сравнение хорд, на которые они опираются: из *двух острых вписанных углов больше тот угол, который опирается на большую хорду*.

$\angle NBC$ опирается на хорду NC, которая равна BM (по условию). $\angle BCL$ опирается на хорду BL, при этом $BL < BM$, значит, $\angle NBC > \angle BCL$. Получили противоречие. Теорема доказана.

Вариант 2 (способ 4).

Выделяются три случая расположения основания второй биссектрисы – точки M – относительно вспомогательной окружности: 1) лежит на окружности; 2) лежит внутри окружности; 3) лежит вне окружности. *Доказательство проводится для каждого из них*.

Введены обозначения для половин углов B и C, соответственно β и γ(рис.3).

Случай 1. Точка M лежит на вспомогательной окружности (рис.9 а).

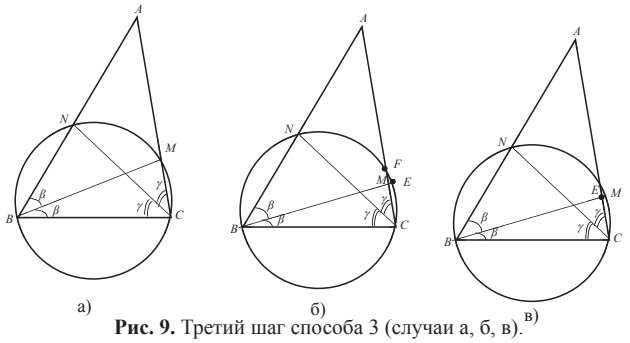


Рис. 9. Третий шаг способа 3 (случаи а, б, в).

Штейнгарц сравнивает углы N и M: они равны, так как опираются на одну и ту же дугу, и рассматривает их как внешние углы треугольников CAN и BMA, имеющих общий угол A. Из этого делается вывод, что β = γ.

На наш взгляд, достаточно было рассмотреть $\angle NBM$ и $\angle NCM$ как вписанные углы, опирающиеся на одну и ту же дугу.

Случай 2. Точка M лежит внутри вспомогательной окружности (рис.9 б).

Строится точка E как пересечение луча BM с окружностью.

Сравниваются вписанные углы через дуги, на которые они опираются. $\angle NBE$ опирается на дугу NFE; дуга NFE больше дуги NF, значит, $\angle NBE > \angle NCF$, т.е. β>γ. Получили противоречие.

Случай 3. Точка M лежит вне вспомогательной окружности (рис.9 в).

Строится точка E как пересечение отрезка BM с окружностью.

Сравниваются дуги через сравнение хорд, которые их стягивают: из *двух дуг, меньших 180°, больше та дуга, которая стягивается большей хордой*.

Хорде BE соответствует дуга BNE; дуга BNE равна сумме дуг BN и NE, которые в свою очередь вычисляются через вписанные углы, т.е. $\cup BNE = \cup BN + \cup NE = 2\gamma + 2\beta$.

Хорде CN соответствует дуга NEC, которую можно вычислить через вписанный угол NBC: $\cup NEC = 4\beta$.

Но хорда BE меньше BM, а $BM = CN$ (по условию), значит, хорда NC больше хорды BE.

Переходят к сравнению дуг: $2\gamma + 2\beta < 4\beta$, откуда $\gamma < \beta$. Получили противоречие.

Теорема доказана.

Представим пятое доказательство – *алгебраическое доказательство* признака равнобедренного треугольника, приведенное в журнале Квант, № 4 за 1996 год [2]: 1) вводятся вспомогательные переменные для сторон треугольника и половин углов (γ и β), из которых проведены биссектрисы; 2) вычисляется длина каждой биссектрисы по формуле $l = \frac{2bc\cos\alpha}{b+c}$, где l – длина биссектрисы угла, заключенного между сторонами b и c, а α – половина этого угла; 3) из условия равенства биссектрис составляется равенство: отношение длин биссектрис равно 1; 4) выделяются три случая сравнения углов: γ> β, γ< β, γ= β, доказывается, что первые два приводят к противоречию с составленным равенством, значит, верен третий оставшийся случай γ= β.

Подводя итоги анализа различных доказательств, перечислим все представленные приёмы доказательства признака равнобедренного треугольника:

– метод от противного с предположением, что две соответствующие стороны не равны, и допущением, какая из сторон больше;
– введение вспомогательных переменных для углов (для половин углов, для сторон);
– откладывание меньшего отрезка на большем (откладывание меньшего угла на большем);
– сравнение углов через их вычисление;
– сравнение углов через сравнение противолежащих сторон треугольника;
– сравнение углов через сравнение дуг, на которые они опираются (через сравнение хорд, на которые они опираются);
– сравнение углов через замену одного из них равным ему углом;
– сравнение углов через выделение в них равных углов;
– сравнение отрезков через посредника (если $a < b$, $b < c$, то $a < c$);
– сравнение сторон через доказательство равенства треугольников;
– сравнение третьих сторон двух треугольников, имеющих две другие равные стороны;
– построение вспомогательной окружности;
– построение вспомогательного параллелограмма (или параллельный перенос одного из пересекающихся отрезков так, чтобы их общая точка находилась в конце второго отрезка);

– выделение трех возможных случаев и доказательство теоремы для каждого из них;

– выделение трех возможных случаев, доказательство наличия противоречия в двух из них, утверждение, что верен третий случай.

Для организации учебной деятельности учащихся при изучении признака равнобедренного треугольника по равенству двух биссектрис можно предложить следующие способы работы с учебными текстами.

Работу с представленными доказательствами организовать через пошаговое их сравнение. Примеры вопросов: «Для доказательства признака практически все авторы используют метод от противного. В чем суть первого шага? Как его можно реализовать в данном случае?»; «Для удобства доказательства вводят вспомогательные обозначения. Какие углы можно обозначить вспомогательными переменными, и какие варианты возможны?».

По завершении работы с любым доказательством полезно обсудить используемые приемы. Примеры вопросов: «Какой метод доказательства использовали?»; «На каком шаге доказательства использовали прием введения вспомогательных переменных и как?».

После обсуждения двух способов доказательства удобно представить планы доказательств в виде схемы, указывая общие «направления» и «развилки».

Библиографический список

1. *Дровянникова А. С., Макарченко М.Г., Забеглов А. В.* Метод аналогии как средство организации поиска решения стереометрических задач // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова 2015. № 1. С. 38 – 44.

2. *Коробов А.* Семь решений задачи Штейнера //Квант. 1996. № 4. С.38 – 40.

3. *Кузовлева А.С.* Аналогия как один из способов поисковой деятельности при доказательстве стереометрических задач // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова 2016. № 1. С.325 – 331.

4. *Тимощук М.Е.* Взаимосвязь процессов обучения решению задач и доказательству теорем первых разделов стереометрии // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 1. https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-protsessov-obucheniya-resheniyu-zadach-i-dokazatelstvu-teorem-pervyh-razdelov-stereometrii.

5. *Шейнгарц Л.* Новый взгляд на теорему Штейнера-Лемуса //Квант. 2013. № 1. С.44.

6. *AbuArqob O.A., Rabadi H.E., Jawdat S. A* New Proof for the Steiner-Lehmus Theorem //International Mathematical Forum. 2008. Vol. 3. no. 20. pp. 967-970 URL: https://pdfs.semanticscholar.org/4e50/03e00762c80cdc681082148dda3ba5ec730e.pdf.

7. *Hutchings M.* Introduction to mathematical arguments (background handout for courses requiring proofs) URL: https://math.berkeley.edu/~hutching/teach/proofs.pdf.

8. Nicula, V., Pohoata, C. A Stronger Form of the Steiner-Lehmus Theorem //Journal for Geometry and Graphics. 2009. Volume 13. No. 1. Pp.25 – 27. URL: http://www.heldermann-verlag.de/jgg/jgg13/j13h1nicu.pdf.

9. *Olah-Gal R., Sandor J.* On Trigonometrical Proofs of the Steiner-Lehmus Theorem URL: https://rgmia.org/papers/v12n1/Steiner_Lemus.pdf.

10. *Stefanowicz A.* Proofs and Mathematical Reasoning URL: https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-eps/college/stem/Student-Summer-Education-Internships/Proof-and-Reasoning.pdf.

References

1. *Drovyannikova A.S., Makarchenko M.G., Zabeglov A.V.* (2015). Analogy Method as Means of the Organization of Search of the Solution of Stereometric Tasks. Vestnik Taganrogskogo Instituta im. A.P. Chekhova [Bulletin of Taganrog Institute Named after A.P. Chekhova]. No. 1, Pp. 38 – 44. (In Russ., abstract in Eng.).

2. *Korobov A.* (1996) [Seven Solutions to the Steiner Problem]. Kvant. No 4, Pp. 38–40. (In Russ.).

3. *Kuzovleva A.S.* (2016). Analogy as One of Methods of Searching Activity at Proof of Stereometric Tasks. Vestnik Taganrogskogo Instituta im. A.P. Chekhova [Bulletin of Taganrog Institute Named after A.P. Chekhova]. No. 1, Pp. 325–331. (In Russ., abstract in Eng.).

4. *Timoshchyuk M.E.* (2010). [Interaction of Processes of Training in Solution of Tasks and Proof of Theorems of First Sections of Stereometry]. Uchenye Zapiski Electronnyi Nauchnyi Zhurnal Kurskogo

5. *Scheingarz L.* (2013) [A New Look at the Steiner–Lemus Theorem]. Kvant. No 1, Pp.44. (In Russ.).

6. *AbuArqob O.A., Rabadi H.E., Jawdat S.* (2008). A New Proof for the Steiner–Lehmus Theorem. International Mathematical Forum. Vol. 3, no. 20, Pp. 967 – 970.

7. *Hutchings M.* Introduction to Mathematical Arguments (Background Handout for Courses Requiring Proofs). URL: https://math.berkeley.edu/~hutching/teach/proofs.pdf. Gosudarstvennogo Universiteta [Bulletin of Kursk State University]. No. 1, pp. 120–128. (In Russ.).

8. *Nicula V., Pohoata C.* (2009). A Stronger Form of the Steiner–Lehmus Theorem. Journal for Geometry and Graphics. Vol. 13, no. 1, Pp. 25 – 27.

9. *Olah-Gal R., Sandor J.* On Trigonometrical Proofs of the Steiner–Lehmus Theorem. URL: https://rgmia.org/papers/v12n1/Steiner_Lemus.pdf.

10. *Stefanowicz A.* Proofs and Mathematical Reasoning. URL: https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-eps/college/stem/Student-Summer-Education-Internships/Proof-and-Reasoning.pdf.

УДК 378.016 **UDC 378.016**

МАЛЬЦЕВА О.А.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры криминалистики, полковник полиции, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
E-mail: O-malzeva@mail.ru

MALTSEVA O.A.
Associate Professor of the Chair of Criminology, Colonel of Police, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
E-mail: O-malzeva@mail.ru.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ГИБДД ОСНОВАМ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ С УЧАСТНИКАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

FEATURES TEACHING OF THE BASICS OF BUSINESS COMMUNICATION WITH ROAD USERS TO OF EMPLOYEES OF TRAFFIC POLICE DEPARTMENTS

В статье дано понятие делового общения, подчеркнута актуальность изучения проблем делового общения сотрудников полиции. Рассмотрены особенности профессионального обучения деловому общению сотрудников Госавтоинспекции с участниками дорожного движения и предложены конкретные рекомендации (психотехники) сотрудникам подразделений ГИБДД, которые направлены на повышение эффективности делового общения, выполняемых оперативно-служебных задач.

Ключевые слова: ***профессиональное обучение, деловое общение, сотрудники Госавтоинспекции, участники дорожного движения, психотехники.***

The article gives the concept of business communication, emphasizes the relevance of studying the problems of business communication of police officers. The features of professional training in business communication of traffic police officers with road users are considered and specific recommendations (psychotechnics) are offered to employees of traffic police departments, which are aimed at improving the efficiency of business communication, operational and service tasks.

Keywords: ***professional training, business communication, traffic police officers, road users, psychotechnics.***

Одним из приоритетных направлений социально-экономического развития России является обеспечения жизни и здоровья участников дорожного движения, сокращение негативных последствий автомобилизации, поэтому обеспечение безопасности дорожного движения – одна из наиболее актуальных задач стоящих перед сотрудниками Госавтоинспекции.

Деятельность сотрудников Госавтоинспекции немыслима без коммуникативных связей. Деловое общение в этой связи выполняет роль регулятора взаимоотношений между сотрудниками Госавтоинспекции и гражданами. На важность этого процесса постоянно обращается внимание в различных нормативных правовых документах, например, согласно Федеральному закону Российской Федерации «О полиции» основополагающим принципом деятельности сотрудников органов внутренних дел является соблюдение и уважение прав и свобод человека и гражданина.

В кратком психологическом словаре предлагается определить общение как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и группами, порождаемый потребностями совместной деятельности…» [1].

Само по себе общение чрезвычайно многогранно, может быть различных видов, делая попытку классификации видов общения, следует отметить, что единого подхода по этому вопросу в психологической науки не достигнуто. Так по критерию пространственного существования различают:

1. Непосредственное общение как вид общения, при котором происходит прямой контакт между субъектами общения.

1) Опосредованное общение – это вид общения, при котором субъекты общения не контактируют друг с другом, но одновременно вступают в коммуникативные связи.

Основой деятельности сотрудников Госавтоинспекции является деловое общение с участниками дорожного движения. Сотрудники ежедневно взаимодействуют с гражданами при исполнении своих служебных обязанностей. Основная часть рабочего времени сотрудников Госавтоинспекции затрачивается на общение.

Ни для кого не секрет, что результативность выполнения сотрудником оперативно-служебных задач возрастает, если он применяет в процессе делового общения психологически грамотные приемы и средства, учитывает психологические особенности человека.

Профессиональное общение предполагает владение богатым психологическим инструментарием (методами, приемами, техниками) и умение его творчески применять [2].

Согласно ФГОС по специальности «Правоохранительная деятельность» выпускник, освоивший программу специалитета, должен обладать:

– общекультурной компетенцией, а именно, способностью к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков (ОК-11);

– профессиональной компетенцией, соответ-

© Мальцева О.А.
© Maltseva O.A.

ствующей видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа специалитета - способностью применять при решении профессиональных задач психологические методы, средства и приемы (ПК-20);

– профессионально-специализированными компетенциями, соответствующими специализации программы специалитета. содержание которых специализаций определяется квалификационными требованиями к военно-профессиональной, специальной профессиональной подготовке выпускников, установленными федеральными государственными органами, в ведении которых находятся федеральные государственные организации, реализующие соответствующие программы специалитета [3].

На основании вышеуказанного нормативного правового документа, практики службы в подразделениях ГИБДД, а также рабочих программ психолого-педагогических дисциплин в образовательных организациях МВД России курсанты (слушатели) сотрудники в рамках профессионального обучения изучают основы делового общения.

Например, в Орловском юридическом институте МВД России имени В.В. Лукьянова курсанты (слушатели) изучают дисциплину «Практикум по психологии общения», тематический план которой состоит из практических занятий. Каждое занятие направлено на отработку конкретных практических умений и навыков делового общения сотрудника Госавтоинспекции с гражданами – участниками дорожного движения. Основной формой проведения данных занятий деловая игра, которая является одной из наиболее сложных форм игровых занятий, в процессе которых имитируется коллективная профессиональная деятельность. Деловая игра позволяет воссоздавать предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, моделировать систему отношений, характерных для деятельности сотрудника. В ходе проведения занятий достаточно эффективно применяется видеотренинг. То есть фиксация на видео всех действий обучающихся в процессе проигрывания ситуации делового общения с просмотром снятого, в результате сами обучающиеся находят ошибки, если они есть, с последующим обсуждением.

На занятиях обязательно рассматриваются психологические особенности делового общения сотрудников Госавтоинспекции с участниками дорожного движения, например:

1. Специфика поводов для вступления в психологический контакт с участниками дорожного движения;

1) Наличие множественности и взаимосвязи задач общения, таких как получение информации, о нарушении правил дорожного движения, установление психологического контакта с гражданами и т. д.;

1) Определенные различия в психологии и поведении участников дорожного движения, к каждому из которых как к субъекту общения требуется свой подход;

1) Противоречивость и конфликтный характер общения с участниками дорожного движения;

1) Специфика психических состояний граждан, взаимодействие с которыми и применение к ним административных санкций сопровождается повышенным нервным напряжением, угрозами, агрессией, унижениями в адрес сотрудников.

Для удобства изучения общения деятельности сотрудников Госавтоинспекции как сложного вида деятельности необходимо за основу взять классические три структурные составляющие общения: коммуникативную, интерактивную и перцептивную стороны. И в ходе их более подробного рассмотрения давать обучающимся психотехники с рекомендации по отработке навыков делового общения.

1. Коммуникативная сторона общения: повышению эффективности обмена информацией, мнениями, суждениями в ходе общения способствуют следующие психологические закономерности и психотехники:

1) значимость информации, то есть информация сотрудником Гоставтоинспекции и гражданином должна быть не только воспринята, но и понята и осмыслена ими. Для этого необходимо использовать следующие психотехники:

– заступая на службу, необходимо думать над внешним видом (аккуратная форма одежды, приветливое выражение лица, уверенность в поведении и речи);

– визуально оценивая гражданина, подготовиться к общению, подумать, что и как нужно говорить, с чего начать и чем закончить диалог с ним. Чтобы оставить благоприятное впечатление, необходимо начать и закончить разговор на чем-то положительном: начать с приветствия, завершить диалог вежливым пожеланием быть внимательным, соблюдать Правила дорожного движения, обеспечивать свою безопасность и безопасность людей в дорожном движении;

– проговаривать и перефразизовать в диалоге высказывания участника дорожного движения. Использование данного приема означает, что сотрудник Госавтоинспекции слышит и слушает, понимает гражданина, уважает его как личность;

– поддерживать обратную связь с гражданином, задавая вопросы. Это способствует поддержанию сотрудником Госавтоинспекции обратной связи и взаимоотношений с гражданином.

2) психологическое воздействие на участника дорожного движения, которое необходимо, чтобы изменить его поведение, подчинить предъявленным требованиям, ориентировать гражданина на соблюдение Правил дорожного движения имеет также ряд техник, таких, как:

– убедить, разъяснить, привести неоспоримые доказательства;

– обосновать предъявляемые требования и санкции, ссылаясь на нормативную правовую базу в сфере дорожного движения;

– соблюсти форму подачи информации, т. е. содержание сообщения должно соответствовать принципам деятельности полиции, а также нормам общения, обращать вежливо, на «Вы», по имени-отчеству. Практика общения показывает, что уважительное и профессиональное обращение по имени-отчеству вызывает положительные эмоции у гражданина;

– использовать похвалу за соблюдение общепринятых норм поведения, других требований безопасности дорожного движения, опираться на положительное в личности.

3) единая система кодирования информации включает понимание в процессе общения сотрудника Госавтоинспекции с гражданином, с которым необходимо говорить «на одном языке». Для этого целесообразно

использовать следующие психотехники:

– говорить просто и доступно, понятно и по возможности кратко, соблюдать нормы речи;

– использовать в разговоре слова и фразы, конструктивные жесты, позы и мимику, подчеркивающие уважение к личности гражданина;

– использовать в речи и объяснениях не только Правила дорожного движения или нормативную правовую базу, но и комментарии к ним в виде разъяснений, предлагать участнику дорожного движения прочитать соответствующие правила и др.;

– подстраиваться к речи граждан: для медлительных граждан использовать более медленную речь, для подвижных и активных более быструю речь, переводя постепенно этот темп на темп, приемлемый для сотрудника и гражданина, а также на результативность выполняемых сотрудником действий.

2. Интерактивная сторона общения.

Кроме обмена информацией сотрудники Госавтоинспекции в ходе общения обмениваются действиями, позициями, ролями. Взаимодействие в общении рассматривается как взаимодействие определенных позиций.

Существует много сочетаний различных позиций и ролей, занимаемых сотрудником и гражданином, одни из них конструктивные, которые выступают как эффективные, другие – односторонне-результативные, приводящие к непониманию и барьерам общения, третьи – неконструктивные, вызывающие конфликтные ситуации и конфликты.

Немаловажным в обеспечении эффективности делового общения сотрудников Госавтоинспекции с гражданами является их пространственное расположение относительно друг друга. Учитывая нормы приближенности партнеров по общению согласно проксемики, сотруднику в процессе общения с участниками дорожного движения рекомендуется соблюдать персональную (личную) зону (45 - 120 см). Если разговор осуществляется в кабинете, то рекомендуется располагать стул, на котором будет находиться гражданин в угловой позиции (на 90 градусов) от места нахождения сотрудника. Подобное угловое расположение рекомендуется занимать и тогда, когда сотрудник общается с участником дорожного движения. Такое расположение способствует доверительному общению и является более продуктивным в отличие от конкурирующее-оборонительной позиции (когда общающиеся стоят или сидят напротив друг друга, «лицом к лицу», их разделяет стол или другой предмет). Как показывают результаты наблюдения за деятельностью сотрудников Госавтоинспекции, в диалоге с участниками дорожного движения они чаще всего устанавливают именно персональную зону. В этом есть определенное преимущество: на расстоянии этой зоны обеспечивается личная безопасность и визуальный контакт, способствующий поддержанию психологического контакта и доверительных отношений с гражданином. Сотрудникам Госавтоинспекции следует знать и о зрительном контакте. Для делового общения с партнером сотрудникам необходимо удерживать зрительный контакт в зоне глаз партнера (зона «глаза – лоб»). Именно такой зрительный контакт (не ниже глаз партнера) предполагает создание серьезной атмосферы делового партнерства.

В процессе делового общения сотрудники Госавтоинспекции и граждане формируют представления друг о друге. Эти представления в свою очередь становятся основой для установления взаимопонимания и взаимоотношений в сфере дорожного движения.

Но порой, проявляя уважительность и доброжелательность, внимание и рассудительность, сотрудники сталкиваются с пренебрежительным и невежливым отношением участников дорожного движения. Тем самым, можно отметить то, что взаимодействие сотрудников Госавтоинспекции с участниками дорожного движения часто носит конфликтный, конкурирующий характер. При выяснении обстоятельств дорожно-транспортных происшествий, угона автотранспортных средств, а также в процессе межличностного общения сотрудников с участниками дорожного движения, потерпевшими и особенно правонарушителями конфликты неизбежны. При этом лица, оказывающие противодействие, используют самые различные, в том числе психологические средства воздействия на сотрудников Госавтоинспекции. Другими словами, речь идет о так называемом конфликтном взаимодействии.

Под конфликтным взаимодействием сотрудников Госавтоинспекции с участниками дорожного движения будем понимать психологические действия, осуществляемые объектами взаимодействия при помощи средств, приемов и методов, которые приводят к конфликтным ситуациям и конфликтам. Поэтому обучающимся образовательных организаций МВД России крайне важно знать профилактику конфликтных взаимодействий, пути выхода из конфликтной ситуации, для того, чтобы выбрать соответствующий стиль поведения и подобрать прием в ходе профессионального общения с гражданами.

Специфическими инцидентами, характерными для сотрудников Госавтоинспекции, могут быть: проявление равнодушия к проблемам участников дорожного движения; перебивания речи граждан, мелочные придирки; попытка сместить конфликт в другую плоскость, подозрения в негативных побуждениях сотрудника (например, вымогательстве, взятки); устойчивое нежелание признать свою вину правонарушителем и др.

Среди приемов и стилей поведения, используемых сотрудниками для разрешения конфликтов с участниками дорожного движения, приведем некоторые из них: корректное и уважительное поведение, обращение по имени-отчеству; контроль своих эмоций; предоставление гражданину возможности «выпустить пар»; использование фактов, логики, предъявление доказательств; пытаться найти совместный подход к разрешению конфликта; выдвигать свои предположения, выслушивать предположения гражданина и др.

В результате проведенного анализа эффективности используемых сотрудниками Госавтоинспекции стратегий и приемов поведения, было установлено, что трудности в профилактике и разрешении конфликтных ситуаций и конфликтов возрастают, если участники дорожного движения являются неуравновешенными, агрессивными, либо молодыми и амбициозными.

Противостоять неуважительному отношению, созданию негативного образа сотрудника, сложившемуся у определенной категории граждан, может только профессионализм и культура поведения, вежливость и уважение к гражданам, высокий уровень правосознания и нравственных качеств сотрудников Госавтоинспекции. Кроме

того, актуальными для сотрудников Госавтоинспекции являются проблемы применения конструктивных приемов общения с учетом психологии отдельных категорий участников дорожного движения, а также проявления уравновешенности, терпеливости, деловой атмосферы.

Профессиональное обучение – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения служебных функций [4]. Поэтому изучение основ делового общения в ходе профессионального обучения сотрудников Госавтоинспекции обосновано наукой и практикой. Рекомендуемые сотрудникам психотехники, направлены на повышение эффективности делового общения, выполняемых оперативно-служебных задач.

Библиографический список

1. Общение [Электронный ресурс]: http://med.niv.ru/doc/dictionary/short-psychology.
2. Основы психотехник общения с гражданами участковых уполномоченных полиции [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Д.Н. Рыбин. – Электрон. текст. дан. (541 Кб). – Барнаул : ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2017 С. 14.
3. Приказ Минобрнауки России от 16.11.2016 № 1424 (ред. от 13.07.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета)» // [Электронный ресурс] / http://www.consultant.ru
4. *Селезнев* В.И., *Касанткина* Н.В. *Профессиональное обучение сотрудника полиции в современных условиях* №1. 2017. С. 63 – 68.

References

1. Communication [Electronic resource]: http://med.niv.ru/doc/dictionary/short-psychology.
2. Bases of psychotechnics of communication with citizens of commissioners of police [Electronic resource]: educational and methodical manual / D. N. Rybin. – Electron. text. Dan. (541 KB). - Barnaul: BARNAUL law Institute of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation, 2017. Pp. 14.
3. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation dated 16.11.2016 No. 1424 (ed. from 13.07.2017) « On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the Specialty 40.05.02 Law Enforcement (Specialty Level)» // [Electronic resource] / http://www.consultant.ru
4. *Seleznev V. I., Kasantkina N. V.* Professional training of a police officer in modern conditions No. 1. 2017. Pp. 63 – 68.

УДК 378.015.3:616-053.2 UDC 378.015.3:616-053.2

МАНАННИКОВА Т.В.
ассистент кафедры психиатрия и неврологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: psychonevr@yandex.ru
ФЕДОРОВА М.А.
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: 09011975m@gmail.com

MANANNIKOVA T.V.
Assistant Department of Psychiatry and Neurology, Orel State University
E-mail: psychonevr@yandex.ru
FEDOROVA M.A.
Associate Professor, PhD in Education, Associate Professor of Pedagogy and ProfessionalEducation Department, Orel State University
E-mail: 09011975m@gmail.com

МЕТОДИКА «СТАНДАРТИЗИРОВАННЫЙ ПАЦИЕНТ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ-ПЕДИАТРОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ*

THE STANDARDIZED PATIENT METHOD AS A MEANS OF FORMING A COMMUNICATIVE AND PEDAGOGICAL CULTURE IN FUTURE PEDIATRICIANS AT A MEDICAL UNIVERSITY

В статье рассматривается методика «стандартизированный пациент» как средство формирования коммуникативно-педагогической культуры у будущих врачей-педиатров в медицинском вузе. Коммуникативно-педагогическая культура будущего врача-педиатра определена как интегративное личностное образование, представляющее совокупность аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов, характеризующееся высоким уровнем овладения профессиональными знаниями и умениями, сформированным ценностным отношением к коммуникативной деятельности, развитой способностью к общению и выраженной педагогической направленностью врачебной деятельности на профилактику, сохранение и укрепление здоровья ребенка.

Ключевые слова: ***коммуникативно-педагогическая культура, симуляционное обучение, методика «стандартизированный пациент».***

The article considers the standardized patient method as a means of forming a communicative and pedagogical culture in future pediatricians at a medical University. We define the communicative and pedagogical culture of the future pediatrician as an integrative personal education, represented by a set of axiological, technological and personal-creative components, characterized by a high level of mastering professional knowledge and skills, a formed value attitude to communication activities, a developed ability to communicate and a pronounced pedagogical orientation of medical activities to prevent, preserve and strengthen the health of the child.

Keywords: ***communicative and pedagogical culture, simulation training, standardized patient method.***

В современной медицине происходят закономерные явления, связанные со специализацией, дифференциацией и технизацией лечебного процесса. Еще в прошлом десятилетии, занятия в симуляционных центрах были малоизвестными инновационными образовательными технологиями, сейчас они превратились в ведущие обучающие и оценочные методики. Симуляционный центр становится подразделением ВУЗа, в котором студент вырабатывает профессиональные навыки, необходимые для его профессиональной медицинской деятельности.

Профессиональная деятельность врача направлена не только на постановку диагноза и назначение лечения, но и предусматривает необходимую, интенсивную и продолжительную, коммуникацию с пациентами, их родственниками, с коллегами. Поэтому становится понятным, что от умения коммуницировать, устанавливать и развивать отношения с людьми во многом зависит профессиональная продуктивность врача.

Во всем мире навыки общения все чаще включаются в программу обучения и аттестации медицинских работников на всем уровне медицинского образования: среднего специального, высшего, последипломного.

Отбор навыков для включения в программы обучения и аттестации основан на результатах исследований в сфере общения в медицине: выделяются навыки, имеющие наиболее критическое значение для решения врачом своих профессиональных задач. Основой деятельности врача-педиатра является активная работа по формированию состояния здоровья ребенка.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 31.05.02 Педиатрия: «Выпускник, освоивший программу специалитета, готов решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видом профессиональной деятельности, на который ориентирована программа спе-

* Статья публикуется в рамках Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы современной дидактики", Орел, 24 – 25 сентября 2020 г.

© Мананникова Т.В., Федорова М.А.
© Manannikova T.V., Fedorova M.A.

циалитета: предупреждение возникновения заболеваний среди населения путем проведения профилактических и противоэпидемических мероприятий; формирование у населения, пациентов и членов их семей мотивации, направленной на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих; обучение детей и их родителей основным гигиеническим мероприятиям оздоровительного характера, способствующим профилактике возникновения заболеваний и укреплению здоровья» [9]. Для успешного решения профессиональных задач у врача-педиатра должна быть «сформирована коммуникативно-педагогическая культура, характеризующаяся высоким уровнем овладения профессиональными знаниями и умениями, сформированным ценностным отношением к коммуникативной деятельности, развитой способностью к общению и выраженной педагогической направленностью врачебной деятельности на профилактику, сохранение и укрепление здоровья ребенка» [3, с. 32 – 33].

Особенность профессиональной деятельности врача-педиатра состоит в том, что она имеет как бы двойной предмет труда. С одной стороны, профессия врача-педиатра требует от специалиста определенных медицинских знаний, умений и навыков, с другой стороны, врач-педиатр постоянно взаимодействует с детьми и их родителями. Поэтому выделение коммуникативно-педагогической культуры как особого педагогического феномена и как составной части профессиональной культуры в целом обусловлено особенностями врачебной профессиональной деятельности, поскольку профессия врача-педиатра требует двойной подготовки: врачебной и педагогической.

Коммуникативно-педагогическая культура врача-педиатра предполагает не только наличие определенных знаний, но и сформированность таких навыков общения, как умение устанавливать коммуникативный контакт, «слушать» и «слышать» собеседника, «читать» его невербальный язык коммуникации, грамотно ставить вопросы в процессе беседы. Одним из важных условий, связанных с формированием коммуникативно-педагогической культуры будущего специалиста, является выбор методов обучения.

В настоящее время в медицинских вузах для обучения будущих врачей применяется методика «Стандартизированный пациент». В своем исследовании «Формирование коммуникативно-педагогической культуры у будущих врачей-педиатров» в рамках дисциплины «Психология и педагогика» мы использовали методику «Стандартизированный пациент», которая способствует активизации учебно-познавательной деятельности студентов, побуждает к активной когнитивной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Методика позволяет студенту являться не просто слушателем, а становиться участником познавательного процесса.

Симуляционное обучение в медицине стало развиваться во второй половине XX века. Термин «стандартизированный пациент» появился благодаря психиатру Дж. Норманну, который искал подходящее определение для техники симуляционного обучения, в которой «мнимый» пациент разыгрывает ситуацию максимально приближенную, а порой и идентичную клинической картине больного для каждого студента.

Как считает Г. Бэрроуз, «Стандартизированный пациент – человек, обученный симулировать реального пациента настолько точно, что симуляцию не может заметить даже опытный клиницист. Во время симуляции, стандартизированный пациент имитирует пациента в целом, то есть не только анамнез и симптомы, но и поведение, эмоциональные и личностные характеристики» [7, с 102].

Методика «Стандартизированный пациент» применяется и для обучения, и для проведения экзамена. Преимущество данной методики перед другими симуляционными методиками заключается в том, что студент общается с реальным человеком, проигрываются различные сценарии, решаются конкретные задачи. Следовательно, данная методика создает условия для получения такого образовательного результата, который, даже на современном уровне развития искусственного интеллекта, пока невозможно получить ни при помощи использования роботов-симуляторов пациента, ни при экранных виртуальных пациентах. С помощью методики «Стандартизированный пациент» активно отрабатываются коммуникативные навыки: умение устанавливать контакт с пациентом и выстраивать отношения в процессе общения; умение выяснять проблемы пациента, собирать необходимую информацию и структурировать беседу; умение слушать, замечать вербальные и невербальные сигналы; умение разъяснять информацию и составлять совместный план действий, необходимый для решения профессиональных задач.

Специалист овладевает навыками общения в ходе своего профессионального развития, изначально, присущие конкретному врачу как личности, коммуникативные особенности не играют решающей роли: коммуникативно-педагогическая культура формируется в ходе профессионального обучения и практики.

Процесс обучения по методике «Стандартизированный пациент» происходит в условиях настоящей клинической практики, когда студент сталкивается с реальной конкретной задачей, которую необходимо решить.

«Применение методики «Стандартизированный пациент» имеет целый ряд преимуществ: • удобная – доступно в любое время, в любом месте; • надежная – пациенты являются стандартизированными и воспроизводимыми; • достоверная – сопоставимо с реальными пациентами; • контролируемая – преподаватели приводят в соответствие с целями обучения; • реалистичная – преподаватели интегрируют психосоциальные проблемы в клинический случай; • корректирующая – студент немедленно получает обратную реакцию; • измеряемая – результаты студентов можно сравнивать; • практическая – студенты отрабатывают на практике методы обследования; • повторяемая – студенты могут многократно повторять клинические ситуации, в которых они не готовы работать самостоятельно; • безопасная – не причиняет неудобства, дискомфорта и не несет потенциального вреда для реальных пациентов; • эффективная – обеспечивает непрерывное накопление опыта в сжатые временные рамки» [7, с. 102].

Методика «Стандартизированный пациент» внедряется и реализуется в медицинских вузах. Подготовкой специалистов, работающих по данной методике, занимается Центр непрерывного профессионального образования Методического центра аккредитации Первого

Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова [6].

Данный Центр проводил аттестацию специалистов – медиков, которая предусматривала оценку практических навыков (умений) в стандартизированных симулированных условиях на пяти станциях, имитирующих различные клинические ситуации, с использованием стандартизированной шкалы оценки, что обеспечивало объективность оценки клинических умений.

На основании Приказа Минздрава России №898 от 21.12.2018г. организована станция оценки коммуникативных навыков в ходе процедуры первичной и первичной специализированной аккредитации с 2019 г. В настоящий момент станция по оценке коммуникативных навыков внедрена в процедуру первичной аккредитации медицинских специалистов во всех ВУЗах страны.

Данная методика прошла апробацию и в ФГБОУ ВО ОГУ имени И.С. Тургенева. Количество аттестуемых, принявших участие в пилоте (в пилотной станции), составило 15 человек (10% от всех выпускников). При работе на станции эксперт заполнял чек-лист, оценивая коммуникативные навыки студентов (т.е. умение слушать, задавать вопросы, формулировать свои ответы на поставленные вопросы, аргументировать, анализировать, обобщать полученную информацию и т.д.). По результатам опроса аккредитуемых, данная станция оценена большинством участников как наиболее реалистичная и приближенная к основной деятельности врача первичного звена.

Ценность данного подхода заключается в том, что обучаемый приобретает и тренирует теоретические и практические навыки без вреда для жизни и здоровья реальных больных. Это особенно важно для профессиональной деятельности врача-педиатра, так как его пациентами будут дети разного возраста, с рождения и до 18 лет, это будут родители здоровых, больных и тяжелобольных детей. И для каждого из них у врача должен быть определенный подход в выстраивании отношений. В профессиональной деятельности врача-педиатра есть много общего с профессией педагога. Прежде всего, их объединяет то, что объектом их внимания являются дети.

В процессе обучения по методике «Стандартизированный пациент» врач-педиатр может вырабатывать навыки профессионального общения, необходимые для решения профессиональных задач.

Таким образом, применение в процессе профессиональной подготовки методики «Стандартизированный пациент» помогает формировать у будущего врача коммуникативно-педагогическую культуру, необходимую для выполнения одной из основных задач врача-педиатра – проведение профилактических мероприятий, направленных на обеспечение гармоничного физического и психического развития детей, на снижение заболеваемости и смертности путем оказания своевременной и высококвалифицированной медицинской помощи.

Библиографический список

1. *Артюхина А.И., Чумаков В.И.* Интерактивные методы обучения в медицинском вузе: учебное пособие (мини-версия) / Волгоград, 2011, 32 с.
2. *Гринберг М.П.* Коммуникативная компетентность врача. Симуляционное обучение. Методика «стандартизированный пациент» / М.П. Гринберг, А.Н. Архипов, Т.А. Кузнецова. М.: Литера, 2015. 176 с.
3. *Мананникова Т.В., Минакова О.В., Федорова М.А.* Формирование коммуникативной культуры у будущих врачей-педиатров в системе профессионального образования. / Наука сегодня: проблемы и перспективы развития. Вологда, 2015. 144 с.
4. Навыки общения с пациентами. Дж. Сильверман, С. Кёрц, Дж. Дрейпер. Перевод А.А. Сонькина. Изд.: Гарант. 2018. С. 29.
5. Психологические и психотерапевтические аспекты взаимоотношения «врач-больной»: метод. рекомендации / сост. М.А. Некрасов. Орел, ОГУ, 2017. 42 с.
6. Положение о Методическом центре аккредитации специалистов ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М.Сеченова Минздрава России // http://fmza.ru/upload/medialibrary/54c/polozhenie-o-tsa-ot-10.04.2017.pdf
7. Специалист медицинского симуляционного обучения. Под редак. акад. Кубышкина В.А. и др. РОССОМЕД Москва, 2016.
8. *Ушачева Ю.В.* Формирование в вузе коммуникативной культуры будущих преподавателей средствами педагогического общения.: дис. …к.пед.н. Орел, 2009.183 с.
9. ФГОС ВО уровень высшего образования специалитет, специальность 31.05.02. педиатрия (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 августа 2015. N 853).
10. *Шабалов Н.П.* Детские болезни. Учебник для медицинских вузов. СПб.: Питер, 2002. 736 с.

References

1. *Artyukhina A. I., Chumakov V. I.* Interactive teaching methods in medical school: textbook (mini-version) / Volgograd, 2011, 32 p.
2. *Grinberg M. P.* Communicative competence of a doctor. Simulation training. Method “standardized patient” / M. P. Grinberg, A.N. Arkhipov, T. A. Kuznetsova. M.: Litera, 2015. 176 p.
3. *Manannikova T. V., Minakova O. V., Fedorova M. A.* Formation of communicative culture in future pediatricians in the system of professional education. / Science today: problems and prospects of development. Vologda, 2015. 144 p.
4. Communication skills with patients. J. Silverman, S. Kerz, And J. Draper. Translated By A. A. Sonkin. Ed.: Garant. 2018. Pp. 29.
5. Psychological and psychotherapeutic aspects of the doctor-patient relationship: method. recommendations / comp. M. A. Nekrasov. Orel, OSU, 2017. 42 p.
6. The provision on the Methodical centre of accreditation experts STATE First MSMU n. a. I. M. Sechenov Of Ministry Of Healthcare // http://fmza.ru/upload/medialibrary/54c/polozhenie-o-tsa-ot-10.04.2017.pdf
7. Specialist medical simulation training. Ed. Acad. Kubyshkina V. A. et al. ROSSOMED Moscow, 2016.
8. *Ushacheva Yu. V.* Formation of the University communicative culture of future teachers by means of pedagogical communication.: dis. ... K. PED. n. Orel, 2009.183 p.
9. Federal state educational institution of HIGHER education specialty, specialty 31.05.02. Pediatrics (approved by the order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of August 17, 2015. N 853).
10. *Shabalov N. P.* Children's diseases. Textbook for medical universities. Saint Petersburg: Peter, 2002. 736 p.

УДК 371.38:004.056.53 **UDC 371.38:004.056.53**

МАРКИН Д.О.
кандидат технических наук, сотрудник Академии ФСО России
E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru
МАКЕЕВ С.М.
кандидат технических наук, сотрудник Академии ФСО России
E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru
САННИКОВ И.А.
сотрудник Академии ФСО России
E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru
ХО ТХАЙ ЧУНГ
сотрудник Академии ФСО России
E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru

MARKIN D.O.
Candidate of technical sciences, employee of Academy of the Federal Security Service of Russia
E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru
MAKEEV S.M.
Candidate of technical sciences, employee of Academy of the Federal Security Service of Russia
E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru
SANNIKOV I.A.
Employee of Academy of the Federal Security Service of Russia
E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru
HO THAJ CHUNG
Employee of Academy of the Federal Security Service of Russia
E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СЕТЕВОГО ОБОРУДОВАНИЯ СЕМЕЙСТВА *CISCO* НА ПРЕДМЕТ НАЛИЧИЯ НЕДЕКЛАРИРУЕМЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

METHODOLOGY OF RESEARCHING THE CISCO FAMILY NETWORK EQUIPMENT SYSTEM SOFTWARE FOR THE PRESENCE UNDECLARED OPPORTUNITIES

В работе описана методика исследования защищенности системного программного обеспечения сетевого оборудования семейства Cisco Systems. Описан порядок дизассемблирования системного программного обеспечения с учетом архитектуры процессоров, методика поиска критических с точки зрения реализации процедур аутентификации и авторизации маршрутов потоков управления. Основными результатами работы являются лабораторный стенд и методика его применения для исследования системного программного обеспечения оборудования Cisco, необходимые для освоения компетенций специалиста по защите информации при обуче *нии по программам специальности 10.05.02 – Информационная безопасность телекоммуникационных систем.*

Ключевые слова: ***Cisco, поиск уязвимостей, реверс-инжиниринг, дизассемблирование, отладка, системное программное обеспечение.***

The paper describes a method of detecting vulnerabilities in Cisco system software. The procedure for disassembly system software based on the processors architecture is described. The method of critical procedures such as authentication and authorization is presented. The work contains detailed description of presented method of detecting vulnerabilities in Cisco system software and description of the software environment model used for analyzing used for the obtaining the competences of a specialist in information security during training in the specialty 10.05.02 – Information security of telecommunications systems.

Keywords: ***Cisco, vulnerability search, reverse engineering, disassembly, debugging, system software.***

Постановка задачи

Уровень сложности и развития программно-аппаратных комплексов, обеспечивающих информационное взаимодействия в транспортных сетях постоянно растет. С учетом того, что значительная часть данного оборудования иностранного производства, в частности, компании *Cisco Systems* [1], существует объективная потребность в подготовки специалистов, компетентных в области исследования программного обеспечения (ПО) данного оборудования на предмет контроля отсутствия уязвимостей и недекларированных возможностей (НДВ) для исключения возникновения негативных последствий [2; 3]. Данные компетенции заложены в ряд образовательных программ по специальности 10.05.02 – Информационная безопасность телекоммуникационных систем. Отличительной особенностей *освоения навыков исследования ПО на предмет контроля отсутствия уязвимостей и НДВ является необходимость использования специализированных лабораторных стендов и методик по их применению и, соответственно, необходимостью использования их в образовательном процессе в целях повышения его качества при подготовки специалистов по защите информации.*

В работе предлагается методика обучения методам и средствам исследования СПО на предмет наличия уязвимостей и недекларированных возможностей. Целью работы является совершенствование практических методов преподавания при изучении аспектов применения инструментальных средств анализа ПО на предмет контроля отсутствия НДВ и уязвимостей ПО. При успешном освоении затрагиваемых в работе вопросов совершенствуются практические компетенции, необходимые для сотрудников специализированных аккредитованных лаборатории – участников обязательных систем сертифи-

© Маркин Д.О., Макеев С.М., Санников И.А., Хо Тхай Чунг
© Markin D.O., Makeev S.M., Sannikov I.A., Ho Thaj Chung

кации средств защиты информации.

Анализ состояния научных исследований и технический решений

Исследованием на предмет наличия НДВ в СПО *Cisco Systems* занимается большое количество специалистов. Объективные результаты получены в работах [4; 6]. В [4] исследована возможность преодоления функций парольной аутентификации в оборудовании *Cisco* 2600. В [5] рассмотрены вопросы реализации фаззинга СПО *Cisco Systems* на основе встроенного *GDB*-сервера и эмулятора *Dynamips*. В [6] исследованы вопросы подготовки *shell*-кода для СПО *Cisco Systems*. В ряде работ затрагивались аспекты защиты программного обеспечения от анализа и способов его преодоления [7; 8]. Отдельные вопросы применения методов и средств анализа ПО на предмет наличия уязвимостей и НДВ рассматривались в работах [9; 10], в том числе в условиях отсутствия исходных текстов ПО [10; 11].

Проблема исследования СПО *Cisco Systems* заключается в использовании архитектуры *PowerPC*, что не позволяет исследовать СПО в привычных программно-аппаратных средах на базе процессоров с архитектурой *x*86_64 и требует применения соответствующих эмуляторов либо наличия реального оборудования [12].

В данной работе рассмотрена методика создания лабораторного стенда для исследования СПО *Cisco*, а также методика анализа данного СПО на предмет наличия НДВ.

Средства исследования программного обеспечения

Анализ средств исследования ПО показал, что наиболее распространенными дизассемблерами являются: *IDAPro* [13], *x64dbg, Radare 2, DeDe, Sourcer, PeExplorer, Cutter, Hopper (OSx Linux), Scratch ABit, Plasma, D3-28, ODA – Online, WinHex, Hiew, DB52ASM, W32DASM, Binary Ninja, Capstone, Zydis, Objconv, HT Editor, distorm 64, Crudasm*.

Наиболее распространенными отладчиками являются: *IDA Pro, OllyDbg, GDB, SoftIce, AQtime, DBX, Dtrace, Electric Fence, GNU Debugger, LLDB, MDB, MS Visual Studio, Immunity Debugger, Dr. Watson, TotalView, WinDbg, FlexTracer, YDbg, x64dbg, Trace replayer, PIN tracer*.

Эмуляторы: *VMware, VirtualBox, QEMU, VPCS, Docker, Nox, Bochs, JVM, Colinux, AlphaVM-Free(-Pro), CHARON-AXP(-VAX), Denali, DOSBox, DOSEMU, Icore virtual accounts, Jail, KVM, OpenVZ, Parallels Workstation, PearPC, Virtual PC, Hyper-V, Virtuozzo, VMware ESX Server, SimNow, Solaris Zones, Xen, z/VM*.

Наиболее распространенными декомпиляторами являются: *Boomerang, DCC, RecStudio, Hex-Rays, Cavaj Java Decompiler, JD*.

Для исследования особенностей функционирования сетей, построенных на основе оборудования *Cisco*, существуют специальные программные средства: симуляторы и эмуляторы, эмулирующие функционирование данных сетей. К симуляторам относятся: *Cisco Packet Tracer, Boson NetSim, Cisco CSR, , Cisco IOU*. К эмуляторам – *GNS3/Dynamips*, *Cisco Nexus Titanium*. Во втором случае *GNS3* является графическим интерфейсом для эмулятора *Dynamips*.

Общая методология исследования ПО [12; 15] представлена на рисунке 1.

Методика исследования СПО Cisco на предмет наличия НДВ

Частная методика исследования СПО *Cisco* на предмет наличия НДВ представлена на рисунке 2.

Для выполнения ряда этапов требуется знание формата данных образа СПО – *iOS*, в частности, для получения корректного исходного текста СПО необходимо в заголовке файла формата *ELF* (*ELF Header*) образа СПО контролировать правильное значение параметра **`e_machine`**, который для архитектуры *PowerPC* должен быть равен значению 20.

Кроме этого необходимо идентифицировать в образе СПО местонахождения маркера со значением **`0xFEEDFACE`**, определяющим начало двоичных данных.

Для исследования СПО *Cisco* на предмет наличия НДВ необходим лабораторный стенд – программный комплекс, состоящий из средств анализа СПО. Схема используемого в работе комплекса представлена на рисунке 3.

В состав лабораторного стенда входят:

1) виртуальная машина с ОС *Ubuntu*;
2) *dynamips* (эмулятор сетевого оборудования семейства *CISCO*);
3) *IDA Pro* [13] (дизассемблер);
4) образ СПО *CISCO*.

Необходимость использования вложенных средств эмуляции операционной системы (эмулятор *Dynamips* “внутри” эмулятора ОС *Ubuntu*) обусловлена необходимостью обеспечения поддержки архитектуры *PowerPC*, а также наличием свободной лицензии на необходимое ПО.

Разработка и настройка лабораторного стенда

Подготовка лабораторного стенда на основе виртуальной машины с образом ОС *Ubuntu* необходимо осуществлять в следующей последовательности:

1. Создать виртуальную машину на основе ОС *Ubuntu*. В данной ОС будет осуществляться основная работа.
2. Загрузить дистрибутивы для дальнейшей разборки, отладки и сборки образа: *dymanips*, *putty*, *radare2*, *net-tools*, *uml-utilities* и *hexedit*.
3. Войти в систему.
4. После входа в систему для обеспечения быстрого доступа к стенду необходимо перенести приложение Terminal на панель задач:
   1) войти в меню приложений;
   2) выбрать приложение Terminal указателем мыши;
   3) зажав левую кнопку, перетащить ярлык приложения Terminal на панель задач.
5. Запустить приложение *Terminal*. *Terminal* оповестит об использовании команды *sudo*, необходимой для исполнения команд от имени супер пользователя.

Для дальнейшей работы необходимо использовать суперпользователя, но в *Ubuntu* 18.04 изначально он заблокирован.

6. Чтобы разблокировать суперпользователя, необходимо:
   1) задать пароль, использовав следующую последовательность команд:

```
user@ubuntu:~$ sudo passwd root
```

   2) ввести пароль:

```
[sudo] password for user:
```

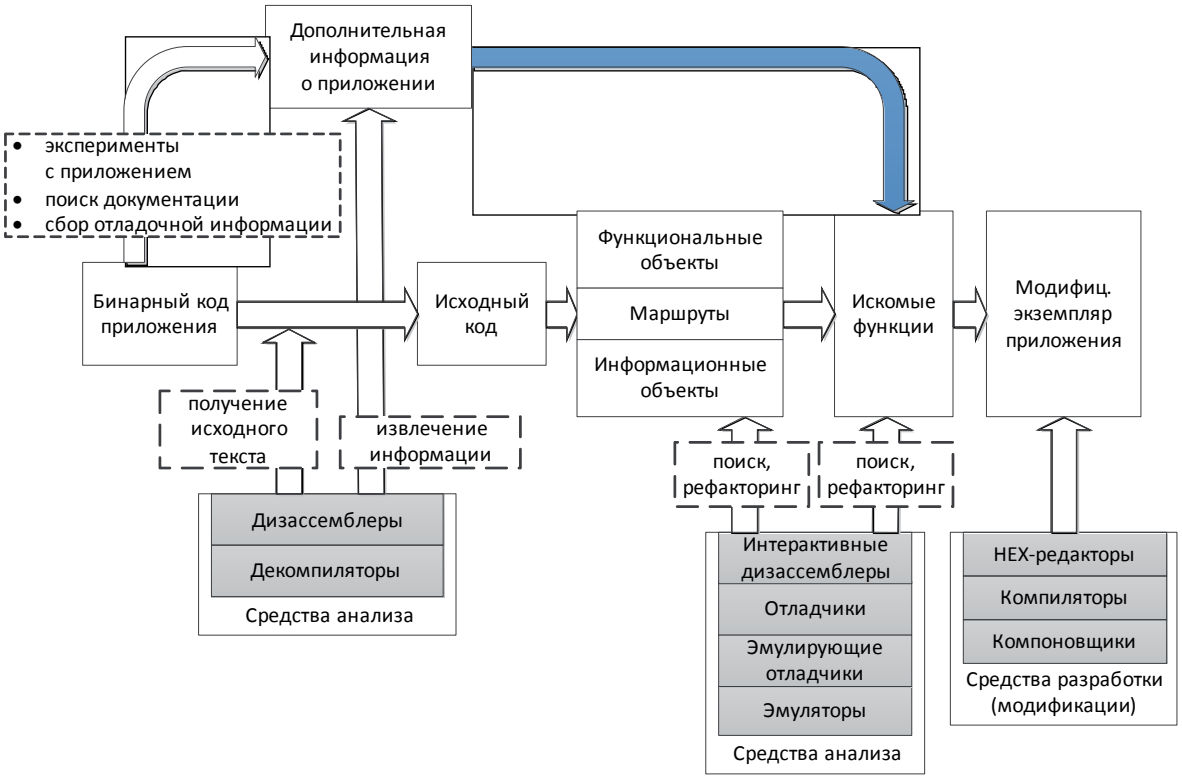


Рис. 1. Обобщенная схема использования средств анализа ПО.

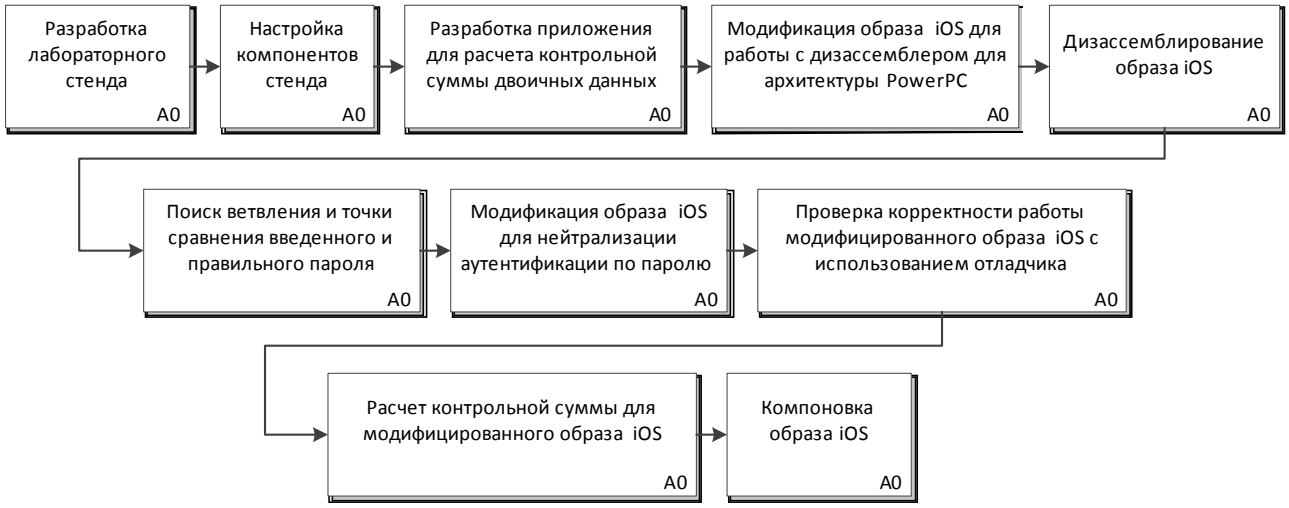


Рис. 2. Обобщенная методика исследования СПО *Cisco* на предмет наличия НДВ.

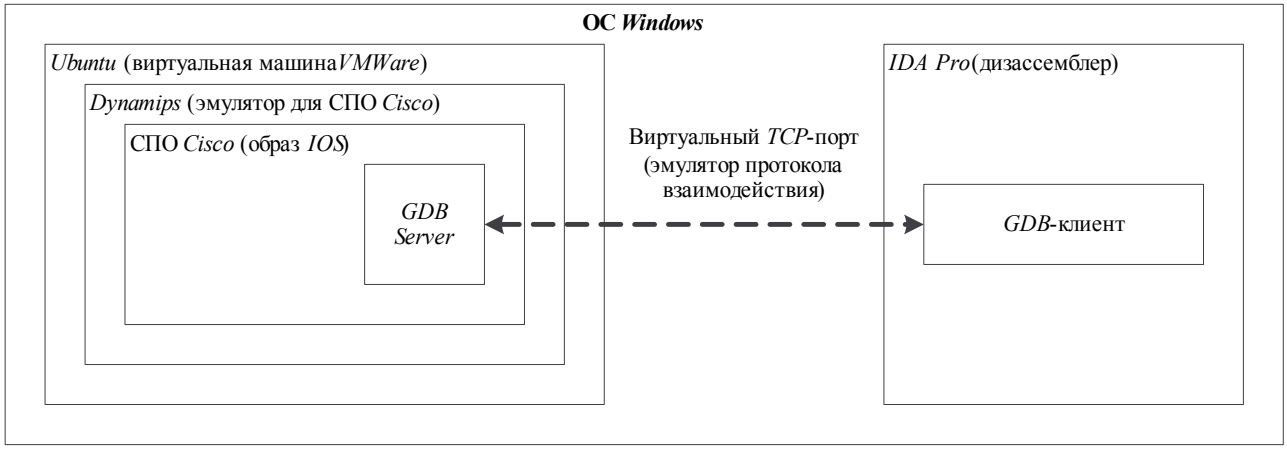


Рис. 3. Схема лабораторного стенда.

3) ввести новый пароль *root*-пользователя:

```
Enter new UNIX password:
```

4) Подтвердить введенный пароль:

```
Retype new UNIX password:
```

Пароль при вводе не отображается.

7. После разблокировки суперпользователя необходимо войти в него с помощью команды:

```
user@ubuntu:~$ su
```

8. *Terminal* запрашивает ввод пароля:

Password:

Примечание. При введении пароль не отображается. Далее работа в *Terminal* осуществляется с правами суперпользователя:

```
root@ubuntu:/home/user#
```

9. Осуществить загрузку установочных пакетов (дистрибутивов).

Примечание. Для выполнения данного этапа необходим доступ к хранилищам установочных пакетов (репозиторию) либо используя доступ в сеть Интернет, либо доступ к локальному хранилищу.

Рекомендуемый порядок установки пакетов следующий:

1) установить эмулятор для СПО *Cisco Systems* – приложение *dynamips*;

```
root@ubuntu:/home/user# apt install dynamips
```

2) установить средство доступа к удаленным приложениям с использованием протоколов *Telnet*, *SSH* и д. – приложение *putty*:

```
root@ubuntu:/home/user# apt install putty
```

В процессе загрузки появится запрос на подтверждение продолжения загрузки. Подтвердить его введением команды:

```
Do you want to continue?[Y/n] y
```

3) установить программное средство настройки сетевой конфигурации – пакет *net-tools*:

```
root@ubuntu:/home/user# apt install net-tools
```

4) установить комплекс программных средств настройки виртуального интерфейса для доступа к эмулируемому СПО *Cisco Systems* – пакеты *uml-utilities*:

```
root@ubuntu:/home/user# apt install uml-utilities
```

5) установить дизассемблер *radare2*:

```
root@ubuntu:/home/user# apt install radare2
```

В процессе загрузки появится запрос на подтверждение продолжения загрузки. Подтвердить его введением команды:

```
Do you want to continue?[Y/n] y
```

6) установить шестнадцатеричный редактор данных *hexedit*:

root@ubuntu:/home/user# apt install ht hexedit

Загрузка установочных пакетов (дистрибутивов) завершена.

После выполнения данного этапа основные программные компоненты лабораторного стенда готовы к использованию. Далее необходимо осуществить настройку ПО в целях взаимодействия СПО *Cisco Systems* со средствами анализа ПО.

10. Подготовка образа СПО *Cisco Systems* к дизассемблированию:

1) открыть в панели задач файл менеджер *Nautilus*;

2) в открытом файл менеджере необходимо выбрать рабочую папку (например, *Documents*) и открыть её. В рабочую папку нужно поместить файл образа СПО Cisco.

3) вернуться в *Terminal* и перейти в рабочую папку командой:

```
root@ubuntu:/home/user# cd Documents/
```

4) извлечь образ СПО *Cisco* для осуществления отладки с помощью команды:

```
root@ubuntu:/home/user/Documents# unzip c2600-bino3s3-mz.123-22.bin
```

В результате разархивирования создается файл *C2600-BI.BIN*.

5) Для создания файла для дизассемблирования нужно воспользоваться копированием файла с помощью команды:

```
root@ubuntu:/home/user/Documents# cp C2600-BI.BIN C2600-BI.BIN.ida
```

В результате разархивирования создается файл *C2600-BI.BIN.ida*.

6) Открыть файл для дизассемблирования через *HEX*-редактор командой:

```
root@ubuntu:/home/user/Documents# hte C2600-BI.BIN.ida
```

Примечание. Появляется окно с предупреждение нажать Enter.

7) нажать *F6* для изменения режима отображения;

8) выбрать режим – *elf/header* с помощью клавиши *Tab*, затем *Enter*;

9) переместиться стрелками на клавиатуре на строку с именем *machine*;

10) нажать *F4* изменить значение 002b на 0014. Для сохранения изменений нажать *F2*. Таким образом, изменяется значение архитектуры процессора, которое считывает дизассемблер. Выйти из *HEX*-редактора кнопкой *F10*.

11) извлечь файл для дизассемблирования. Для этого необходимо:

перейти в файл менеджер;

выбрать файл *C2600-BI.BIN.ida* указателем мыши; зажав левую кнопку, перетащить файл *C2600-BI.BIN.ida* на хостовую машину.

11. Открыть файл для дизассемблирования с помощью *IDA Pro*.

1) запустить *IDA Pro*, выбрать на панели программы кнопу *New*;

2) выбрать файл *C2600-BI.BIN.ida* и нажать открыть;

3) в окне для задания параметров открытия файла нажать на кнопку *Kernel options 1*. В появившемся окне выбрать все пункты и нажать *OK*;

4) аналогично повторить для *Kernel options 2*;

5) завершить настройку параметров, нажать *OK*;

6) дождаться выполнения дизассемблирования.

12. В виртуальной машине запустить эмуляцию образа СПО *Cisco*.

1) в *Terminal* создать виртуальный интерфейс и настроить его, для подключения по протоколу *Telnet*, командой:

```
root@ubuntu:/home/user/Documents# tunctl -t tap1
root@ubuntu:/home/user/Documents# ifconfig tap1 up
```

```
root@ubuntu:/home/user/Documents#
ifconfig tap1 192.168.23.1/24
```

2) узнать *IP-адрес* самой виртуальной машины командой:

```
root@ubuntu:/home/user/Documents#
ifconfig
```

3) запустить эмулятор образа с помощью команды:

```
root@ubuntu:/home/user/Documents#
dynamips -T 2003 -j -P 2600 -t 2621 -s
0:0:tap:tap1 C2600-BI.BIN
```

4) запустить *Putty* на панели задач;

5) в поле *Host Name* ввести 127.0.0.1, в поле *Port* 2003, в *Connection type:* выбрать *Telnet* и нажать кнопу *Open*.

6) в открывшемся терминале настройки маршрутизатора осуществить настройку маршрутизатора с помощью команд:

```
Router>enable
Router#configure terminal
Router(config)#interface  f0/0
Router(config-if)#ip address 192.168.23.2
255.255.255.0
Router(config-if)#no shutdown
Router(config-if)#exit
Router(config)#line vty 0 15
Router(config-line)#password 12345
Router(config-line)#login
Router(config-line)#end
Router#wr
```

7) запустить *GDB*-сервер командой:

```
Router#gdb kernel
```

После выполнения данного этапа настройки лабораторного стенда становится возможным использовать средства статического и динамического анализа СПО *Cisco*.

Статический и динамический анализа СПО Cisco

В исходном коде СПО с использованием функции поиска строк необходимо найти сообщение с текстом, выдаваемым программой при введении некорректного пароля *"Bad passwords"*, при подключении по протоколу *Telnet.* Иллюстрация данного этапа представлена на рисунке 4.

Для нейтрализации подсистемы аутентификации в СПО достаточно осуществить оператора сравнения на противоположное условие либо на безусловный переход, после чего сохранить изменения в новом образе СПО. Установка данного образа СПО в оборудование и осуществление начальных настроек приведет к тому, что доступ к данному оборудованию по протоколу *Telnet* можно будет получить без ввода пароля. Иллюстрация данного этапа представлена на рисунке 5.

Результатом данных действий станет возможность получать доступ к оборудованию *Cisco Systems* без ввода корректного пароля.

Помимо модификации имеющихся инструкций в образе СПО, в него также можно добавить произвольный код, выполняющий те или иные процедуры. Таким образом, СПО сетевого оборудования *Cisco Systems* может быть сравнительно легко модифицировано, что позволяет как изменять уже имеющиеся возможности СПО, так и добавлять новые.

Рис. 4. Строка с текстом ошибки ввода пароля.

Выводы

Основываясь на результатах работы можно сделать следующие выводы:

1. Разработка и применение разработанного лабораторного стенда и методики по его эксплуатации в учебном процессе позволило предоставить возможность обучающимся по специальности 10.05.02 – Информационная безопасность телекоммуникационных систем получить навыки по настройке сложного распределенного лабораторного стенда с комплексом специального ПО (дизассемблеры, отладчики, эмуляторы, СПО сетевого оборудования), необходимого для исследования СПО программно-аппаратных комплексом для отличных от *x*86_64 *архитектур.*

2. В рамках исследования образа СПО *Cisco Systems* на предмет контроля отсутствия уязвимостей и НДВ, обучающиеся получают навыки по определению факта наличия/\отсутствия средств защиты от статического анализа (дизассемблирования) и динамического (отладка и эмуляция), что позволяет без особых затруднений использовать доступные средства анализа, в том числе распространяющиеся по свободной лицензии.

3. Используемая методика предусматривает также преодоление некоторых специфических механизмов защиты от корректного дизассемблирования, применяемая разработчиками СПО.

4. Успешное апробирование методики исследования СПО *Cisco Systems* позволяет обучающимся освоить и закрепить навыки по исследования стороннего программного кода, убедиться в небезопасности ряда активно применяемых технологических решений при проектировании СПО *Cisco* и, соответственно, объективной необходимости в разработке защищенных реализации отечественного ПО и ограничения в эксплуатации оборудования *Cisco* на объекта критической информационной инфраструктуры и в других защищаемых системах.

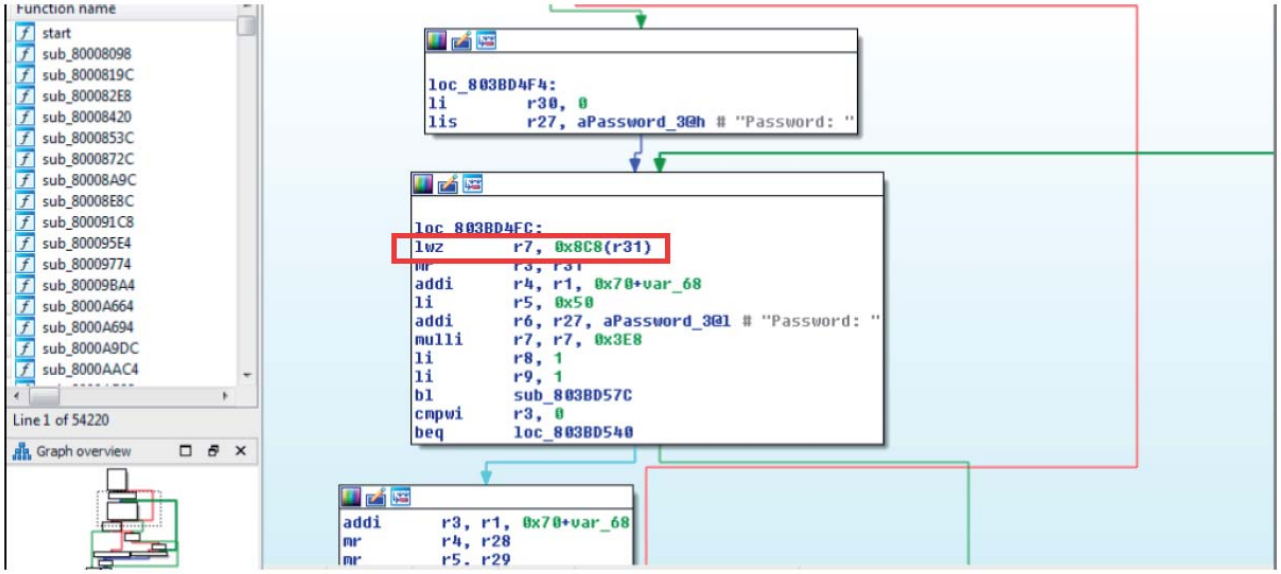


Рис. 5. Функция проверка правильности пароля.

Библиографический список

1. CISCO: Сетевое программное обеспечение. Режим доступа: http://www.cisco.com. Дата обращения: 30.11.2017.
2. Что случилось с Интернетом: атака на свитчи Cisco / АО “Лаборатория Касперского”. Москва, 2018. Режим доступа: https://www.kaspersky.ru/blog/cisco-apocalypse/20136/. Дата обращения: 24.12.2018.
3. Cisco IOS and IOS XE Software Smart Install Remote Code Execution Vulnerability / Cisco and/or its affiliates. …, 2018. Режим доступа: https://tools.cisco.com/security/center/ content/CiscoSecurityAdvisory/cisco-sa-20180328-smi2. Дата обращения: 24.12.2018.
4. Whitepaper: Writing Cisco IOS Rootkits / Grid32 Security. Newark, 2015 г. Режим доступа: https://grid32.com/cisco_ios_rootkits.pdf. Дата обращения: 06.04.2018.
5. *Muniz S., Ortega A.* Fuzzing and Debugging Cisco IOS. – …, 2011. Режим доступа: http://media.blackhat.com/bh-eu-11/Sebastian_Muniz/BlackHat_EU_2011_MunizOrtega _Cisco_iOS-WP.pdf. Дата обращения: 24.12.2018.
6. *Nosenko, G.* CISCO IOS SHELLCODE: ALL-IN-ONE. …, 2015. Режим доступа: http://2015.zeronights.ru/assets/files/05-Nosenko.pdf. Дата обращения: 24.12.2018.
7. *Маркин Д. О., Макеев С. М., Вихарев А. Н.* Комплекс алгоритмов защищенных туманных вычислений на основе технологии активных данных / Известия Тульского государственного университета. Технические науки. 2019. Выпуск 3. С. 263 – 269.
8. *Маркин Д. О., Макеев С. М.* Система защиты терминальных программ от анализа на основе виртуализации исполняемого кода / Вопросы кибербезопасности. 2020. № 1 (35). С. 29 – 41. DOI:10.21681/2311-3456-2020-01-29-41.
9. *Закалкин П. В., Мельников П. В.* Система анализа программного обеспечения на предмет отсутствия недекларированных возможностей / Программная инженерия. 2018. Т. 9. № 2. С. 69 – 75.
10. *Горюнов М. Н., Еременко В. Т., Ершов А. Л., Макевич А. Г.* Распознавание функциональных объектов программного обеспечения в условиях отсутствия исходных текстов / Информационные системы и технологии. 2013. №5. С. 112 – 120.
11. *Маркин Д. О., Зверев А. А., Саклаков А. И., Рыков Д. А.* Технологии распознавания моделей точек входа веб-приложений / Безопасные информационные технологии : Десятая международная научно-техническая конференция : сб. трудов (Москва, 3 – 4 декабря, 2019 г.). Москва : МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2019. 409 с. : ил. С. 275 – 280.
12. *Маркин Д. О., Санников И. А.* Методика поиска уязвимостей в системном программном обеспечении сетевого оборудования семейства Cisco / под ред. С. В. Бачевского; сост. А. Г. Владыко, Е. А. Аникевич // Актуальные проблемы инфотелекоммуникаций в науке и образовании (АПИНО 2019): VIII Международная научно-техническая и научно-методическая конференция : сб. науч. ст. в 4 т. (27 – 28 февраля 2019, Санкт-Петербург). Санкт-Петербург: СПбГУТ, 2019. Т. 2. 603 с. С. 448 – 453.
13. IDA: About / Hex-Rays SA. Rue Rennequin Sualem, 2016. – Режим доступа: https://www.hex-rays.com/products/ida/. Дата обращения: 06.04.2018.
14. *Fabien Devaux, Christophe Fillot, MtvE, Gordon Russell, Jeremy Grossmann and Flávio J. Saraiva* Dynamips (Cisco Router Emulator). …, 2018. Режим доступа: https://github.com/GNS3/dynamips. Дата обращения: 24.12.2018.
15. *Маркин Д. О., Санников И. А., Хомякова А. А.* Исследование защищенности системного программного обеспечения сетевого оборудования семейства Cisco. Информационная безопасность и защита персональных данных. Проблемы и пути их решения : материалы X Межрегиональной научно-практической конференции / под ред. О. М. Голембиовской. Брянск : БГТУ, 2018. 187 с. С. 99 – 103.

References

1. CISCO – Global Home Page. URL: http://www.cisco.com. Available: 24.12.2018.
2. What happened to the Internet: attack on Cisco switches / AO "Laboratoriya Kasperskogo". Moscow, 2018. URL: https://www.kaspersky.ru/blog/cisco-apocalypse/20136/. Available: 24.12.2018.
3. Cisco IOS and IOS XE Software Smart Install Remote Code Execution Vulnerability / Cisco and/or its affiliates. …, 2018. URL: https://tools.cisco.com/security/center/ content/CiscoSecurityAdvisory/cisco-sa-20180328-smi2. Available: 24.12.2018.
4. Whitepaper: Writing Cisco IOS Rootkits / Grid32 Security. Newark, 2015 г. URL: https://grid32.com/cisco_ios_rootkits.pdf. Available: 06.04.2018.
5. *Muniz S., Ortega A.* Fuzzing and Debugging Cisco IOS …, 2011. URL: http://media.blackhat.com/bh-eu-11/Sebastian_Muniz/BlackHat_EU_2011_ MunizOrtega_Cisco_iOSWP.pdf. Available: 24.12.2018.
6. *Nosenko G.* CISCO IOS SHELLCODE: ALL-IN-ONE. …, 2015. URL: http://2015.zeronights.ru/assets/files/05-Nosenko.pdf. Available: 24.12.2018.

7. *Markin D.O., Makeev C.M., Viharev A.N.* The algorithms of secure fog computing based on active data technology / Proceedings of the Tula State University. Technical science. 2019. Issue 3. Pp. 263 – 269.

8. *Markin D.O., Makeev S.M.* The system for protecting terminal programs from analysis based on virtualization of executable code / Cybersecurity issues. 2020. № 1 (35). P. 29–41. DOI:10.21681/2311-3456-2020-01-29-41.

9. *Zakalkin P.V., Mel'nikov P.V.* Software analysis system for the absence of undeclared features / Software Engineering. 2018. Vol. 9. № 2. Pp. 69 – 75.

10. *Goryunov M.N., Eremenko V.T., Ershov A.L., Makevich A.G.* Recognition of functional software objects in the absence of source texts / Information systems and technologies. 2013. № 5. Pp. 112 – 120.

11. *Markin D.O., Zverev A.A., Saklakov A.I., Rykov D.A.* Web applications entry points models recognition technologies / Secure information technology : The Tenth International Scientific And Technical Conference : collected works (Moscow, 3-4 December, 2019). Moscow : MGTU im. N. E. Bauman, 2019. 409 p.: ill. Pp. 275 – 280.

12. *Markin D.O., Sannikov I.A.* Methods for finding vulnerabilities in the system software of network equipment of the Cisco family / ed. by S. V. Bachevsky; comp. by A. G. Vladyko, E. A. Anikevich // Actual problems of infotelecommunications in science and education (APINO 2019): VIII international scientific-technical and scientific-methodical conference : collection of scientific articles in 4 volumes (February 27-28, 2019, Saint Petersburg). Saint Petersburg: Bonch-Bruevich University, 2019. Vol. 2. 603 Pp. 448 – 453.

13. IDA: About / Hex-Rays SA. – Rue Rennequin Sualem, 2016 – . URL: https://www.hex-rays.com/products/ida/. Available: 06.04.2018.

14. Fabien Devaux, Christophe Fillot, MtvE, Gordon Russell, Jeremy Grossmann and Flávio J. Saraiva Dynamips (Cisco Router Emulator). …, 2018. URL: https://github.com/GNS3/dynamips. Available: 24.12.2018.

15. *Markin D.O., Sannikov I.A., Homyakova A.A*. Security research of system software of network equipment of the Cisco family. Information security and personal data protection. Problems and ways of their solution : materials of the X Interregional scientific-practical conference / under the editorship of O. M. Golembiowski. Bryansk : BSTU, 2018. 187 p. Pp. 99 – 103.

УДК 378.147 UDC 378.147

МАРЧЕНКО Е.Ю.
аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lena_leto_89@mail.ru

MARCHENKO E.Y.
Postgraduate Student, Orel State University
E-mail: lena_leto_89@mail.ru

ФЕНОМЕН «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ»: СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

THE PHENOMENON OF «INTERCULTURAL TOLERANCE»: AN ESSENTIAL CHARACTERISTIC, STRUCTURE, FEATURES OF ITS FORMATION FOR FUTURE TEACHERS

В статье рассматриваются основные подходы к определению толерантность. В условиях поликультурности современного общества целесообразнее говорить о межкультурной толерантности, выступающая родовым понятием по отношению к толерантности. Процесс формирования межкультурной толерантности рассматривается на базе организаций СПО при подготовке будущих учителей. В статье анализируется потенциал дисциплины «Иностранный язык» в вопросе формирования исследуемого феномена.

Ключевые слова: ***толерантность, межкультурная толерантность, формирование, иностранный язык, потенциал.***

The article discusses the main approaches to the definition of tolerance. In the context of multiculturalism of modern society, it is more appropriate to tell about intercultural tolerance, which is a generic concept in relation to tolerance. The process of forming intercultural tolerance is based in the secondary vocational organizations for the training of future teachers. The article analyzes the potential of the discipline «Foreign language» in the formation of the studied phenomenon.

Keywords: ***tolerance, intercultural tolerance, formation, foreign language, potential.***

Закон РФ «Об образовании» выделяет приоритетную роль учителя в вопросах воспитания и образования будущего поколения. Чтобы уровень учащихся был достаточно высоким необходимо привлекать грамотных специалистов. Основная идея модернизации российского образования – воспитать высоко нравственных личностей, обладающих достаточным объемом знаний для решения стоящих перед ними задач.

Одной из проблем, с которой сталкивается современная средняя школа, является проблема осложнения межэтнических отношений, как между школьниками, так и между школьниками и учителями. Это часто является причиной возникновения многочисленных конфликтов и, как результат, снижения качества образовательного процесса. Решение данной проблемы видится через потребность формирования межкультурной толерантности у будущих учителей. А учитывая тот факт, что доля учителей, получивших образование в средних профессиональных учебных заведениях, в последние годы возрастает, чрезвычайно важно исследовать процесс формирования межкультурной толерантности у данной категории студентов.

Проанализируем, что представляет собой процесс формирования межкультурной толерантности будущих учителей в системе среднего профессионального образования (далее по тексту СПО).

В целях выявления сущности, содержания и структуры категории межкультурной толерантности и ее формирования в образовательном процессе СПО обратимся к анализу родовой для нее категории толерантности.

В «Современном словаре иностранных слов» толерантность рассматривается как «терпимость, снисходительность к кому-либо, чему-либо» [2]. В «Педагогическом энциклопедическом словаре» под толерантностью понимается «терпимость, переносимость чего-либо, устойчивость к воздействию; отсутствие тяжелых переживаний и резких реакций, несмотря на наличие фрустроторов; терпимость к чужому мнению и убеждениям, обеспечивающая право и свободу человека иметь свои суждения и позиции в социальном мире» [3].

Для более глубокого раскрытия сущности исследуемого феномена, считаем целесообразным проанализировать содержание и структуру процесса толерантности с позиций разных наук. Однако заметим, что толерантность характеризуется многоаспектностью, разноплановостью, что в свою очередь затрудняет выделение ее в однозначную дефиницию.

В социологии «толерантность» представляется как «терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, идеям, верованиям» [1]. В психологии она рассматривается как «отсутствие, ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию» [8]. В политологии толерантность трактуется как одна из ключевых демократических норм и ценностей: свобода слова, СМИ, собраний и т.д.

С точки зрения педагогики толерантность выступает в «качестве показателя готовности к усвоению социального опыта других народов, развития гражданской зрелости, осознанием особенностей своего народа, традиционных ценностей и современных проблем» [3].

Говоря о современном образовательном процессе в

© Марченко Е.Ю.
© Marchenko E.Y.

системе СПО РФ, необходимо заметить, что он происходит в условиях поликультурности, где участники данного процесса часто принадлежат к разным культурным группам, вследствие чего ниже целесообразнее вести речь межкультурной толерантности.

Далее будет исходить из того, что межкультурная толерантность выступает родовым понятием по отношению к толерантности. Считаем целесообразным проанализировать сущность и содержание этой дефиниции.

Так, например, Слобожанкина Л.Р. определяет межкультурную толерантность как «комплекс черт и способностей личности, позволяющих ей проявлять терпимость, уважение и доброжелательное отношение к представителям других этнокультурных общностей и феноменам других этнокультур» [7]. По мнению Томина В. В. межкультурная толерантность представляет собой «способность терпимого восприятия чужеродной культуры – как в общем, так и отдельных ее представителей, иной системы ценностей, другого уклада и образа жизни, отличного поведения и внешнего вида, непохожих традиций, чуждых мнений и убеждений» [8].

Однако в рамках проводимого анализа наибольший интерес вызывает межкультурная толерантность как профессиональное качество будущих учителей, поскольку педагог является носителем определенной культуры, и в условиях современной образовательной системы должен являться образцом толерантно действующей личности для того чтобы сформировать необходимые личностные качества обучающихся.

Под межкультурной толерантностью будущего учителя целесообразно понимать профессиональное качество, которое проявляется в его деятельности и выражается в ценностном отношении к субъектам образовательного процесса, уважении и признании их культурных традиций, наличии собственной позиции к рассматриваемым вопросам, настроенности на взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса.

Углублению понимания сущности межкультурной толерантности, процесса ее формирования в образовательной среде СПО будет способствовать раскрытие ее структуры.

Исследователи выделяют разные компоненты в исследуемом феномене. Так, например, Норина Е.Э. выделяет когнитивный, эмоциональный, инструментальный, коннотативный компоненты [5]. Скрябина О.Б. предлагает выделять следующие компоненты: поведенческий, когнитивный, эмоциональный и вербальный компоненты [6].

В интересах формирования межкультурной толерантности у будущих учителей в образовательной среде СПО считаем целесообразным выделить следующие компоненты:

– мотивационный компонент выражается в личностной направленности будущего учителя, проявляющейся в осознании социальной ценности межкультурной толерантности;

– когнитивный компонент, включает в себя представления будущего учителя о культурном многообразии мира, воплощенных в языке, знании особенностей организации педагогического процесса в поликультурном пространстве;

– деятельностный компонент включает в себя проявление толерантного отношения к высказываниям и поступкам других людей, толерантное поведение в учебной и профессиональной деятельности;

– рефлексивный компонент предполагает анализ педагогической деятельности, оценку ее качества.

Следовательно, межкультурная толерантность – это не врожденное качество будущего учителя, а приобретенное в образовательном процессе.

Исходя из этого, под формированием межкультурной толерантности будущих учителей в системе СПО следует понимать целенаправленный процесс по приобретению позитивного опыта взаимодействия с представителями других культур в рамках образовательного пространства учебного заведения за счет осознания факта многообразия культур и принятии идеи мирного сосуществования в поликультурной среде образовательной организации.

Важнейшим условием формирования межкультурной толерантности является трансформация российской системы образования за счет внедрения учебным программ, направленных на формирование исследуемого феномена, их методического сопровождения.

Поскольку формирование исследуемого феномена рассматривается в организациях СПО, то необходимо выделить специфику его формирования в условиях данных образовательных организаций.

Следует отметить, что поступление в педагогические колледжи осуществляется как после девятого, так и после одиннадцатого класса. В соответствии с этим на первом году обучения изучаются дисциплины общеобразовательного цикла, а на последующих годах обучения профессиональные дисциплины.

Все дисциплины делятся на следующие группы:

– общий гуманитарный и социально-экономический цикл,

– математический и естественнонаучный цикл,

– профессиональный цикл,

– профессиональные модули.

Общий гуманитарный и социально-экономический циклы включают пять дисциплин, математический и естественнонаучный цикл – три дисциплины, профессиональный цикл состоит из семи дисциплин, при этом в состав профессиональных модулей входят двенадцать дисциплин. Более того в учебные планы включены учебные и производственные практики. Наряду с этим студенты принимают участие в научной деятельности, выполняют курсовые и дипломные проекты.

Следовательно, формирование межкультурной толерантности в основном происходит в период освоения содержания таких учебных курсов как «История», «Иностранные языки», «Психология», «Педагогика», «Философия», «Право».

Однако изучение названных дисциплин не предусмотрено на протяжении всего периода обучения. Вследствие чего потенциал дисциплины «Иностранный язык» выступает в качестве наиболее востребованного для решения задачи формирования межкультурной толерантности у будущих учителей, в следствии того, что время на его изучение охватывает значительную долю всего процесса обучения в организациях СПО.

Говоря о дисциплине «Иностранный язык», необходимо заметить, что одной из ее целей является развитие межкультурной коммуникации, способствующей решению коммуникативных задач, возникающих между участниками общения. Осуществление межкультурной

коммуникации возможно лишь в том случае, если будущих учителей обучать толерантному коммуникативному поведению, включающему в себя следующие компоненты: речевой этикет, политкорректность, вежливость, культура общения.

Наряду с этим, важной целью изучения дисциплины «Иностранный язык» является развитие и социализация личности обучаемого, которая идет одновременно с изучение культуры страны изучаемого языка.

Иностранная культура в данном случае служит источником содержания языкового образования, в котором грамматические, текстовые элементы содержат в себя образцы поведения, принятые в стране изучаемого языка, а также традиции, этикет, изучение которых способствует формированию исследуемого феномена.

Педагогическая работа по формированию межкультурной толерантности будущих учителей в организациях СПО в рамках изучения учебной дисциплины «Иностранный язык» предполагает приобретение компетенций, необходимых для толерантного межкультурного взаимодействия между собой, включающих в себя готовность и способность:

– формировать собственную точку зрения по изучаемому вопросу и принимать ответственные и самостоятельные решения;
– контактировать с представителями других национальностей;
– находить выход из проблемных и конфликтных ситуаций мирным путем;
– противостоять случаям интолерантного поведения.

Приобретение и закрепление данных компетенций происходит в ходе учебной и производственной практики студентов, которая требует активизации теоретических знаний и демонстрацию практических умений и навыков.

Большая роль по формированию исследуемого феномена отводится элективной программе, которая содержит дополнительный теоретический материал по вопросам межкультурной толерантности, служащий дополнением к основному курсу, а также инновационные формы осуществления практической деятельности в виде тренингов, вебинаров, конференций и т.д. Использование таких интерактивных форм обучения происходит в рамках реализации деятельностного подхода, который способствует развитию критического мышления студентов, формированию навыков совместной работы в группах, умений вести диалог, оценивать собственные действия.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, формирование межкультурной толерантности является одной из приоритетных задач современного образования в условиях поликультурности современного российского общества. Во-вторых, под межкультурной толерантность будущего учителя целесообразно понимать профессиональное качество, которое проявляется в его деятельности и выражается в ценностном отношении к субъектам образовательного процесса, уважении и признании их культурных традиций, наличии собственной позиции к рассматриваемым вопросам, настроенности на взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса. В-третьих, процесс формирования межкультурной толерантности в организациях СПО представляет собой целенаправленный процесс по приобретению позитивного опыта взаимодействия с представителями других культур в рамках образовательного пространства учебного заведения за счет осознания факта многообразия культур и принятии идеи мирного сосуществования в поликультурной образовательной среде данных организаций. И наконец, что потенциал дисциплины «Иностранный язык» способствует формированию исследуемого феномена на протяжении всего периода обучения студентов в организации СПО.

Библиографический список

1. *Алдашева К.Б.* Толерантность к чужой культуре и ценности собственной // Педагогические науки. 2004. № 13. С. 3 – 9.
2. *Баш Л.М.* Современный словарь иностранных слов. Толкование, словоупотребление, словообразование, этимология. М.: Феникс, 2009. 960 с.
3. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.
4. *Капустина Н.Г.* Психологические особенности формирования толерантности в структуре мировоззрения на ранних этапах онтогенеза: Монография. Шадринск, 2008. 124 с.
5. *Норина Е.Э.* К вопросу о готовности студентов к межкультурной толерантности в поликультурном образовании // Сборник научных статей/ под. научн. ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. 357 с.
6. *Скрябина О.Б.* Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08/Скрябина Ольга Борисовна. Кострома, 2002. 17 с.
7. Слобожанкина Л.Р. Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки: дисс ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 198 с.
8. Словарь практического психолога/ Под. ред. С.Ю. Головина. Минск, 1997. 243 с.
9. *Томин В.В.* Формирование межкультурной толерантности студентов как фактор продуктивного кросскультурного взаимодействия/ Современные проблемы науки и образования. 2015. №1. С. 34
10. *Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И.* Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе / Под ред. В.А. Сластенина М.: Педагогическое общество России, 2002. 192с.

References

1. *Aldasheva K.B.* Tolerance to a foreign culture and own values // Pedagogical sciences. 2004. No. 13. Pp. 3 – 9.
2. *Bash L. M.* The modern dictionary of foreign words. Interpretation, word usage, word formation, etymology. M.: Phoenix, 2009. 960 p.
3. *Bim-Bad B. M.* Pedagogical Encyclopedic Dictionary. M.: Big Russian Encyclopedia, 2002. 528 p.
4. *Kapustina N.G.* Psychological features of the tolerance formation in the structure of the worldview in the early stages of ontogenesis: Monograph. Shadrinsk, 2008. 124 p.
5. *Norina E.E.* The issue about students' readiness for intercultural tolerance in multicultural education // Collection of scientific articles / under. scientific ed. M.V. Novikova, N.V. Nizhegorodova. Yaroslavl: Publishing House of YAGPU, 2011. 357 p.
6. *Scriabin O.B.* Pedagogical conditions for the formation of communicative tolerance in high school students: abstract. dis. Cand. ped Sciences: 13.00.08 / Skryabin Olga Borisovna. Kostroma, 2002. 17 p.
7. *Slobozhankina L.R.* Formation of future specialists' intercultural tolerance in the process of foreign language training: diss ... cand. ped sciences. Magnitogorsk, 2006. 198 p.

8. Dictionary of practical psychologist / Under. ed. S.Yu. Golovin. Minsk, 1997. 243 p.
9. *Tomin V.V.* The formation of students' intercultural tolerance as a factor in productive intercultural interaction / Modern problems of science and education. 2015. No. 1. Pp. 34
10. *Vilensky M.Ya., Obraztsov P.I., Uman A.I.* Technology of vocationally-oriented education in higher education: Textbook. Second Edition / Ed. V.A. Slastenin. M.: Pedagogical Society of Russia, 2002. 192 p.

УДК 378.145.3 **UDC 378.145.3**

МАХОНИН Е.В.
кандидат биологических наук, доцент,проректор по науке и международным связям, профессор кафедры физической культуры, Орловский государственный институт культуры
E-mail: posarnay32@mail.ru
ЖУРАВСКАЯ Н.В.
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой физической культуры, Орловский государственный институт культуры
E-mail: kafedrafiz@mail.ru
АСМОЛОВ И.Ю.
доцент кафедры физической культуры, Орловский государственный институт культуры
E-mail: kafedrafiz@mail.ru

MAKHONIN E.V.
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Science and International Relations,Professorat the Department of Physical Education, Orel StateInstitute of Culture
E-mail: posarnay32@mail.ru
ZHURAVSKAYA N.V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Headat the Department of Physical Education, Orel State Instituteof Culture
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

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ)

ANALYSIS OF THE TEACHING STAFF WORKLOAD IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION (BY THE EXAMPLE OF THE NEW CORONAVIRUS INFECTION)

В результате бурного распространения в мире COVID-19 в 2020 году Всемирной организацией здравоохранения была объявлена пандемия. Меры по борьбе с распространением новой коронавирусной инфекции, введенные правительством Российской Федерации, включали переход вузов на дистанционную форму обучения.

Изменение привычного режима образовательного процесса послужило катализатором к проведению анализа педагогической нагрузки преподавательского состава вуза художественного образованияв сложившихся условиях.

Впервые для института культуры проведен хронометраж рабочего времени преподавателей в условиях дистанционного обучения и сравнение его со стандартными данными.

Ключевые слова: ***педагогическая нагрузка, дистанционное образование, COVID-19, новая коронавирусная инфекция.***

Due to the rapid spread of COVID-19 worldwide in 2020, the World Health Organization declared a pandemic. The measures to combat the spread of the new coronavirus infection introduced by the government of the Russian Federation included the transition of universities to distance learning.

The change in the usual mode of the educational process served as a catalyst for the analysis of the workload for the teaching staff at the University of art education in the current conditions.

For the first time for the Institute of culture, the amount of teachers ' working hours in the conditions of distance learning has been evaluated and compared with the standard data.

Keywords: ***teaching staff workload, distance education, COVID-19, new coronavirus infection.***

Форматы дистанционного образования в высших учебных заведениях существуют с середины 19 века, когда в Европе Исаак Питман и Густав Лангеншайд предприняли попытки и реализовали их по дистанционному обучению [2].

Однако, широкое распространение данная форма педагогического процесса получила в конце 20 века с развитием телекоммуникационных возможностей, а в настоящее время вполне уместным будет утверждение о наблюдении апогея.

Причинами данного являются: возможность доступа к данным различных уровней населения, широкое распространение высокоскоростного Интернета, насыщенность социума пользователями смартфонами.

Опираясь на данные, которые приводит Батаев А.В., в 2015 году рынок дистанционного обучения во всем мире достигал не менее 107 млрд. долларов, а к 2025 году он должен удвоиться и достичь величины в 215 млрд. долларов [1].

Также он отмечает, что существующие прогнозы указывают на рост дистанционной формы обучения до 650 миллионов человек обучаемых к 2025 году.

Однако, в связи с объявленной ВОЗ пандемии, Россия перевела в конце марта 2020 г. все высшие учебные заведения на формат дистанционного обучения. Данный факт предоставил практически неограниченные возможности для проведения целого ряда исследований, связанных с процессом обучения студентов на различных уровнях реализации основных образовательных программ.

Нас заинтересовал процесс обучения не сточки зрения обеспечения алгоритма участия в нем студентов, а с позиции организации процесса дистанционного обуче-

© Махонин Е.В., Журавская Н.В., Асмолов И.Ю.
© Makhonin E.V., Zhuravskaya N.V., Asmolov I.Y.

ния преподавателями.

Как мы знаем, в настоящее время в подавляющем большинстве своем преподавательский состав вузов работает по нормативам времени согласно штатному расписанию. Учебная нагрузка для педагогических работников складывается из самостоятельноустанавливаемой высшим учебным заведением в зависимости от их квалификации и профиля кафедры в размере до 900 часов в учебном году учебной части [4], и второй – до 900 часов (включающую методическую, научную и воспитательную работу).

Однако, если контроль выполнения учебной части однозначно прозрачен и ведется, то по второй части возникает много вопросов. А теперь появились вопросы и к первой части, в связи с массовым и экстренным переходом образовательной деятельности в информационно-образовательную среду вуза.

Обратив внимание на то, что изменилось распределение времени при проведении занятий и подготовки к ним по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» нами (преподавателями) было принято решение провести хронометраж учебного процесса и времени на его подготовку.

В начале исследования нам было необходимо уточнить термин и возможные классификации. Было установлено, что на практике достаточно широко применяется метод хронометража и он подробно описан.

Таким образом, хронометраж рабочего времени – это процесс проведении ряда замеров времени затраченных на выполнения одного или нескольких последовательных действий в процессе выполнения трудовых обязанностей.

Важным отличие хронометража от других методов анализа рабочего времени является то, что он может применяться исключительно для повторяющихся рутинных ручных процессов. Применение же его при высокой степени автоматизации процессов труда является нецелесообразным.

Также нас заинтересовало и то, что существует множество вариантов классификаций применяемых методов хронометража рабочего времени, некоторые из них приведены в таблице 1 [3].

Для комплексного исследования нами были отобраны и использованы следующие методы:

- Индивидуальный;
- Сплошной;
- Посредством визуального наблюдения и записи результатов вручную, с использованием секундомера;
- Цифровой.

В исследовании приняли участие преподаватели дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» ФГБОУ ВО ОГИК, им были присвоены условные имена преподаватель 1 и преподаватель 2.

Возраст 56 и 39 лет соответственно, владение ПК – пользователь и продвинутый пользователь. Также стоит отметить, что группы, в которых вели занятия преподаватели, отмечались неравномерностью наполнения – 10 и 22 студента соответственно. Хронометраж выполнялся в период дистанционного обучения в промежуток с 06.04.2020 г. по 20.06.2020г.Данные полученные в ходе исследования представлены в таблице 2.

При проведении анализа таблицы 2 выявлен ряд закономерностей.

Так анализ элемента – подготовка к семинару, наполнение личного кабинета данными (однократно) указывает на возрастание среднего значения временной нагрузки на преподавателя на 102 минуты. При этом мы можем отметить, что изменение временной нагрузки зависит от уровня владения ПК и возможно возраста, а вот от количества слушателей курса нет, т.к. у преподавателя 2 студентов в 2 раза больше, а времени на эту работу он потратил на 40% меньше по сравнению с преподавателем 1.

Рассмотрение элемента – проведение семинара (однократно) показало, что со сменой формы проведения занятий с очной на дистанционную, изменений в

Таблица 1.

Классификация применяемых методов хронометража рабочего времени

По методу наблюдения	По количеству обследуемых сотрудников	По способу регистрации	По способу записи результатов
1. Сплошной – измеряются все трудовые элементы операции	1. Индивидуальный – наблюдается один сотрудник	1. Посредством визуального наблюдения и записи результатов вручную, с использованием секундомера	1. Цифровой – время записывается обычными цифрами
2. Выборочный – проводятся замеры одного или нескольких отдельных рабочих движений, входящих в состав трудовой операции	2. Бригадный или групповой – наблюдается несколько работников, выполняющих одинаковые операции одновременно	2. С применением средств автоматизации, как правило – видеосъемки	2. Графический – время фиксируется на карте линиями
3. Цикловой – применяется для исследования очень коротких по продолжительности операций (6-7 сек.), при этом отдельные элементы имеют длительность не более 1,5-2 сек.	3. Многостаночный хронометраж – проводится при определении норм обслуживания для сотрудника, одновременно работающего на нескольких единицах оборудования	—	3. Индексный – вместо наименования трудовых элементов (операций) в карте проставляются сокращенные индексы
—	—	—	4. Смешанный вариант – при котором одновременно используются все указанные в других пунктах приемы

хронометраже нет. Занятия хотя и были перенесены в информационно-образовательную среду, однако продолжились по утвержденному расписанию.

А вот тот факт, что в образовательной среде должен оставаться информационный след привело к тому, что к каждому семинару все студенты должны были выполнять задания и размещать в соответствующем разделе для проверки. Если в период до дистанционного обучения, среднее значение проверки равнялось времени пары семинара, т.е. 90 минут, то теперь это значение возросло и среднее его значение составило 503 минуты, а это 8 часов 23 минуты. Здесь мы четко видим взаимосвязь затраченного времени от количества студентов, и возможно частично – от уровня владения ПК.

Такой элемент как рецензирование курсовой работы также указывает на увеличение затрат среднего значения времени примерно на 10 %, что, скорее всего, вообще может попасть в зону погрешности. Также возможно это связано со скоростью работы ПК и санитарно-гигиеническими правилами по работе на ПК. А вот момент увеличения студентов явно указывает на зависимость и на отклонение от средних значений не в лучшую сторону.

Следующий компонент, а именно оформление курсовых работ, в т.ч. и приведение ее к требуемым формальным признакам, подготовка рецензии, размещение текста работы и рецензии в электронной информационно-образовательной среде, копирование проекта на электронный носитель и его экспозиция в библиотечной среде вуза также легли на плечи преподавателя, что ведет к увеличению среднего значения времени на 34%.

Анализ элемента – подготовка к зачету – показывает следующее: из-за того что возникла необходимость размещения элементов для организации зачета в информационно-образовательной среде было затрачено в среднем 53 минуты, в тоже время в додистанционный период обучения на это же действие уходило не более 15 минут. Здесь можно наблюдать зависимость от уровня владения ПК, и отсутствие связи с количеством обучающихся.

Особенно интересные данные получились в элементе – прием зачета в форме теста. Так как параметры времени прохождения теста регламентируются его условиями, в нашем случае они составили 50 минут, но могут быть определены как в большую, так и меньшую сторону.

Прямой зависимости от количества сдающих зачет студентов нет. А вот по сравнению с традиционной формой экономия времени очевидна. В нашем исследовании она составила чуть больше 90%.

Так же следующим немаловажными факторами в данном элементе является и то, что полностью исключены предвзятость и отсутствуют возможности и условия для коррупционной составляющей.

Восторг для преподавателей вызвал элемент – оформление зачета. В традиционной форме на заполнение ведомостей и зачетных книжек в среднем на 32 человека уходи до 120 минут (с учетом получения, заполнения, возвращения ведомостей в деканат и на кафедру), а в этот раз было потрачено 10 минут на оформление электронной ведомости.

Подводя итог анализа таблицы 2, стоит обратить свое внимание на строку сумма для граф среднее значение и период до дистанционного обучения, среднее значение. Мы видим, что разница составляет 373 часа – а это 11,5%, при этом еще раз особо обратим внимание на то, что мы для исследования были определены только по одной группе.

В заключении, вполне уместным является вывод о том, что при экстренном переходе на дистанционную форму обучения по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» наблюдается увеличение трудозатратной нагрузки на преподавателей. Особенно четко эта закономерность прослеживается для преподавателей, уровень владение ПК которых можно определить как пользователь.

Дистанционная форма обучения имеет право на существование, но при обязательном учете таких факторов как: возможное увеличение учебной и вспомогательной нагрузки на преподавателей, дезавуирование воспитательной компоненты процесса обучения, обезличивание образа педагога как важного компонента образовательного алгоритма.

Таблица 2.

Хронометраж рабочего времени **в минутах**

№ п/п	Элемент	Преподаватель 1	Преподаватель 2	Среднее значение	Период до дистанционного обучения, среднее значение
	Подготовка к семинару, наполнение личного кабинета данными (однократно)	128	76	102	0
	Проведение семинара (однократно)	90	90	90	90
	Проверка семинара(однократно)	327	679	503	90
	Проверка курсовой работы	1357	2648	2003	1800
	Оформление курсовой работы	325	590	457	300
	Подготовка к зачету	60	46	53	15
	Прием зачета в форме теста	50	50	50	480
	Оформление зачета	10	10	10	120
	Сумма	2347	4189	3268	2895

Библиографический список

1. *Батаев А.В.* Анализ мирового рынка дистанционного образования // Молодой ученый. 2015. № 20 (100). С. 205 – 208. – URL: https://moluch.ru/archive/100/22587/ (дата обращения: 07.05.2020).
2. *Маслакова Е.С.* История развития дистанционного обучения в России // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. С. 29 – 32. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9249/ (дата обращения: 24.04.2020).
3. https://blogkadrovika.ru/xronometrazh-rabochego-vremeni-obrazec/
4. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_75013/b74020ba2f32eca7d3494de717456419fb2b4e73

References

1. *Bataev A.V.* Analysis of the global market of distance education. Molodojuchenyj, 2015, no. 20 (100), Pp. 205 – 208. Available at: https://moluch.ru/archive/100/22587/ (accessed07.05.2020) (in Russian).
2. *Maslakova E.S.* The history of the development of distance learning in Russia.Teoriya i praktikaobrazovaniya v sovremennommire: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, dekabr‘ 2015 g.) [Theory and practice of education in the modern world. Proceedings of the VIII internationalscientific conference (Saint Petersburg, Decemberv 2015)]. Saint Petersburg, 2015. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9249/ (accessed 24.04.2020) (in Russian).
3. https://blogkadrovika.ru/xronometrazh-rabochego-vremeni-obrazec/
4. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_75013/b74020ba2f32eca7d3494de717456419fb2b4e73

УДК 378:614.23 **UDC 378:614.23**

МИНАКОВА О.В.
старший преподаватель кафедры психиатрии и неврологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-Mail: Psychonevr@Yandex.Ru
ФЕДОРОВА М.А.
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-Mail: 09011975M@Gmail.Com

MINAKOVA O.V.
Senior Lecturer of the Department of Psychiatry and Neurology, Orel State University
E-mail: psychonevr@yandex.ru
FEDOROVA M.A.
Associate Professor, PhD in Education, Aassociate Professor of Pedagogy and Professional Education Department, Orel State University
E-mail: 09011975m@gmail.com

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИКО-РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ВРАЧА*

TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF ANALYTICAL AND REFLEXIVE COMPETENCE AS INNOVATIVE EDUCATIONAL PRACTICE FOR TRAINING A FUTURE DOCTOR

В статье инновационная образовательная практика по применению технологию формирования аналитико-рефлексивной компетентности у студентов – будущих врачей в процессе профессиональной подготовки в вузе. Основным средством реализации данной технологии рассмотрен проект. Определены педагогические условия реализации технологии формирования аналитико-рефлексивной компетентности в процессе профессиональной подготовки будущего врача.

Ключевые слова: ***образовательная практика, компетентностный подход, технология, аналитико-рефлексивная деятельность, аналитико-рефлексивная компетентность будущего врача.***

The article presents innovative educational practice on the application of the technology of formation of analytical and reflexive competence of students - future doctors in the process of training at university. The main means of implementing this technology is project. The pedagogical conditions for the implementation of the technology for the formation of analytical and reflective competence in the process of training a future doctor are determined.

Keywords: ***educational practice, competency-based approach, technology, analytical and reflexive activity, analytical and reflective competence of future doctor.***

С выходом новых стандартов и реализацией компетентностного подхода в профессиональной деятельности врача помимо лечебной деятельности важное место занимает аналитико-рефлексивная деятельность.

Анализ ФГОС ВО и представленных в стандарте компетенций по направлениям подготовки: 31.05.01 «Лечебное дело» и 31.05.02 «Педиатрия» показал, что овладение многими из них возможно лишь в процессе аналитико-рефлексивной деятельности. Таковыми компетенциями выступают: «способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1); готовность к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала (ОК-5); способность и готовность анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения профессиональных ошибок (ОПК-5); готовность к сбору и анализу жалоб пациента, данных его анамнеза, результатов осмотра, лабораторных, инструментальных, паталого-анатомических и иных исследований в целях распознавания состояния или установления факта наличия или отсутствия заболевания (ПК-5), готовность к анализу и публичному представлению медицинской информации на основе доказательной медицины (ПК-20)» [6,7]. Овладение данными компетенциями подразумевает усвоение «обучающимися знаний, умений и опыта проведения анализа, самоанализа, рефлексирования, культуры мышления в профессиональной деятельности врача» [2, с. 34]. Так как аналитико-рефлексивная деятельность не выделена как один из особых видов деятельности в процессе профессиональной подготовки врача, то возникает необходимость в создании условий для формирования компетентности, отражающей степень овладения ею.

В след за Ауловой Н.В. [1] компетентность мы понимаем, «как интегративную характеристику личности, определяющую степень владения кругом компетенций, соответствующих сфере деятельности» [2, с. 34]. Степень сформированности каждой компетенции в процессе профессиональной подготовки специалиста определяется специфическим образовательным результатом – компетентностью как интегративной целостностью

* Статья публикуется в рамках Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы современной дидактики", Орел, 24 – 25 сентября 2020 г.

© Минакова О.В., Федорова М.А.
© Minakova O.V., Fedorova M.A.

планируемых знаний, умений, владений, приобретаемых будущими врачами в образовательном процессе в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки. «Формирование же аналитико-рефлексивной компетентности, как степени овладения аналитико-рефлексивной деятельностью и соответствующими компетенциями, заявленными в стандарте, должно рассматриваться как необходимый образовательный результат профессиональной подготовки будущего врача» [3, с. 60].

Аналитико-рефлексивная компетентность будущего врача в процессе профессиональной подготовки понимается нами как личностная характеристика, «определяющая уровень готовности, владения и осуществления аналитико-рефлексивной деятельности в процессе решения профессиональных задач в области медицины» [4, с. 19].

Вследствие этого возникает необходимость разработки технологии формирования аналитико-рефлексивной компетентности будущего врача и внедрения ее в процесс профессиональной подготовки в вузе.

Педагогическая технология в серии исследований рассматривается как совокупность методов и средств, способов и методов организации образовательного процесса и обучения. Согласно точки зрения А.И. Умана, технология обучения понимается, как процесс, связанный с применением последовательности учебных процедур, операций и приемов, вместе с интегрированной дидактической системой, внедрение которой в образовательную практику обеспечивает достижение результатов обучения, способствующих комплексному развитию личности студента [5].

Технология овладения аналитико-рефлексивной компетентностью у студентов – будущих врачей в процессе профессиональной подготовки в вузе представлена нами как многоуровневый процесс, состоящий из трех последовательных этапов (рис.1), содержание которых направлено на овладение компетенциями, установленными ФГОС ВО, и с учетом педагогических условий, реализуемых на каждом этапе технологии.

Этап 1. Проектно-диагностический. Содержание этапа включает организацию диагностики уровней сформированности аналитико-рефлексивной компетентности; актуализацию личностного опыта и имеющихся аналитикорефлексивных знаний, а также их применение; подбор и адаптацию методов и средств учебной деятельности, направленных на формирование аналитико-рефлексивной компетентности у студентов – будущих врачей в процессе профессиональной подготовки в вузе. Эффективная реализация данного этапа возможна при наличии разработанной критериально-оценочной базы. В качестве таковой мы предлагаем использовать следующий диагностический инструментарий (таблица 1).

Определение уровня сформированности аналитико-рефлексивной компетентности у студентов позволяет грамотно простроить дальнейший образовательный процесс и перейти к реализации второго этапа технологии.

Этап 2. Организационно-деятельностный. Целью данного этапа технологии является интеграция аналитико-рефлексивных знаний, умений и владений у студентов в содержание их профессиональной подготовки. Содержание организационно-деятельностного этапа формирования аналитико-рефлексивной компетентности у студентов – будущих врачей включает в себя: актуализацию ценностных ориентаций и познавательной мотивации к формированию аналитико-рефлексивной компетентности; интериоризацию и приобретение аналитико-рефлексивных знаний, приобретение опыта аналитико-рефлексивной деятельности в процессе профессиональной подготовки в вузе.

В рамках организационно-деятельностного этапа реализации технологии формирования аналитико-рефлексивной компетентности у студентов – будущих врачей в процессе их профессиональной подготовки в вузе необходимо выстроить работу в двух направлениях.

Первое направление – это подготовка преподава-

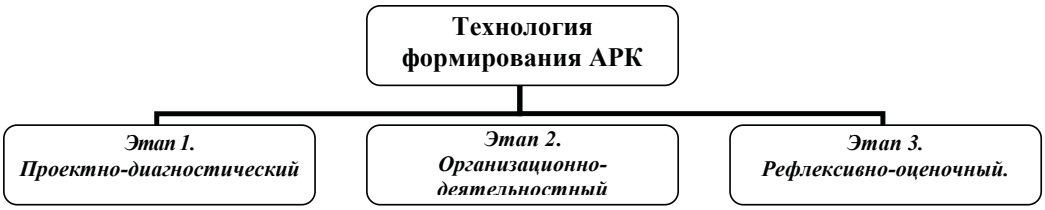


Рис. 1. Технология формирования аналитико-рефлексивной компетентности.

Таблица 1.

Диагностический инструментарий для оценки сформированности аналитико-рефлексивной компетентности

Критерии	Показатели	Уровни	Методики
Мотивационно-ценностный	Мотивация Ориентации на ценностные отношения к проектной деятельности в процессе ее осуществления	Продвинутый Оптимальны Базовый	Методика изучения мотивации Т.И. Ильиной «Ценностные ориентации М. Рокича» Тест «Смысло-жизненные ориентации» Д.А.Леонтьева
Когнитивный	Полнота, прочность, систематичность и осознанность знаний	Продвинутый Оптимальный Базовый	Наблюдение за выполнением и содержанием проектов.
Деятельностно-практический	Аналитические умения. Прогностические умения. Корректирующие умения. Рефлексивные умения.	Продвинутый Оптимальный Базовый	Метод кейсов. Наблюдение за выполнением и содержанием проектов.

телей к работе с будущими врачами по формированию аналитико-рефлексивной компетентности. На данном направлении работы в качестве инструмента реализации тактики формирования аналитико-рефлексивной компетентности у студентов – будущих врачей может быть предложена программа курса повышения квалификации «Педагогическое и методическое сопровождение формирования аналитико-рефлексивной компетентности в процессе профессиональной подготовки в вузе», которая является своего рода ориентиром, помогающим будущим врачам освоиться в профессиональной деятельности. Включение в учебный процесс данного курса, с одной стороны, способствует повышению уровня профессиональной компетентности преподавателей, которые, чаще всего, не имеют педагогического образования, а являются практикующими врачами, и, с другой стороны, – обеспечивает внедрение данной технологии в процесс профессиональной подготовки будущего врача в вузе.

Второе направление – это работа со студентами – будущими врачами по формированию аналитико-рефлексивной компетентности. С этой целью в образовательном процессе широко применяется проектная деятельность [3] как средство приобретения опыта аналитико-рефлексивной деятельности, формирования умений и владений в условиях, приближенным к профессиональной деятельности; рефлексия своих и чужих учебных действия в процессе формирования аналитико-рефлексивной компетентности.

Определение темы исследовательского проекта для каждой группы происходит из числа тем, предложенных преподавателем. Тематика проектов соответствует потребностям времени, личной заинтересованности обучающихся в приобретаемых знаниях и практической направленности их будущей профессиональной деятельности. Так же студенты могут предложить и свою тему. Рекомендуется выбор тем, имеющих медицинскую направленность и связь с профилем подготовки. Тематика проектов разбивается по уровню сложности в соответствии с уровнем обучения студентов медицинского вуза. Таким образом, уже на начальном этапе работы с проектом студенту приходится осуществлять аналитико-рефлексивную деятельность, связанную с самоанализом, самооценкой и проектированием своей индивидуальной траектории профессионального развития.

Проекты различной категории сложности ориентированы на требования к профессиональной подготовке, которые выступают ориентировочной основой при согласовании задач учебных дисциплин, внеучебной деятельности студентов и научно-исследовательской работы. Предполагается дифференциация проектов не только по уровню сложности, но и по целевой направленности. Так, проекты могут носить пропедевтический характер, например, «ЗОЖ – безопасность в городе», «Дорога к доброму здоровью», «Я хожу в больницу. Сам!», «Здоровое питание» и др., или профессионально-ориентированный характер, например, «Жизнь как чудо». «Новое веяние – вейпинг», «Наше здоровье в наших руках», «Врач – педагог здорового образа жизни» и др.

Как показывает образовательная практика, при выполнении проектной деятельности, у студентов, обучающихся в медицинском вузе, повышается мотивация к сохранению своего здоровья, они осознают необходимость получения дополнительной информации для улучшения собственного здоровья, развиваются творческие способности; формируется чувство ответственности, умение работать в команде, что немало важно в профессиональной деятельности. Применение проекта в процессе профессиональной подготовки будущего врача, ведет к тому, что студенты набирают навыки самостоятельного осмысления информации, развивают способности обосновывать действия и принимать решения, что, в свою очередь, способствует формированию аналитико-рефлексивной компетентности будущего врача и повышению качества подготовки специалистов – медиков.

Таким образом, на данном этапе технологии будущие врачи приобретают аналитико-рефлексивные знания, опыт аналитико-рефлексивной деятельности в процессе профессиональной подготовки, а аналитико-рефлексивная компетентность у будущих врачей в процессе профессиональной подготовки в вузе формируется при условии внедрения в учебный процесс проекта как средства формирования аналитико-рефлексивной компетентности.

Этап 3**.** Рефлексивно-оценочный этап. Данный этап технологии включает в себя корректирование процесса формирования аналитико-рефлексивной компетентности у будущего врача, а также происходит выстраивание стратегии развития аналитико-рефлексивной компетентности с позиции системного подхода, направленной на долговременную перспективу. На данном этапе у студентов – будущих врачей происходит самоанализа, осмысления и самооценка собственной деятельности на основе приобретенного опыта и систематизированных аналитико-рефлексивных знаний и умений.

Для обеспечения сказанного выше на третьем этапе технологии формирования аналитико-рефлексивной компетентности у студентов медицинского направления подготовки необходимо в процессе обучения применять такие методы и методики, которые предоставляют широкие возможности обучающимся для рефлексии, взаимооценки, самооценки, обеспечивают условия для групповой или индивидуальной работы, анализа и оценки результатов проделанной работы.

Анализируя собственную образовательную практику, мы сделали вывод, что технология формирования аналитико-рефлексивной компетентности у студентов - будущих врачей в системе высшего профессионального образования способствуют ее формированию при соблюдении определенных педагогических условий. В качестве последних можно выделить:

– раскрытие и реализация личностного опыта аналитико-рефлексивной деятельности будущего врача;

– включение когнитивных и конативных компонентов аналитико-рефлексивной деятельности будущего врача в содержание профессиональной подготовки и обеспечение их перевода в образовательные результаты.

– внедрение в процесс профессиональной подготовки будущего врача учебного проекта как дидактического средства, направленного на формирование их аналитико-рефлексивной компетентности;

– выстраивание траектории развития аналитико-рефлексивной компетентности будущего врача в процессе его профессиональной деятельности.

Педагогические условия, предложенные в данной статье, безусловно, не являются исчерпывающими, но

играют базовую роль при формировании аналитико-рефлексивной компетентности будущего врача. В целом, формирование аналитико-рефлексивной компетентности у студентов – будущих врачей, очень актуально и является перспективным направлением в исследовании проблем профессионального обучения будущих врачей.

Библиографический список

1. *Аулова Н.В.* Технология и педагогические условия формирования аналитико-рефлексивной компетентности будущего педагога в вузе// Вестник ТГУ, выпуск 10(90), 2010 С. 31.
2. *Минакова О.В., Мананникова Т.В., Федорова М.А.* Аналитико-рефлексивная деятельность в контексте компетентностного // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, г. Вологда, 25 ноября 2015 г.: в 3 частях. Часть 3. Вологда: ООО «Маркер», 2015 С. 34 – 35.
3. *Минакова О.В.* Формирование аналитико-рефлексивной компетентности в процессе профессионально-личностного становления будущего врача. / О.В.Минакова // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Материалы XII Международной научно-практической конференции Internet-конференции Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. С.54 – 60.
4. *Минакова О.В., Мананникова Т.В. Минакова О.В.* Проект как средство формирования аналитико-рефлексивной компетентности у студентов медицинского вуза / О.В.Минакова // Современные тенденции развития науки и технологий : сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции 30 ноября 2015 г.: в 10 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. № 8, часть IX. С. 18 – 19.
5. *Уман А.И., Федорова М.А.* Рефлексивная структура процесса обучения // Проблемы современного образования, 2011, № 2. С. 71 – 77.
6. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186079/
7. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_204110/

References

1. *Aulova N.V.* Technology and pedagogical conditions for the formation of analytical and reflexive competence of future teachers in higher education// Bulletin of TSU, issue 10 (90), 2010 Pp. 31.
2. *Minakova O. V., Manannikova T.V., Fedorova M.A.* Analytical and reflexive activity in the context of competence / / Science today: problems and prospects of development: collection of scientific papers on the materials of the international scientific and practical conference, Vologda, November 25, 2015: in 3 parts. Part 3. Vologda: Marker LLC, 2015 Pp. 34 – 35.
3. *Minakova O.V.* Formation of analytical and reflexive competence in the process of professional and personal formation of a future doctor. / O. V. Minakova / / Personal and professional development of a future specialist. Materials of the XII International scientific and practical conference Internet-conference Ministry of education and science of the Russian Federation, Tambov state University named after G. R. Derzhavin. Pp. 54 – 60.
4. *Minakova O. V., Manannikova T.V. Minakova O.V.* Project as a means of forming analytical and reflexive competence in medical University students / O. V. Minakova // Modern trends in the development of science and technology: a collection of scientific papers based on the materials of the VIII International scientific and practical conference on November 30, 2015: at 10 am / Edited by E. p. Tkacheva. Belgorod: IP Tkacheva E. P., 2015. no. 8, part IX. Pp. 18 – 19.
5. *Uman A. I., Fedorova M. A.* Reflexive structure of the learning process // Problems of modern education, 2011, no. 2. Pp. 71 – 77.
6. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186079/
7. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_204110/

УДК 378:331.108.2 UDC 378:331.108.2

МОРОЗОВА О.И.
кандидат экономических наук, доцент, кафедра менеджмента и государственного управления, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: 777olia09@mail.ru
ТОРГАЧЕВ Д.Н.
кандидат экономических наук, доцент, начальник управления кадрового стратегического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: d_torgachev@mail.ru

MOROZOVA O.I.
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of Department of Management and State Management, Orel State University
E-mail: 777olia09@mail.ru
TORGACHEV D.N.
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of Department of Personnel Strategic Development, Orel State University
E-mail: d_torgachev@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ВУЗОВСКОЙ НАУКИ В РЕГИОНАЛЬНУЮ СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ КАДРАМИ

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTEGRATION OF HIGHER EDUCATION SCIENCE IN THE REGIONAL SYSTEM OF INNOVATION PERSONNEL MANAGEMENT

В статье показана роль высших учебных заведений в развитии кадрового потенциала региона, представлена модель проектной формы интеграции науки, образования и производства в процессе подготовки инновационных кадров.

Ключевые слова: ***инновационные кадры, интеграция, высшее образование, управление, регион***

The article shows the role of higher education institutions in the development of human resources in the region, presents a model of the project form of integration of science, education and production in the process of training innovative personnel.

Keywords: ***innovative personnel, integration, higher education, management, region.***

В современных условиях высокой динамичности рынков, быстрой смены продуктовых линеек, высокой информированности потребителей любая система должна гибко реагировать на происходящие изменения, менеджеры должны демонстрировать высокие интеллектуальные данные, иметь широкий кругозор, высокую образованность, умение нестандартно и системно мыслить, владеть разными формальными методами анализа и синтеза. Нужна ещё и высокая скорость выработки новых методов (алгоритмов) решения задач и их осознания, т.е. практического освоения этих алгоритмов. Действительно, короткие жизненные циклы технологий и товаров, быстрая смена продуктового ряда, меняющиеся требования к потребительским свойствам и характеристикам товаров и услуг выдвигают высокие требования не только к оперативности и квалификации персонала, но и к его способности быстро перестраиваться.

Современное состояние мирового развития связано с процессами широкого распространения знаний, информации, новшеств во всех сферах жизни. Формируется экономика нового типа – постиндустриальная, где производство и использование знаний играет решающую роль в системе факторов экономического роста, создавая надежную основу для инновационных процессов.

Стратегическими приоритетами России является переход к инновационной модели развития, повышения уровня технологического развития и интеграция экономики в мировое экономическое пространство.

В России пока не сформирована эффективная предпринимательская среда, о чем свидетельствует значительная технологическая отсталость экономики, низкий уровень инновационной активности предприятий, слабая распространенность инноваций в социально-экономической сфере и невысокие позиции страны в рейтингах конкурентоспособности.

Значительно больше внимания необходимо уделять развитию инновационных кадров на региональном уровне. Это связано с тем, что инновационные кадры позволяют создавать условия для предпринимательской направленности деятельности населения, расширяют сферу трудового предложения, создают условия для творческого приложения сил, стимулируют развитие семейного бизнеса, снижают риск социальной напряженности и обеспечивают экономический рост на основе ресурсосбережения.

К перспективам развития инновационных кадров в регионе следует отнести цели, поставленные Правительством России (рисунок 1.).

Главным фактором развития инновационных кадров в регионе следует рассматривать качество управления, способность правительства региона к планированию и осуществлению масштабных инновационных проектов. Региону, а не рынку, принадлежит ведущая роль в обеспечении становления инновационной экономики, однако региональное регулирование должно тесно взаимодействовать с рыночным механизмом.

Регион обеспечивает необходимое деловое адми-

© Морозова О.И., Торгачев Д.Н.
© Morozova O.I., Torgachev D.N.

Рис. 1. Основные цели развития инновационных кадров на региональном уровне.

нистрирование, которое может способствовать или, наоборот, дестимулировать развитие инновационной деятельности. Именно региональная власть определяет режим деятельности предпринимательской и конкурентной среды, формирует потребность в инновациях. В большинстве развитых стран мира государство финансирует фундаментальные исследования, определяет уровень и степень их ориентации на рынок, система мотивации научно-исследовательской активности, ее направленность на производство, обеспечивает организацию деятельности предпринимательского сектора и формирование кадров для инновационной экономики.

В условиях современной действительности уже университеты, наряду с образовательной, научно-исследовательской, инновационной функциями, начинает реализовать предпринимательскую функцию, создают и поддерживают малые предприятия, обеспечивая коммерциализацию результатов научных исследований. С другой стороны, фирмы, кооперируясь с университетами, имеют возможность развивать собственные научно-исследовательские подразделения и проводить исследования, которые отвечают потребностям их деятельности. Государство не только должно обеспечивать благоприятные организационно-экономические и правовые условия для развития взаимоотношений между наукой и бизнесом, но и быть заказчиком инновационных проектов и быть венчурным инвестором.

К примеру, предпринимательский университет, о котором давно много говорится, может быть создан только в партнерстве с бизнесом и государственными структурами. Он может быть площадкой, на которой развиваются бизнес-инкубаторы, технопарки, при поддержке бизнеса создаются венчурные фонды и другие инфраструктурные объекты. Государственная поддержка такого партнерства обеспечивает синергический эффект для развития малого бизнеса путем обеспечения постоянной коммуникации, направления науки на потребности бизнеса, создание благоприятных условий для внедрения научных разработок, повышения участия бизнеса в финансировании научных проектов.

Инновационный кадровый потенциал является динамичным элементом структуры регионального хозяйства. Малый и средний бизнес не уступает большому в создании наукоемкой продукции. В этом сегменте предпринимательская инициатива наиболее выражена, что также способствует инновационной активности предприятия.

Не теряют актуальности и формы финансовой поддержки реализации инновационных проектов на основе высокотехнологичных научных, научно-технических разработок и изобретений соответствии с приоритетными направлениями инновационной деятельности. Эффективность системы управления региональной экономикой определяется качеством менеджмента, посредством выбора индикаторов, адекватных важнейшим социально-экономическим ориентирам развития региона. Одним из таких показателей является ВРП.

Активное создание и поддержка регионом технологических и бизнес-инкубаторов, которые предоставляют предпринимателям возможность развить инновационные идеи и создать собственный бизнес с целью коммерциализации их технологий и выпуска инновационной продукции – это несомненно перспективный путь развития. Инкубаторы создаются как автономные некоммерческие корпорации и функционируют как региональные трасты, управляющие инкубационными проектами и оказывают поддержку предпринимателям не только в виде финансовых ресурсов, но и в форме оборудования, предоставление помещений, административной помощи, профессионального руководства и др.

На сегодняшний день инновационный кадровый потенциал, являющийся структурообразующим элементом социально-экономического развития региона, в полной

мере не используется или используется крайне неэффективно на всех уровнях управления – региональном и местном.

В целом, в настоящее время следует констатировать хроническую недооценку регионами роли инноваций.

В европейских странах развитие инновационных кадров является одной из основополагающих функций государства; созданы системы управления и планирования инновационным развитием на каждом из уровней власти от государственного до муниципального. Как правило, налажены системы информации, базы данных и т.п.

Что касается региональной политики в этом направлении, то объем бюджетного финансирования сегодня практически не позволяет развивать кадровый потенциал на должном уровне. Полностью отсутствует учет специфики направления, пронизывающий все остальные отрасли.

Регион стремится все более отойти от роли определяющего субъекта планирования и развития. Формирование инновационных кадров почти целиком передано на уровень субъектов хозяйствования, которые не аккумулируют ресурсы для реконструкции и развития инфраструктуры.

Активность инновационной деятельности, по существу, определяет жизнедеятельность экономики региона. Решение сложных проблем стабилизации и целенаправленный вывод инновационных кадров на требуемый для экономического развития региона уровень неразрывно связаны с изменением инновационной политики и существенной реконструкцией всей инновационной сферы.

Существуют серьезные причины, тормозящие развитие инновационного кадрового потенциала, в частности, практически полное разрушение связей «наука – производство», ликвидация отраслевых научно-исследовательских институтов; снижение профессионального уровня подготовки специалистов.

Проведенный анализ процесса формирования инновационного кадрового потенциала региона позволил выявить ряд проблем. Полученные данные приведены в таблице 1.

Развитие инновационного кадрового потенциала в целом, как элемент инфраструктурной политики региона, требует большего, внимания, а именно:

– расширение возможностей доступа субъектов инновационной деятельности к получению кредитных ресурсов, поскольку развитие венчурного финансирования в социально-экономических и политических условиях достаточно проблематично;

– совершенствование системы профессионального образования, подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для субъектов инновационной деятельности;

– развитие системы информационного и юридического сопровождения инновационной деятельности, в частности, путем создания информационной системы, юридически консалтинговых центров и тому подобное.

Развитии инновационного кадрового потенциала в регионе целесообразно осуществлять на основе создания комплексной многоцелевой программы при обязательном участии органов исполнительной власти и местного самоуправления с делегированием им функций информационного сопровождения реализации программы и привлечением средств из местных и областных бюджетов развития. В сочетании с восстановлением налоговых рычагов стимулирования инновационной деятельности, амортизационной политики эти меры будут способствовать росту количественных и качественных показателей развития инновационных кадров.

Приоритетами интеграции вузовской науки в региональную систему управления инновационными кадрами должны выступать фундаментальные исследования и создание но-

Таблица 1.

Анализ проблем развития инновационного кадрового потенциала на уровне региона

Проблема	Чем обусловлена (причина проблемы)	Предварительные варианты решения
1. Отсутствие единой целевой стратегии развития инновационного кадрового потенциала	Рыночные институты не способны обеспечивать должный уровень общественных благ.	Формирование единой целевой стратегии с ориентацией на реализацию общественных интересов, социальных благ, интересов рынка.
3.Некачественная законодательная нормативно-правовая база по данному направлению	Нормативные документы разрабатываются и применяются без должного сопровождения научных организаций.	Предложения к доработке и актуализации нормативных документов нового поколения регионального уровня.
4. Необходимость разработки и корректировки региональных программ развития инновационных кадров	Не уделялось должного внимания одному из ключевых направлений развития региона	Разработка и введение в хозяйственный оборот научно-обоснованной программы развития инновационного кадрового потенциала
5 Деградационные процессы в науке и образовании, состояние инфраструктуры.	Снижение профессио-нального уровня подготовки в области инновационной деятельности. Высокий уровень морального и физического износа основных фондов предприятий.	Создание специализирован-ных научно-технических центров при поддержке региона. Необходимость модернизации и технического перевооружения.
6 Недостаточный уровень планирования в данном направлении, обеспечиваю-щий общественно-значимые блага, комфортность среды жизнедеятельности инновационных кадров, и др.	Низкий уровень и качество нормативно-правовой базы.	Предложения к доработке и актуализации нормативных документов нового поколения регионального уровня.

вейших (прорывных) технологий по ограниченному числу направлений, в которых Россия имеет значительные конкурентные преимущества. Задача сохранение и приумножение научного и образовательного потенциалов России, а также необходимость радикального преобразования отраслей экономики на базе наукоемких технологий требуют разработки новых подходов интеграции вузовской науки в региональную инновационную систему, формирования качественно новых форм передачи технологий в реальный сектор экономики.

Уникальность современной ситуации заключается в том, что обеспечение ускоренного развития приоритетных отраслей науки и технологий, с одной стороны, и высокого качества образования, с другой стороны, возможны только при объединении усилий и ресурсов университетов, организаций академической и отраслевой науки, производственных предприятий инновационной инфраструктуры.

При этом должно быть предусмотрено использования научного, педагогического и инновационного потенциала этих организаций как важнейшего катализатора, что обеспечивает интеграцию участников инновационного процесса путем установления прямых связей сотрудников из заинтересованных предприятий реального сектора экономики.

Необходимость в изменении интеграционных процессов в инновационной сфере для вузов определяется несколькими обстоятельствами:

1. Практические навыки и направление изучения учебных дисциплин даст право ощутимо увеличить заинтересованность и учебную мотивировку, которая поможет успешно овладеть профессиональными познаниями, знанием дела, опытом.

2. Общеобразовательные дисциплины станут не отдельными дисциплинами, а незаменимыми для профессиональной специализации будущего высококвалифицированного специалиста.

3. Системное построение учебного процесса содержит в себе огромный технологический потенциал. В условиях сближения и объединения разносторонних знаний, путей деятельности, можно создать, например, различные ситуации или психоэмоциональные установки на учебных занятиях при разрешении особых вопросов.

4. Переход к актуализированной системе подготовки инновационных кадров. После окончания вуза специалист должен понимать социальную предопределенность инновационной жизнедеятельности, владеть прогрессивным уровнем мышления, умение к предсказанию перспектив развития как в социальном, так и профессиональном плане. Это все решаемо при наличии значительных представлений о системе научных теорий в области инновационной деятельности.

Интеграция науки и высшего образования может осуществляться различными способами, наряду с этим возможно использование различных механизмов слияния вузовской науки в региональную систему управления инновационными кадрами. Одной из основных форм такой интеграции является воплощение в жизнь научных исследований, экспериментов, проверки теории, связанные с приобретением новых знаний, которые могут быть разграничены в разных видах деятельности:

– научно-исследовательская, интеллектуальная деятельность, результатом которой есть научный результат;

– научно-техническая – проектно-исследовательские работы, инженерные исследования, переработка научных решений в научно-техническую продукцию, опытные образцы, новые технологии последнего поколения;

– научно-педагогическая деятельность – переработка информации о научных результатах, научно технической продукции в систему знаний, способностей, навыков и профессиональных качеств специалиста.

Основными характеристиками, влияющими на осуществление интеграции науки и образования, является среда, сам профессорско-преподавательский состав и сами учащиеся вузов. Научная среда в вузе изначально строится с помощью: обеспечения информированности о значении, содержании, смысле и динамике научно исследовательских работ, осуществляющихся в вузе; привлечения наибольшего числа студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей к выполнению программ, по грантам и другим научно-исследовательским работам; стимулирования научных работ, выполняемых совместно преподавателями и студентами.

Интеграция науки и образования – это важнейшая движущая сила в развитии различных отраслей экономики. Главной целью интеграции науки и образования является гарантирование конкурентоспособности, а также уверенного развития региональной инновационной системы по принципу высокоэффективного функционирования научно-образовательных систем, создания передовых новшеств и кроме этого подготовка высококвалифицированных специалистов в различных областях.

На рисунке 2 представлена авторская модель проектной формы интеграции науки, образования и производства в процессе подготовки инновационных кадров.

С целью создания условий реализации процесса непрерывного организационного развития и построения эффективных взаимосвязей между участниками интеграции обоснована целесообразность использования программно-целевой (матричной) организационной структуры управления по блочному принципу, где каждый блок представляет собой совокупность научных, образовательных, производственных и других организаций, специализирующихся на выполнении отдельных функций.

Участниками интеграции выступают производители и потребители продуктов науки и образования, а также предприятия различной формы собственности. Производители – высшие учебные заведения, научные, конструкторско-технологические, проектные, внедренческие организации и их сотрудники. Потребители – органы государственной власти и местного самоуправления, государственные предприятия и частный сектор экономики. Инфраструктурное звено во взаимоотношениях «образование – наука – производство» выполняет значительный ассортимент услуг финансового, маркетингового, консалтингового, инжинирингового и иного характера.

Главное преимущество организационно-экономической формы интеграции вузовской науки в систему управления инновационными кадрами заключается в распространении принципов предпринимательской работы внутри научной и образовательной организации на все сферы их деятельности. Так, сотрудники научных и образовательных организаций получают возможность создания проектных групп (временных творческих кол-

лективов) для выполнения рыночных инновационных заказов в сфере компетенции организации, в которой они работают. Эти проектные группы ведут активную деятельность по поиску и выполнению рыночных заказов и таким образом получают возможность существенного дополнительного заработка внутри своей организации.

В условиях интеграционных и информационных процессов региональная система управления инновационными кадрами будет нацелена на решение следующих задач.

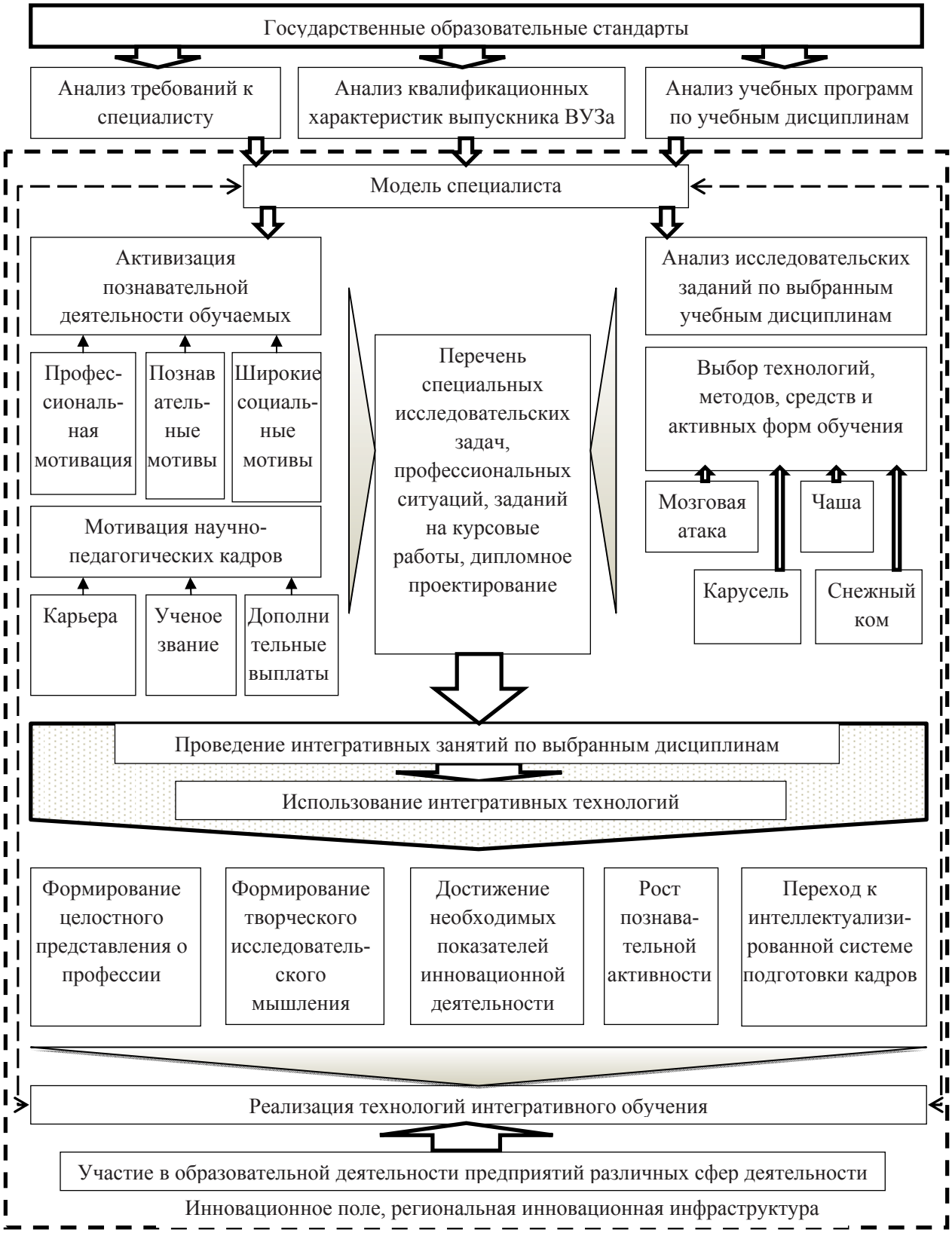


Рис. 2. Предлагаемая модель организационно-экономической интеграции науки, образования и производства в процессе подготовки инновационных кадров.

1. Обеспечение воспроизводства научных кадров, распространение достижений научной сферы.

2. Повышение профессионального уровня педагогических и научно-педагогических работников, наполнение учебных курсов проблемно-ориентированным содержанием, в соответствии современному уровню развития науки, обеспечения углубленной научной подготовки аспирантов и студентов.

3. Обеспечение практической завершенности научных исследований, повышения уровня материальной поддержки ученых, предоставление возможности развития аппаратно-программной и приборной базы научного учреждения.

4. Обеспечение постоянного притока научных результатов, которые имеют коммерческий потенциал, повышение качества и конкурентоспособности продукции, внедрение новых техники и технологий.

5. Оказание помощи в организации учебно-производственной практики студентов на предприятии, обеспечение образовательных организаций гарантированно оплачиваемым заказом на подготовку кадров, предоставление возможности развития экспериментально-учебной базы образовательных организаций, повышения уровня материальной поддержки преподавательского состава.

6. Целевая подготовка кадров определенного профиля и квалификации, возможность регулярного повышения теоретической подготовки работников предприятия.

7. Оказание помощи в осуществлении функций, связанных с инновационной деятельностью в области науки, наукоемкого производства, трансфера технологий, защиты прав на объекты интеллектуальной собственности и тому подобное.

8. Реализация проектов, нацеленных на решение задач, которые являются прерогативой государства, поддержка и развитие отечественного научного и образовательного потенциалов, повышение конкурентоспособности национального производственного комплекса.

9. Комплексная научная, научно-техническая, научно-технологическая, инновационная, кадровая поддержка отраслей и предприятий национальной экономики.

10. Обеспечение развития специалистов и научных кадров высшей квалификации, отвечающих современным требованиям экономики и способны эффективно работать на рынке труда в условиях жесткой конкуренции.

Таким образом, особенностью интеграции вузовской науки в систему управления инновационными кадрами является сочетание трех важных социально-экономических задач:

– получения новых знаний;
– подготовка инновационных кадров;
– продвижения научно-образовательного продукта в экономику.

Выполнение этих задач связано с налаживанием организационных связей между всеми участниками инновационного процесса – учеными, педагогами, представителями производства, инновационной инфраструктурой, инвесторами и т.д. Сама интеграция вузовской науки в систему управления инновационными кадрами позволит создать непрерывную инновационную цепочку – от фундаментальных и прикладных исследований до передачи результатов НИОКР в производство, развивать отечественный производственный комплекс, как основной источник поступления капитала в сферу науки и образования, ориентировать процесс подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров на решении социально-экономических проблем региона.

Библиографический список

1. *Морозова О.И.* Online-революция как вызов для российских университетов в направлении развития информационно-образовательной среды и подготовки инновационных кадров/О.И. Морозова, А.В. Семенихина, Д.Н. Торгачев, И.В. Скоблякова // Информационные системы и технологии. 2020. №2. С. 52 – 59.

2. *Морозова О.И.* Информационные технологии как эффективный инструмент выбора и реализации высокотехнологичных проектов на предприятиях /О.И. Морозова, А.В. Семенихина, Д.Н. Торгачев // Информационные системы и технологии. 2019. №3. С. 35 – 41.

3. Россия 2025: от кадров к талантам [Электронный ресурс]. – URL: http://d-russia.ru/wpcontent/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf.

4. *Семенихина А.В., Морозова О.И., Торгачев Д.Н.* Функциональная роль инновационной стратегии в «стратегическом наборе» предприятия /А.В. Семенихина, О.И. Морозова, Д.Н. Торгачев // Экономические и гуманитарные науки, №7(330), 2019. С. 18 – 28.

5. Стратегия социально-экономического развития Орловской области до 2035 года, утвержденная постановлением Орловского областного Совета народных депутатов от 21 декабря 2018 года № 31/823-ОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// orel-region.ru/index.php?head=6&part=73&unit=291&op=8&in=64.

References

1. *Morozova O.I.* Online-revolution as a challenge for Russian universities in the direction of development of information and educational environment and training of innovative personnel/O.I. Morozova, A.V. Semenikhina, D.N. Torgachev, I.V. Skoblyakova // Information systems and technologies. 2020. № 2. Pp. 52 – 59.

2. *Morozova O.I.* Information technologies as an effective tool for selecting and implementing high-tech projects at enterprises /O.I. Morozova, A.V. Semenikhina, D.N. Torgachev // Information systems and technologies. 2019. № 3. Pp. 35 – 41.

3. Rossiya 2025: ot kadrov k talantam [Elektronnyj resurs]. – URL: http://d-russia.ru/wpcontent/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf.

4. *Semenikhina A.V., Morozova O.I., Torgachev D.N.* Functional role of innovation strategy in the" strategic set " of the enterprise /A.V. Semenikhina, O.I. Morozova, D.N. Torgachev // Economic and human Sciences, №7(330), 2019. Pp. 18 – 28.

5. Strategy of socio-economic development of the Orel region until 2035, approved by the resolution of the Oryol regional Council of people's deputies of December 21, 2018 No. 31/823-OS [Electronic resource]. – Access mode: http:// orel-region.ru/index.php?head=6&part =73&unit =291&op=8&in =64.

УДК 373.015.31:39 **UDC 373.015.31:39**

НИКОЛАЕВ В.А.
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mai: lwaleranikolaev@mail.ru
ГРИНЕВА Е.А.
старший преподаватель кафедры методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: grineva2501@gmail.com

NIKOLAEV V.A.
Doktor of Pedagogics, Professor, Department of Methodology and Technology Social Pedagogy and Social Work, Orel State University
E-mail: waleranikolaev@mail.ru
GRINEVA E.A.
Senior Lecturer Department of Methodology and Technology Social Pedagogy and Social Work, Orel State University
E-mai: lgrineva2501@gmail.com

ПОВЫШЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

INCREASING THE EFFICIENCY OF LEARNING LEADERS WITH THE MEANS OF ETHNOPEDAGOGY

Растет число слабоуспевающих школьников. Отставание в учебе приводит к снижению мотивации учения, пониженному уровню развития когнитивных процессов, недостаточной сформированности учебных умений и др. Для детей, испытывающих проблемы в обучении необходимы специфические условия реализации процесса обучения, в частности, включение в него разнообразных средств этнопедагогики. Эти средства обладают значительным мотивирующим, развивающим, и обучающим потенциалом. Этнопедагогические средства позволяют гуманизировать, оптимизировать учебную работу.

Ключевые слова: ***слабоуспевающие школьники, средства этнопедагогики, гуманизация обучения.***

The number of low-performing students is growing. Lagging in education leads to a decrease in the motivation of teaching, a reduced level of development of cognitive processes, insufficient formation of educational skills, etc. For children with learning problems, specific conditions are necessary for the implementation of the learning process, in particular, the inclusion of various means of ethnopedagogics in it. These tools have significant motivating, developing, and training potential. Ethnopedagogical tools allow us to humanize and optimize educational work.

Keywords: ***low-performing schoolchildren, means of ethnopedagogics, humanization of education.***

Согласно результатам научных исследований (С.А. Беличева, Г.Ф. Кумарина, и др.), довольно большое число современных детей (от 20% до 30%) отстают в учебе, не осваивают в полном объеме программу одной или нескольких дисциплин [1]. В научных источниках этих детей называют по-разному: неуспевающие, отстающие в обучении, школьники с низкой обучаемостью, с трудностями в обучении и др. В последние время выросло число школьников, отстающих в учебе. Ряд исследователей (Т.А. Власова, А.О. Дробинская, Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, О.Н. Усанова, С.Г. Шевченко и др.) объясняют это социально-экономическими и идеологическими проблемами, происходящими в современном обществе. Нашу страну также коснулись изменения в политической, экономической, социально-культурной жизни, что негативно отразилось на современном образовании. Значительно снизился престиж образования, в глазах людей упала его значимость для достижения материального успеха, карьерного роста. В результате родители, а за ними и дети не считают необходимым для полноценной жизни много внимания уделять учебе, то есть утрачена необходимость в глубоких и прочных знаниях. Все это неизменно снижает общий степень образованности подрастающего поколения, уровень его умственного развития.

В последние годы сложились «неблагоприятные социальные условия для воспитания и развития детей в нашей стране. Как результат, в последнее время все больше детей имеют отклонения в развитии, у некоторых учащихся возникают с проблемы с психикой, с физическим здоровьем, отклонениями в поведении» [3, с. 26]. Чаще всего эти дети, отстают в учебе, имеют отклонения в интеллектуальном развитии.

По данным исследований, затруднения в учебе имеют различные формы проявления: низкая успеваемость, слабая мотивация учебной деятельности, недостаточная сформированность ключевых компетенций, низкий уровень развития познавательных процессов (речи, мышления, памяти, воображения и др.). Анализ научных источников, передового педагогического опыта по проблеме отставания в учебе школьников начальных классов показал, что низкая успеваемость порождается целым комплексом условий и факторов. Ученые-педагоги выделяют следующие причины снижения качества обучения школьников: «плохое состояния здоровья детей и, как следствие, быстрая утомляемость, низкая работоспособ-

© Николаев В.А., Гринева Е.А.
© Nikolaev V.A., Grineva E.A.

ность; органическая недостаточность; низкий уровень умственного развития; неблагоприятные условия жизни и воспитания; неблагополучная обстановка в семье; слабая подготовка ребенка к школе; недоработки учителей, отсутствие индивидуального подхода к ученикам; низкая мотивация учения и др.» [4, с. 5].

Одним из наиболее существенных факторов, снижающих результативность учебы, как отмечают многие специалисты, является состояние физического и психического здоровья. Много внимания влиянию состояния здоровья на успеваемость детей уделял В.А. Сухомлинский. В течение 20 лет им проводилось исследование связи физического и умственного развития неуспевающих и отстающих детей. По результатам этих исследований было установлено, что у 85 % неуспевающих и отстающих школьников основной причиной отставания в учебе, были частые болезни [5, с. 144]. К ним относятся частые простудные заболевания, заболевания сердечно-сосудистой системы, дыхательных путей, желудочно-кишечного тракта и др.

Обобщение результатов медицинских, психологических, педагогических исследований показало, что в категорию неуспевающих школьники попадают по ряду причин: наследственные факторы; частые и длительные болезни; отрицательные черты эмоционально-личностной сферы (неврастении, психозы, акцентуации характера); неблагоприятное социальное окружение; низкий социально-экономический и культурный статус семьи и др.

Выделенные причины отставания в учебе в условиях общеобразовательных школ превращаются в различные отклонения: слабая мотивация к учебе; пониженный уровень развития когнитивных процессов (память, внимание, мышление); недостаточная сформированность учебных умений и др. В ряде исследований (А.А. Бударный, Н.И. Мурачковская и др.) отмечается, что выделенные причины неуспеваемости, при усугубляющих обстоятельствах, могут привести и к более серьезным отклонениям: задержка психического развития; пониженная обучаемость; педагогическая запущенность; синдром дефицита внимания и др. К этой категории не относятся дети, не осваивающие программы общего образования и, которым, решением медико-психолого-педагогической комиссией поставлены соответствующие диагнозы: умственная отсталость, серьезные речевые проблемы, глубокие нарушения зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения, в частности, ранний детский аутизм и др.

Как показывает опыт, результаты исследований работа по преодолению отставания в учебе должна строится комплексно. Она включает психолого-педагогическую работу по развитию интеллектуальных способностей ребенка, мотивацию учения, корригирование пробелов в знаниях, учебных умениях, а также лечебно-реабилитационную и социально-пелагическую работу. Это позволит помочь отстающим учащимся выполнить требования, сформулированные в государственном образовательном стандарте.

Специалистами выделены особенности учащихся, отстающих в учебе. В коррекционно-психологических исследованиях «эти дети характеризуются низкой работоспособностью вследствие соматической ослабленности. У многих констатировано отставание в развитии высших психических функций, как результат педагогической несостоятельности родителей, влияния неблагоприятных факторов ближайшего социального окружения, недоработок в обучении и воспитании» [2]. Для большинства отстающих школьников характерны отсутствие интереса к учению, несформированность учебных умений, недостаточное развитие абстрактного и преобладание образного мышления, слабость волевых процессов, низкий уровень произвольности поведения, слабость внимания, невладением мнемическими операциями и др.

По мнению специалистов по коррекционной педагогике, для детей, испытывающих проблемы в обучении необходимы специфические условия реализации процесса обучения. Для них необходимы специфичные формы, методы обучения, нуждается в изменении содержание образования. В частности, выделенные особенности отстающих учащихся, требуют включения в учебный процесс организационных форм, методов, приемов, элементов содержания, позволяющих снизить риск неусвоения материала, максимально упростить процесс включения детей в учебную деятельность. Необходима организация специальной, целенаправленной работы по мотивации учения, развитию умственных сил отстающих школьников, формированию у них важнейших учебных умений.

Многие педагоги, фольклористы (О.И. Капица, А.С. Макаренко, М.Н. Мельников, В.А. Сухомлинский, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флёрина, С.Т. Шацкий, и др.) писали о высокой значимости народной педагогики, составляющей предмет этнопедагогики, в работе со школьниками с проблемами в обучении. По их данным, этнопедагогические средства, источники в определенной мере упрощают процесс освоения новых знаний, незаметно мотивируют младших школьников для их активного включения в учебный процесс.

Произведения народной культуры, составляющие основу этнопедагогических источников, имеет значительный мотивирующий, развивающий, и обучающих потенциал. Эти произведения во многом отвечают особенностям детей, испытывающими трудности в обучении. Передовой опыт показывает, что включение в учебные занятия с младшими школьниками с трудностями в обучении игр, фольклорных произведений (сказок, песен, потешек и др.) позволяет незаметно мотивировать их на выполнение самых сложных заданий, сделать учебный процесс более легким, приятным, эффективным. Этнопедагогические средства (игра, фольклор, прикладное искусство и др.) позволяют гуманизировать, оптимизировать учебную работу, так она воспринимается детьми как занимательная игра, наполнена фантастическим, близким детскому сознанию содержанием.

В некоторых публикациях отмечается, что высокий уровень мотивации уроков, развивающих занятий обеспечивает игровое начало этнопедагогических источников, наложенное на естественное стремление детей к игре, фантазии, юмору. Как показывает опыт, младшие школьники, отстающие в учебе, в силу недостатка воли, мотивации, для выполнения сложных упражнений вынуждены значительно напрягать волю. У многих из них это вызывает психологическое перенапряжение, что может привести к потере интереса к учебе, а, в отдельных случаях, к психоэмоциональной перегрузке. Часто они просто отказываются от выполнения «непосильного» задания.

Результаты теоретических исследований, их апробация в классах коррекционно-развивающего обучения показали, что использование этнопедагогических источников в процессе обучения общеобразовательных дисциплин повышает мотивацию их изучения, способствует развитию психических процессов, повышает успеваемость учащихся.

Библиографический список

1. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. 199 с.
2. *Беличева С.А.* Система коррекционно-развивающего обучения: ее преимущества и проблемы // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2003. N2. С. 47 – 52.
3. *Вайзман Н.П., Зарецкий В.В.* К вопросу о «детях группы педагогического риска» // «Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь»: Материалы Всеросс. науч.-практич. конф. М., 1998. С. 58 – 60.
4. *Калинина Е.С., Николаев В.А.* Умственное воспитание младших школьников с трудностями в обучении средствами народной педагогики. Учебно-методическое пособие. Орел: Изд. Орловского гос. университета, 2015, 103 с.
5. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа. // Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т.2. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1980. 384 с.

References

1. *Belicheva S.A.* Fundamentals of preventive psychology. M.: Editorial and Publishing Center of the Consortium “Social Health of Russia,” 1993. 199 pages.
2. *Belicheva S.A.* System of corrective and developmental training: its advantages and problems//Bulletin of psychosocial and corrective and rehabilitation work. 2003. N 2. Pp. 47 – 52.
3. *Vaizman N.P., Zaretsky V.V.* On the issue of «children of the pedagogical risk group «//» Social health of the child and family: protection, assistance, return to life»: Materials. науч.-практич. конф. М., 1998. Pp. 58 – 60.
4. *Kalinina E.S., Nikolaev V.A.* Mental education of younger schoolchildren with difficulties in teaching by means of folk pedagogy. Study guide. Eagle: Prod. Orel State University, 2015, 103 p.
5. *Sukhomlinsky V.A.* Pavlyshskaya secondary school .//Selected pedagogical essays: In 3 vols. T.2/Comp. O.S. Bogdanova, V.Z. Smal. M.: Pedagogy, 1980. 384 p.

УДК 37.091.322 **UDC 37.091.322**

ОСМОЛОВСКАЯ И.М.
доктор педагогических наук, заведующий лабораторией дидактики и философии образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва
E-mail: Osmolovskaya@instrao.ru

OSMOLOVSKAYA I.M.
Doctor of Pedagogical Science, Head of Laboratory for Didactics and Philosophy of Education of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: Osmolovskaya@instrao.ru

ДОМАШНЯЯ УЧЕБНАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ* **

HOMES CHOOL WORK: EMPIRICAL RESEARCH

В статье приводятся результаты анкетирования учителей, учащихся и их родителей, проведенного в рамках научного исследования «Научно-педагогическое обеспечение домашней учебной работы школьников», а также первичный их анализ. Выявляется отношение субъектов учебного процесса к домашней работе, характеристики домашней работы, сложности в проектировании и организации домашней работы учителями и трудности ее выполнения учениками.

Ключевые слова: ***домашняя учебная работа, домашнее задание, проектирование, сложности, трудности, анкетирование.***

The article presents results of a survey of teachers, students and their parents, conducted in the framework of the scientific study «Scientific and pedagogical support of home schoolwork of students», as well as their initial analysis. The author reveals the attitude of subjects of the educational process to homework, characteristics of homework, difficulties in designing, and organizing homework by teachers and difficulties in performing it by students.

Keywords: ***home schoolwork, home task, designing, difficulties, questioning.***

Домашняя учебная работа школьников является важным компонентом процесса обучения. Процесс усвоения содержания образования – не одномоментный. Он включает ряд этапов, разворачивающихся в определенном временном промежутке. Усвоение предполагает восприятие нового материала, его осмысление, повторение, систематизацию и обобщение, применение. В ходе усвоения происходит принятие учебного материала, встраивание его в уже имеющуюся у обучающегося систему знаний, умений, отношений. Психологические исследования показывают, для более прочного усвоения к учебному материалу необходимо неоднократно возвращаться, рассматривая его в различных ракурсах, с разных позиций. Домашняя учебная работа предоставляет возможности для этого.

Однако в последнее время появляются высказывания о неудовлетворенности учащихся и их родителей, а также представителей педагогического сообщества качеством домашней работы. Говорится о перегрузке обучающихся, широком привлечении репетиторов к выполнению домашних заданий, чрезмерной помощи родителей учащимся (что снижает развитие их умений самостоятельно выполнять учебное задание), а также списывании ответов из сборников «готовых домашних заданий», размещенных на сайтах в интернете.

Исследования проблем домашней работы за рубежом показывают, что от домашних заданий в ряде стран отказываются (Норвегия, Финляндия, Нидерланды) или резко сокращают объем (Япония, Израиль, Южная Корея). В качестве негативного влияния домашней учебной работы на развитие школьников зарубежные ученые называют появление стресса у учащихся, рост социального неравенства, сокращение времени на занятия спортом, развитие талантов, отдых [1].

В рамках выполнения исследования «Научно-педагогическое обеспечение домашней учебной работы школьников» было проведено эмпирическое изучение домашней учебной работы, в ходе которого ставилась цель описать состояние домашней работы школьников в нашей стране.

Под домашней учебной работой в исследовании понимается «самостоятельная внеклассная учебная деятельность школьника, спроектированная учителем с целью обеспечения достижения планируемых результатов обучения» [3, с. 38]. А домашние задания – это специально отобранные или сконструированные учителем учебные задания, предназначенные для самостоятельного выполнения обучающимися во внеурочное время.

В ходе исследования выявлялись:

– отношение субъектов учебного процесса к домашней работе (считают ли педагоги, учащиеся и родители ее необходимой, позволяет ли выполнение до-

* Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00007-20-01 на 2020 год «Научно-педагогическое обеспечение домашней учебной работы школьников»

** Статья публикуется в рамках Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы современной дидактики", Орел, 24 – 25 сентября 2020 г.

© Осмоловская И.М.
© Osmolovskaya I.M.

машних заданий ученикам чувствовать себя более уверенно на уроках);

– характеристики домашней учебной работы (какие домашние задания используют учителя, как отбирают их из учебников, какие задания нравится выполнять ученикам, какие интернет-ресурсы используются при выполнении домашних заданий);

– сложности в проектировании домашней работы учителями (какие функции реализует домашняя работа, разрабатывают ли сами педагоги домашние задания, что хотели бы изменить в домашней работе);

– трудности выполнения домашней работой учениками (сколько времени занимает выполнение домашней работы, что предпринимают ученики, если затрудняются выполнить домашнее задание).

Анкетированием были охвачены 21563 педагога, 66871 школьников 5 – 9-х классов, 12567 школьников 10 – 11-х классов, 63808 родителей обучающихся 1 – 4-х классов, 52511 родителей обучающихся 5 – 11-х классов. Регионы, участвовавшие в анкетировании – Москва и Московская область, Белгородская, Владимирская, Воронежская, Калужская, Кемеровская, Тамбовская, Тульская, Ростовская области, республики Калмыкия, Бурятия, Башкортостан, Дагестан, Татарстан, Чувашская, Краснодарский край и другие.

Мы исходили из следующих положений:

1) с теоретических позиций домашняя учебная работа необходима как неотъемлемая часть процесса обучения, позволяющая обеспечить полноценное усвоение содержания образования;

2) организация домашней работы должна соответствовать санитарным нормам, давать возможность учащимся отдохнуть, заняться любимыми делами, пообщаться с друзьями;

3) в домашних заданиях целесообразно сочетание репродуктивных заданий и творческих, индивидуальных и групповых, рассчитанных на всех учащихся и дифференцированных;

4) в настоящее время домашняя работа должна быть перестроена в соответствии с современными требованиями к образованию, в частности, переориентирована на формирование учебной деятельности обучающихся, учитывать тенденции обучения в информационно-образовательной среде, способствовать формированию функциональной грамотности и т.д.

Анкетирование показало, что подавляющее большинство учителей – 96% – считают, что домашние задания в школе нужны. Аналогично отвечают 86,6 % родителей учеников 5 – 11-х классов. Сами учащиеся в меньшей степени выступают за домашние задания: необходимость их признают 70% школьников 5 – 9-х классов и 59,9 % старшеклассников.

Соответственно, не полностью осознавая ценность домашней работы, не все старшеклассники выполняют домашние задания: 56,3 % выполняют всегда полностью, 21,6 % – не всегда, 17,9 % выполняют только письменные. Однако подавляющее большинство старшеклассников (79,8 %), выполняя домашнюю работу, чувствуют себя увереннее на уроках.

Результаты анкетирования позволяют охарактеризовать организацию домашней учебной работы.

Домашние задания задают после каждого урока 30,8% учителей, после каждого, за исключением уроков, на которых проводились контрольные работы, 62,3% учителей. В качестве домашних заданий чаще всего используются задания из учебника, рекомендованные автором или отобранные учителем самостоятельно, реже учителя сами разрабатывают задания, задействуют интернет, предлагают творческие работы. Однако на прямой вопрос, разрабатывают ли они самостоятельно домашние задания для учеников, 83,7% учителей ответили положительно.

На вопрос, задаете ли вы домашние задания на каникулы и выходные дни, положительно ответили 42,6 % учителей, что не соответствует ответам учащихся. Домашние задания задаются и на каникулы, и на выходные дни – так ответили приблизительно 70 % старшеклассников и 80 % учащихся 5 – 9-х классов. Учащиеся 5 – 9-х классов пояснили, что вынуждены в выходные дни выполнять домашние задания не только по причине их задавания на эти дни, но и из-за того, что много заданий было задано на дом в будни и они не успели их сделать.

Выполнение домашних заданий, по мнению самих учащихся 5 – 9-х классов, у 29,6 % занимает от 1-го до 2-х часов, у 25,7 % – от 2-х до 3-х часов, у 13,7 % – от 3-х до 4-х часов, и у 10,6 % – более 4-х часов. Больше всего времени занимает домашняя работа по математике, далее выполнение заданий по иностранному и русскому языкам, на третьем месте – история.

Родители учащихся 5 – 11-х классов так оценивают время выполнения: 29,6 % – от 2-х до 3-х часов, 25,3 % – от 1-го до 2-х часов, 19,5 % – от 3-х до 4-х часов, 9,6 % – от 4-х до 5-ти часов. Как видим, и учащиеся, и родители приблизительно одинаково оценивают время, затрачиваемое на выполнение домашней работы.

Если соотнести указанное время с санитарными правилами и нормами, наблюдаем превышение. В соответствии с нормами выполнение домашних заданий предполагается от 1,5 часов во 2-3-х классах, до 3,5 часов в 9-11-х классах [2]. Таким образом, превышение нормативов наблюдается приблизительно у 10% учащихся.

С позиции учителей, домашняя работа грамотно ими организуется: 59,7 % учителей дают развернутые инструкции по выполнению домашних заданий, 33,5 % поясняют только новые для учащихся домашние задания, 74,4 % всегда проверяют домашнюю работу. Если все организуется грамотно, то логично, что 56,7 % учителей не видят необходимости в изменении практики домашней работы. Многие пишут, что не нужно менять ничего. Те учителя, которые допускают изменения в домашней работе, предлагают дифференцировать домашние задания (обращено к авторам УМК), больше задавать творческих, нестандартных заданий; высказывают пожелания сократить объем домашних заданий (неясно, кому обращено пожелание, так как учитель вправе это сделать по своему предмету сам). Поднимается проблема списывания, предлагается убрать из открытого доступа готовые домашние задания.

В качестве целей домашней работы учителя на первое место выдвигают «знаниевую» составляющую – закрепление знаний, умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний, на второе – формирование навыков самостоятельной учебной деятельности, хотя в соответствии с современными образовательными стандартами должно было быть наоборот. Стандарты декларируют переход от «знаниевого» подхода к деятельностному,

следовательно, для учащихся главным становится освоить учебную деятельность, приобрести способность самостоятельно организовывать процесс своего познания, решать познавательные проблемы.

Называя типичные домашние задания, учителя писали: «прочитать текст, ответить на вопросы»; «прочитать параграф, выполнить задания в контурных картах»; «решить задачу и примеры»; «выучить параграф, сделать конспект с терминами»; «выучить лексику наизусть, прочитать и перевести текст» и т.д. Интересно, что и нетипичные домашние задания в большинстве своем также направлены на «знаниевую» составляющую: «составить свой вариант задания ОГЭ/ЕГЭ», «придумать задачу по теме», «подготовить сообщение, презентацию об ученых-математиках», «подготовить сообщения на тему «Города России» и др.

Мы еще раз видим подтверждение, что «знаниевая» составляющая процесса обучения остается главной, не происходит перестройки процесса обучения на системно-деятельностной основе. Соответственно, и характер, и направленность домашней работы, по мнению учителей, нет необходимости менять.

42,5 % учителей допускают помощь родителей детям при выполнении домашних заданий. Способность детей самостоятельно выполнять домашние задания отмечают 75 % родителей учащихся 5 – 11-х классов и 32 % родителей учащихся 1-4-х классов. Вместе с тем, 45,5 % родителей учащихся 1 – 4-х классов не всегда могут помочь ребенку в выполнении домашних заданий. 39,7 % родителей не всегда понятны формулировки домашних заданий.

Если бы у родителей была возможность нанять репетитора для помощи в выполнении домашних заданий детям, сделали бы это 54,3 % родителей учащихся 5 – 11-х классов, следовательно, утверждение, что три четверти учащихся могут сами выполнить домашнее задание несколько неточно. Кроме того, более половины родителей не уверены в качестве объяснения нового материала, если рассчитывают на репетиторов.

Примерно половина (49,8 %) опрошенных родителей обучающихся 5 – 11-х классов считают, что ребенок перегружен домашними заданиями, остальные 50,2 % перегрузки не замечают.

Интересными представляются ответы учащихся на вопросы о заданиях, которые им нравится выполнять. Ученики 5 – 9-х классов пишут: нравится выращивать растения и наблюдать за ними (биология), составлять бизнес-план (обществоведение), рисовать сказочный город, заполнять контурные карты, фотографировать различные растения, придумывать вопросы для одноклассников, определять, как поступить в той или иной ситуации, просматривать научно-популярные фильмы с дальнейшим ответом на вопросы. Мы видим, что это – практические задания, требующие от учеников организации и выполнения определенной деятельности, нацеленной на вполне конкретный результат.

Неожиданным оказался ответ на вопрос, какие задания (в электронном виде на компьютере или письменном в тетради) больше нравится выполнять: 67,8 % учащихся 5 – 9-х классов, 62,9 % – 10 – 11-х классов предпочитают выполнять домашние задания письменно в тетради.

По мнению учеников, на дом задаются домашние задания по сложности такие же, как выполнялись в классе (63,1 %), сложнее (28,3 %), более легкие (8,6 %), т.е. подавляющее большинство заданий нацелены на отработку приобретенных на уроке знаний и умений.

Если у учащихся 10 – 11-х классов при выполнении домашних заданий возникают трудности, большинство (73,8 %) обращаются к интернету, 41,4 % пытаются разобраться самостоятельно. К учителю обращаются 28,6 % учащихся, к родителям 17,7 %, к репетитору 11 %. Откажутся от выполнения задания 12,4 %.

Электронный дневник использует меньшинство учащихся 1 – 4-х классов – 4,1 %, и электронный, и бумажный – 21,1 %, большинство пользуются обычным бумажным дневником – 74,8 %. Задания чаще всего полностью записаны в дневнике (61,1 %), но есть отдельные случаи, когда записей нет – 29,1%.

По мнению родителей учащихся 1 – 4-х классов наибольшие затруднения у школьников вызывают домашние задания по иностранному языку, далее следует русский язык, на третьем месте – математика.

В ответах учащихся 10 – 11-х классов на вопрос, как бы они изменили домашнюю учебную работу, явно прослеживается ориентация на ЕГЭ, большинство предлагает увеличить количество заданий по предметам, по которым они планируют сдавать ЕГЭ, по остальным отменить домашние задания или резко сократить. И ответ на вопрос о том, на что ученики потратили бы время, если бы отменили домашние задания, подтвердил нацеленность на ЕГЭ: «чтобы готовиться к экзаменам, читать книги, саморазвиваться» «уделяла бы больше времени подготовке к ЕГЭ». Кроме того, отмечаются хобби: «занималась бы скульптурой, рисунком», «записалась бы в театральный кружок», «занималась бы танцами».

Более разнообразные занятия выбрали бы для себя учащиеся 5 – 9-х классов, если отменить домашние задания – занятия спортом, общение с друзьями, посещение кружков и секций, чтение книг, прогулки, компьютерные игры.

Первичный анализ результатов анкетирования учителей, учащихся и их родителей показал:

1. Домашняя работа преимущественно ориентирована на усвоение знаний, формирование предметных умений и навыков учащихся. Переориентации домашней работы в русле деятельностного подхода, предполагающего формирование учебной деятельности и универсальных учебных умений, не произошло.

2. Большинство учителей удовлетворены построением процесса обучения в части проектирования и организации домашней учебной работы и не видят необходимости что-то менять.

3. Объем домашней работы вызывает при ее выполнении превышение санитарно-эпидемиологических норм для части учащихся.

4. Наблюдается предпочтение учащимися домашних заданий традиционного типа, выполненных в тетради, домашним заданиям, связанным с выполнением их при работе с компьютером. Интерес вызывают задания практические, ориентированные на выполнение определенной деятельности и обеспечивающие конкретный результат.

Библиографический список

1. *Долгая О.И., Тагунова И.А.* Домашняя работа в школе: опыт разных стран// Школьные технологии. 2020. № 2. С. 125 – 132.
2. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.2821-10 “Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях” Электронный ресурс] http://ivo.garant.ru/#/document/12183577/paragraph/8499:0 Дата обращения 12.06.2020 г.
3. *Ускова И.В.* Дидактические основания домашней учебной работы в основной школе в условиях современной информационно-образовательной среды//Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т.1, № 2 (59). С. 35 – 49.

References

1. *Dolgaya O.I., Tagunova I.A.* Homework at school: experience of different countries// The school of technology. 2020. no. 2. Pp. 125 – 132.
2. Sanitary and epidemiological rules and regulations SanPiN 2.4.2.2821-10 “Sanitary and epidemiological requirements for the conditions and organization of training in General education organizations” Electronic resource] http://ivo.garant.ru/#/document/12183577/paragraph/8499:0 accessed 12.06.2020
3. *Uskova I.V.* Didactic bases of home educational work in the main school in the conditions of modern information and educational environment//Domestic and foreign pedagogy. 2019. Vol. 1, No. 2 (59). Pp. 35 – 49.

УДК 37.016:57]004.4 UDC 37.016:57]004.4

ПЕРЕЛОВИЧ Н.В.
к.п.н., доцент кафедры есетественнонаучного образования и коммуникативных технологий Института биологии и химии ФГБОУ ВО «Московского педагогического государственного университета», город Москва
E-mail: perelovich@mail.ru
ТЕРЕМОВ А.В.
доцент, д.п.н., профессор кафедры есетественнонаучного образования и коммуникативных технологий Института биологии и химии ФГБОУ ВО «Московского педагогического государственного университета», город Москва:
E-mail: aleksander.teremov@yandex.ru
СМИРНОВА Т.А.
ассистент кафедры есетественнонаучного образования и коммуникативных технологий Института биологии и химии ФГБОУ ВО «Московского педагогического государственного университета», город Москва
E-mail: ta.smirnova@mpgu.su
БАЛАШОВА С.С.
студентка 5 курса Института биологии и химии ФГБОУ ВО «Московского педагогического государственного университета», город Москва
E-mail: balsvetlana97@gmail.com

PERELOVICH N.V.
Ph.D. of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Natural Science Education and Communication Technologies, Institute of Biology and Chemistry, Moscow State Pedagogical University, Moscow
E-mail: perelovich@mail.ru
TEREMOV A.V.
Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Natural Science Education and Communication Technologies, Institute of Biology and Chemistry, Moscow State Pedagogical University, Moscow
E-mail: aleksander.teremov@yandex.ru
SMIRNOVA T.A.
Assistant, Department of Natural Science Education and Communication Technology, Institute of Biology and Chemistry, Moscow State Pedagogical University, Moscow
E-mail: ta.smirnova@mpgu.su
BALASHOVA S.S.
5-year Student of the Institute of Biology and Chemistry, Moscow State Pedagogical University, Moscow
E-mail: balsvetlana97@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

CHARACTERISTICS OF BASIC COMPUTER BIOLOGY TRAINING PROGRAMS

Цифровизация образования – устойчивый, но слабо изученный феномен. Использование средств новых информационных технологий в образовательной деятельности, раскрывает новые возможности для университетов, системы непрерывного образования, связанного с дистанционным обучением.

Ключевые слова: ***ИКТ, информационная образовательная среда, компьютерные программы, ЯКласс, образовательные платформы, МЭШ, виртуальная лаборатория, онлайн-обучение.***

As a stable, but poorly studied phenomenon, the digitalization of education is observed – the use of new information technologies in educational activities, the opening up of new opportunities for universities, the creation of a lifelong education system related to distance learning.

Keywords: ***ICT, information educational environment, computer programs, YaKlass, educational platforms, MASH, virtual laboratory, online training.***

Современный темп развития информационных технологий и их обширное влияние на структуру образовательного процесса требует от учителя внедрять в свою работу ИКТ-технологии и активно использовать их в своей педагогической деятельности. На передний план выдвигаются вопросы адаптации и комплексного развития ученика в быстро меняющемся социуме. Социализация личности ребенка подразумевает обязательное применение компьютеров в школьном образовании, отвечающее общей тенденции к информатизации и компьютеризации.

В рамках реализации требований ФГОС работа с информационно-коммуникационными технологиями, становится актуальным и востребованным направлением приложения педагогических сил и умений, ориентируя педагогов на поиск и оптимизацию новых форм самостоятельных работ.

На смену традиционным информационным средам – рисункам, текстовым файлам, gif-анимациям и видеофрагментам, приходят современные технологии, активно внедряемые в образовательный процесс. К подобным информационным сферам можно отнести электронные тетради и атласы, виртуальные лаборатории, систему Я-Класс, Московскую Электронную Школу и мобильные приложения. Данные виды ИКТ сочетают в себе традиционную подачу информации и связывают её с интерактивным обучением.

** Статья публикуется в рамках Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы современной дидактики", Орел, 24 – 25 сентября 2020 г.

© Перелович Н.В, Теремов А.В., Смирнова Т.А., Балашова С.С.
© Perelovich N.V., Teremov A.V., Smirnova T.A., Balashova S.S

Электронная тетрадь – тренажёр, позволяющий закрепить знания и умения по предмету. Ресурс используется для проведения промежуточной аттестации, контрольных срезов и контроля выполнения домашних заданий обучающимися. Данная программа содержит обширную базу упражнений различного характера и уровня сложности по определённому учебному предмету.

Например, компания «Физикон», которая специализируется на создании интерактивных учебных программ с 1993 года. Компания разработала проект «Облако знаний» – образовательную платформу для школ, преподавателей и учеников. Здесь размещено 37 интерактивных рабочих тетрадей по 12-ти предметам для 1 – 9 классов. Результаты работы с тетрадью хранятся на облачном сервере проекта. Обучающийся может просматривать свои достижения и ошибки в любой момент времени с любого компьютерного устройства, используя ранее заданные логин и пароль. Положительные стороны программы: динамичность; возможность закрепления знаний по предмету; доступность платформы; развитие самостоятельности учеников; возможность многократного использования. Минусы: отсутствие объяснения ошибок при неверном выборе ответа; работа у экрана отрицательно влияет на зрение и осанку; нет творческой составляющей.

Электронный атлас – это вспомогательная обучающая программа для изучения биологии, сочетающая в себе наглядность и интерактивность. Наибольшее распространение в сфере биологии и медицины имеют электронные 3D-атласы по анатомии человека и животных. Данные программы позволяют изучать выбранный объект под разными углами – поворачивать его, приближать или отдалять, рассматривать части объекта целиком или отдельными частями.

3D-атласы незаменимы для учеников, желающих продолжать изучение биологии в вузе, а также окажут большую помощь преподавателю в качестве демонстрационного пособия.

Одна из качественных российских разработок принадлежит коллективу авторов ООО «АРТЕКСА», под руководством заведующего кафедрой анатомии человека «Российского Университета Дружбы Народов» В.И. Козлова (г. Москва). Интерактивный виртуальный атлас анатомии человека в 3D, рассчитан на студентов медицинских институтов и использует технологии отображения трехмерной графики на основе OpenGL или DirectX, использующихся в игровой индустрии. Атлас облегчает понимание анатомии в условиях трехмерного пространства и может стать опорой для преподавателей и учеников. Плюсы программы: детальность и наглядность пособия за счёт наличия поворотов и функции zoom; возможность изучать объект слоями – мышцы, скелет, нервы и т.п.; понимание строения человека в трехмерном пространстве. Минусы: малое количество русскоязычных программ на рынке, менее качественная разработка по сравнению с иностранными аналогами.

При изучении биологии есть возможность использовать виртуальные лаборатории, которые представляет собой программно-аппаратный комплекс, позволяющий проводить опыты без непосредственного контакта с реальной установкой или при полном отсутствии таковой. В первом случае мы имеем дело с так называемой лабораторной установкой с удаленным доступом, в состав которой входит реальная лаборатория, программно-аппаратное обеспечение для управления установкой и оцифровки полученных данных, а также средства коммуникации. Во втором случае все процессы моделируются при помощи компьютера. Основное преимущество таких лабораторий – это безопасность проведения опыта для обучающихся, экономия времени урока для разбора непонятных тем и реализации индивидуального подхода к обучению. Подобные лаборатории имеют широкое применение в науке для проведения труднореализуемых на практике, либо дорогостоящих опытов.

В системе школьного образования лаборатории совмещают в себе наглядное проведение опыта с тестовой частью для закрепления материала, изученного в ходе эксперимента.

Одним из качественных доступных для учеников ресурсов можно назвать лабораторию Virtulab.net, содержащую материалы для 7 – 11 классов. Разработки сайта содержат интерактивное приложение и текстовую инструкцию по работе в информационном пространстве, содержащую четкую последовательность шагов для проведения опыта. Вследствие чего подобные опыты можно давать в качестве домашней самостоятельной работы. Плюсы платформы: возможность увеличить количество экспериментальной составляющей в процессе обучения; безопасность; отсутствие необходимости приобретать дорогие расходные материалы и оборудование; высокая наглядность; стимуляция познавательного интереса к предмету; возможность использования виртуальной лаборатории в дистанционном обучении. Минусы: малое количество русскоязычных ресурсов; нет возможности получения отчета о прохождении опыта учеником; отсутствие единой базы материалов лабораторий для повсеместного использования в школах; недостаточный уровень технического оснащения школ в регионах.

«Московская Электронная Школа» (МЭШ) – это проект, созданный для глобальной автоматизации и внедрения IT-технологий в образовательную среду. Облачная платформа, хранящая в себе сценарии уроков, методические материалы, приложения и игры, облегчает педагогическую задачу учителю и даёт обучающемуся возможность доступа к лучшим материалам по выбранному предмету. Создатели МЭШ – это административные и педагогические команды школ, также в проекте участвуют неравнодушные к качеству образования родители и ученики московских школ, из идей которых были сформулированы основные требования к развитию и реализации проекта. Основная идея школы – это сочетание традиционного образования с интерактивной составляющей, призванной облегчить, систематизировать и расширить область доступной для изучения и применения информации.

МЭШ состоит из Библиотеки, содержащей множество материалов по предметам и Электронного журнала. Главное условие пользования системой – наличие Электронной доски, являющейся многофункциональным сенсорным комплексом, объединяющим в себе экран и маркерную доску. Использование интерактивных досок в школах не только расширяет возможности для проведения занятия, но и повышает качество информационного обмена между обучающимися и преподавателем. Основные преимущества такой доски: возможность подключать различные устройства (видеокамеру, элек-

тронный микроскоп); устранить потерю времени при дополнении урока видео- и аудиоматериалами, картами, графиками или диаграммами; использование Интернет-ресурсов во время урока; дополнение материала заметками и комментариями поверх изображения; осуществление записи проведенных уроков со всеми комментариями и пометками для самостоятельной рефлексии, анализа, либо рассылки ученикам и родителям. Основное преимущество МЭШ состоит в возможности стать разработчиком контента для каждого заинтересованного человека и влиять на наполненность и качество представленных материалов. Недостатком, на наш взгляд, является невозможность глобального подключения всех городов нашей страны для общего повышения качества образования в силу огромных финансовых затрат на создание информационно-образовательной среды. Плюсы информационной среды: общая база материалов по всем предметам; отсутствие необходимости носить большое количество учебников; вовлеченность в процесс всех учеников; визуализация информации; экономия времени, разнообразие видов деятельности на занятии; повышение интереса и, следовательно, мотивации к изучению предмета; совмещение всех вышеназванных видов программ в одной (электронные тетради, атласы, лаборатории); формирование навыков работы с современными компьютерными технологиями. Минусы: программные сбои в ходе урока; недостаточно качественные учебные материалы (например, сценарии уроков); зависимость от технического состояния электронной доски.

«ЯКласс» – это образовательный портал, начавший полноценную работу в 2013 году. Интернет-ресурс содержит онлайн-тренажеры по школьной программе, базу материалов по всем предметам и автоматическую проверку домашних заданий. На портале зарегистрировано порядка 40 тысяч школ из России и ближнего зарубежья. Разработчики сайта постоянно обновляют и дорабатывают проект, пополняя каталог заданий и расширяя теоретическую базу по школьным предметам. Одной из главных особенностей системы является огромное количество вариантов одного и того же задания. Если ученик ошибается в выборе ответа, программа объяснит ему правильный ход решения задачи. Ученику будет предложен другой вариант задачи, вследствие чего у него не будет возможности списать или скопировать решение. Таким образом, разработчики добиваются понимания темы всеми обучающимися.

Другой особенностью проекта является наличие всеобще доступной информации о рейтингах школ и личных достижениях учеников на портале в решении задач и тестов. Возможность видеть собственный рейтинг даёт стимул к познанию и мотивирует обучающихся становиться лучше и повышать свой уровень знаний. Данный соревновательный момент присущ не только личному рейтингу учащихся, но также играет большую роль в межшкольных соревнованиях. Необходимо отметить, что помимо всех школьных предметов, база «ЯКласс» содержит материалы для подготовки к ОГЭ, ЕГЭ и ВПР; видеоуроки от ресурса «Интернет Урок» и интерактивные задания от «1С: Школа». Плюсы Интернет-ресурса: экономия времени учителя для подготовки и проверки заданий повышение мотивации к обучению; соревновательный и игровой момент в обучении; база заданий для всех классов, материалы для подготовки к экзаменам и проверочным работам, разработанные в соответствии с ФГОС; разнообразие заданий на одну тему либо правило; доступ к сайту с разных устройств; возможность для родителей контролировать прогресс своих детей и помогать им в обучении. Минусы: невозможно пользоваться порталом без регистрации; средний по качеству материал, нет углубленного разбора тем; Много платного образовательного контента; отсутствие необходимости креативно и творчески подходить к решению задач; недостаточная проработка учебных блоков, отсутствие некоторых тем школьного курса.

Мобильные приложения представляют собой программы, созданные и установленные на определенных платформах, наделенных функционалом, позволяющим осуществлять различные операции и действия по пользованию приложением. Рынок мобильных приложения для изучения биологии в России довольно беден. Основная масса обучающих материалов и интересных ресурсов представлена в виде платных англоязычных сервисов. «Frog Dissection» – это приложение, которое решает одну из самых острых проблем, стоящих перед педагогами, работающими с учениками – проблему этики, касающуюся вскрытия и проведения опытов над животными. Данная платформа позволяет организовать индивидуальную практическую лабораторную работу для каждого обучающегося и провести 3D вскрытие лягушки, крысы, птицы и других животных. В программе предусмотрено аудио сопровождение, помогающее ориентироваться в необходимых инструментах и без помощи учителя показать последовательность работы с булавами, скальпелем, пинцетом и т.п. Кроме того, приложение позволяет изучить отдельно каждый орган животного.

«The Human Bodyby Tinybop» – это приложение для знакомства с телом человека и выполняемыми им функциями. Здесь отдельно представлен каждый орган тела, имеющий интерактивное описание: лёгкие осуществляют дыхание, сердце перекачивает кровь, почти фильтруют и т.д. Данная разработка находится между научной энциклопедией и увлекательной игрой. Обучающийся может задавать любые вопросы по устройству и работе тела в целом и органов в частности и получать на них подробные, наглядные ответы.

«Биология» – русскоязычная книжка-справочник, которая содержит набор коротких статей по всем основным темам курса биологии: «Водоросли», «Строение листа», «Класс рыбы», «Эволюция» и т.п. Основное преимущество сервиса – он бесплатен и обладает удобной разбивкой материала по всем необходимым в школьном курсе темам.

Plants – приложение для изучения ботаники, разработанное командой бруклинских программистов. Оно позволяет наблюдать за изменениями в экосистеме под воздействием различных факторов, изменять изначальные параметры для проведения эксперимента или следить за естественной средой обитания и поведением животных. В процессе работы с приложением пользователь имеет возможность познакомиться с различными экосистемами, например, пустынь или тропических лесов. Такой опыт знакомства с экосистемами планеты даст ученикам понимание взаимосвязанности всего живого в мире и важности биологического равновесия на планете.

«Биология. Викторина» – бесплатное русскоязычное приложение, интересное своей структурой. Программа

создана в виде игры-викторины, содержащей более 900 вопросов по биологии по всем темам школьного курса. Разработчики создали разноуровневые задания по каждой теме для простого и эффективного прогресса в обучении. Игра представлена двумя режимами: «Марафон» и «Спринт». В первом режиме перед пользователем стоит задача ответить на все предлагаемые вопросы, во втором – необходимо ответить на максимальное количество вопросов за одну минуту. Таким образом, викторина выполняет несколько функция одновременно, – она увлекает игрой, удерживая внимание ученика, и даёт необходимые биологические знания, которые легко запоминаются.

Основными плюсами, которые стоит выделить при внедрении мобильных технологий в образование, являются: доступность сервисов; большой выбор обучающих приложений, разработанный как под глобальную тематику, так и на частные темы; геймификация – многие приложения используют игровые и соревновательные элементы, делая обучение интересным, особенно для школьников. Мобильные программы привносят разнообразие в обучающую среду, улучшая запоминание и понимание материала. Обучающие приложения обеспечивают непрерывность образования, позволяя заниматься в любое свободное и удобное каждому ученику время. Приложения позволяют учащимся выбрать свой ритм и уровень сложности заданий. Ученики могут самостоятельно контролировать учебную нагрузку и видеть прогресс в обучении. Минусы: онлайн-обучение не может заменить общения с учителем. Многим ученикам требуется преподаватель, который объяснит и поможет понять ту или иную тему. При использовании мобильных приложений сложно сконцентрировать внимание именно на обучении, так как в телефоне имеется огромное количество развлекательных игр и мессенджеров. Большинство качественных платформ по биологии не переведены на русский язык и являются платными сервисами. Для мобильного обучения необходимо наличие планшета или телефона у каждого ученика, а также постоянный доступ к Интернету.

Предложенные элементы информационных ресурсов не являются окончательными. Наверняка они будут усовершенствованы, доработаны для дальнейшего использования их в учебном процессе.

Библиографический список

1. *Егорова В.М.* Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий. [Электронный ресурс] URL: www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Pedagogica/24945.doc.htm(дата обращения: 20.04.2020).

2. *Титова С.В.* Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-segodnya-strategii-i-perspektivy (дата обращения: 20.04.2020).

3. *Трухин А.В.* «Об использовании виртуальных лабораторий в образовании» // Открытое и дистанционное образование. 2002. № 4 (8).

References

1. *Egorova V. M.* Organization of independent work of students using information technologies. [Electronic Resource] URL: www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Pedagogica/24945.doc.htm (case date: 20.04.2020).

2. *Titova S.V.* Mobile training today: strategies and prospects//Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and intercultural communication. 2012. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-segodnya-strategii-i-perspektivy (датаобращения: 20.04.2020).

3. *Trukhin A.V.* «On the use of virtual laboratories in education «//Open and distance education. 2002. No. 4 (8).

УДК 81-114.4 **UDC 81-114.4**

РАТНИКОВА Е.И.
кандидат филологических наук, доцент, кафедра французского языка для факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: elenaratnikoff@yandex.ru

RATNIKOVA E.I.
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of the French Language for the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University
E-mail: elenaratnikoff@yandex.ru

УПОТРЕБЛЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО СВЯЗЫВАНИЯ (LIAISON) В ОЗВУЧИВАЕМОЙ РЕЧИ РУССКОГОВОРЯЩИХ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

REALIZATION OF THE FRENCH LIAISON BY RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS IN READING- ALOUD TASKS

Статья посвящена одному из аспектов употребления фонетического связывания русскоговорящими обучающимися: реализации связывания в процессе чтения текста вслух. В основе работы лежит корпусное исследование речевых продукций обучающихся в сопоставлении с речью носителей французского языка. Результаты количественного, статистического и качественного анализа показывают, что у русскоговорящих обучающихся французскому языку на уровне B2 навыки и умения фонетического связывания сформированы более слабо по сравнению с носителями языка. В процессе чтения текста вслух обучающиеся допускают значительно больше ошибок как на макроуровне (отсутствие реализации обязательного связывания), так и на микроуровне (ошибочное употребление связующих согласных).

Ключевые слова: ***французский язык, фонетическое связывание, корпусная лингвистика, фонетика, фонология.***

The article is concerned with one of the aspects of the French liaison realization by Russian speaking students: the use of the liaison during a reading-aloud task. It presents a corpus study into the students' oral productions in French in comparison with the native speakers' speech. The results of the quantitative, statistical and qualitative analysis show that the B2 level students of French don't master the liaison with the same proficiency as native speakers do. The students tend to make mistakes both at macro (non-realization of obligatory liaison) and micro level (production of erratic liaison consonants).

Keywords: ***French language, liaison, corpus linguistics, phonetics, phonology.***

Проблема формирования навыков и умений фонетического связывания liaison (далее – ФС), а также особенностей его употребления в речи иностранных обучающихся французскому языку в настоящий момент активно разрабатывается в русле интерфонологических исследований. Многочисленные работы в данной области показывают, что, во-первых, процесс усвоения ФС на иностранном языке отличается от усвоения на родном языке, а во-вторых, реализация ФС является источником ошибок, причем как на начальном, так и на продвинутом уровне обучения французскому языку [7, 8, 12].

Под термином «liaison» в лингвистике принято понимать фонетическое явление внешнего сандхи, возникающее на границе двух слов, при котором конечный непроизносимый согласный слова объединяется в один слог с начальным гласным следующего слова и становится произносимым, например, «petit ami» – [pə-ti-ta-mi]. В данной работе первое слово, участвующее в ФС, будем называть связующим, а второе – связываемым. Во французской терминологии им соответствуют понятия «mot liaisonnant» и «mot suivant» или « mot 1 » и « mot 2 ». Согласный, участвующий в ФС, будем называть связующим согласным («consonne de liaison») [2].

Во французской речи носителей английского, итальянского, норвежского, японского, испанского и др. языков наблюдаются схожие сложности реализации ФС. К ним относятся: недостаточное владение правилами употребления обязательного и факультативного ФС, связующего согласного, а также правилами позиционных чередований предшествующих связующему согласному гласных [9, 13]. Ряд отечественных исследователей указывал на то, что ФС представляет значительные сложности и для русских обучающихся французскому языку, но дальнейшего развития данная тема так и не получила [1]. В настоящей статье мы коснемся лишь одного аспекта данной проблемы – особенностей употребления ФС русскими обучающимися французскому языку в процессе чтения текста вслух.

Работы в области интерфонологии французского языка показывают, что наибольшее количество ошибок ФС возникает именно в озвучиваемой речи. Это вполне объяснимо, поскольку, во-первых, чтение вслух представляет собой сложный процесс, который, по данным нейролингвистики, одновременно задействует 14 зон головного мозга (по 7 в каждом полушарии), что в несколько раз превышает количество зон, используемых человеком во время чтения текста «про себя» [10].

Во-вторых, правильное чтение незнакомого текста вслух требует от обучающихся сформированности фонетико-фонологической системы изучаемого языка, а также владения графо-фонетическими соответствиями. Как показывают исследования психолингвистики, обучающиеся французскому языку безошибочно используют ФС в хорошо усвоенных ими контекстах. Перенос же на

© Ратникова Е.И.
© Ratnikova E.I.

незнакомые или менее часто встречающиеся в речи контексты вызывает сложности и ошибки [9].

На занятиях по иностранному языку озвучивание письменного текста в основном практикуется в процессе обучения технике чтения или поэтической декламации. Помимо этого, данный вид деятельности присутствует и на других этапах обучения, например, в ходе устной проверки различных письменных заданий, подготовки сообщений и докладов. Чтение вслух используется и для оценивания уровня сформированности языковой компетенции (слитное и правильное чтение незнакомого текста свидетельствует о высоком уровне владения иностранным языком), поэтому данное задание встречается в различных экзаменах по иностранному языку, в т.ч. в ЕГЭ. Все это обуславливает необходимость формирования у обучающихся навыков и умений употребления ФС в озвучиваемой речи.

1. Экспериментальное исследование употребления ФС

Для выявления особенностей употребления ФС русскоговорящими обучающимися французскому языку нами был проведено экспериментальное исследование. Его задачей является анализ реализации ФС на двух уровнях: макро- и микро-планирования. На макроуровне оцениваем правильную реализацию ФС в обязательном и факультативном контексте, и отсутствие ФС в запрещенном контексте. На микроуровне — реализацию связующих согласных, а также тембральные изменения предшествующих согласному гласных при ФС с согласным [n] (деназализация/сохранение носового тембра гласного).

1.1. Материал исследования

В качестве материала исследования нами методом случайной выборки из интерфонологического корпуса «IPFC-Russie» были отобраны аудио записи чтения текста вслух русскоговорящими обучающимися французскому языку (более подробно о корпусе см. [3]). Всего анализу подверглась речь 14 русскоязычных информантов в возрасте от 18 до 20 лет (группа РУС). Записи были сделаны в период с 2015 по 2018гг. На момент записи все информанты были студентами второго курса университета и обучались французскому языку по специальности «Лингвистика», а их уровень владения французским языком соответствовал уровню В2 по «Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком» [6]. Французский язык студенты изучали как первый иностранный с 7 – 8 лет в школах с углубленным изучением французского языка.

Принимая во внимание большую речевую вариативность случаев употребления ФС в речи, представляется целесообразным дополнить данные интерфонологического исследования анализом речевых образцов французов-носителей языка в той же ситуации речевого общения. Для этого методом случайной выборки из корпуса устных текстов «PFC» [5] были отобраны записи речи 14 носителей французского языка в возрасте от 18 до 25 лет из разных регионов Франции (группа ФР).

В ходе записи эксперимента информанты двух групп выполняли одно и то же задание: им отводилось 5 минут, чтобы ознакомиться с текстом «Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu?» [5], после чего им нужно было прочитать текст вслух один раз. При этом информанты не знали, какова была цель эксперимента.

Все анализируемые в данном исследовании аудио (группа РУС и группа ФР) были записаны в формате «wave mono» с частотой дискретизации 44кГц и разрядностью 16 бит. Общая длительность анализируемого звучащего материала составляет приблизительно 98 минут.

Анализируемый в данном исследовании текст из протокола записи корпусов устной речи «PFC/IPFC» «Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu?» содержит 2400 печатных знаков с пробелами, в т.ч. 36° случаев ФС, из них 17 случаев обязательного, 14 факультативного и 5 запрещенного. В связи с дискуссионностью в современной лингвистике вопроса о классификации трех типов ФС (более подробно см. работы Ш. Люк, Ж.Дюрана и др.) будем пользоваться общепринятой на сегодняшний день классификацией П.Деллатра [4]. Анализируемые в данной работе ФС приведены в Таблице 1.

Таким образом, в каждой группе (РУС и ФР) анализу подверглись 504 контекста, т.е. всего в данной работе проанализировано 1008 случаев употребления ФС, из них 644 ФС с односложными словами и 364 ФС с многосложными словами.

Что касается связующих согласных, то количественно в тексте они распределяются следующим образом: 15 [z], 10 [n], 9 [t] и 2 [ʁ]. Всего в изучаемом корпусе (группы РУС и ФР) проанализировано 420 случаев ФС с согласным [z], 280 с согласным [n], 252 с согласным [t] и 56 с [ʁ]. При этом в контекстах ФС с согласным [n] отсутствуют случаи, в которых должна происходить деназализация предшествующего согласному гласного (типа «bon appétit»). В изучаемом корпусе все гласные должны сохранить носовой тембр при прочтении. Утрата носового тембра (деназализация) будет рассмотрена нами как ошибочное употребление ФС.

1.2. Методы исследования

На первом этапе исследования были составлены орфографические транскрипции аудио записей, после чего транскрипции были синхронизированы со звуком в программе «Praat». Затем в этой же программе нами был выполнен фонетический анализ, результаты которого фиксировались с помощью специального буквенно-цифрового кода в транскрипции (более подробно о фонетической аннотации см. [12]). В ходе анализа отмечались 1) связующий согласный; 2) грамматическая категория связующего и связываемого слов; 3) тип связующего слова (односложное или многосложное) + в ФС на [n] — тембр предшествующего согласному гласного (носовой/ротовой); 4) реализация/отсутствие реализации ФС; в случае реализации: со сцеплением или без; 5) правильность употребления связующего согласного. Затем нами был выполнен количественный и статистический анализ (расчет хи-квадратного отклонения) полученных данных для каждой группы в программах «Excel» и «Minitab».

1.3. Результаты исследования

Проведенный анализ показывает, что, в целом, русскоговорящие обучающиеся (группа РУС) реализуют значительно меньше ФС по сравнению с носителями французского языка (группа ФР) в процессе чтения текста вслух ($p<0.05$). Рассмотрим особенности употребления ФС русскоговорящими обучающимися и французами более подробно.

1.3.1. Употребление ФС на макроуровне

Обязательное ФС

Таблица 1.

36 случаев ФС из текста «Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu?» по классификации П.Деллатра

Обязательное ФС	Факультативное ФС	Запрещенное ФС
- adj. qualificatif + nom *grand émoi, grand honneur* - groupe figé (loc. adverbiale) *en effet, Jeux Olympiques* - adj. possessif + nom *son usine* - adverbe monosyllabique + *très inquiet* - article défini + nom *les élections, les opposants* - déterminatif + adjectif *d'un autre côté* - pronom personnel + *on en, en a vu, on est jaloux, nous avons le soutien* - adjectif indéfini + nom *quelques articles* - article indéfini+ *des activistes* - préposition monosyllabique+ *dans une impasse* - pronom sujet + verbe *tout est fait*	- verbe+ *le village est en émoi, le maire est en revanche inquiet, provoquer une explosion, préparent une journée, se trouver au centre* - nom pluriel + invariable *chemises en soie* - nom pluriel + adj. *pâtes italiennes, circuits habituels, visites officielles* - adverbe polysyllabique + *toujours autour, vraiment une étape* - verbe + participe passé *qui ont eu tendance* - nom pluriel + verbe *les fanatiques auraient même entamé* - adverbe monosyllabique de négation+ *ne sait plus à quel saint se vouer*	- nom singulier + invariable *région en fin d'année* - nom propre+ *Berlin en* - adverbe interrogatif + **comment en plus** - nom singulier + *dans le coin on est jaloux* *l'opposition aurait déclaré*

В контекстах употребления обязательного ФС обнаружена статистически значимая разница между двумя группами (p=0.00). В группе ФР во всех контекстах обязательного ФС наблюдается 100% реализация, кроме двух случаев: 1) прилагательное + существительное, например, *grand émoi* (97% реализации) и 2) личное местоимение + связываемое слово, например, *on en* (употребление в 92% случаев).

В группе РУС правильно реализовано ФС всеми информантами только в четырех контекстах: 1) односложное наречие + связываемое слово, например, *trè**s** inquiet*; 2) определенный артикль + существительное, например, *le**s** élections*; 3) неопределенный артикль + существительное, например, *de**s** activistes*; 4) односложный предлог + связываемое слово, например, *dan**s** une impasse*. Остальные контексты вызвали трудности: 1) прилагательное + существительное, например, *gran**d** émoi* (реализовано в 75% случаев); 2) притяжательное прилагательное + существительное, например, *so**n** usine* (71%); 3) личное местоимение + связываемое слово, например, *o**n** en* (75%); 4) артикль + прилагательное, например, *d'u**n** autre côté* (85%); 5) в устойчивых сочетаниях типа *Jeu**x** Olympiques, e**n** effet* (89%); 6) субъектное местоимение + глагол, например, *tou**t** est fait* (92%); 7) неопределенное прилагательное + существительное, например, *quelque**s** articles* (92%).

Факультативное ФС

Что касается реализации факультативного ФС, то группа РУС употребила ФС в 18% случаев, а группа ФР – в 23%. Обнаруженная разница не является статистически значимой (p>0.05). Информантами двух групп в 40% случаев реализован контекст «глагол + связываемое слово», причем в 100% случаев ФС реализуется с глаголом-связкой «être», например, в таких сочетаниях как *le village es**t** en émoi*, *le maire es**t** en revanche*. Вероятно, данное ФС употребляется информантами по аналогии с безличными конструкциями *il est/c'est*, которые П.Деллатром трактуются как обязательные [4].

Факультативное ФС также реализовано группами РУС и ФР в следующих контекстах: существительное во множественном числе + прилагательное, например, *pâte**s** italiennes, circuit**s** habituels* (11% группа РУС и 33% группа ФР); глагол + причастие прошедшего времени, например, *qui on**t** eu tendance* (28% и 7%, соответственно). При этом, группой ФР в 7% случаев реализовано ФС и в контексте многосложное наречие + связываемое слово, например, *vraimen**t** une étape*.

Таким образом, анализ показывает, что русскоговорящие обучающиеся реализуют факультативное ФС в основном с односложными словами в глагольной группе, а носители языка – в глагольной, именной и наречной группах с многосложными словами, т.е. носители языка больше используют ФС для стилистического варьирования своей речи.

- **Запрещенное ФС**

Русскоговорящие обучающиеся владеют правилами запрещенного ФС, практически на том же уровне, что и носители языка, т.е. не делают ошибок. Тем не менее, стоит отметить, что для информантов группы РУС характерно неправильное произнесение согласных в абсолютном исходе слов на границах двух ритмических групп, т.е. в контекстах запрещенного ФС, как например в слове Berlin. Мы не рассматриваем произнесение конечного согласного как ошибку ФС, а относим это к недостаточному владению правилами чтения слов, оканчивающихся на непроизносимый согласный [n].

1.3.2. Употребление ФС на микроуровне

- **Реализация связующего согласного**

В группах РУС и ФР в количественном отношении наблюдаются различия в реализации связующих согласных, причем эта разница статистически значима (p=0.00). Так, согласный [z] реализован группами РУС и ФР в 45% и 60% случаев, соответственно, [t] – 47% и 52%, [n] – 47% и 57%, [ʁ] – 0%. Носители языка не сделали в анализируемом корпусе ни одной ошибки связующего согласного или предшествующего ему гласного. Русскоговорящие обучающиеся, напротив, не всегда правильно употребляют связующий согласный.

Наибольшее количество ошибок ФС встретилось с согласным [t] : 16% в сочетаниях *grand honneur, grand émoi*. В этих случаях обучающиеся либо произносят [d] вместо [t], т.е. происходят фонологические изменения согласного, либо неправильно выбирают согласный в процессе чтения текста вслух, например, произносят «gra[n] émoi» вместо «gra[t] émoi», «o[n]t eu» вместо «on[t] eu».

Что касается реализации ФС с [n], то согласный произносится русскими обучающимися правильно, но в 46% случаев наблюдается утрата носового тембра, предшествующего согласному гласного, что, согласно нормативной фонетике, также может быть рассмотрено как ошибка.

- **Реализация сцепления**

Все ФС в группе ФР реализованы со сцеплением. В группе РУС ФС также употребляется в подавляющем большинстве случаев со сцеплением. Количество случаев ФС без сцепления в речи русскоговорящих обучающихся не превышает 1% и отмечается только в контекстах обязательного ФС с согласным [n], например, so[n] usine вместо so [n]usine.

1.4. Выводы исследования

Не вызывает сомнения тот факт, что процесс формирования навыков и умений ФС в речи на иностранном языке отличается от усвоения ФС на родном языке. В проанализированном нами материале взрослые носители французского языка практически не делают ошибок обязательного ФС. Исключение составляют редко встречающиеся в речи или сложные для артикуляции сочетания слов. Что касается употребления связующих согласных, то в изученном материале нами не было обнаружено ни одной ошибки. В целом, результаты, полученные для группы ФР достаточно однородны: наблюдается довольно слабая междикторская вариативность употребления ФС. Полученные результаты соотносятся с данными психолингвистических исследований, согласно которым обязательное ФС усваивается французами уже в трехлетнем возрасте, а к семи годам навыки и умения обязательного, факультативного и запрещенного ФС сформированы у детей практически полностью на том же уровне, что и у взрослых носителей языка [14].

Иная картина наблюдается в речи русскоговорящих обучающихся французскому языку. После более чем десятилетнего изучения иностранного языка обучающиеся продвинутого уровня в недостаточной мере владеют механизмом фонетического ФС, о чем свидетельствуют обнаруженные нами ошибки макро- и микроуровня. Если в процессе озвучивания письменного текста обучающиеся правильно определяют и реализуют ФС в контекстах, в которых написание связующего согласного совпадает с его произношением, например согласный [t] обозначается графемой «t», то в контекстах, в которых написание и произношение согласного расходятся, обучающиеся испытывают трудности, например при реализации ФС с согласным [t], обозначенным графемой «d», или при ФС с [z], коррелятом которого является графема «x».

Однако, нельзя сказать, что неправильное употребление ФС русскоговорящими обучающимися является исключительно следствием «орфографического чтения», вызванного недостаточной сформированностью графофонетических соответствий. Наряду с этим прослеживается и зависимость реализации ФС от грамматической функции связующего слова. ФС с согласными [z] и [t] имеют тенденцию употребляться в обязательных и факультативных контекстах с односложными служебными словами и односложными формами глаголов, и в меньшей степени – с односложными и многосложными словами в именной и наречной группах. Это, вероятно, свидетельствует о том, что ФС для обучающихся прежде всего служит в речи маркером грамматических отношений и усваивается главным образом в ходе обучения грамматике французского языка. Представления о лексико-семантической связности слов, а также о стилистической функции ФС развиты у обучающихся значительно слабее, чем у носителей французского языка.

Также, по-видимому, на реализацию ФС русскоговорящими обучающимися оказывает влияние и языковая частотность контекстов ФС во французской речи. Так, ФС не вызывает сложностей с наиболее часто встречающимися и знакомыми для учащихся связующими словами типа *deux, les, très*, тогда как контексты типа *Jeux Olympiques, quelques articles* являются источником трудностей.

Помимо этого, в ходе настоящего экспериментального исследования нами было отмечено и слабое владение русскоговорящими обучающимися позиционными чередованиями, предшествующему [n] гласного. Наблюдаются сложности в продуцировании последовательности «носовой гласный – носовой согласный – ротовой/носовой гласный». Это зачастую приводит к утрате носового тембра предшествующего связующему согласному гласного, и в ряде случаев – отсутствию ФС в обязательных контекстах. Таким образом, можно сказать, что ФС с согласным [n] является одним из наиболее проблематичных для русскоговорящих обучающихся французскому языку, причем эта сложность является комбинаторной.

Другой особенностью употребления ФС русскоговорящими обучающимися на уровне B2 является недостаточно четко сформированное представление о том, какие согласные и в каких контекстах являются связующими, а какие нет. Особенно остро данная проблема проявляется с согласным [n]: говорящие либо не опознают и не делают ФС даже в обязательном контексте, например в *son usine*, либо выбирают этот согласный в качестве связующего там, где он таковым не является, например в словах «o[n]t, gra[n]d» и т.п.

Данная сложность соотносится с наблюдениями, сделанными нами в ходе анализа французской устной речи совместно с русскими студентами. При выполнении фонетической разметки в орфографической транскрипции обучающиеся испытывают не только сложности в определении контекстов ФС, но и зачастую не знают, какой согласный является связующим. Например, обучающиеся могут отметить в качестве связующего согласный [ʁ] в слове «d'accord», который таковым не является (само слово также не участвует в ФС), или испытывать трудности с выбором связующего согласного в слове «parents», где пишутся сразу три непроизносимых согласных. Связующий согласный, по-видимому, не имеет стабильного места в фонетико-фонологической системе обучающихся, что усугубляется интерференцией с графической системой французского языка. Поскольку носители языка усваивают сначала устную и только потом письменную речь, подобных трудностей при озвучивании письменного текста они не испытывают.

Таким образом, можно сказать, что у русскоговорящих обучающихся французскому языку на уровне B2 продолжает формироваться фонетико-фонологическая система. Не вызывает сомнения тот факт, что обучение ФС, особенно в процессе чтения вслух, требует более целенаправленной и системной работы на занятиях по французскому языку. Это касается как изучения правил употребления ФС во французском языке, так и выполнения упражнений, направленных на выделение ФС в обязательных грамматических контекстах и устойчивых лексических сочетаниях, опознавания связующих согласных во время чтения текстов вслух, а также при работе над пониманием устного текста без письменной опоры.

Особое внимание необходимо уделять и работе над графо-фонетическими соответствиями в контексте носовых гласных и согласных на конце слов, как относящихся к ФС, так и не относящихся, например, сочетаниям типа *on, in, ain, un, um, en* и т.п. На более продвинутом уровне обучения C1-C2, очевидно, необходима и отдельная работа над фоностилистической функцией ФС. В целом, результаты проведенного исследования подтверждают важность формирования у обучающихся фонетико-фонологической системы французского языка, а также перцептивных и продуктивных речевых умений.

Библиографический список

1. *Гордина М.В.* Фонетика французского языка. Ленинград: издательство ЛГЛУ, 1973. 209 с.
2. *Ратникова Е.И.* Особенности процесса усвоения фонетического связывания (liaison) на родном и иностранном языках // Иностранные языки в школе. 2019. №8. С. 41-49.
3. *Ратникова Е.И.* Интерфонология современного французского языка: опыт разработки русскоязычного модуля проекта «IPFC» // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. Том 2. № 09(63). С. 138-146.
4. *Delattre P.* Principes de phonétique française à l'usage des étudiants angloaméricains. Vermont: Middlebury College, 1951. 68 p.
5. *Durand J., Laks B. and Lyche C.* Le projet PFC (phonologie du français contemporain): Une source de données primaires structurées // Phonologie, variation et accents du français. Paris: Hermès, 2009. P. 19-62.
6. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.* Strasbourg: Council of Europe, 2018. 230 p.
7. *Mastromonaco S.M.* Liaison in French as a Second Language // PhD Dissertation, University of Toronto, 1999. 250 p.
8. *Tennant J.* Canadian anglophone learners' realization of French liaison // Bulletin suisse de linguistique appliquée. 2015. № 102. P. 65-85.
9. *Thomas A.* La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé // AILE. 2002. № 17. P. 101-121.
10. *Trocmé-Fabre H.* J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie. Paris : les Editions d'organisation, 1987. 276 p.
11. *Racine I.* Une approche par corpus de la liaison chez les apprenants hispanophones de français langue étrangère: quelles conséquences pour l'enseignement du FLE? // Flambeau. 2014. № 40. P. 18-37.
12. *Racine I., Detey S.* L'apprentissage de la liaison en français par des locuteurs non natifs: éclairage des corpus oraux // Bulletin suisse de linguistique appliquée Vals-Asla. № 102, 2015. P. 1-25.
13. *Valetopoulos F.* Analyse de la liaison dans le discours non spontané des apprenants hellénophones chypriotes de niveau intermédiaire/avancé // Bulletin suisse de linguistique appliquée. 2015. № 102. P. 87-104.
14. *Wauquier-Gravelines S., Braud V.* Proto-déterminant et acquisition de la liaison obligatoire en français // Langages. № 158. Paris: Larousse, 2005. P.53-65.

References

1. *Gordina M.V.* French Phonetics. Leningrad: LGLU Publishing, 1973. 209 p.
2. *Ratnikova E.I.* The French liaison acquisition in L1 and L2 // Foreign languages at school. 2019. №8. Pp. 41-49.
3. *Ratnikova E.I.* Interphonology of the contemporary French: designing an oral corpus of Russian learners of French within IPFC Project // International scientific and research journal. Vol. 2. № 09(63). Pp. 138-146.
4. *Delattre P.* Principes de phonétique française à l'usage des étudiants angloaméricains. Vermont: Middlebury College, 1951. 68 p.
5. *Durand J., Laks B. and Lyche C.* Le projet PFC (phonologie du français contemporain): Une source de données primaires structurées // Phonologie, variation et accents du français. Paris: Hermès, 2009. Pp. 19-62.
6. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.* Strasbourg: Council of Europe, 2018. 230 p.
7. *Mastromonaco S.M.* Liaison in French as a Second Language // PhD Dissertation, University of Toronto, 1999. 250 p.
8. *Tennant J.* Canadian anglophone learners' realization of French liaison // Bulletin suisse de linguistique appliquée. 2015. № 102. P. 65-85.
9. *Thomas A.* La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé // AILE. 2002. № 17. Pp. 101-121.
10. *Trocmé-Fabre H.* J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie. Paris : les Editions d'organisation, 1987. 276 p.
11. *Racine I.* Une approche par corpus de la liaison chez les apprenants hispanophones de français langue étrangère: quelles conséquences pour l'enseignement du FLE? // Flambeau. 2014. № 40. Pp. 18-37.
12. *Racine I., Detey S.* L'apprentissage de la liaison en français par des locuteurs non natifs: éclairage des corpus oraux // Bulletin suisse de linguistique appliquée Vals-Asla. № 102, 2015. Pp. 1-25.
13. *Valetopoulos F.* Analyse de la liaison dans le discours non spontané des apprenants hellénophones chypriotes de niveau intermédiaire/avancé // Bulletin suisse de linguistique appliquée. 2015. № 102. Pp. 87-104.
14. *Wauquier-Gravelines S., Braud V.* Proto-déterminant et acquisition de la liaison obligatoire en français // Langages. № 158. Paris: Larousse, 2005. Pp.53-65.

УДК 373.1 UDC 373.1

РОЖИНА Н.Д.
студент, педагогическое отделение института естественных наук, Северо-Восточный университет им. М.К. Аммосова
E-mail: thebaishnadya@gmail.com
ПАРНИКОВА И.И.
учитель, средняяобщеобразовательнаяшкола № 35, Якутск
E-mail:iraida.krivoshpkina@mail.ru
СОФРОНОВ Р.П.
кандидат педагогических наук, профессор, педагогическое отделение института естественных наук, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
E-mail: vorovul@yandex.ru

ROZHINA N.D.
Student, Pedagogical Department, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern federal university M.K. Ammosov
E-mail: thebaishnadya@gmail.com
PARNIKOVA I.I.
Teacher, secondary school No. 35, Yakutsk
E-mail:iraida.krivoshpkina@mail.ru
SOFRONOV R.P.
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern federal university M.K. Ammosov
E-mail: vorovul@yandex.ru

ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

VIRTUAL EXCURSIONS AS A MEANS TO IMPROVE THE COGNITIVE INTEREST OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES IN BIOLOGY LESSONS

В статье актуализируется проблематика развития познавательного интереса обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья. Автор подходит к решению данной проблемы путем реализации в преподавании учебной дисциплины биологии виртуальных экскурсий, виртуальных моделей и интерактивных заданий. В статье представлены результаты совершенствования мотивации обучающихся, познавательных интересов и образовательных результатов.

Ключевые слова: ***обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, преподавание биологии в школе, виртуальные экскурсии, познавательный интерес, мотивация.***

The article actualizes the problems of students with limited health abilities' developing the cognitive interest. The author approaches this problem by implementing virtual excursions, virtual models and interactive tasks in teaching the biology discipline. The article presents the results of students' improving the motivation, cognitive interests and educational results.

Keywords: ***students with disabilities, teaching biology at school, virtual tours, cognitive interest, motivation.***

На сегодняшний день перспективная научная мысль провозглашает инклюзивное образование как один из путей оптимального стратегического направления в плане обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) в среде обучающихся, не имеющих таких отклонений, на основе создания дополнительных специализированных образовательных возможностей социально-средового назначения.

В такой образовательной среде дети не только учатся проявлению взаимодействия, уважению равенства личностных прав и свобод, признанию индивидуальности каждого человека, но и имеют широкий спектр возможностей для самореализации в учебной деятельности, самоактуализации на основе творческого опыта [5; 8].

Исследуя направленность рассматриваемой специфики образовательного процесса детей с ОВЗ, необходимо отметить, что образование в рамках данной проблемы требует реализации возможностей адаптации преподавания отдельных учебных предметов, в частности биологии к нуждам, потребностям и способностям каждого ребенка. В настоящее время, современные образовательные инновации которого расширены педагогическим потенциалом информационно-коммуникационных, цифровых технологий в образовании, существенно преумножают эти возможности, способствуя ликвидации барьеров в получении полноценного образования, увеличивая разнообразие путей и средств поддержки и сопровождения, а также, на основе широкого использования средств визуализации и виртуализации, способствуют наиболее полному вовлечению детей с ОВЗ в учебную деятельность, задействуя полноценно их сохранные анализаторы [1; 6].

Считаем необходимым также отметить, что педагогический потенциал средств виртуализации учебного материала, особенно в преподавании естественнонаучных дисциплин, где визуализация является мощнейшим инструментом познания, следует рассматривать в условиях современных реалий развития образования и как основной концепт инновационной образовательной технологии, и как особую действенную форму образовательной деятельности [7].

Так, например, эскалационную значимость в обу-

© Рожина Н.Д., Парникова И.И., Софронов Р.П.
© Rozhina N.D., Parnikova I.I., Sofronov R.P.

чении на основе виртуальных экскурсий как одного из наиболее успешных и распространенных вариантов реализации информационных технологий, необходимо раскрыть ее прогрессивные перспективы в преподавании дисциплин естественной направленности. В рамках преподавания биологии обучающимся с ОВЗ в 7 классе общеобразовательной школы, виртуальная экскурсия (на примере изучения темы «Класс Млекопитающие») позволяет наглядно и контекстно познакомиться с отрядами млекопитающих, визуально воспринять среду их обитания, подробно рассмотреть признаки сходства и отличий, устанавливая впоследствии соответствия методом синтез-вычленения структур на контрольном этапе.

Виртуальная экскурсия как инновационная форма преподавания (со стороны педагога) и изучения (со стороны обучающихся) биологии прогрессивна тем, что позволяет знакомиться с классом млекопитающих в рамках отражения реально существующих объектов и специфики их приспособленности к условиям окружающей природы.Так, в нашем случае, объектами виртуальной экскурсииявились млекопитающие животные республиканского зоопарка «Орто Дойду» расположенного в живописном месте, у основания коренного берега реки Лены, в 50 км от города Якутск – столицы Республики Саха (Якутия). В экспозиции зоопарка представлены не только аборигенные, но и экзотические для Якутии виды животных, а также такие редкие, занесенные в Красную книгу животные, как пятнистый олень, амурский тигр, овцебык, бобр и др.

Помимо этого, виртуальная экскурсия, содержащая в себе интегрированные виртуальные модели, например строение и функционирование кровеносной системы, органов пищеварения, нервной системы и т.д., способствует значительному повышению интереса школьников к предмету биология. Бесспорно, важными дидактическими достоинствами виртуальных экскурсий является доступность, наглядность и широкие возможности визуализации, наличие возможностей многократного просмотра, который эффективно может быть использован наряду с прочтением учебного материала. Является важным и еще одна особенность виртуальных экскурсий – содействие продуктивной систематизации материала, который требует от обучающихся с ОВЗ способности классифицировать новое знание, успешно его запоминать, хранить в памяти и эффективно использовать. К таким преимуществам приизучении темы «Класс Млекопитающие» можно отнести освоение знаний об отрядах млекопитающих животных непарнокопытных, парнокопытных и др., о биологических особенностях млекопитающих, позволяющих им осваивать различные среды обитания и т.п.

Наличие интерактивных заданий, интегрированных в методику изучения биологии на основе виртуальной экскурсии также обеспечивает активизацию учебной деятельности детей с ОВЗ, позволяя стадийно совершенствовать их познавательный интерес [2].

В процессе исследования было предпринято развитие познавательного интереса школьников с ОВЗ при изучении темы «Класс Млекопитающие» в разделе «Животные» на основе использования дидактико-методологического потенциала виртуальных экскурсий. Так, на первой стадии (известно, что развитие познавательного интереса имеет 4 стадии [3]) была поставлена задача формирования любопытства обучающихся с ОВЗ, что выражалось развитием у данной категории обучающихся избирательного отношения к предмету, активизацией психических процессов и формированием соответствующей мотивации. Для решения этих задач использовали виртуальные экскурсии и интегрированные виртуальные модели, позволяющие детям с ОВЗ воочию наблюдать многие явления и процессы жизнедеятельности мира млекопитающих.

Так, например, определяя цель урока по обозначенной в статье теме, благодаря использованию технологий виртуальной экскурсии можно сделать наиболее эффективным изучение многообразия млекопитающих, а также их природного значения и роли в жизни человека. Решение задачи урока, направленной на изучение многообразия и богатства мира млекопитающих в природе, достигается за счет визуализации, позволяющей максимально результативно реализовывать образовательный аспект на основе познавательного интереса, подкрепленного сосредоточением внимания школьников.

В контексте развивающих задач при использовании виртуальной экскурсии прослеживается направленность на развитие критического мышления школьников с ОВЗ, происходит формирование более высокого уровня наблюдательности, регулируемой активным проявлением познавательного интереса. Помимо этого, в рамках развивающих задач происходит интенсивное овладение навыками работы с информацией, ее структуризацией, умением оперировать ей в процессе учебной деятельности.

Процессы сравнения, анализа визуальной информации, а также приобретаемые обучающимися навыки вычленения главного, конструктивного подхода к выделению главной мысли и идеи делают целенаправленным и результативным решение воспитательных задач урока.

Необходимо также отметить, что в рамках урока, включающего использование виртуальных экскурсий, отмечается эффективное решение коррекционных задач учебной деятельности, проявляющихся в обеспечении учебного процесса адаптивным демонстративным материалом, цветовыми и звуковыми решениями, обусловливающими задействование сохранных анализаторов школьников с ОВЗ, а также организационным вовлечением их в активную деятельность на уроке на основе должного сопровождения.

Урок, построенный с использованием виртуальной экскурсии, позволяет достигать прогнозируемых образовательных результатов, которые, в свою очередь подкрепляются активной деятельностью обучающихся. Среди таких планируемых результатов особое образовательное значение имеют: предметные (приобретение общих знаний о классе млекопитающих, их особенностях и значения в окружающем мире; формирование умений характеризовать отряды класса млекопитающих, на материале виртуальной экскурсии различать их представителей, соотнося с фактором регионального компонента и среду обитания; владеть соответствующей терминологией в рамках изучаемой темы), личностные (формирование экологической культуры и экологического сознания школьников с ОВЗ), метапредметные (развитие способности к целеполаганию и постановке задач под руководством педагога, формулирование выводов, постановка простейшей гипотезы, аргументирование, поиск и объяснение причинно-следственных связей и т.п.

Необходимо отметить, что по типу урок, включающий виртуальную экскурсию (в нашем случае, виртуальную экскурсию в республиканский зоопарк «Орто Дойду»), являлся комбинированным и включал следующие основные этапы:

– *организационный*, направленный на создание соответствующего климата в образовательной среде и обеспечение настроя на предстоящую работу; на данном этапе (длительность 1 мин.) педагог направляет деятельность на концентрацию внимания обучающихся для обеспечения рабочей дисциплины, чем достигается готовность школьников к уроку; обеспечивается формирование личностных универсальных учебных действий (далее УУД), отражающих развитие умений самоорганизации и самодисциплины;

– *этап актуализации знаний*, предполагающий подготовку к синтезу нового знания обучающимися на основе имеющихся (длительность 10 мин.); на данном этапе педагог осуществляет деятельность, направленную на повторение пройденного ранее материала на основе приема мини-конкурса «Умники и умницы»; на данном этапе осуществляется формирование познавательных (становление связей, синтез), коммуникативных (организация сотруднической деятельности на уроке, способность к ней) и регулятивных (определение способов действий в заданных условиях) УУД; также на данном этапе целесообразно включение упражнений для профилактики утомляемости школьников с ОВЗ;

– *этап мотивации к учебной деятельности* (длительность 3 мин) направлен на активизацию заинтересованности к изучаемому материалу и познавательной активности школьников; в рамках данного этапа педагог обозначает название виртуальной экскурсии, создавая эффект любопытства и подкрепления дальнейшей заинтересованности; следом за данным этапом идет *этап целеполагания* (1 мин.), в рамках которого конкретизируется цель урока;

– *этап первичного усвоения новых знаний* (12 мин.); на данном этапе обучающиеся уже включаются в целенаправленную учебную деятельность, содержащую элементы исследования; разнообразие видов деятельности, а именно заполнение таблицы; погружение в мир зоопарка на основе виртуальной экскурсии с богатыми акустическими и визуальными эффектами; переключение внимания в контексте связей «животные-ареал обитания-климатические условия-приспособление к условиям» и др. позволяют на основе удержания внимания и активного познавательного интереса познакомиться со многообразием мира млекопитающих и их значением в жизни человека; на данном этапе формируемые УУД уже усложняются сообразно деятельности обучающихся: осуществляется продуктивное преобразование информации, ее структурирование, построение высказываний, вычленение синтез-структур и т.д.; следующие за данным этапом *этапы первичного закрепления*, *включения в систему знаний и повторения*, а также *итогов и рефлексии* обеспечивают развитие способности обучающихся к оцениванию своей роли в проделанной работе, результатов учебной деятельности, расширение кругозора и соотнесения итогов с поставленными задачами. Такая деятельность формирует умения анализа, сравнения, прогнозирования дальнейших перспектив, критического восприятия собственного участия в познавательной деятельности и мн. др. Это во многом обеспечивает не только развитие и устойчивую активизацию познавательного интереса, но и мотивацию к дальнейшему самообучению, самостоятельной поисковой деятельности, которая прогнозируется педагогом на *этапе информирования о домашнем задании*.

Такая технология разработки методики уроков на основе виртуальных экскурсий позволяет эффективно осуществлять переход обучающихся на более высокие уровни формирования познавательного интереса, характеризующиеся усложнением умений, навыков и уровнем мотивации.

Таким образом, в исследовании наблюдали переход к следующей стадии (любознательности), в рамках которой отмечали значительноеповышение уровня мотивации и познавательных потребностей (по методике В.С. Юркевич). Так, среди испытуемых (n=20) показатель высокого уровня мотивации был диагностирован у 55 % обучающихся, что составило на 40 % больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Достаточно большое количество детей с ОВЗ характеризовались средним уровнем мотивации в обучении, который на формирующем этапе эксперимента составил 45% от общего количества обучающихся до педагогического эксперимента. С низким уровнем мотивации школьников зарегистрировано не было.

Необходимо отметить, что третья стадия формирования познавательного интереса характеризовалась уже активным включением детей с ОВЗ в образовательный процесс, подкреплялась их вопросами, активным поиском дополнительной информации, что характеризовало значительное повышение интереса к предмету. Так, например, дети с ОВЗ после обучающего педагогического эксперимента стали предпочитать вопросы на сообразительность (77,4 %), демонстрировали более эмоционально выраженное отношение к предмету (58,4 %). Помимо этого, родители детей отмечали, что в свободное время дети чаще и систематичнее стали обращаться к деятельности умственного характера (64,8 %).

Исследование развития познавательных интересов детей с ОВЗ предопределило и их успешный переход к заключительной стадии, а именно стадии познавательной активности. Диагностика познавательных интересов обучающихся по методике К. Н. Волкова, показала, что многие дети с ОВЗ стали задумываться о дальнейшем обучении, связанном с областью биологии и естественного знания (37,4 %). Часть детей с ОВЗ стали, помимо обязательного учебного материалаобращаться к более углубленному изучению предмета биология (46,1 %), что позволило детям с ОВЗ осуществлять направленную поисковую исследовательскую деятельность, использовать эвристический метод в процессе применения в рамках виртуальных экскурсий и моделей интерактивных творческих заданий. К проектной деятельности по биологии проявили высокий интерес 63,2 % детей с ограниченными возможностями здоровья.

Достигнутые результаты показали, что использование на уроках биологии виртуальных экскурсий и интерактивных форм заданий в их рамках повлияли на повышение познавательной устойчивости и познавательного интереса, что отразилось на значительном улучшении образовательных результатов обучающихся.

В процессеопытно-экспериментальной работы было

отмечено, что динамика усвоения учебного материала изменилась положительно: средний показатель продуктивности усвоения на формирующем этапе педагогического эксперимента составил 5,8 балла, что превысило его начальное значение (4, 7 балла) на 1,1 (при T_{st} =1,729). Таким образом, можем сделать вывод, что показатель усвоения испытуемых после проведенного педагогического эксперимента увеличился статистически достоверно ($p<0,05$).

Подводя итоги статьи, считаем необходимым еще раз отметить, что инновационные формы и методы, используемые в учебной деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, являются эффективным средством удовлетворения их образовательных потребностей, позволяют обучающимся не только получить положительную социализацию в образовательной среде, но и личностно самореализоваться, повысить собственную самооценку и образовательные результаты, обеспечив тем самым дальнейшую прогрессивную образовательную социализацию.

Библиографический список

1. *Бисултанова А.А.* Методология адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе с помощью мультимедийных обучающих систем / А. А. Бисултанова, Д. А. Мачуева, Д. А. Вахаева // Концепт. 2018. № 11. С. 1004 – 1011. doi:10.24411/2304-120X-2018-11083

2. *Дробаха Т.Н.* Виртуальная экскурсия на уроках биологии и географии [Электронный ресурс]. 2018. – Режим доступа: https://infourok.ru/virtualnaya-ekskursiya-na-urokah-biologii-i-geografii-2578239.html

3. *Дудкова А.Н.* Формирование познавательного интереса [Электронный ресурс] // Школьное образование. 2019. – Режим доступа:https://урок.рф/library/formirovanie_poznavatelnogo_interesa

4. *Неретина Т.Г.* Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России / Т.Г. Неретина, Т.В. Кружилина, Т.Ф. Орехова // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. № 2. С. 14 – 23.

5. *Салимова Ф.М.* Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях / Ф. М. Салимова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 4 (31). С. 156 – 163.

6. *Устюжанина Н.В.* Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // Наука и перспективы. 2017. № 2. С. 70 – 74.

7. *Феталиева Л.П.* Современный взгляд на инклюзивное образование // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 214 – 216.

References

1. *Bisultanova A.A.* Methodology of adaptation of children with disabilities in modern society using multimedia teaching systems / A.A. Bisultanova, D. A. Machueva, D. A. Vakhaeva // Concept. 2018. No. 11. Pp. 1004 – 1011. doi: 10.24411 / 2304-120X-2018-11083

2. *Drobakh T.N.* Virtual tour of the lessons of biology and geography [Electronic resource]. 2018. – Access mode: https://infourok.ru/virtualnaya-ekskursiya-na-urokah-biologii-i-geografii-2578239.html

3. *Dudkova A.N.* The formation of cognitive interest [Electronic resource] // School education. 2019. – Access mode: https: //urok.rf/library/formirovanie_poznavatelnogo_interesa

4. *Neretina T.G.* Problems and prospects for the development of inclusive education in Russia / T. G. Neretina, T. V. Kruzhilina, T.F. Orekhova // Humanitarian and pedagogical research. 2018. No. 2. Pp. 14 – 23.

5. *Salimova F.M.* Features of working with children with disabilities in secondary schools / F. M. Salimova // Domestic and foreign pedagogy. 2016. No. 4 (31). Pp. 156 – 163.

6. *Ustyuzhanina N.V.* Virtual tour as an innovative form of training // Science and prospects. 2017. No. 2. Pp. 70 – 74.

7. *Fetalieva L.P.* A modern view of inclusive education / L.P. Fetalieva // World of science, culture, education. 2018. No. 4 (71). Pp. 214 – 216.

УДК 373.21 UDC 373.21

САМАРЦЕВА Е.Г.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: evgeniyasamartceva@gmail.com

SAMARTSEVA E.G.
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University
E-mail: evgeniyasamartceva@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРИОДА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

ORGANIZATION OF THE ADAPTATION PERIOD FOR PRESCHOOL CHILDREN IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Статья посвящена проблеме организации адаптационного периода у воспитанников комбинированной (инклюзивной) группы дошкольного образовательного учреждения. Представлено описание и результаты реализации программы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе включения их в комбинированную группу. Описаны основные трудности, возникающие на адаптационном этапе, и рекомендации по их предупреждению и нивелированию.

Ключевые слова: ***адаптация, адаптационный период, дети с ограниченными возможностями, инклюзивная среда, комбинированная группа.***

The article is devoted to the problem of organizing the adaptation period for pupils of an inclusive group of preschool educational organization. The description and results of the implementation of the program of support for children with disabilities at the stage of their inclusion in the combined kindergarten group are presented. The main difficulties that arise at the adaptation stage in different categories of children, and approaches to their prevention and leveling are described.

Keywords: ***adaptation, adaptation period, children with disabilities, inclusive environment, combined group.***

В последнее время инклюзия – одна из наиболее популярных тенденций развития системы образования, поэтому закономерно увеличивается количество исследований, посвященных проблемам организации, реализации и оценки эффективности инклюзивного образования. Рост числа детей с проблемами в развитии, посещающих общеобразовательные учреждения, и разнообразие имеющихся у них трудностей в развитии, осложняющих процесс их включения в учреждения, объясняет необходимость тщательного изучения протекания инклюзивного образовательного процесса.

Инклюзивное образование как образовательный феномен направлено на оказание квалифицированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и без в освоении программ дошкольного развития и образования в сферах социального, коммуникативного, интеллектуального, речевого, художественного, эстетического и двигательного развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации, что неоднократно подчеркнуто в исследованиях таких авторов как С.В. Алехина, Е.В. Самсонова, Н. Я. Семаго и т.д. Процесс внедрения инклюзии требует пересмотра подходов к организации пребывания ребенка в ДОО, методикам работы, оценке компетентности специалистов.

В свете обозначенной тенденции остро стоит проблема успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную среду, так как от успешности этого самого первого этапа во многом зависит успешность дальнейшего пребывания ребенка в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ), эффективность проводимой с ним коррекционной работы, результативность психолого-педагогического сопровождения. Когда ребенок с ОВЗ приходит в ДОУ, он попадает в новую для него среду, где его окружает большое количество новых людей. Отлично, если в группе уже есть знакомые дети или ребенок посещал какое-либо учреждение до того, однако, если таких детей нет, и ребенок с ОВЗ оказался в коллективе впервые, важной задачей педагога-психолога, тьютора, учителя-дефектолога, воспитателя становится содействие его быстрой и качественно адаптации.

Проблема поиска эффективных механизмов организации адаптационного процесса для детей с ОВЗ в комбинированной группе ДОУ требует пересмотра содержания и технологии работы всех специалистов, работающих с группой, обеспечивающих обучение и воспитание детей. Однако, на сегодняшний день в теории и практике общей и специальной педагогики и психологии, по нашему мнению, вопрос организации процесса адаптации детей с ОВЗ к группе нормативно-развивающихся сверстников фактически не проработан. Анализируя проблему адаптации детей к инклюзивной среде, невозможно не обратить внимание на тот факт, что в инклюзивную группу могут быть включены и включаются дети с разными формами отклонений в развитии и, соответственно, имеющие разные потребности на период адаптации. Наличие этих потребностей следует учитывать при разработке программы адаптации. В то же время, нельзя за-

© Самарцева Е.Г.
© Samartseva E.G.

бывать о том, что в инклюзивной группе есть дети, не имеющие проблем в развитии, с которыми также необходимо проводить адаптационные мероприятия. Таким образом, помимо классических проблем адаптационного этапа, таких как привыкание ребенка к новому режиму, новым людям, переживание эмоционального дискомфорта при расставании с привычным укладом жизни, семьей, при адаптации детей к инклюзивной среде коллективу требуется решить ряд новых задач, определяющихся имеющимися у детей дефицитами. При осуществлении адаптации к инклюзивной среде от коллектива требуется обеспечить разноуровневый подход с учетом потребностей каждого воспитанника, таким образом, работа на этом этапе становится более индивидуализированной и многозадачной.

Анализ имеющихся публикаций и практического опыта работы с дошкольниками в инклюзивной среде, позволили выявить противоречие между возрастающей общественной значимостью проблемы адаптации детей к инклюзивной среде и недостаточной нацеленностью психолого-педагогических и коррекционно-реабилитационных мероприятий на устранение у них нарушений эмоционально-волевой и социально-коммуникативной сферы, осложняющих процесс адаптации.

В рамках реализуемой в ДОУ экспериментально-опытной работы предпринята попытка обобщения, имеющегося в теории и практике материала по проблеме организации адаптационного процесса для детей в инклюзивной (комбинированной) группе, что легло в основу разработки программы адаптации детей с ОВЗ в инклюзивной среде [1, с. 113]. Разработанная программа адаптации детей к инклюзивной среде апробируется на базе детского сада комбинированного вида в период с 2017 года по настоящее время [3]. Программа предполагает реализацию на базе комбинированных групп ДОУ, которые, по мнению Н. Д. Шматко, обеспечивают раннюю и «мягкую» интеграцию детей с ОВЗ в коллектив типично развивающихся сверстников, сохраняя ежедневную квалифицированную коррекционную поддержку [5, с. 52]

Как показывает наш опыт, на адаптационном этапе в инклюзивной среде требуется решить следующие задачи: обеспечение быстрого и комфортного привыкания ребенка с ОВЗ к неизвестной для обстановке; воспитание уверенности в своих возможностях, понимание этих возможностей; содействие нивелированию психоэмоционального напряжения, обеспечение снижения импульсивности, агрессивности и тревожности; развитие навыков коммуникации, обеспечивающие необходимый минимальный уровень для адаптации ребенка в коллектив; формирование элементарных навыков игры, создание адекватных условий для возникновения и совершенствования насыщенной игровой деятельности, предполагающей сформированность определенного уровня предметной деятельности; содействие появлению положительной эмоциональной реакции детей на взаимодействие, коллективную деятельность; развитие моторных функции, познавательных процессов, оптимизация детско-родительских отношений; обучение навыкам самообслуживания посредством обеспечения посильного участия детей с ОВЗ в режимных моментах. Одним из направлений должно стать привлечение внимание родителей к проблемам адаптации детей с ОВЗ, обеспечение консультативно-информационной поддержки всех задействованных в решении проблемы адаптации детей к условиям группы.

В качестве целевых групп программы выступают обучающиеся ДОУ – с ограниченными возможностями в соответствии с заключением ТПМПК и/или инвалидностью, подтвержденной заключением бюро МСЭ, а также и типично развивающиеся дети, родители воспитанников, специалисты. Программа рассчитана на реализацию в течение двух-четырех месяцев при режиме проведения занятий 2 раза в неделю и предусматривает в прохождение ряда этапов: предваряющая диагностика, основной этап, дополнительный этап (при необходимости), итоговая диагностика.

Процесс адаптации протекает у детей по-разному, но можно выделить общие тенденции, характеризующие этот процесс у детей с ОВЗ, а именно: длительность периода привыкания; низкая работоспособность; сложности установления контакта с педагогами, сверстниками; сложность следования установленному режиму; проявления вспыльчивости, агрессивности, частые смены настроения; поведение, не соответствующее ситуации; слабое владение ведущей деятельностью; снижение уровня овладения навыками самообслуживания, что в совокупности значительно тормозит формирование адаптационных механизмов.

В качестве основных причин, осложняющих процесс адаптации детей с ОВЗ к инклюзивной среде, можно выделить: отсутствие в семье режима подобного режиму детского сада; наличие у ребенка своеобразных привычек, стереотипий в поведении, отсутствие элементарных культурно-гигиенических навыков, умений и опыта общения с окружающими. На нивелирование указанных особенностей должна быть направлена работа со всеми детьми инклюзивной группы. Особенности же, характерные для каждого из детей, или группы детей со сходными проблемами должны лечь в основу индивидуализации программы. Детей можно условно классифицировать, исходя из превалирующих у них трудностей, снятие которых становится первоочередной задачей коллектива ДОУ: нуждающиеся в формировании средств общения – зачастую это дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), дети с нарушениями слуха, речи; нуждающиеся в формировании адекватных способов поведения, реагирования на стимулы окружающей среды – дети с интеллектуальными трудностями, РАС; нуждающиеся в формировании элементарных навыков самообслуживания – дети с интеллектуальными трудностями; нуждающиеся в нормализации эмоционального статуса.

Следует сказать, что выделение основной проблемы ребенка на этапе адаптации позволяет сделать процесс привыкания его к группе более мягким и быстрым, так как коллектив понимает, на что ему следует обратить большее внимание в работе. Таким образом, проведя качественную предваряющую диагностику, педагог-психолог может сформулировать задачи, общие для всей группы, и специфические, характерные для одного ребенка или подгруппы детей. К реализации программы привлекаются педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, тьютор, воспитатели, работающие в тесном, продуктивном взаимодействии. Следует отметить необходимость привлечения к работе по организации образовательного

процесса в условиях инклюзии всех специалистов сопровождения [5, с. 42].

На наш взгляд, основным специалистом, курирующим и направляющим работу с детьми на этапе адаптации к комбинированной группе должен быть педагог-психолог, в структуру компетенции которого должен войти навык нахождения способов и вариантов дифференциации и адаптации материала для разных категорий воспитанников комбинированной группы. Работа психолога в инклюзивной среде является составным элементом его работы, подразумевающей междисциплинарное сопровождение образовательного процесса, качества которого непосредственно отражается на эффективности и процесса инклюзии [2, с. 260].

Как показывает анализ теоретических и практических разработок и имеющийся у нас опыт в работе по адаптации детей с ОВЗ к инклюзивной среде можно условно выделить три блока работы в соответствии с основными критериями оценки адаптации: коммуникативный, отражающий задачи формирования способности к общению и речи, эмоционально-поведенческий, направленный на решение задач нормализации эмоционального статуса и поведения детей, и третий – деятельностный – отражает формирование элементов деятельности детей по самообслуживанию. Задачи, относящиеся к каждому блоку, следует решать в рамках каждого занятия, таким образом, задачи, решаемые на занятиях, могут быть условно разделены на три вида в соответствии с выделенными блоками работы. При этом, следует отметить, что успешность освоения детьми блоков может быть различной и обусловлена как уже отмечалось имеющимися у детей особенностями физического и психологического статуса. Отмечая низкую скорость продвижения ребенка при освоении одного из блоков, специалист может «усилить» его, интенсифицировать, предложив ребенку дополнительные задания и формы работы, привлекая к работе родителей, тьютора, воспитателей.

Предположение о том, как будет протекать адаптация, делается на основе данных предваряющей диагностики и в ходе текущей оценки и мониторинга продвижения детей по программе. Полученные нами в ходе экспериментальной деятельности данные свидетельствуют о том, что в течение первых двух месяцев – основного этапа - проходит успешная адаптация к группе большей части детей, однако, при наличии частых пропусков и выраженных нарушений в развитии детям может потребоваться продление периода адаптации еще на 2 месяца, которые объединены в дополнительный этап. Если по итогам мониторинга этого не произошло, специалистам необходимо еще раз проанализировать причины этого, выяснить по каким параметрам ребенок не смог адаптироваться и строить работу индивидуально.

Основной этап программы подразумевает реализацию в течение двух первых месяцев пребывания детей в ДОУ, но, так как дети с ОВЗ зачастую соматически ослаблены и могут, пропустив часть занятий по причине болезни, нуждаться в повторении некоторых элементов программы адаптации, мы рекомендуем проводить занятия не только в первые два-четыре месяца, но и на протяжении года [4]. Кроме того, комбинированная группа в соответствии с положением может пополняться в течение всего года обучения, поэтому программа адаптации для детей может быть повторена. Как уже отмечалось, продолжительность периода адаптации у детей с ОВЗ зависит отряда причин, среди которых выраженность имеющегося нарушения, особенности функционирования его высшей нервной деятельности, возраст ребенка, во-вторых, наличие или отсутствие предшествующей работы, подготавливающей ребенка к включению в новую для него среду.

Основная форма работы с детьми – фронтальные занятия. В занятиях участвуют все дети группы – и с ОВЗ, и без таковых. При необходимости дети могут быть разделены для проведения подгрупповых занятий. Формой работы в рамках дополнительного этапа являются подгрупповые занятия. Если возникала необходимость решения какой-либо индивидуальной проблемы ребенка реализовывалась индивидуальная форма, но ее включение должно быть обосновано, так как частое применение индивидуальной формы не способствует активному включению ребенка в коллектив. Приветствуется проведение бинарных занятий – двумя педагогами, в которых пары могут составлять педагог-психолог и тьютор, воспитатель и педагог-психолог и т.д. При такой организации работы специалисты помогают друг другу организовать детей, осваивают новые способы работы. Первые занятия можно проводить с участием родителей (особенно это касается детей с РАС), так как родители на первых этапах лучше осведомлены об особенностях поведения детей, дети легче идут на контакт в присутствии близких. Кроме того, в случае негативных проявлений в поведении ребенка, что нередко случается на первых этапах, родитель может временно увести его из помещения, отвлечь, не нарушая хода работы на занятии. Родители воспитанников в ходе таких встреч осваивают новые способы взаимодействия с ребенком, видят его прогресс. Большой потенциал на этапе адаптации имеют занятия в формате занятие «я+мама». Интересной формой работы с детьми на период адаптации являются «игры в кругу», в которых принимают участие родители, дети и специалисты сопровождения – модификация занятие «я+мама». Участникам требуется вместе выполнять несложные движения в сопровождении речи. Участники видят друг друга, привыкают. Для того, чтобы не допустить появлений осложнений на начальном этапе адаптации и обеспечить оптимальное ее протекание, для детей ОВЗ необходимо организовать постепенность перехода из семьи в группу. Реализовать это возможно посредством осуществления «гостевых визитов» детей в детский сад – на прогулки, утренники, праздники.

Местом проведения занятий может выступить игровая комната, кабинет педагога-психолога, комната сенсорной релаксации, сенсорная. Желательно повторить каждое занятие 2-3 раза, чтобы закрепить знание или навык, отследить понимание и степень усвоения. Следует учесть тот факт, что детям в ОВЗ в силу имеющихся у них проблем требуется больше повторений. Педагогам следует придумать постоянный ритуал проведения занятий и следовать ему, что позволит детям быстрее привыкнуть к занятиям, сформирует у них понимание их роли в происходящем, последовательности и алгоритма действий, что особенно важно для детей с интеллектуальными нарушениями. Уже с первого дня пребывания детей в группе начинаются занятии, так как непосредственно в самые первые дни и часы возникает и формируется настрой ребенка на незнакомую среду, тем более, что дети пребывают в состоянии стресса, возникшего по причине

расставания с родителями, нахождения в непривычной обстановкой, усугубляется стресс при большом количестве детей и новых взрослых.

Основными методами, приемами и техниками, используемыми в адаптационном периоде, стали игротерапевтические техники (подвижная, релаксационная, сюжетно-ролевая, дидактическая игры), арттерапевтические, включение элементов трудовой деятельности (самообслуживания), нейропсихологические техники, элементы прикладного анализа поведения, альтернативной коммуникации, технологии структурирования пространства. Мы рекомендуем включать перечисленные технологии в их гармоничном сочетании в каждое занятие. Таким образом, структура занятия может выглядеть следующим образом: вводная часть; игротерапия (подвижные/ дидактические / сюжетные/ игры) / арттерапия; тренировка навыков самообслуживания; нейропсихологические, релаксационные упражнения); заключительная часть.

Оптимально проведение занятий в форме коллективных игр, когда в них включены все дети группы в меру их физических возможностей и психического потенциала. На первых этапах инициирует игру педагог, выбирая сюжет и содержание с учетом возможностей детей, места проведения, решаемых задач. Следует отметить, что зачастую игровые навыки детей с ОВЗ на момент их прихода в ДОУ находятся на очень низком уровне развития. Поэтому, вероятно психологу потребуется проведение индивидуальной работы по формированию игровых действий у таких детей. Однако, надо помнить, что на этапе адаптации основным является не обучение ребенка выполнению каких-либо действий или коррекция нарушений, а именно приучение его к коллективу. На начальных этапах ребенку, особенно с РАС, можно позволить не принимать непосредственного участия в играх, разрешив наблюдать со стороны или заниматься другой деятельностью. Следует стремиться создать ситуацию, когда ребенок сам проявит желание присоединиться к коллективной игре. Помочь здесь может включение в коллективную игру такого сюжета и персонажа, который вызывает у ребенка интерес, пусть даже стереотипный. С течением времени следует стремиться к увеличению времени, которое ребенок участвует в коллективной деятельности. Следует положительно закреплять все попытки ребенка участвовать в коллективной деятельности, используя эмоциональное и материальное (шишки, предметы и т.д.) подкрепление.

Содержание занятий, предлагаемых к проведению на этапе адаптации, построено с использованием программы А. С. Ронжиной [4], дополненной и адаптированной к потребностям инклюзивной среды. Игры и упражнения, включенные в нашу программу, направлены на снятие психоэмоционального напряжения, возникшего как реакция на стрессовую ситуацию, снижение импульсивности, тревоги и агрессии, много внимания в них уделено развитию коммуникативных, игровых и двигательных навыков, познавательных процессов. Отбор содержания занятий, количество включенных игр и упражнений варьируется педагогом-психологом, исходя из задач работы, наличия или отсутствия сопровождающего специалиста – тьютора, воспитателя, помещения, в котором проходит занятие, числа и качественного состава детей, настроения воспитанников.

В начале работы над адаптацией детей с ОВЗ мы рекомендуем использовать игры и задания, при выполнении которых детям требуется согласовать свои действия с действиями других. Это могут быть такие упражнения как совместное шагание, бег, хлопки в ладоши или по предмету. Важно включение упражнений, требующих выполнения движений при соблюдении определенного ритма и темпа, согласовав движение со словами стихотворения. Такие упражнения доступны, имеют положительное влияние на эмоциональный фон в группе, развивают речевую и двигательную активность детей, формируют первые навыки совместной групповой работы.

Основная часть занятия, как правило, представлена играми и упражнениями, требующими выполнения простых движений, проявления эмоционального отреагирования (удивление, радость), часть упражнений формирует умение контактировать с другими участниками. В завершающей фазе занятий рекомендовано проведение спокойных, средне и малоподвижных игр, упражнений на релаксацию. Исходя и возраста и интеллектуальных возможностей детей, не всегда обоснованной является частая смена сюжетных линий игр, поэтому желательно, чтобы занятие имело одну объединяющую сюжетную линию. Количество игр и упражнений и их комплектование могут варьироваться, занятие может быть сокращено, может быть изменена последовательность этапов. Предлагаемая программа может быть взята за основу и модернизирована, исходя из качественного состава инклюзивной (комбинированной) группы.

Важными условиями успешности программы являются: взаимодействие специалистов, предметно-пространственная среда, индивидуализация (разработка индивидуального маршрута). Компетентность, слаженность и продуманность работы тьютора, педагога-психолога, воспитателя, включение традиционных и инновационных приемов с учетом типологии индивидуально-дифференцированного подхода к детям, организация благополучного микроклимата в ДОУ, налаженное грамотное взаимодействие с родителями – условия быстрого и качественного протекания периода адаптации детей к детскому саду. Важна спокойная, доброжелательная обстановка, подстраивающаяся под потребности каждого их детей группы. Обеспеченные взрослыми благоприятный психологический климат, здоровьесберегающая, разнообразная среда, учитывающая потребности детей в движении, творчестве, общении, уединении – это необходимые условия психоэмоционального благополучия ребенка на этапе адаптации.

Описываемая программа реализуется с 2017 года, а до этого адаптационный период в учреждении обеспечивался использованием традиционных методов. Ежегодно адаптацию к ДОУ по программе проходят дети комбинированных (инклюзивных) групп полного для и кратковременного пребывания. При сравнении данных об уровне адаптации детей, полученные и измеренные до и после реализации программы, отмечено, что, начиная с 2017 года, заметен прирост процента детей, показывающих высокие и средние уровни адаптации при уменьшении числа детей с низкими и ниже среднего уровнями адаптации по истечении уже 1,5 – 2 месяцев пребывания в комбинированных группах ДОУ.

Составленная программа адаптации детей к инклюзивной среде была представлена на Всероссийском конкурсе лучших психолого-педагогических программ и

технологий в образовательной среде – 2019, где заняла призовое место, получив рекомендации к внедрению в образовательных организациях и центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи [3].

Необходимость организации целенаправленной работы по адаптации детей к инклюзивной среде не вызывает сомнений, а полученные в ходе апробации программы данные позволяют говорить о том, что эта работа может быть эффективной при обоснованном выборе форм, методов и приемов, обеспечивающих механизм адаптации, правильной организации режима и содержания деятельности всех субъектов взаимодействия.

Библиографический список

1. *Акимова Н.Л., Руденская О.Н., Самарцева Е.Г.* / Опыт функционирования инклюзивной группы кратковременного пребывания в ДОО // Н.Л. Акимова, О.Н. Руденская, Е.Г. Самарцева / Управление дошкольным образовательным учреждением. Москва, ООО «ТЦ Сфера», 2017, № 4 (129). С. 113 – 121.

2. *Алехина С.В.* Включение педагога-психолога в инклюзивное образование // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Москва, 21 – 23 июня 2017 года / гл. ред. С. В. Алехина. – Москва, МГППУ, 2017. С. 260 – 266. – Режим доступа: http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/06/maket4.0-v-pechat.pdf (accessed date: 05.27.2020)

3. *Казорина А.А., Руденская О.Н., Самарцева Е.Г., Наливалкина Т.Н.* Адаптация детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде / А.А. Казорина, О.Н. Руденская, Е.Г. Самарцева, Т.Н. Наливалкина // Коллективная монография в рамках XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством». Под редакцией В.В. Рубцова, Ю.М. Забродина, И.В. Дубровиной, Е.С. Романовой. Москва, 2019. С. 101 – 104.

4. *Роньжина А.С.* Занятия психолога с детьми 2-4-х лет в период адаптации к дошкольному учреждению. М.: Книголюб, 2003 (Домодедово: ДПК). 72 с.

5. *Шматко Н.Д.* Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности / Н. Д. Шматко // Дефектология. 2010. № 5. С. 52 – 59.

References

1. *Akimova N.L., Rudenskaya O.N., Samartseva E.G.* / The experience of the functioning of the inclusive group of short-term stay in DOO // N.L. Akimova, O.N. Rudenskaya, E.G. Samartseva / Management of a preschool educational institution. Moscow LLC “TC Sphere”, 2017, No. 4 (129). Pp. 113 – 121.

2. *Alekhina S.V.* The inclusion of a teacher-psychologist in inclusive education // Inclusive education: the continuity of inclusive culture and practice: a collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference, Moscow, June 21-23, 2017 / Ch. ed. S.V. Alekhine. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 2017. Pp. 260 – 266. – Access mode: http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/06/maket4.0-v-pechat.pdf (accessed date: 05.27.2020)

3. *Kazorina A.A., Rudenskaya O.N., Samartseva E.G., Nalivalkina T.N.* Adaptation of preschool children in an inclusive educational environment / A.A. Kazorina, O.N. Rudenskaya, E.G. Samartseva, T.N. Nalivalkina // Collective monograph in the framework of the XV International Scientific and Practical Conference “Educational Psychology: Best Practices for Working with Childhood.” Edited by V.V. Rubtsova, Yu.M. Zabrodina, I.V. Dubrovina, E.S. Romanova. Moscow, 2019. Pp. 101 – 104.

4. *Ronzhina A.S.* Classes of a psychologist with children 2-4 years old in the period of adaptation to a preschool institution. M .: Knigolyub, 2003 (Domodedovo: KDP). 72 p.

5. *Shmatko N.D.* The organization of education and training of children with disabilities in combined groups / N.D. Shmatko // Defectology. 2010. No. 5. Pp. 52 – 59.

УДК 37.02:004.9 **UDC 37.02:004.9**

СЕРГЕЕВ А.Н.
доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета
E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
ЧАНДРА М.Ю.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета
E-mail: chandramargo@yandex.ru

SERGEYEV A.N.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Informatics and Nethods of Teaching Informatics, Volgograd State Social and Pedagogical University
E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
CHANDRA M.YU.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Volgograd State Social and Pedagogical University
E-mail: chandramargo@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА* **

DIDACTIC PRINCIPLES AND THE ROLE OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE DIGITAL EDUCATIONAL PROCESS

В статье рассматриваются проблемы цифровизации образовательного процесса как приоритетного направления развития образования. Анализируется аспекты организации взаимодействия педагогов и обучающихся в цифровой образовательной среде, трансформации моделей обучения в условиях цифровизации. Описываются дидактические принципы, регламентирующие реализацию цифрового образовательного процесса в школе: персонализации, гибкости и адаптивности, доминирования процесса учения, целесообразности, обучения в сотрудничестве и взаимодействии, а также включенного оценивания. С опорой на эти принципы делается вывод о появлении нового вида педагогической деятельности в цифровой образовательной среде. Описываются компетенции педагога в области реализации цифрового образования: ценностно-смысловые, социального взаимодействия, коммуникативные и информационные.

Ключевые слова: ***цифровое образование, цифровой образовательный процесс, цифровизация, дидактические принципы, компетенция учителя***

The article deals with the problems of digitalization of the educational process as a priority direction of education development. The article analyzes the aspects of organizing interaction between teachers and students in the digital educational environment, as well as the transformation of learning models in the conditions of digitalization. It describes the didactic principles governing the implementation of the digital educational process in schools: personalization, flexibility and adaptability, the dominance of the teaching process, expediency, learning in collaboration and interaction, as well as included assessment. Based on these principles, it is concluded that a new type of pedagogical activity has appeared in the digital educational environment. The author describes the teacher's competence in the field of digital education implementation: value-semantic, social interaction, communication and information.

Keywords: ***digital education, digital educational process, digitalization, didactic principles, teacher competence.***

В настоящее время наблюдается процесс активной цифровизации всех сфер жизнедеятельности человека, включая образование. Цифровизация образования рассматривается как приоритетное направление государственной образовательной политики, которое имеет официальное закрепление в национальных и федеральных проектах: «Цифровая школа», «Цифровая образовательная среда». Согласно поставленным задачам в России планируется создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней, возможность применения цифровых образовательных технологий, персонализированной организации образовательного процесса для достижения каждым обучаемым высоких академических результатов и формирования компетенций XXI века, обеспечивающих ему готовность к жизни в цифровом обществе [5; 8].

Цифровое образование предполагает такой процесс организации взаимодействия между педагогами и обучающимися, при котором движение от цели образования к его результату осуществляется в условиях цифровой образовательной среды, а ее основными средствами выступают цифровые технологии, цифровые инструменты и цифровые следы как результаты учебной и профессио-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ».

** Статья публикуется в рамках Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы современной дидактики", Орел, 24 – 25 сентября 2020 г.

© Сергеев А.Н., Чандра М.Ю.
© Sergeyev A.N., Chandra M.Yu.

нальной деятельности в цифровом формате [1; 4].

Внедрение цифрового образования в практику современной школы требует мягкого перехода:

- «от обучения, ограниченного рамками классно-урочной системы – к обучению в различных средах и пространствах, включая сетевое, а также дополненную и виртуальную реальность;
- от учебного процесса образовательной организации – к распределённому обучению в образовательной сети и самообучению в образовательной среде;
- от организации деятельности преподавания и учения – к организации процессов проектирования, формирования и освоения индивидуальных образовательных маршрутов;
- от преподавания как ведущей деятельности педагога – к многообразию педагогических функций педагога» [3, с. 31].

Все это актуализирует исследовательский поиск ответов на многие важные вопросы, не возникавшие ранее: Какова модель цифровой школы? Как обеспечить трансформацию содержания образования применительно к цифровой образовательной среде школы? Как осуществить качественный переход к применению цифровых образовательных технологий в персонализированном образовательном процессе школы и использовать весь потенциал цифровых средств для достижения запланированных результатов образования каждым обучающимся с учетом его индивидуальных возможностей и образовательных потребностей? Какие формы и методы целесообразно использовать для организации эффективного взаимодействия между педагогами и обучающимися при их движении от цели к результату в цифровой образовательной среде? Не менее значимым представляется рассмотрение вопроса о роли учителя и учащегося, субъектные позиции которых существенно меняются в условиях цифрового образовательного процесса.

В рамках данной статьи мы остановимся на рассмотрении дидактических принципов и новой роли учителя в условиях реализации цифрового образовательного процесса.

Цифровой образовательный процесс в школе мы рассматриваем как специально организованный процесс индивидуальной и коллективной учебной деятельности обучающихся, который организуется при непосредственной поддержке учителя и направлен на поэтапное освоение системы знаний, умений, навыков и практического опыта в условиях применения цифровых образовательных технологий с целью формирования у выпускников школы заданных результатов образования.

Чтобы определить, какие именно изменения происходят в функционале учителя в связи с цифровой трансформацией образования, обратимся к анализу ряда дидактических принципов, регламентирующих реализацию цифрового образовательного процесса в школе.

С точки зрения П.Н. Биленко, В.И. Блинова, Е.Ю. Есениной, А.М. Кондакова и др., ключевым дидактическим принципом цифрового образовательного процесса является принцип персонализации [3]. Реализация данного принципа предполагает, что с учетом индивидуальных особенностей и личных предпочтений учащихся планируется вариативное содержание учебной работы, способы предъявления учебного материала, различный темп работы разных учащихся.

По мнению А.Ю. Уварова, в условиях персонализированной организации цифрового образовательного процесса учащийся становится субъектом управления своим образованием, от которого требуется взять на себя ряд задач по управлению собственной учебной работой в цифровой образовательной среде вкупе с ответственностью за ее результаты [8].

Таким образом, на учащегося возлагается персональная ответственность за результаты своего образования, сознательное, рефлексивное отношение к процессу обучения. Для активизации такой ответственности у учащегося, планирование, весь ход учебного процесса и оценка его результативности должны осуществляется при его непосредственном участии, и строиться вокруг индивидуального плана освоения учебного материала и траектории его личностного развития

Перевод учащегося в активного субъекта учебной деятельности в цифровом образовательном процессе обеспечивается предоставлением ему со стороны учителя свободы выбора индивидуального образовательного маршрута, возможности самостоятельно определять средства достижения результатов образования (форм, технологий, методов обучения и пр.) с учётом его образовательных потребностей, персональных склонностей и предпочтений.

С точки зрения Э. Гейбл, И.В. Дворецкой, И.Д. Фрумина и др. при попытках организовать персонализированное обучение в условиях традиционного образовательного процесса учителя сталкиваются с рядом трудностей, среди которых: «недостаточное количество методических средств и инструментов для индивидуализации работы учащихся, ограниченные возможности педагога контролировать и поддерживать такую работу в общем пространстве класса, отсутствие легитимной разноуровневой оценки образовательных результатов и др.» [7, с. 205].

Цифровой образовательный процесс в отличие от своего традиционного аналога обладает большим потенциалом для реализации персонализированного обучения. Как отмечают А.М. Кондаков и А.А. Костылева, благодаря применению цифровых образовательных технологий, представляющих собой модели совместной деятельности участников образовательных отношений по проектированию и реализации образовательных целей и способов их достижений и оценки, обеспечивается полноценная реализация персонализированных образовательных запросов обучающихся [4].

Следует отметить, что с принципом персонализации тесно связан *принцип гибкости и адаптивности*, который обеспечивает в цифровом образовательном процессе «возможность автоматически осуществлять гибкую настройку на каждого конкретного обучающегося (включая порядок, способ и темп предъявления учебного материала; уровень и характер педагогической поддержки, в т.ч. в форме персонализированных рекомендаций, количества повторений, уровня сложности заданий и т.д.)» [3, с. 41].

Основные ролевые позиции учителя в персонализированном, гибком и адаптированном цифровом образовательном процессе – это роль проектировщика индивидуальных траекторий освоения образовательной программы и *роль* тьютора (наставника*),* направляющего ученика по максимально индивидуализированной траектории обучения, поддерживающего его в потоке учебной информации, в выборе содержания и средств достиже-

ния результатов образования.

Принцип доминирования процесса учения [3] предполагает перенос акцента с педагога и того, что преподается, на ученика и то, что изучается. В цифровом образовательном процессе ведущей становится самостоятельная учебная деятельность ученика, а деятельность учителя заключается в большей степени не в преподавании, а в организации условий для проявления учебной самостоятельности обучающегося, самообразования и саморазвития.

Данный принцип трансформирует роль учителя из транслятора знаний в роль *фасилитатора (организатора)* процесса учения, координирующего своевременность выполнения учеником учебных заданий, оказывающего ему консультационную поддержку в мире информации, организующего непрерывную обратную связь с учеником, создающего условия для стимулирования его стремления к самостоятельности, самоконтролю.

Принцип целесообразности регламентирует использование только таких цифровых технологий и средств обучения, которые обеспечивают достижение поставленных целей-результатов образования в условиях персонализированного цифрового образовательного процесса [3]. Данный принцип определяет выполнение учителем роли педагогического дизайнера, архитектора, проектирующего в онлайн-формате вариативное содержание образования, осуществляющего грамотный подбор и оцифровку образовательных технологий и средств обучения, инструментов для организации онлайн-оценивания в логике заданных целей и результатов образования. Э. Гейбл, И.В. Дворецкая, И.Д. Фрумин и др. одним из условий для качественного перехода к персонализированному цифровому образовательному процессу определяют освоение всеми педагогами процедур педагогического дизайна как основного инструмента планирования и разработки занятий, подготовки учебных и оценочных материалов [7].

Принцип обучения в сотрудничестве и взаимодействии [3] предполагает организацию цифрового образовательного процесса на основе активной многосторонней коммуникации между учителем и обучающимся, учителем и родителями, учителем и педагогическим коллективом, обучающихся между собой, осуществляемой как в реальной, так и в виртуально-сетевой формах.

Для реализации этого принципа учителю необходимо взять на себя роль *модератора – организатора конструктивного* взаимодействия участников интерактивной коммуникации в цифровой образовательной среде. Используя весь имеющийся потенциал форм и технологий организации цифрового взаимодействия (видеоконфернцсвязь, социальные сети, сетевые проект и др.), учитель должен обеспечить вовлечение участников образовательных отношений, находящихся на удаленном расстоянии друг от друга, в интерактивное сотрудничество, партнерство для решения возникающих проблем и достижения запланированных результатов образования. Для выполнения данной роли учителю важно знать специфические правила этики, принятые в социальных сетях и цифровых сообществах, хорошо ориентироваться в средствах группового взаимодействия и уметь использовать инструменты и сервисы для его организации в цифровой образовательной среде.

Принцип включённого оценивания [3] предполагает переход от оценки для констатации результата обучения к оценке для прогноза дальнейшего саморазвития обучающегося. Реализация данного принципа в цифровом образовательном процессе предполагает организацию непрерывного формирующего оценивания успешности каждого ученика в зоне его ближайшего развития с применением цифровых технологий оценивания в режиме мгновенной обратной связи с учителем. Т.е. это оценивание процесса продвижения обучающегося по собственной индивидуальной траектории освоения образовательной программы, основанное на сравнении персональных успехов учащегося с его предыдущими учебными достижениями.

Следует отметить, что при включенном оценивании, наряду с внешней оценкой (со стороны учителя), особое значение уделяется внутренней оценке (со стороны учащихся), что требует от учителя применения таких цифровых технологий, которые обеспечат возможность включения учащегося с процессы самооценки и взаимооценки учебной деятельности и учебных достижений.

Таким образом, при включенном оценивании учащийся становится активным субъектом оценочной деятельности, контрольно-диагностическая функция учителя трансформируется в роли эксперта, организатора рефлексии, мотивационного наставника и консультанта. Задача учителя находиться в режиме мгновенной обратной связи с каждым учащимся, оперативно контролировать выполнение заданий, реагировать на вопросы, вести обсуждение, выявлять прогресс ученика и прогнозировать сценарии для его дальнейшего самообразования и саморазвития, т.е. оказывать ученику персонализированную эмоциональную поддержку для формирования у него устойчивой учебной мотивации.

Как видим, в цифровой образовательной среде педагогическая деятельность не просто усложняется, а появляется её новый вид, который в новых организационно-педагогических условиях, с новым техническим и технологическим обеспечением предполагает уверенное владение педагогом цифровыми средствами, а также наличие целого ряда сформированных компетенций, относящихся к личности самого педагога. Опираясь на теорию обучения в сообществах Интернета [6], систему таких компетенций можно представить как совокупность ценностно-смысловых, коммуникативных, информационных компетенций, а также компетенций социального взаимодействия.

Ценностно-смысловые компетенции педагога в области реализации цифрового образования являются ядром личностных компетенций и системообразующей характеристикой в структуре профессионально-значимых личностных качеств учителя в цифровой образовательной среде. Сформированность данных компетенций определяется уровнем информационной культуры педагога, которая представляет собой «динамическую систему гуманистических идей, ценностно-смысловых ориентаций, собственных позиций и свойств личности, реализуемое в способах взаимодействий, взаимоотношений, деятельности в информационной среде, её познании и преобразовании» [2, с. 142].

Компетенции социального взаимодействия характеризуют взаимодействие человека с обществом и другими людьми. Высокая значимость данных компетенций в условиях цифровизации определяется социальным характером образования, необходимостью выстраивания

весьма сложной системы межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в цифровой образовательной среде, формирования сообщества педагогов и обучающихся в сети Интернет.

Особые условия взаимодействия педагога с субъектами образовательной деятельности в цифровом образовании определяют необходимость формирования и *коммуникативных компетенций* – компетенций общения, которые определяют способность человека устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В отличие от компетенций социального взаимодействия, данный вид компетенций определяет, прежде всего, умения и способности педагога использовать средства цифровых коммуникаций для выстраивания своей сети взаимодействия с другими участниками цифровой среды. Это относится как к принципиальным вопросам владения системой интернет-коммуникаций (правила, нормы, сетевой этикет), так и к прикладным вопросам умения выстраивать коммуникации с использованием разнообразных медиа-возможностей цифровых средств.

Технологический компонент личностных компетенций педагога к реализации образовательного процесса в цифровой образовательной среде определяется блоком *информационных компетенций*, понимаемых как компетенции использования информационных технологий для решения профессиональных задач в цифровой образовательной среде. Сюда включаются умения и навыки использования программного обеспечения компьютеров и мобильных устройств, сервисов Интернета, систем коммуникаций, мультимедийного и иного цифрового оборудования.

Описанная нами система компетенций не перечеркивает, а углубляет представление об учителе как о педагоге-личности, способном наполнить процесс педагогического взаимодействия глубоким содержанием и личностным смыслом для обучающихся, создать условия активной, продуктивной познавательной деятельности, личностного развития и самореализации обучающихся, а также стремящемся к непрерывному профессиональному самосовершенствованию, познанию новых технологий, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность в цифровой образовательной среде.

Библиографический список

1. *Ваиндорф-Сысоева М.Е.* «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению / М.Е. Ваиндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25 – 36.

2. *Данильчук Е.В.* Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: дис. … д-ра пед. наук. 13.00.02 / Данильчук Елена Валерьевна. Волгоград, 2003. 354 с.

3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В. И. Блинова М.: Издательство «Перо», 2019. 97 с.

4. *Кондаков А.М.* Цифровое образование: от школы для всех к школе для каждого / А.М. Кондаков, А.А. Костылева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16. № 4. С. 295 – 307.

5. Приоритетный проект «Цифровая школа» // Учебный год. 2018. № 3 (52). С. 87 – 89.

6. *Сергеев А.Н.* Обучение в сетевых сообществах Интернета как направление информатизации образования / А.Н. Сергеев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «педагогические науки»: научный журнал. 2011. №8(62). С. 73 – 77

7. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др. ; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с.

8. *Уваров А.Ю.* Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования / А.Ю. Уваров // Исследователь/Researcher. 2019. № 1 – 2 (25 – 26). С. 22 – 37.

References

1. *Weindorf-Sysoeva M.E.* “Digital education” as a core category: approaches to the definition of / M. E. weindorf-Sysoeva, M. L. Subocheva // Bulletin of the Moscow state regional University. Series: Pedagogy. 2018. № 3. Pp. 25 – 36.

2. *Danilchuk E.V*. Methodical system of formation of information culture of the future teacher: dis. ... doctor of pedagogical Sciences. 13.00.02 / Elena Danilchuk. Volgograd, 2003, 354 p.

3. Didactic concept of digital professional education and training / p. N. Bilenko, V. I. Blinov, M. V. Dulinov, E. Yu. Esenina, a.m. Kondakov, I. S. Sergeev; edited by V. I. Blinov-Moscow: Pero publishing House, 2019. 97 p.

4. *Kondakov A.M.* Digital education: from school to school for each / A. Kondakov, A. A. Kostyleva // Bulletin of the peoples ' friendship University of Russia. Series: Informatization of education. 2019. Vol. 16. No. 4. Pp. 295 – 307.

5. Priority project «Digital school» / / Academic year. 2018. № 3 (52). Pp. 87 – 89.

6. *Sergeev A.N.* Training in online communities of the Internet as a direction of Informatization of education / A. N. Sergeev // Proceedings of Volgograd state pedagogical University. Series «pedagogical Sciences»: scientific journal. 2011. №8 (62). Pp. 73 – 77

7. Difficulties and prospects of digital transformation of education / A. Yu. Uvarov, E. gable, I. V. Dvoretskaya, etc. ; under the editorship of A. Y. Uvarova, I. D. frumina; NAT. issled. Higher school of Economics, Institute of education, Moscow, Publishing house of Higher school of Economics, 2019, 343 p.

8. *Uvarov A.Yu.* Model of digital school and digital transformation of education / A. Yu. Uvarov // Researcher. 2019. № 1– 2 (25 – 26). Pp. 22 – 37.

УДК 378.391.745 UDC 378.391.745

СТЕБАКОВА Т.Г.
кандидат технических наук, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tanyastebakova@yandex.ru
БИРЮКОВА Н.П.
кандидат технических наук, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: natali.orel@gmail.com
РОДКИНА А.А.
кандидат технических наук, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: anyarodckina@yandex.ru
КАРПЕЕВА С.А.
кандидат педагогических наук, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: karpeevas@bk.ru

STEBAKOVA T.G.
Candidate of Technical Sciences, Department of Fashion Industry, Orel State University
E-mail: tanyastebakova@yandex.ru
BIRYUKOVA H.P.
Candidate of Technical Sciences, Department of Fashion Industry, Orel State University
E-mail: natali.orel@gmail.com
RODKINA A.A.
Candidate of Technical Sciences, Department of Fashion Industry, Orel State University
E-mail: anyarodckina@yandex.ru
KARPEEVA S.A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Fashion Industry, Orel State University
E-mail: karpeevas@bk.ru

МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОЕКТА В МАТЕРИАЛЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНОЛОГА ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

MODEL OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR ORGANIZING AND CONDUCTING PROJECT ACTIVITIES IN THE CLASSROOM FOR THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT IN THE MATERIAL WHEN TRAINING A GARMENT PRODUCTION TECHNOLOGIST IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

В статье представлена теоретическая модель повышения качества обучения будущих технологов швейного производства посредством внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс изучения дисциплины «Выполнение проекта в материале».

Ключевые слова: ***информационно-коммуникационные технологии, профессиональное обучение, теория и методика профессионального образования, выполнение проекта в материале, костюм, одежда, технолог швейного производства.***

The article presents a theoretical model for improving the quality of training of future garment production technologists through the introduction of information and communication technologies in the process of studying the discipline «project Implementation in the material».

Keywords: ***information and communication technologies, professional training, theory and methodology of professional education, project implementation in the material, costume, clothing, garment production technologist.***

В системе современного высшего образования метод проектов становится всё более необходимым, инновационным методом обучения, так как способствуетболее быстрому усвоению знаний, формированию необходимых профессиональных умений и навыков, повышению познавательной активности обучающихся.

Основная цель проектной деятельности, по нашему мнению, заключается в осознанной способности студентов использовать накопленныев процессе обучения знания, умения и навыки при решениипрофессиональных задач; формировании творческогопотенциала; профессиональной компетентности.

В Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева на кафедре индустрии моды проводятся исследования по совершенствованию процесса формирования профессиональной компетентности технологов швейного производства. Принимая во внимание социальный заказ общества, основополагающей технологией обучения студентов-технологов мы выбрали проектную деятельность в интеграции с инновационными методиками обучения в процессе освоения профессионально-ориентированной дисциплины «Выполнение проекта в материале».

Использование информационно-коммуникационных

© Стебакова Т.Г., Бирюкова Н.П., Родкина А.А., Карпеева С.А.
© Stebakova T.G., Biryukova H.P., Rodkina A.A., Karpeeva S.A.

технологий способствует развитию аналитического мышления студентов в контексте обеспечения соответствия художественного образа проектируемой коллекции одежды с учетом свойств используемых материалов тем требованиям, которые предъявляет современная швейная отрасль и индивидуальные заказчики. Так, анализируемые в процессе обучения мастер классы и онлайн-курсы, позволяют выработать собственный творческий стиль будущего проекта и разработать методику получения эффективных результатов при воплощении индивидуального замысла в материале, подкрепляя тем самым практические навыки эксклюзивными методиками. В рамках проекта студентом осуществляется демонстрация умения использовать его результаты при воплощении проектируемой модели в материале. Итогом поэтапной работы над проектом является нахождение оптимального варианта проектно-конструкторской подготовки производства заданного швейного изделия. Кроме того в рамках освоения дисциплины происходит развитие навыков изготовления изделий различного ассортимента с применением современных инновационных технологий.

При создании проекта швейного изделия или коллекции учитываются профессиональные компетенции, формируемые научно-исследовательской, производственно-технологической и, в особенности, проектной видами деятельности. При этом информационно-коммуникационные технологии используются на всех этапах проектирования: технического задания, предложения, а также рабочего и технического проекта.

Полученные знания, умение и навыки могут быть использованы студентами при разработке и изготовлении современных коллекций одежды, при прохождении различных видов практик, подготовке выпускной квалификационной работы.

При постоянном использовании проектной деятельности на занятиях по выполнению проекта в материале будут создаваться педагогические условия для:

- формирования внутренней мотивации студентов к эффективному овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками;
- формирования индивидуальных особенностей будущих технологов швейного производства, их самостоятельности, потребности в самосовершенствовании и самообразовании;
- формирования профессиональной компетентности;
- изменения роли педагога в образовательной среде вуза.

По структуре и содержанию главенствующего вида проектной деятельности на занятиях по выполнению проекта в материале мы используем следующие основные виды проектов.

Исследовательские проекты – имеют логическую структуру, совпадающую со структурой проводимого научного исследования. Для реализации исследовательского проекта необходимы постановка целей и задач, определение гипотезы, использование разнообразных экспериментальных методов исследования, методов обработки полученных результатов.

Исследовательские проекты способствуют быстрому накоплению и совершенствованию профессионально-ориентированных знаний студентов при изучении курса «Выполнение проекта в материале», формируют навыки самостоятельного поиска и изучения междисциплинарной информации вне рамок учебного предмета,а также навыкисистематизации полученных данных и получения необходимого результата. Результаты исследовательского проекта по курсу представляются в виде отчета.

Практико-ориентированные, профессионально-направленные (прикладные) проекты мы используем дляпроверки сформированностинеобходимого объема знаний, умений и навыков использованияинновационных направлений решения обозначенных задач. Несмотря на практическую ориентацию, проект должен опираться на доказательнуютеоретическую базу, полученную посредством эмпирических исследований и т.п. Отчет содержит практические, аналитические, методические и другие разработки обучающихся.

Творческие проекты, в основном, не имеют тщательно проработанной структуры. Поставленная цель достигается, подчиняясь логике коллективной или индивидуальной деятельности, интересам студентов.

Информационные проекты направлены на сбор информации для описания какого-либо объекта, ознакомление будущих технологов швейного производства с полученной информацией, ее анализ и синтез фактов. В информационном обществе основной ресурс – это информация. На основе изучения многообразной информации можно эффективно и оптимально построить любой вид учебной деятельности. Преподаватель, применяющий в своей деятельности информационно-коммуникационные технологии, имеет лучшие условия труда, а его труд, в свою очередь, становится творческим и интеллектуальным.

Использование информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале открывает для педагога-предметника новые возможности. Изучение дисциплины «Выполнение проекта в материале» с использованием информационно-коммуникационных технологий дает будущим технологам швейного производства возможность для размышления и непосредственного участия в создании отдельных элементов лабораторных работ, что повышает их интерес к курсу. Занятия в сопровождении мультимедийных презентаций, on-line тестов, справочных и обучающих программных продуктов позволяют студентам расширить диапазон знаний, полученных ранее. Применение информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале в образовательной среде вуза создает благоприятные условия для формирования личности обучающихся и соответствует запросам современного информационного общества. В процессе выполнения проекта студенты не только могут приобрести практические навыки создания одежды различных видов, но и опыт работы в команде. При этом обучающиеся должны осознавать роль получаемых знаний, умений и навыков, что способствует повышению качества обучения.

Использование метода проектов приносит результаты на всех этапах обучения студентов-технологов швейного производства и является особенно эффективным в рамках выполнения с использованием информационно-коммуникационных технологий. Это определяется непосредственно проблемным характером метода проектов (в его основе находится достаточно значимая проблема, связанная с окружающей действительностью и имеющая

теоретическое и практическое значение); особенностями характера метода проектов (проектная деятельность предполагает устранение зависимости студента от преподавателя путем изменения мыслительной деятельности).

Разрабатываемая модель использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале задает общее направление и логику исследуемого процесса, реализуемого при обучении технолога швейного производства в образовательной среде вуза посредством интеграции традиционных и инновационных педагогических технологий, ориентированных на субъектность, самостоятельную проектную деятельность обучающихся.

При разработке методических рекомендаций по использованию информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале была создана личностно ориентированная образовательная среда, которая помогла развить субъектную позицию обучающихся на основе идей самосовершенствования, самореализации и рефлексии.

Моделируемый процесс использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале предполагает динамичный переход обучающихся от низкого и среднего уровней к более высоким уровням мотивации и накопленных знаний, умений и навыков.

Основными особенностями процесса разработки модели использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале являются: целостность изучения педагогического процесса; возможность изучить процесс использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале до его внедрения в образовательный процесс, своевременно выявить потенциальные последствия и скорректировать их до реального проявления. В процессе проектирования модели были учтены такие основные педагогические принципы, как наглядность, определенность, объективность. От данных принципов зависел тип модели и ее функционирование в данном исследовании.

Модель использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале имеет свое содержание, разработанное в соответствии с целью исследования и способствующее отследить необходимые характеристики объекта исследования. С учетом анализа современных педагогических информационных источников была разработана модель использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале (рисунок 1).

Модель основывается на вертикальном движении от цели до результата через ряд смысловых элементов (цель, основные направления, содержание, формы организации образовательного процесса, компоненты и критерии диагностики успешности использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в маетриале, основные принципы, методологические подходы и результат).

Цель – повышение интереса и качества обучения при использовании информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности на занятиях по выполнению проекта в материале при обучении технологов швейного производства в образовательной среде вуза и разработка методических указаний по использованию информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности при изучении курса «Выполнение проекта в материале».

Прогнозируемый результат – повышение интереса и качества обучения при использовании информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности на занятиях по выполнению проекта в материале в совокупности с разработкой методических указаний по использованию информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по дисциплине.

Познавательный интерес будущих технологов швейного производства будут определять направленность личности студента, его интересы, потребности, мотивы.

Основными направлениями работы по повышению интереса и качества обучения при использовании информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности на занятиях по выполнению проекта в материале стали: образовательный процесс вуза, дисциплина «Выполнение проекта в материале», рабочая программа дисциплины «Выполнение проекта в материале», научно-исследовательская и творческая деятельность студентов, их самостоятельная творческая профессионально-ориентированная работа.

Основными формами организации процесса использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности на занятиях по выполнению проекта в материале стали: традиционные и инновационные формы организации учебного процесса, а именно традиционные лекции, но с использование мультимедийных средств, мастер-классы с использованием информационно-коммуникационных технологий и др..

Содержательный блок модели формирования интереса студентов к предмету «Выполнение проекта в материале» включает в себя следующие этапы:

1) начальный (формируется интерес к использованию информационно-коммуникационных технологий в процессе работы над проектом);
2) основной (формируется устойчивый интерес);
3) итоговый (формируется стойкий познавательный интерес, потребность в новых знаниях, формируются практические навыки использования информационно-коммуникационных технологий для получения дополнительных знаний).

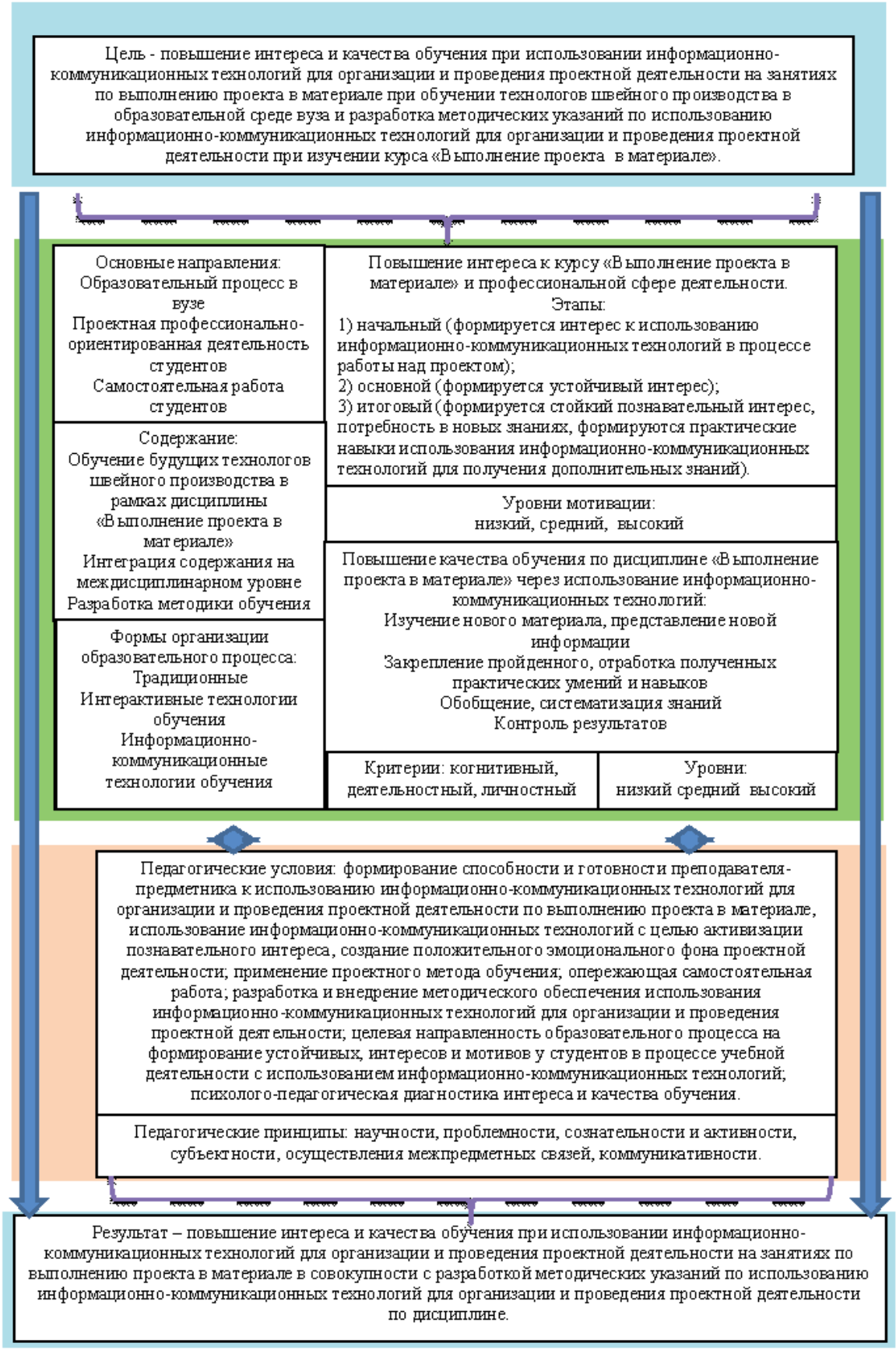


Рис. 3. Модель использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале.

Для формирования знаний, умений и навыков мы использовали следующую последовательность действий: изучение нового материала, предъявление нового материала при помощи информационно-коммуникационных технологий; закрепление пройденного посредством электронного тестирования, отработка учебных умений и навыков; повторение, практическое применение полученных знаний, умений, навыков, проектирование конструкторско-технологической документации на выполняемый проект, разработка презентационных материалов; обобщение, систематизация знаний с использованием информационно-коммуникационных технологий; контроль знаний, умений, навыков.

Эффективность развития познавательного интереса студентов к курсу «Выполнение проекта в материале» зависит от реализации педагогических условий. Для реализации модели были сформулированы следующие педагогические условия: формирование способности и готовности преподавателя-предметника к использованию информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале, использование информационно-коммуникационных технологий с целью активизации познавательного интереса, создание положительного эмоционального фона проектной деятельности; применение проектного метода обучения; опережающая самостоятельная работа; разработка и внедрение методического обеспечения использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности; целевая направленность образовательного процесса на формирование устойчивых, интересов и мотивов у студентов в процессе учебной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий; психолого-педагогическая диагностика интереса и качества обучения.

Критериально-диагностическиеметоды модели используется на двух этапах: для определения уровней развития познавательного интереса обучающихся к курсу «Выполнение проекта в материале» с использованием диагностических методов (анкетирование) и анализа полученных результатов и для определения качества обучения студентов по предмету «Выполнение проекта в материале», формирование предметных знаний, умений и навыков. Для диагностики эффективности обучения мы выделяем три компонента: когнитивный, деятельностный и личностный. И в первом, и во втором случае мы выделяем три уровня: низкий средний и высокий.

Для эффективного достижения поставленных задач разработки методики применения информационно-коммуникационных технологий для организации и проектирования проектной деятельности по выполнению проекта в материале были использованы следующие педагогические принципы: научности, целостности, проблемности, сознательности и активности, субъектности, осуществления межпредметных связей.

Согласно рабочей программе дисциплины «Выполнение проекта в материале» предусматривается выполнение не менее одного проекта в семестр. При выполнении студентами профессионально-ориентированного проекта (любого вида) у преподавателя появляется возможность развить у них активность, самостоятельность, творческий потенциал. В ходе подготовки и организации проектной деятельности на занятиях демонстрируются учебные видеофильмы, мультимедиа презентации, видео мастер-классов от известных модельеров.

Проектная деятельность с использованием информационно-коммуникационных технологий на занятиях по выполнению проекта в материале состоит из следующих основных этапов:

I этап – поисково-исследовательский – приобретение дополнительных и реализация полученных профессионально-ориентированных знаний и умений на практике по изготовлению одежды различного назначения.

II этап – технологический – выполнение проекта одежды в материале.

III этап – заключительный – оформление и публичная защита проекта.

Для реализации модели использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале была выбрана тема: Разработка коллекции одежды (ассортиментная и половозрастная группы определяются студентами самостоятельно).

Основная цель проекта – получение (закрепление) профессиональных знаний о процессе проектировании, овладение приемами работы с различными материалами, повышение качества обучения и познавательного интереса.

Данная тема и последовательность выполнения проектов смогут раскрыть особенности педагогических условий использования информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале.

Итоговым блоком модели является результативный блок, связанный с рефлексивной деятельностью студентов в процессе и после выполнения проекта по курсу «Выполнение проекта в материале».

Таким образом, представленную модель можно назвать целостной системой по использованию информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности по выполнению проекта в материале с целью повышения качества обучения и формирования профессиональной компетентности у будущих технологов швейного производства.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 29.03.01 Технология изделий легкой промышленности (направленность (профиль) подготовки:Технология швейных изделий), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 11 » августа 2016 г. № 1008.

References

1. Federal state educational standard of higher education in the field of training 29.03.01 Technology of light industry products (focus (profile) of training: technology of clothing products), approved by order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from “11” August 2016 № 1008.

УДК 378 UDC 378

СТЕПАНОВА С.С.
кандидат биологических наук, координационный центр Молодые профессионалы», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: merkulovacc@mail.ru
ТАРАСОВА О.В.
доктор педагогических наук, Институт педагогики и психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tarasova_orel@mail.ru
ШАЛЕВА Л.Б.
кандидат педагогических наук, кафедра теории и методики начального общего образования, Институт педагогики психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ludmila_shaleva@mail.ru

STEPANOVA S.S.
Candidate of Biology, WorldSkillsRussia, Orel State University
E-mail: merkulovacc@mail.ru
TARASOVA O.V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Institute of Pedagogy and Psychology, Orel State University
E-mail: tarasova_orel@mail.ru
SHALEVA L.B.
Candidate of Pedagogical Sciences, Department of the Theory and Methods of Primary General Education, Institute of Pedagogy and Psychology, Orel State University
E-mail: ludmila_shaleva@mail.ru

СТАНДАРТЫ WORLDSKILLS RUSSIA КАК ИНСТРУМЕНТ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

WORLDSKILLS RUSSIA STANDARDS AS A TOOL OF ADVANCED FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

В статье представлены результаты исследования подготовки и проведения Межвузовского чемпионата WorldSkills Russia (компетенция «Преподавание в младших классах») в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева; сформулированы возможности использования указанной формы работы для подготовки высококвалифицированного педагога в начальных классах с учетом стандартов WorldSkillsRussia (компетенция «Преподавание в младших классах»)

Ключевые слова: ***WorldSkills Russia, стандарты, чемпионат, опережающая подготовка, компетенция, учитель начальных классов, критерии оценки.***

The article presents the results of a study of the preparation and conduct of the Intercollegiate championship WorldSkills Russia (the competence «Teaching in Junior high») in Orel State University named after I.S. Turgenev; formulated use specified forms of work training primary school teachers to meet the standards of WorldSkills Russia (the competence "Teaching in the early grades»)

Keywords: ***WorldSkills Russia, standards, championship advanced training, competence, primary school teacher, evaluation criteria.***

Современной школе с программами обучения, соответствующими требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, необходимы учителя с принципиально новой подготовкой, ориентированной, в основном, на организацию самостоятельной деятельности школьников; готовые к принятию самостоятельных решений практико-ориентированных задач и к ответственности за результаты своей деятельности; умеющие методически грамотно составлять образовательные и рабочие программы, планы уроков. Преуспеть на этом непростом пути может лишь тот учитель, который научился четко ставить перед собой цели, умеет организовать путь своей профессиональной деятельности к их реализации, выполняет анализ хода работы, формулирует результативность своих действий. Обозначенные цели ставят перед преподавателями высшей школы задачу не только подготовить высококвалифицированных выпускников, но и выйти на новый уровень подготовки будущих учителей, соответствующих требованиям мировыхстандартов.

В процессе достижения поставленных целей одним из механизмов совершенствования педагогического образования в высшей школе становится реализация методики, основанной на опережающей подготовке педагогических кадров в соответствии со стандартами WorldSkills Russia. В данном случае опережающая подготовка рассматривается как ускоренная подготовка высококвалифицированных специалистов для начальной школы [1].

WorldSkills Russia – структурная единица WorldSkills International (WSI), являющейся некоммерческой, независимой и неправительственной ассоциацией, которая развита во всем мире и ведет сотрудничество со странами, активно стремящихся повысить престиж и популярность рабочих профессий.

Российская Федерация присоединилась к международному движению «WorldSkills» в 2012 году, что

© Степанова С.С., Тарасова О.В., Шалева Л.Б.
© Stepanova S.S., Tarasova O.V., Shaleva L.B.

позволило войти в числошестидесяти стран-участниц движения.Российские конкурсанты смогли принять участие уже в четырех мировых и трех европейских чемпионатах по стандартам WorldSkills Russia, доказав своими призовыми местами высокий уровень подготовки специалистов в самых различных сферах [2].

В настоящее время участие в движении WorldSkillsRussia приобрело большую популярность, оно позволило развивать большое число профессиональных компетенций, помимо востребованных, входящих в топ 50, повысить престиж рабочих профессий, продемонстрировать абсолютную необходимость формирования компетентности на ранних этапах обучения, формируя мотивацию к росту и развитию личного успеха. Разработана целая система отбора конкурсантов для участия в мировых первенствах: отбор с помощью организации региональных и межвузовских чемпионатов, организация отборочных соревнований в расширенный состав сборной России, затем соревнования для отбора в основной состав, который и будет представлять страну на мировом чемпионате. Участники проходят серьезную подготовку, совершенствуя свои навыки в шести блоках профессий: информационные и коммуникационные технологии,строительная отрасль, творчество и дизайн, промышленное производство, сфера услуг и обслуживание гражданского транспорта.

Компетенция «Преподавание в младших классах», разработанная и внедренная в список компетенций WorldSkillsRussia (2017 г.) стала одной из значимых компетенций движения WorldSkills для ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева». Актуальность и востребованность указанной компетенции обусловлена рядом важных причин:

– острая необходимость подготовки высококвалифицированных учителей, педагогов нового поколения;

– наращивание знаний и умений учителя в сфере применениянновейшего образовательного оборудования и технологий, способствующих решению важных задач образовательного процесса;

– требование всестороннего развития личности ребенка с помощью учителя, обладающего рядом специальных компетенций, позволяющих создать для обучающегося максимально благоприятные условия.

Прежде всего, это связано с вопросами подготовки учебного материала для обучающихся начальных классов, правильной организации урочной и внеурочной деятельности школьников, коммуникация совсеми участниками образовательного процесса (организация вебинаров, круглых столов для коллег, проведение родительского собрания и т.д.), самостоятельностью в вопросах саморазвития и получения дополнительного образования (повышение квалификации), разработки и ведении персонального сайта для решения определенных педагогических задач.

В современном обществе учитель начальных классов осуществляет свою профессиональную деятельностькак в социальном,так и коммерческом секторе, в условиях когда постоянно внедряются новые стандарты и технологии, регулярно расширяются области и сферы деятельности человека. В связи с этим очевидно, что одним из основных профессиональных качеств учителя начальных классов становится способность к постоянному обучению. С нашей точки зренияучитель может быть успешным в том случае, если он может принимать нестандартные решения и подходы к образовательному процессу, подходя со всей ответственностью и самостоятельностью.

В своей профессиональной деятельности педагог в младших классах должен применять определенный набор фундаментальных знаний, поскольку он является многопредметником, уметь организовать самостоятельную активность обучающихся, обладать чувством ответственности, способностью к профессиональной саморефлексии и самоактуализации.

ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева», являясь ассоциированным партнером Союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)», в 2017 году применил технологию подготовки группы студентов старших курсов – будущих учителей начальных классов по стандартам WorldSkillsRussia (компетенция «Преподавание в младших классах») в рамках внутривузовского чемпионата [1].

Целью участия студентов в чемпионате являлось научить конкурсантов принимать самостоятельные эффективные и обоснованные решения в период работы над конкурсными заданиями, не теряться в выборе правильного решения в множестве предоставленных вариантов, качественно организовывать учебный процесс с использованием инновационных методов обучения.

Техническое описание компетенции «Преподавание в младших классах» содержит 4 блока критериев, по которым оценивается уровень подготовки специалистов в данной области: общекультурное развитие, общепрофессиональное развитие, взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательного учреждения, саморазвитие и самообразование [4].

По правилам движения WorldSkills ежегодно в рамках каждой компетенции разрабатывается и дополняется новый комплект конкурсных заданий, на основании которых проходит оценка уровня подготовки специалистов.

Первое конкурсное задание заключалось в подготовке и проведении фрагмента урока.

После полуторачасовой подготовки участницы – студенты института педагогики и психологии, обучающиеся на направлении подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (Начальное образование и Русский язык, Начальное образование и Математика), представили фрагмент урока по окружающему миру. В организации соревнования по данному модулю участвовали настоящие ученики младших классов школ – партнеров университета. Работу оценивали 3 объективных и 6 субъективных экспертов, среди которых были преподаватели ВУЗа, школьные учителя и завучи по учебной работе в начальных классах школ города Орла (МБОУ СОШ № № 4, 20, 26, 29). Основной темой по итогам жеребьевки стала «Охрана леса». Конкурсантки в своем выступлении отразили свой взгляд на структуру урока (примеры по охране окружающей среды, правила поведения человека в лесу, роль леса для природы и в жизни человека). Стоит отметить активное использование конкурсанткамисовременного оборудования и мультимедийные технологии, что позволило организовать емкий и содержательный урок с ведением активного диалога с учениками.

Именно преподаватель в младших классах способствует развитию ребенка как личности, открывает ему дорогу в мир, наполненный самыми разнообразными

знаниями в сфере культуры и духовного наследия, социальных отношений, современных технологий.

Одним из интересных конкурсных заданий стало устное эссе, тема которого «Любимая книга моей семьи», относящееся к блоку общекультурного развития, имеет целью продемонстрировать умение будущего учителя творчески представить индивидуальные впечатления и соображения по конкретной теме.

Для конкурсантов это задание стало поистине откровением. Ведь по словам одной из них: «Семья – это наш маленький мир, которым необходимо дорожить. Семья – это родные люди, которые любят просто за то что ты есть». Участницы конкурса рассказали о своих семейных воспоминаниях и знаковых событиях, продемонстрировали любовьк книгам.

При демонстрации модуля «Научу за 5 минут», конкурсантки продемонстрировали свое творческоеразвитие, умение создавать и развивать творческий потенциалс участниками-волонтерами, учитывая возраст и интересы аудитории.

Уникальность педагога вмладших классах как специалиста, который работает с детьми в постоянно развивающемся и меняющемся мире, подчеркивают и другие задания, включенные в конкурсное задание чемпионата. Умение учиться – основное качествопедагога, которое он должен ежедневно демонстрировать своим обучающимся. В мире современных технологий учитель-новатор должен уметь разрабатывать концепцию своего персонального сайта. Поэтому конкурсное задание, связанное с разработкой персонального сайта учителя, продемонстрировало понимание участницами того, что правильно подготовленный учительский сайт является его «визитной карточкой», способствующей общественному признанию коллегами, детьми, руководителями школы, родителями и обычными посетителями сайта.

Участницы конкурса в компетенции «Преподавание в младших классах» показал и профессиональное мастерство, проведявнеурочноезанятиесэлементамиробототехники, подготовив интерактив для родителей первоклассников в форматесобрания с родителями,продемонстрировали навыки анализа и постановки задач в определенной педагогической ситуации, составили учебную презентацию, вошедшую в структуру методического обеспечения образовательного процесса.

По признанию конкурсанток и экспертов чемпионатаучастие в данном мероприятии помогло закрепить имеющиеся и приобрестиновые профессиональные навыки, необходимые для педагога младших классов.

Результаты проведенных соревнований в данной компетенции продемонстрировали высокую замотивированность конкурсантов, хорошую теоретическую, психолого-педагогическую и практическую подготовку, активное участие и интерес будущих работодателей в сфере образования. Проведение такого рода соревнований позволило сделать вывод о необходимости внесения корректировок и изменений в подготовку будущих педагогов высшей школой с учетом стандартов WSR как в плане внедрения обновленных модулей в рабочие программы отдельных дисциплин, так и применяемых современным образованием технологий, форматов организации учебной и внеучебной деятельности студентов, новых кейсовых и тестовых материалов и процедуры их оценивания.

Основными направлениями в процессе опережающей подготовки учителя начальных классов с применениями стандартов WSR на базе университета были выделены следующие:

– внедрение стандартов WSR в модули рабочих программ отдельных дисциплин;
– ориентированность на передовые технологии в области начального образования;
– разработка и апробация комплекса методик оценки квалификационной подготовки педагогов в начальных классах, включая этапы оценки личностных, профессиональных навыков, педагогических ипредметных компетенций;
– увеличение практических занятий с применение электронного обучения и ДОТ;
– обучение экспертов с целью создания профессионального и экспертного сообщества в области подготовки преподавателей начальных классов;
– ориентированность на требования работодателя, формирование и внедрение независимой оценки компетенций выпускников.

Организация чемпионатов по стандартам WorldSkills Russia, применение методик подготовки, тренировки в соответствии с требованиями и стандартами WSR является основным механизмом опережающей подготовки квалифицированных кадров, выявления талантливой молодежи в избранной области и популяризации педагогической профессии. Участие в истории чемпионата позволило студентам опорного университета адекватно оценить свои знания и навыки, почувствовать себя в роли настоящего педагога при решении сложных задач, совершенствовать свои SoftSkills и HardSkills (профессиональные навыки), расширить возможности в реализации творческих идей, коммуникативных навыков и профессионального мышления.

Библиографический список

1. *Айгунова О.А., Вачкова С.Н., Реморенко И.М., Семенов А.Л., Тимонова Е.Н.* Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. №2 (40). С. 8 – 23.

2. *Золотарева Н.М.* Присоединение России к WorldSkillsInternational // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 2. С. 19 – 23

3. WSR новости [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://worldskills.ru/v-yugre-vpervye-proydet-chempionat-worldskills-russia (дата обращения: 14.03.2018).

4. WSR конкурсная документация [Электронный ресурс]. Режим доступа:https://drive.google.com/drive/folders/1WJzf9rPLioVrYGxYHDhyWw576Vxi6zSS (дата обращения: 15.10.2019).

References

1. *Aigunova O. A., Vachkova S. N., Remorenko I. M., Semenov A. L., Timonova E. N.* Assessment of professional activity of the teacher in accordance with the professional standard of the teacher / / Bulletin of the Moscow city pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology. 2017. No. 2 (40). Pp. 8 – 23.

2. *Zolotareva N. M*. Accession of Russia to WorldSkills International / / Professional education in Russia and abroad. 2013. No. 2. Pp. 19 – 23
3. WSR news [Electronic resource]. Mode of access: http://worldskills.ru/v-yugre-vpervye-proydet-chempionat-worldskills-russia (date accessed: 14.03.2018).
4. WSR competitive documentation [Electronic resource]. Access mode: https: / / drive. google. com / drive/folders/1WJzf9rPLioVrYGxYHDhyWw576Vxi6zSs (accessed 15.10.2019).

УДК 577.121:616-005.1 UDC 577.121:616-005.1

ТАКАНАЕВ А.А.
доктор биологических наук, профессор, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: chemistry.med@yandex.ru
ЯРОВАТАЯ М.А.
кандидат биологический наук, доцент, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: maya0330@mail.ru
ЮШКОВА Е.И.
доктор биологический наук, профессор, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии,Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:elen_yushkova@mail.ru
ЩИГОЛЕВ И.В.
ординатор первого года обучения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:ytm1@inbox.ru

TAKANAEV A.A.
Doctor of Biological Sciences, Professor, Department of General, Biological, Farmaceutical Chemistry and Farmacognosy, Orel State University
E-mail: chemistry.med@yandex.ru
YAROVATAYA M.A.
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of General, Biological, Farmaceutical Chemistry and Farmacognosy, Orel State University
E-mail: maya0330@mail.ru
YUSHKOVA E.I.
Doctor of Biological Sciences, Professor, Department of General, Biological, Farmaceutical Chemistry and Farmacognosy, Orel State University
E-mail:elen_yushkova@mail.ru
SHCHIGOLEV I.V.
1-st Year Resident Trainee, Orel State University
E-mail:ytm1@inbox.ru

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОХИМИИ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

ELECTIVE COURSE AS AN EFFECTIVE FACTOR FOR IMPROVING THE TEACHING OF BIOCHEMISTRY IN MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Элективный курс является проверенной временем дополнительной дисциплиной лечебного, педиатрического, стоматологического и фармацевтического медицинских факультетов. Освоение электива дает возможность студенту существенно повысить уровень своей теоретической подготовки, изучить самые современные методики и технологии своей будущей профессиональной деятельности, чтобы лучше сориентироваться в выборе своей основной специальности. В данной работе рассматривается синтез и исследование нового канцеролитика в качестве практического приложения к элективному курсу «Использование композитных материалов в медицине».

Ключевые слова: ***элективный курс, эффективность преподавания, композитные материалы в медицине, биополимеры, фармакокинетика, фармакодинамика, гемостатики, биотрансформация.***

The elective course is a time-tested additional discipline of medical, pediatric, dental and pharmaceutical medical faculties. Mastering the elective course enables students to significantly increase the level of their theoretical training, to study the most modern methods and technologies of their future professional activity, in order to make a better choice of their future specialization. This paper considers the synthesis and research of a new carcinolytic medicationas a practical application to the elective course «Composite materials in medicine».

Keywords: ***elective course, teaching effectiveness, composite materials in medicine, biopolymers, pharmacokinetics, pharmacodynamics, haemostatic agents, biotransformation.***

Практическое участие студента в элективном курсе повышает шанс поступления после окончания вуза в ординатуру или аспирантуру. Следует отметить, что включившиеся в работу по реализации электива преподаватели, так же получают возможность внедрить в учебный процесс свои научные достижения, разработать и апробировать свой авторский курс с перспективой включения в рабочую программу, повысить свое педагогическое мастерство, престиж и статус.

Отталкиваясь от выше сказанного и постулата о том, что теория без практики мертва. Мы включили в элективный курс некоторые научные разработки [2, 5, 7], полученные на стыке биохимии, медицины, фармакологии и фармации.

При изучении дисциплины «Биохимия» студентами медицинских специальностей формируется общепрофессиональная компетенция ОПК-7, овладение которой подразумевает не просто знаниеоснов структурной организации и функционирования основных биомолекул клетки, метаболизма и механизмов межмолекулярного

© Таканаев А.А., Яроватая М.А., Юшкова Е.И., Щиголев И.В.
© Takanaev A.A., Yarovataya M.A., Yushkova E.I., Shchigolev I.V.

взаимодействия, но и умение использовать эти знания, а также владениеэкспериментальными навыками для исследования физиологических функций организма в норме и при патологии.

Цель данной работы – показать, что экспериментальные данные по исследованию нового полимерного композитного материала можно использовать в учебном процессе при реализации образовательных программ медико-биологического профиля в медицинском вузе.

Задача, которую решали в ходе исследования, доказать неразрывность теории и практики, эффективность совместной научно-исследовательской деятельности обучающихся с преподавателем, показать, что внедрение новых научных результатов, полученных в ходе образовательного процесса на занятиях по биохимии, повышает уровень преподавания дисциплины, а также мотивацию студентов и качество полученных знаний.

Один из ключевых разделов биохимии, который изучается студентами все медицинских специальностей (Лечебное дело, Педиатрия, Фармация, Стоматология), – это «Биохимия крови». Экспериментальные результаты нашей работы были представлены студентам в курсе лекций при освещении вопросов, касающихся свертывающей и противосвертывающей системы крови, остановки кровотечения, гемостаза. На лабораторных занятия по биохимии студенты использовали научные данные как наглядное пособие при изучении скорости свертывания крови под действием композитных материалов.

Актуальность поиска новых гемостатических препаратов и интерес со стороны студентов к данному вопросу, привел нас к пересмотру тематического плана лабораторных занятий по биохимии в сторону увеличения количества часов на изучения темы «Свертывающая и противосвертывающая системы крови. Образование и стабилизация фибринового тромба. Прокоагулянтный путь свертывания крови. Механизмы активации ферментов свертывающей системы. Антикоагулянтый путь. Белки ингибиторы протеиназ свертывающей системы. Фибринолиз. Контактная фаза свертывания крови».

В данной статье приводится получение полимерного производного гексаметилена с последующим изучением его гемостатической активности.

К 25 мл 4 %-ного раствора полиметакриловой кислоты с ММ 50 000 ±40000добавляли при перемешивании 0,5 г гексаметиленимина и лиофилизировали. Полимерный комплекс представляет собойбелый сыпучий порошок, хорошо растворимый в воде. В ЯМР спектрах обнаруживается присутствие сигналов, характерных для основания гексаметиленимина.

О влиянии полученного препарата на свертывание крови судили по длительности кровотечения и величине кровопотери (Таблица 1)

Как следует из Таблицы 1, полимерный комплекс в дозе 20мг/кг сокращает время кровотечения в 2,5 раза, а величину кровопотери в 5 раз через 60 минут после введения и, таким образом, проявляет более высокую гемостатическую активность по сравнению с дициноном.

Далее было исследовано влияние поликомплекса на паренхиматозное кровотечение (Таблица 2).

Таблица 1.

Влияние комплекса полиметакриловой кислоты с гексаметилениминном на длительность кровотечения и величину кровопотери у крыс прив/б введении (среднее из 10 опытов в каждом случае)

Препараты, дозы	Статистический показатель	Длительность кровотечения в сек.		Величина кровопотери в мг	
		До введения препарата	Через 60 минут после введения	До введения препарата	Через 60 минут после введения
Дистиллированная вода	M±	237±23	239±24	248±22	265±20
	P	-	0,05	-	0,05
	%	100	-	100	-
Дицинонв/б 30 мг/кг	M±	237±23	165±20	265±20	194±17
	P	-	0,01	-	0,01
	%	100	-70	-	-73
Комплекс полиметакриловой кислоты с гексаметиленимином 10 мг/кг	M±	237±23	155±21	248±22	100±17
	P	-	0,01	-	0,01
	%	-	-56	-	-43
Комплекс полиметакриловой кислоты с гексаметиленимином 20 мг/кг	M±	237±23	94±15	248±22	50±23
	P	-	0,01	-	0,01
	%	-	-39	-	-21

Таблица 2.

Влияние комплекса полиметакриловой кислоты с гексаметиленимином на длительность паренхиматозного кровотечения у крыс (среднее из 10 опытов в каждом случае)

Препараты, дозы	Число	Статистический показатель	Длительность кровотечения
Контроль дистиллированнаявода 0,2 мл	10	M±	228±17
		P	-
		%	100
Комплекс полиметакриловой кислоты с гексаметиленимином, 20 мг/кг, 0,01%	20	M±	152±13
		P	0,01
		%	-66
Комплекс полиметакриловой кислоты с гексаметиленимином, 20 мг/кг, 0,025%	10	M±	127±11
		P	0,01
		%	-56
Дицинон 2,5%	10	M±	-
		P	-
		%	-26
Дицинон 5,0 %	10	M±	-
		P	-
		%	-27

Как видно из Таблицы 2 препарат в концентрации 0,01 % сокращает время паренхиматозного кровотечения в среднем на 55-65 % по отношению к контролю. В то время как дицинон в концентрациях 2,5 % и 5,0 % сокращает время кровотечения на 26-27 % , а в концентрации 10 % удлиняет на 32% .

Выраженные гемостатические свойства препаратов на основе гексаметиленимина позволяют с уверенностью предположить, что основной структурой, определяющей их биологическую активность, является пергидроазепиновый цикл [6, 8].

Полученные данные указывают на перспективность проведения дальнейших исследований по двум направлениям:

а) изучение влияния полученных препаратов на систему гемостаза с целью выяснения механизма действия;

б) синтез новых производных гексаметиленимина, как низкомолекулярных, так и полимерных с целью создания новых эффективных лекарственных форм.

Эти направления представляют чрезвычайно актуальными, так как арсенал гемостатических средств вот уже на протяжении многих лет пополняется слишком медленно и состоит из небольшого количества общих кровоостанавливающих средств, многие из которых не удовлетворяют современные потребности [1, 3]. Например, викасол проявляет кровоостанавливающий эффект только через 12 ч после введения,аминокапроновая кислота (ЭАКК) применяется только при кровотечениях, возникающих на почве повышения фибринолитической активности крови.Из известных препаратов наиболее эффективным кровоостанавливающими свойствами обладает дицинон (диокси-1,4-бензол сульфонат-3-диэтиламмония) – препарат совместного производства фирмы «Лек» (СФРЮ-Швейцария). Однако его действие развивается довольно медленно и для достижения антигеморрагического эффекта необходимы высокие дозы 15-30 мг/кг.

В результате лабораторных исследований, в которых принимали участие не только студенты, но и клинические ординаторы, преподаватели и лаборанты, а также практикующие врачи, доказали целесообразность внедрения полученных данных о композитных материалах полимерной природы при преподавании органической химии, физической химии, биохимии, фармакологии при обучении студентов медицинского профиля. Такие лабораторные занятия являются толчком для практической и творческой деятельности будущих врачей и эффективным фактором повышения преподавания биохимии в медицинских вузах.

Библиографический список

1. *Таканаев А.А., Павловская Н.Е., Юшкова Е.И., Яроватая М.А., ЛушниковА.В.*Исследование биологической активностиN-галоидалкиламинов// Ученые записки Орловского государственного университета. № 7(63) 2014. С. 223 – 225.

2. *Таканаев А.А., Халилов М.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А.* Некоторые аспекты биотрансформацииN-нитрозосоединений// Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (67) 2015. С. 405 – 406.

3. *Таканаев А.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А.* Изучение биотрансформацииN-нитрозаминов как интерактивное приложение к лекционному курсу по биохимии// Ученые записки Орловского государственного университета. № 6 (69) 2015. С. 355 – 358.

4. *Таканаев А.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А.* Получение меченых униформ физиологически активных аминов и их производных как приложение к лабораторному практикуму по биохимии// Ученые записки Орловского государственного университета. № 1(70) 2016. С. 237 – 239

5. *Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И.* Получение аминов, меченных по водороду – H^3, в качестве элективного курса «Практические методы биохимии»// Ученые записки Орловского государственного университета. № 1(70) 2016. С. 257-259.

6. *Таканаев А.А, Яроватая М.А.* Повышение эффективности процесса преподавания биохимии высокомолекулярных соединений в вузах медицинского профиля (на примерах биотрансформации полимерных производных некоторых гетероциклов)// Ученые записки Орловского государственного университета. № 2(75) 2017. С. 344 – 346

7. *Таканаев А.А, Яроватая М.А.* Методы изучения биодеградации полимерных систем в рамках элективного курса «Композитные материалы в медицине» // Научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета», № 2 (79), 2018. С. 338 – 340.

8. *Таканаев А.А, Яроватая М.А,Ярмолинская Т.М.*Экспериментальные данные, полученные в рамках подготовки элективного курса «Композитные материалы в медицине»// Научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета», № 4 (85), 2019.С. 285 – 287

9. http://www.medfrance.ru/onco/nitrate/nitrozamines/

References

1. *TakanaevA.A., PavlovskayaN.E., YushkovaE.I., YarovatayaM.A.,Lushnikov A.V.*N-galoidalkilamines biological activity studies//Scientific notes of Orel State University.№ 7 (63) 2014. Pp. 223 – 225.
2. *Takanaev A.A., Khalilov M.A., Yushkova E.I., YarovatayaM.A.*Some aspects of N-nitrosocompounds biotransformation //Scientific notes of Orel State University.№ 4 (67) 2015. Pp. 405 – 406.
3. *Takanaev A.A., Yushkova E.I., Yarovataya M.A.* The study of N-nitrosamines biotransformation as an interactive part of the lecture course in biochemistry//Scientific notes of Orel State University. № 6(69) 2015. Pp. 355 – 358.
4. *Takanaev A.A., Yushkova E.I., Yarovataya M.A.* The preparation of labeled forms of physiologically active amines and their derivatives as additional material for the laboratory practicum in biochemistry//Scientific notes of Orel State University.№ 1(70) 2016. Pp. 237 – 239.
5. *Yarovataya M.A., Takanaev A.A., Yushkova E.I.*The preparation of hydrogen-3 (H^{-3})labelled amines as a part of the optinal course "Practical methods in biochemistry"//Scientific notes of Orel State University. № 1(70) 2016. Pp. 257 – 259.
6. *Takanaev A.A., Yarovataya M.A.* Improving the process of teaching biochemistry of high molecular-weight compounds at medical institute and universities (using the example of biotransformationfor some geterocycles polymeric derivatives)//Scientific notes of Orel State University. № 2(75) 2017. Pp. 344 – 346.
7. *Takanaev A.A., Yarovataya M.A*Methods of studying biodegradation of polymer systems in the limits of the elective course «Composite materials in medicine» //Scientific notes of Orel State University. № 2 (79) 2018. Pp. 338 – 340.
8. *Takanaev A.A., Yarovataya M.A.,Yarmolinskaya T. M.*Experimental results obtained within the elective course "Composite materials in medicine»//Scientific notes of Orel State University. № 4 (85) 2019. Pp. 285 – 287.
9. http://www.medfrance.ru/onco/nitrate/nitrozamines/

УДК 37.02:81 UDC 37.02:81

УМАН А.И.
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ar.uman@yandex.ru

UMAN A.I.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department Pedagogy and Professional Education Orel State University
E-mail: ar.uman@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ КОНЦЕПЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ*

DIDACTIC FEATURES OF THE LANGUAGE CONCEPT OF EDUCATION CONTENT

Данная статья посвящена вопросам и основам языковой концепции содержания образования, в основу которой положен философский взгляд на формы движения материи – природу, общество и мышление. Это новая концепция, отражающая роль языков и языкового образования в современном мире.

Ключевые слова: ***язык, языковая концепция, природа, общество, мышление, самореализация.***

This article is devoted to the issues and basics of the language concept of the content of education, which is based on a philosophical view of the forms of movement of matter – nature, society and thinking. This is a new concept that reflects the role of languages and language education in the modern world.

Keywords: ***language, language concept, nature, society, self-realization.***

Языковая концепция содержания образования предполагает, что ведущей группой учебных дисциплин в ней являются предметы языкового цикла. При первом приближении трудно представить себе такую концепцию; сразу возникает много вопросов. Во-первых, что представляет собой группа предметов языкового цикла, какие предметы в неё входят? Если речь идёт о традиционных двух-трёх учебных дисциплинах, то понятно, что на их основе концепции не получится. Во-вторых, что представляют собой учебные предметы не-языкового цикла, какие это предметы и в какие группы они объединяются? Возникает, как минимум, ещё один вопрос: а зачем ещё одна концепция, для чего она нужна, и какие задачи с её помощью можно решить и, вообще, зачем «городить весь этот огород»? Далее попытаемся разобраться во всех этих и других вопросах. А для этого обратимся к существующим концепциям с точки зрения выделения групп учебных предметов и оснований, кладущихся в основу группировки. Известный академик РАО М.Н. Скаткин говорил следующее: «При обосновании принципов отбора учебных предметов, которые должны войти в состав учебного плана, исследователи-педагоги опирались на широко известную классификацию форм движения материи. В соответствии с этой классификацией в учебный план включались три группы учебных предметов, содержащих основы наук о природе, об обществе и мышлении» [1, с. 20]. Данная концепция обслуживала только часть учебных дисциплин, в которых ведущим компонентом были научные знания и с помощью которых следовало формировать научную картину мира. «Что касается умений и навыков, то исследователи, признавая необходимость их включения в содержание образования, не указывали источников и принципов их отбора, а ограничивались простым перечнем групп навыков» [1, с. 20]. То есть, концепция обслуживала лишь один элемент содержание образования – знания, а точнее, лишь его часть – научные знания. О других элементах содержания образования вообще не шла речь.

Ещё одна концепция возникла в недрах 60-х годов XX века. «Учебные предметы, как известно, делились на два больших цикла (группы): цикл естественнонаучных и цикл гуманитарных дисциплин. Такое деление учебных предметов объективно соответствует делению наук по объекту изучения (науки о природе и науки о человеке)» [1, с. 195]. Во-первых, данная классификация исходила из особенностей научного знания и акцентировала внимание при этом на знании и, во-вторых, не охватывала всего спектра учебных предметов (например, физкультура, музыка, языки), т.е. не могла быть универсальной; в-третьих, во многом походила на первую классификацию. Поэтому со временем на её место пришла новая концепция. Её научной основой стала теория содержания общего среднего образования, разработанная авторским коллективом Лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР по руководством В.В. Краевского и И.Я. Лернера.

В этой концепции предполагалось разделение учебных предметов «на типы по их ведущему компоненту» [1, с. 196]. Согласно концепции «… ведущими компонентами могут выступать: 1) предметные научные знания (физика, химия, биология, география, история, астрономия); 2) способы деятельности (иностранный язык, черчение, физкультура, труд, комплекс технических дисциплин); 3) определённое, например, образное, видение мира (изобразительное искуство, музыка). Есть предметы, в которых ведущими оказываются два компонента

** Статья публикуется в рамках Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы современной дидактики", Орел, 24 – 25 сентября 2020 г.

© Уман А.И.
© Uman A.I.

(математика, литература, родной язык)» [1, с. 196]. Эта концепция является более продвинутой, чем предыдущие; она фактически охватывает весь спектр учебных предметов и каждому из них придаёт целевое и смысловое назначение.

Итак, мы рассмотрели разные классификации учебных предметов. При этом нам в наибольшей степени видится привлекательной первая из них. Она является наиболее фундаментальной и может быть рассмотрена в философском контексте. Но при всей её привлекательности она имела слишком узкое поле применения – только научные знания. Такое положение дел имело место в 40-х – 50-х годах XX века (как об этом писал академик М.Н. Скаткин). Рассмотрим и проанализируем эту концепцию с позиции сегодняшней дидактики.

С одной стороны, окружающий нас мир, который требуется изучить, в наиболее общем виде укладывается в совокупность форм движения материи. С другой стороны, исторически сложилось так, что он изучается через учебные предметы, т.е. имеет предметную структуру. Поэтому мир, отражённый в формах движении материи, можно соотнести с миром, выраженным совокупностью учебных предметов. Получается следующая картина: каждой форме движения материи будет соответствовать своя группа учебных предметов. Так группе «природа» соответствуют учебные предметы: физика, химия, биология, физическая география, астрономия и др., т.е. все те учебные предметы, которые отражают стороны и свойства природной материи. Здесь мы имеем в виду, как отдельные учебные дисциплины (например, физика), так и комплексы дисциплин (например, биология, которая разделяется на ботанику, зоологию, анатомию и общую биологию). Группе под названием «общество» соответствуют учебные предметы – обществознание, обществоведение, история и все исторические дисциплины, литература, экономика, экономическая география, технология (труд) и др. И выделим группу учебных дисциплин, отражающих категорию «мышление». Что это за группа? С формальной точки зрения в неё входят все остальные учебные предметы, не вошедшие в группы «природа» и «общество». А в содержательном плане – это группа, в которую входят: математические дисциплины, информатика, ИЗО, музыка, черчение. Проанализируем последнюю группу.

Исходя из концепции содержания образования Лаборатории общих проблем дидактики все учебные предметы последней группы можно объединить по ведущему компоненту содержания образования. Этим компонентом будет компонент «способы деятельности», т.е. данные учебные предметы ориентированы на формирование умений и навыков. При дальнейшем рассмотрении этой группы можно увидеть, что все они направлены на реализацию некоторого фрагмента мышления (мыследеятельностного процесса) на языке. Так, например, при изучении математики актуализируется математическое мышление, на занятиях ИЗО работает образное мышление, на уроках черчения – техническое мышление и т.д. Здесь мы сталкиваемся с комплексом, который можно обозначить как «мышление – язык», который основан на единстве мышления и языка. Во всём многообразии таких реализованных и планируемых к реализации комплексах есть две части: одна из них своеобразная, характеризующая содержание передаваемого фрагмента мышления, а другая та, с помощью которой данный смысловой фрагмент воплощается в языковую структуру (или в возможные разные языковые структуры) и функционирует в речи. Поэтому такие мыследеятельностные комплексы будут различаться каждый своим предметным наполнением, а языковой их компонент будет одинаковым, типовым, что даст возможность отнести все учебные предметы данной группы к группе языкового цикла.

Таким образом, форму движения материи «Мышление» отражает группа учебных предметов, образующая языковой цикл. В него входят языки: родной, иностранные, ИЗО, музыка, физкультура, математика, информатика, черчение. Этот перечень учебных дисциплин можно продолжить, если внести в него логику, танцы, обряды, ритуалы, т.е. те языки, которые присущи культурам разных народов, и на которых они общаются.

Рассмотрим подробнее группу языковых дисциплин. Их можно разделить на естественные и искусственные языки. К естественным языкам относятся: русский (родной), иностранные, национальный язык республики, где находится школа (для национально-территориальных образований). Искусственные языки – это математика, информатика, ИЗО, музыка, физкультура, черчение и др. К искусственным языкам причисляют также искусственный интеллект. Искусственные языки, в свою очередь, можно разделить на знаково-символические и жестовые. Ярким представителем знаково-символических языков является математика, жестовых языков – физкультура.

Язык – это средство, с помощью которого человек разговаривает с миром, изучает его, общается с ним. С другой стороны, с помощью языка человек реализует себя в этом мире, т.е. язык является средством самореализации человека. Поэтому, чем раньше в образовательном процессе ребёнку будут предоставлены языки и чем будет более полным и объёмным набор языков, тем более полным будет спектр средств познания и самореализации учащихся.

В настоящее время в школе не существует языкового цикла учебных дисциплин: изучаются родной и иностранный, а искусственные языки (т.е. учебные предметы, представляющие собой искусственные языки) не изучаются и не заложены в учебные программы – ни в основные, ни в факультативные курсы. Поэтому языковой арсенал, которым можно воспользоваться в нашей школе – это родной и иностранный языки, фактически только два естественных языка. При отсутствии полноценной системы изучения языковых дисциплин, ими можно воспользоваться как языками только на чисто эмпирическом уровне. Искусственный интеллект также разрабатывается и изучается, например, на площадке школы «Сириус» в Сочи. Но это больше исключение, чем правило.

В существующей системе обучения уже можно воспользоваться языковой концепцией содержания образования. Это значит с самого начала обучения в начальной школе можно предложить школьникам почти все учебные предметы изучать как языки (за исключением черчения), т.е. дать в руки школьникам средства для их самореализации и саморазвития. В условиях языковой подготовки школьникам будет легче овладевать учебными предметами из групп «Природа» и «Общество». А первоначально они могут быть представлены одним интегрированным учебным предметом под названием «Окружающий мир»,

где этот мир как и в объективной реальности будет представлен как единое целостное знание во всех его связях и ракурсах.

Изучение языковых дисциплин от класса к классу усложняется, усложняется и их содержание; в процессе изучения со временем для школьников формируются те или иные языковые приоритеты. В соответствии с интересами и потребностями школьников языковые дисциплины дифференцируются и постепенно начинается языковой выбор: одни языки не приобретают ведущей роли и «отпадают», а другие – наоборот, «набирают обороты» и включаются в активную их деятельность. Этот процесс в идеале ведёт к выбору профессии, т.е. к формированию того языка, который станет смыслом жизни ребёнка и которому он посвятит свою дальнейшую жизнь и профессиональную деятельность. Такая система не исключает традиционную профориентационную работу, а дополняет её и может существовать параллельно с ней, а также может заменить традиционную или существовать в автономном режиме.

Языки ложатся в основу самостоятельной деятельности школьников и таким образом оказывают формирующее и развивающее влияние на личность каждого. А это является мощным стимулом дальнейшего развития и саморазвития детей.

Эффективно владея языками и постоянно реализуя и развивая себя, школьник приобретает огромный ценностный потенциал, который качественно меняет ценностный мир ребёнка и наполняет его новыми смыслами.

Ребёнок, получивший такой опыт и закрепивший его в своём сознании, своей деятельности и переживший его, никогда не променяет этот новый мир на мелкопотребностное и утилитарное существование. Такой ребёнок никогда не пойдёт грабить и убивать или ставить своей целью наживу ради наживы, или рваться к власти или обладать другими порочными намерениями. На первый план ребёнка (и человека) будет выходить стремление к самореализации на благо себя, своей семьи и своего Отечества.

Библиографический список

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я Лернера. М.: Педагогика. 1983. 352 с.
2. *Уман А.И.* Учебный план как средство самореализации личности // Образование и общество №3(98). 2016. С.22-27.
3. *Уман А.И.* Технологический подход к обучению: Учебное пособие для магистров направления «социальная работа» / А.И. Уман. М.: Изд-во МГОУ, 2007. С.186.

References

1. Teoreticheskie osnovy` soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya / Pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya Lernera. M.: Pedagogika. 1983. 352 P.
2. *Uman A.I.* Uchebny`j plan kak sredstvo samorealizacii lichnosti // Obrazovanie i obshhestvo №3(98). 2016. Pp.22-27.
3. *Uman A.I.* Texnologicheskij podxod k obucheniyu: Uchebnoe posobie dlya magistrov napravleniya «social`naya rabota» / A.I. Uman. M.: Izd-vo MGOU, 2007. Pp.186.

УДК 373.1 UDC 373.1

ФЕФЕЛОВ С.В.
доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: t-igip@list.ru
АГАЕВА А.В.
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

FEFELOV S.V.
Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and History of the State and Law, Orel State University
E-mail: t-igip@list.ru
AGAEVA A.V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Theory and History of the State and Law, Orel State University
E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

THE COMPETENCE OF MAGISTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION REGARDING PROFESSIONAL ACTIVITY RELATED TO DISTANCE LEARNING

Распространение дистанционного обучения выявило проблемы, связанные с готовностью педагогов к профессиональной деятельности в онлайн-формате. В статье раскрываются основные направления совершенствования подготовки магистров для эффективного осуществления педагогической деятельности по дистанционному обучению.

Ключевые слова: ***педагогическое образование, магистратура, дистанционное обучение.***

The spread of distance education has identified certain problems associated with the competence of teachers in performing professional activitiy in an online format. The article reveals the main directions of improving the training of masters for the effective implementation of distance learning into pedagogical activities.

Keywords: ***pedagogical education, Master's programme, distance learning.***

Приоритетным направлением российской государственной политики в XXI в. стала ориентация на цифровизацию различных сфер общественной жизни, в том числе и сферы образования. В соответствии с принятой Правительством РФ в 2017 г. программой «Цифровая экономика» одним из ключевых институтов, которые должны к 2025 г. претерпеть наиболее значительные изменения, является именно образование. Его трансформация закономерно связывается с активным использованием информационно-коммуникационных технологий. В тоже время наблюдается противоречие между стратегическими целями, к которым должно стремиться российское образование и недостаточным количеством кадров, подготовленных для решения соответствующих задач. И хотя концепция цифровой экономики получила свою конкретизацию в проекте «Цифровая школа», следует согласиться с исследователями, указывающими не только на проблемы с ее реализацией, но и на научную неразработанность понятия и принципов цифрового образования в современной России, поскольку «в отечественной педагогической науке и практике ещё нет чёткого, однозначного толкования новых терминов, связанных с развитием цифрового образования» [4, с. 25]. Действительно, педагоги ежедневно оперируют значительным числом понятий, смысл которых не всегда очевиден и часто может быть понят только в рамках контекста. Очевидно и то, что многие педагоги не только не понимают смысла «цифровых» терминов и определений, но и в недостаточной степени владеют соответствующими информационно-коммуникационными технологиями. Как отмечает Е.А. Алексеева применительно к анализу проблем вузовского образования, «основными же факторами, сдерживающими развитие дистанционных образовательных технологий, на наш взгляд, является отсутствие достаточного количества полноценных разработанных электронных курсов дистанционного обучения, а также низкая доля мотивированных и подготовленных к работе в дистанционном режиме квалифицированных преподавателей» [1, с. 252]. Такое положение дел ставит на повестку дня серьезный вопрос о формировании у будущих педагогов в системе их вузовского образования соответствующих профессиональных компетенций.

Следует сказать и том, что до 2020 г. эти задачи, хотя и имели стратегический характер, но не требовали экстренного решения, то есть достижение соответствующих целей могло идти в плановом, программном режиме. Однако массовый переход образовательных учреждений во всем мире на дистанционное обучение в условиях пандемии COVID-19 поставил вопрос о необходимости экстренной трансформации всей образовательной среды.

© Фефелов С.В., Агаева А.В.
© Fefelov S.V., Agaeva A.V.

Переход образования от системы очного взаимодействия обучаемого и обучающегося к учебной коммуникации в рамках информационной среды выявил много системных проблем. В частности, изменились представления о самом педагоге и его роли в образовательном процессе, так как стало очевидно, что «представление педагога, как носителя знаний, который передает мудрость своим ученикам, больше не подходит для целей образования 21-го века. Благодаря тому, что учащиеся могут получить доступ к знаниям и, даже, получить технические навыки на своих телефонах, планшетах и компьютерах, необходимо пересмотреть роль преподавателя в классе и в лекционном зале» [3, с. 30]. Даже после окончания пандемии дистанционное образование останется востребованным в тех или иных формах. Например, возможен переход на такой формат обучения в школах в период сезонных простудных заболеваний, когда традиционно объявлялся карантин как в отдельных классах, так и в образовательных организациях в целом.

Одним из последствий пандемической угрозы, несомненно, станет трансформация всей системы образования. А это значит только одно: подготовка будущих педагогов должна вестись с соблюдением принципа опережения. Уже сейчас выпускники педагогического бакалавриата или магистратуры должны демонстрировать соответствующую готовность к выполнению своих профессиональных функций в принципиально новых условиях. И главная задача вузовской подготовки – сформировать у выпускников соответствующие компетенции и научить их пользоваться преимуществами дистанционного обучения и одновременно минимизировать различные риски, связанные с ним. При этом нами выделяются две группы негативных факторов. Первая – это факторы, на которые уровень профессиональной компетентности выпускника вуза не может повлиять или влияет незначительно. Вторая – это факторы, которые находятся в прямой зависимости от подготовки педагога. В первую группу могут быть включены объективные организационные сложности, снижающие эффективность дистанционного образования. Например, это отсутствие у обучающего и обучаемого компьютера, планшета, устойчивого подключения к Интернету, оборудованного комфортного рабочего места дома. В эту же группу можно отнести низкий уровень технологической оснащенности образовательной организации, проблемы связанные с функционированием и работоспособностью онлайн-платформ. В минимальной степени педагог может воздействовать на такой негативный фактор как ограниченность временного ресурса для подготовки учебного материала для дистанционного обучения. Однако остается еще большая группа факторов, на которые педагог может влиять, способен устранять или хотя бы минимизировать их негативные последствия, снижающие эффективность дистанционного образования. Остановимся ниже подробнее на тех компетенциях, которые отвечают за подобную готовность выпускника педагогической магистратуры.

Освоение программы магистратуры по педагогическому образованию требует формирования у выпускника проектной, научно-исследовательской, методической, управленческой и культурно-просветительской готовности к образовательной деятельности.

В целом современные стандарты подготовки магистров педагогического образования нацелены на их разностороннюю компетентность. Однако необходимо вести речь на акцентировании внимания на формировании в процессе вузовского обучения тех компетенций, которые обеспечат успешное включение молодого специалиста в систему онлайн-образования. Не имея возможности в рамках отдельной статьи детально осветить данную проблематику, остановимся лишь на ключевых моментах такой подготовки.

Как показали события в системе образования в 2020 г. для педагога крайне важна *общая готовность к действиям в нестандартных ситуациях*, что важно при организации и реализации обучения в дистанционном режиме. Поэтому эффективность магистерской подготовки будущего педагога во многом будет зависеть от сформированности соответствующей компетенции, подразумевающей: 1) знание и понимание того, что такое нестандартная или рисконесущая ситуация; 2) умение эффективно разрешать подобные ситуации; 3) владение навыками предотвращения нестандартных ситуаций. Как представляется, формирование соответствующей компетенции возможно в условиях практико-ориентированного и проблемного обучения, то есть при освоении магистерской образовательной программы с использованием проблемных задач и проблемных ситуаций. Получение учебного опыта их решения позволит выпускнику в профессиональной деятельности более успешно реагировать на негативные и экстренные ситуации, число которых увеличивается с переходом на дистанционное обучение.

Эффективность дистанционного обучения в значительной мере зависит от собственно *информационно-коммуникационной готовности педагога*, которая подразумевает знание образовательных возможностей различных онлайн-ресурсов, умение с ними работать, владение навыками, позволяющими обучить работе с ними учеников. Формирование такой готовности возможно только при условии ориентации будущего педагога на использование цифровых возможностей в повседневной образовательной деятельности. Это может быть компетентность, связанная с умением работать с электронным портфолио ученика, электронным дневником, размещением учебных материалов и заданий в информационно-образовательной среде. При этом могут быть задействованы не только образовательные ресурсы конкретной школы, колледжа или вуза. Например, учитель истории при изучении различных тем может давать задания, связанные с работой в цифровых архивах, с посещением виртуальных выставок и музеев. Учитель обществознания при изучении правового блока предлагает обучающимся разноуровневые задачи и проблемные ситуации, решение которых требует обращения к нормативно-правовым актам, решениям судов, находящимся в правовых справочно-информационных системах. Педагог должен понимать, что использование дистанционных технологий чаще всего требует существенного пересмотра имеющегося у него арсенала дидактических средств. При этом важно, чтобы подготовка педагога не отставала от развития информационных технологий, которые активно трансформируются и видоизменяются [2].

Не менее важной для выпускника педагогической магистратуры является *готовность к осуществлению промежуточного и итогового контроля результатов дистанционного обучения*. Такой контроль может про-

ходить в устной и письменной форме, с использованием специального программного обеспечения, в том числе, осуществляющего слежение за действиями контролируемого ученика. Выбор наиболее эффективных форм оценивания обучающихся находится в прямой зависимости от многих условий: умения педагога адаптировать имеющиеся проверочные задания к онлайн-формату, его знаний возможностей электронной образовательной среды, понимания принципов выстраивания индивидуальной образовательной траектории обучаемого при дистанционном образовании.

Поскольку педагог всегда выполняет воспитательную функцию, отдельного внимания требует формирование *готовности к ведению работы по воспитанию обучающихся в рамках дистанционного образования*. А это означает, что в рамках педагогической магистратуры акцент следует сделать на формировании у студентов соответствующих компетенций, предполагающих знание форм дистанционной воспитательной работы (интернет-конференции, интернет-тестирование, обсуждения, индивидуальные консультации, работа в социальных сетях и мессенджерах и т.д.) и наличие соответствующих умений и навыков.

Безусловно, это далеко не полный перечень компонентов, обеспечивающих готовность выпускника педагогической магистратуры к дистанционному формату образовательной деятельности. Однако данные направления представляются приоритетными, требующими пристального внимания вузовского сообщества. Формирование такой готовности не может быть отложено во времени и соответственно требует качественного преобразования системы подготовки студентов в магистратуре, в том числе, за счет разработки нового образовательного контента и трансформации фонда оценочных средств. В конечном итоге это обеспечит решение стратегических задач, обозначенных в государственной программе цифровизации образования.

Библиографический список

1. *Алексеева Е.Н.* Развитие дистанционного обучения и проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий в высшей школе на современном этапе модернизации российского образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 2 (65). С. 251 – 252.
2. *Андреев А.А., Солдаткин В.И.* Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Cloud of Science. 2013. № 1. С. 14 – 20.
3. *Бойкова А.В.* Некоторые проблемы перехода на дистанционное обучение в военных вузах в условиях пандемии // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 4-2. С. 29 – 31.
4. *Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л.* «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2018. № 3. С. 25 – 36.

References

1. *Alekseeva E.N.* The development of distance learning and the problems of implementing distance learning technologies in higher education at the present stage of modernization of Russian education // Uchenye Zapiski Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2015. №. 2 (65). Pp. 251 – 252.
2. *Andreev A.A., Soldatkin V.I.* Distance Learning and Distance Learning Technologies // Cloud of Science. 2013. №. 1. Pp. 14 – 20.
3. *Boykova A.V.* The issues of the transition to distance learning in military universities during a pandemic // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2020. №. 4-2. Pp. 29 – 31.
4. *Weindorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L.* «Digital education» as a system-forming category: approaches to definition // Bulletin of Moscow State Regional University. Series «Pedagogy». 2018. №. 3. Pp. 25 – 36.

УДК 37.015.3 UDC 37.015.3

ЩУРОВА Ю.Е.
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: schurova@rambler.ru
ЗАБАБУРИНА О.С.
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
E-mail: dawnolga@mail.ru

SHCHUROVA Y.E.
Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Department of General and age psychology, Orel State University
E-mail: schurova@rambler.ru
ZABABURINA O.S.
Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Department of General and Age psychology, Orel State University
E-mail: dawnolga@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OPTIMIZING THE EMOTIONAL AND VALUE COMPONENT OF SELF-AWARENESS OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ACADEMIC PERFORMANCE

В статье раскрываются результаты междисциплинарного исследования эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов высшего учебного заведения с разным уровнем учебной успеваемости. Представлены особенности самооценки и самоотношения студентов с высокими и низкими показателями учебной успеваемости. Выделены психолого-педагогические условия оптимизации эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов.

Ключевые слова: ***студенты, учебная успеваемость, эмоционально-ценностный компонент, самосознание, самоотношение, самооценка, психолого-педагогические условия.***

The article reveals the results of an interdisciplinary study of the emotional and value component of self-consciousness of students of higher education institutions with different levels of academic performance. Features of self-assessment and self-attitude of students with high and low academic performance indicators are presented. Psychological and pedagogical conditions for optimizing the emotional and value component of students ‘ self-consciousness are highlighted.

Keywords: ***students, academic performance, emotional and value component, self-awareness, self-attitude, self-esteem, psychological and pedagogical conditions.***

В настоящее время ведущей тенденцией научных исследований является стремление к синтезу любого знания. Тем более, что в современных условиях перехода на новые образовательные стандарты высшего образования, когда основным принципом становится переход от дисциплинарной структуры образовательного процесса к компетентностному, роль междисциплинарных исследований еще больше возрастает [1].

Эволюция концептуальных положений современной дидактики происходит за счет расширения ее экспериментального поля посредством включения в него достижений смежных с педагогикой областей знания и, в первую очередь, психологии. Междисциплинарные исследования в области педагогики дают возможность аргументировано, строго научными методами, с позиций не только дидактики, но и смежных наук спрогнозировать эффективность разрабатываемых моделей обучения [3].

Нами было проведено междисциплинарное исследование, посвященное изучению связи учебной успеваемости и эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов высших учебных заведений, а так же выделены психолого-педагогические условия оптимизации эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов с разным уровнем учебной успеваемости [7].

В течение долгого времени учебная деятельность является одной из ведущих для человека. Учебная деятельность влияет на становление самооценки и самоотношения личности. Наиболее отчетливо взаимосвязь эмоционально-ценностного компонента самосознания и учебной успеваемости можно увидеть в юношеском возрасте, когда учебная деятельность становится базисом для профессионального самоопределения личности. Успеваемость в высшем учебном заведении свидетельствует о степени усвоения качества и количества умений, знаний, навыков, регламентируемых стандартами высшего образования [8]. Именно поэтому наше экспериментальное исследование эмоционально-ценностного компонента самосознания проводилось в рамках юношеского возраста.

Проблеме самосознания посвящено немало исследований в отечественной и зарубежной психологии. Это работы Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, И.И. Чесноковой, А.Г. Спиркина

* Статья публикуется в рамках Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы современной дидактики", Орел, 24 – 25 сентября 2020 г.

© Щурова Ю.Е., Забабурина О.С.
© Shchurova Y.E, Zababurina O.S.

У. Джеймса, К. Роджерса, Р. Бернса и других выдающихся ученых [2]. В рамках многих теоретических направлений, рассматривающих данную проблему, исследователи сходятся на том, что самосознание представляет собой, изначально, процесс, посредством которого человек познает себя и относится к самому себе.

В самосознании традиционно выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный представляет определенную целостную систему знаний о себе (образ «Я», Я -концепция). Эмоционально-оценочный компонент самосознания лучше всего раскрыт в характеристиках самоотношения – как система знаний о себе и вызванных на ее основе чувств о себе. Самооценка же еще более узкое понятие и в большей степени связана с частными аспектами оценивания личностью себя в различных видах деятельности. Это объясняет связь самооценки и самоотношения со всеми сферами жизнедеятельности личности [5].

Для осуществления исследования нами был подобран комплект диагностических методик, которые обеспечили объективную оценку самоотношения и разного уровня учебной успеваемости испытуемых. Основные инструменты – Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева [4], исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан и методика свободного самоописания (МСС) на заданную тему: «Как я к себе отношусь» [6], направленная на выявление содержания самоотношения.

Исследование проводилось в 2018–2020 году на базе института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». В нем приняли участие 50 студентов: 25 студентов с высокими показателями учебной успеваемости и 25 студентов с низкими показателями учебной успеваемости.

Сравнительный анализ структуры самоотношения студентов с разным уровнем учебной успеваемости с использованием U-критерия Манна-Уитни позволил выявить следующие особенности. Различия между студентами с разным уровнем учебной успеваемости выявлены по шкалам: «зеркальное «Я», «самопривязанность» и «самообвинение». По шкале «отраженное самоотношение» студенты с невысоким уровнем учебной успеваемости имеют более низкие показатели ($p \leq 0,01$). Это указывает на то, что слабоуспевающие студенты в большей степени, чем студенты с высокими показателями успеваемости считают себя достойными положительного отношения со стороны окружающих. Они считают, что вызывают у других людей уважение, симпатию за свои духовные и личностные качества, приверженность групповым нормам.

Анализ результатов по шкале «самопривязанность» позволяет сделать вывод, что студенты с низкими показателями учебной успеваемости в большей степени, чем хорошо успевающие студенты стремятся сохранить в первоначальном виде свои качества, требования к себе, а главное – виденье и оценку самого себя. Это затрудняет процесс реализации возможности саморазвития и самосовершенствования ($p \leq 0,01$).

Интересными для анализа являются результаты, полученные по шкале «самообвинение». По данной шкале у студентов с высокими показателями успешности в обучении получены более высокие баллы, чем у слабоуспевающих студентов ($p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что хорошо успевающие студенты в большей степени, чем студенты с низкими показателями в обучении склонны поставить себе в вину свои промахи и неудачи, а не искать источник проблем во внешних обстоятельствах. Студенты с низкими показателями учебной успеваемости в большой степени ориентированы на защиту собственного «Я» через обвинения других, перенос ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели.

Анализ полученных данных по факторам самоотношения показывает, что студенты с высокими показателями учебной успеваемости имеют более низкие показатели по шкале «аутосимпатия» ($p \leq 0,05$), это дает основание считать, что они в наименьшей степени, чем обучающиеся с низкими показателями учебной успеваемости ощущают ценность своего «Я». Слабоуспевающие студенты в большей степени нравятся себе: они довольны своими внешними данными, манерой поведения, морально-волевыми качествами. Это позволяет им ощущать собственную ценность, выделяя в своей личности преимущественно достоинства. По факторам «самоуважение» и «внутренняя честность» статистически значимых различий не выявлено. Это свидетельствует о том, что студенты в обеих выборках в равной степени положительно оценивают свою личность по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению, но при этом способны выделять в своем «Я» недостатки.

Для изучения содержательного аспекта самоотношения студентов с разным уровнем учебной успеваемости была использована методика свободного самоописания. На основе анализа полученных данных, можно сделать вывод, что среди студентов с высокими показателями учебной успеваемости небольшая часть (20 %) имеют низкий уровень содержательности самоописания. Они крайне скудно анализируют свое «Я», пользуясь общими категориями, не дающими представления об особенностях их личности. Большинство студентов данной выборки (44 %) имеют средний уровень содержательности самоотношения. Описывая себя, они используют дифференцированный подход: оценивают свое «Я» на основе различных критериев и категорий (социальных, личностных, физических и т.д.). Треть студентов (36 %), которые хорошо успевают в учебе, имеют высокий уровень содержательности самоотношения. Они подробно описывают свою личность на основе различных критериев, анализируют особенности отношения к себе окружающих, причины своих поступков, перспективы развития.

Среди студентов с низкими показателями учебной успеваемости небольшая часть (16 %) имеют высокий уровень содержательности самоотношения, тогда как практически половина демонстрируют средний уровень (48 %). В таких самоописаниях часто встречается простое перечисление определенных качеств, которыми, по их мнению, студенты обладают: честный, отзывчивый, добрый, дружелюбный, либо тех социальных ролей, которые для них характерны: сын/дочь, студент/студентка и т.д. Более трети студентов данной выборки (36 %) имеют высокий уровень содержательности самоотношения. Эти студенты способны не только выделять в себе различные личностные свойства, качества, роле-

вые позиции, но и объяснять, аргументировать, находить причинно-следственные связи наличия таких явлений в себе. Некоторые испытуемые могут описать ситуации, где проявляются те или иные стороны их «Я».

Сравнение и анализ общей самооценки с использованием статистического анализа результатов по U-критерию Манна-Уитни показали, что для студентов с низкими показателями учебной успеваемости характерна более высокая самооценка, чем для студентов с хорошей успеваемостью ($p \leq 0,05$). Они более уверены в себе, считают, что обладают качествами, которые позволяют им ставить цели и успешно добиваться их, чем студенты с более высокими показателями успеваемости [7].

Таким образом, для самоотношения студентов с высокими показателями учебной успеваемости характерна большая содержательность и, в то же время, более низкий уровень самооценки и самопривязанности, чем для студентов с низкими показателями учебной успеваемости. Хорошо успевающие студенты в меньшей степени ожидают от окружающих хорошего отношения, допуская, что те могут проявлять и негативные чувства по отношению к ним, тогда как студенты с низкими показателями успеваемости считают, что в полной мере достойны положительного отношения от других людей.

Опираясь на результаты нашего исследования, мы выделили следующие психолого-педагогические условия оптимизации эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов с разным уровнем учебной успеваемости.

1) психолого-педагогическое просвещение преподавателей вуза с целью оптимизации самоотношения и развития самооценки у студентов;

2) просветительские мероприятия со студентами по ознакомлению с такими категориями как самооценка, самоотношение, учебная успеваемости и взаимосвязи между ними.

3) разработка и использование психолого-педагогических рекомендаций, следование которым будет способствовать развитию эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов и более успешной психопросветительской работы в целом;

4) использование программы групповых тренинговых занятий, направленных на оптимизацию самоотношения и развитие самооценки;

5) проведение индивидуальных консультационных занятий по запросу, направленных на коррекцию особенностей эмоционально-ценностного компонента самосознания, выявленных в процессе диагностической работы [7].

В образовательной практике понятие «условие» связано с психологическими и педагогическими аспектами. Психологический аспект представлен в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и вешних причин, определяющих психологическое развитие человека, влияющих на процесс развития и конечные результаты. Педагогический аспект предполагает выявление и создание обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействия, связывает психологическое сопровождение с факторами и механизмами, обеспечивающими желаемое развитие процессов, явлений, свойств.

Мы предполагаем, что следование выделенным на основе нашего исследования психолого-педагогическим условиям оптимизации эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов с разным уровнем учебной успеваемости, окажет положительное влияние на формирование самоотношения и самооценки студентов и может быть использовано в рамках работы психологической службы высшего учебного заведения.

Библиографический список

1. *Алексеенко И.С.* Особенности междисциплинарных исследований в истории психологии в условиях стандартизации высшего образования [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 1. URL: http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/936 (дата обращения: 10.06.2020.).
2. *Гайфулин А.В.* Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки // Вестник ТПГУ. 2009. №1. С. 4 – 9.
3. *Осмоловская И.М., Краснова Л.А.* Процесс обучения с позиции междисциплинарных исследований // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 9 – 27.
4. *Пантилеев С.Р.* Методика исследования самоотношения . Москва, 1993. 32 с.
5. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система /С.Р. Пантилеев. Москва, 1991. 108 с.
6. *Семенова П.Е.* Психолого-педагогические условия оптимизации эмоционально-ценностного компонента самосознания подростков с девиантным поведением: дипломная работа. ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», факультет педагогики и психологии, кафедра общей и возрастной психологии. Орел. 2015. 122 с.
7. *Толпекина М.С.* Психологические условия оптимизации эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов с разным уровнем учебной успеваемости: дис…. магистра психологии. ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева». Орел. 2020. 107 с.
8. *Якунин В.А.* Психология учебной деятельности студентов: учебное пособие. М.: Логос, 1994. 155 с.

References

1. *Alekseenko I. S.* Features of interdisciplinary research in the history of psychology in the context of standardization of higher education [Electronic resource] // Scientific works of Moscow Humanitarian University. 2019. No. 1. URL: http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/936 (accessed: 06/10/2020.).
2. *Gayfulin A.V.* Various theoretical approaches to the definition of self-esteem // Bulletin of TPU. 2009. No. 1. Pp. 4 – 9.
3. *Osmolovskaya I.M., Krasnova L.A.* The learning process from the perspective of interdisciplinary research // Education and Science. 2018. Vol. 20, No. 8. Pp. 9 – 27.
4. *Pantileev S.R.* Methodology for the study of self-relationship. Moscow, 1993. 32 p.
5. *Pantileev S.R.* Self-relation as an emotional-evaluative system. Moscow, 1991. 108 p.
6. Psychological and pedagogical conditions for optimizing the emotional-value component of self-consciousness of adolescents with deviant behavior: thesis. FSBEI HPE Orel State University, Department of Pedagogy and Psychology, Department of General and Age Psychology. Orel. 2015. 122 p.
7. *Tolpekina M.S.* Psychological conditions for optimizing the emotional-value component of students' self-consciousness with different levels of academic performance: dis .... Master of Psychology. FSBEI HPE Orel State University named after I. Turgenev. Orel. 2020. 107 p.
8. *Yakunin V.A.* Psychology of educational activities of students: a manual / V.A. Yakunin. M.: Logos, 1994. 155 p.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВ Ф.С. (главный научный редактор) – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате по педагогическому образованию, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ПУЗАНКОВА Е.Н. (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

ДУДИНА Е.Ф. (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ХОВАНСКАЯ Е.А. (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

АЛЕКСАНДРОВА А.П. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЙЗЕНШТАТ М.П. – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

АНТОНОВА М.В. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АРЗАКАНЯН М.Ц. – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

АРСЕНТЬЕВА Н.Н. – доктор филологических наук, профессор, Гранадский университет (Испания);

БЕДНАРСКАЯ Л.Д. – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ВИДМАРОВИЧ Н.П. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Загребский университет (Хорватия);

ГЕЛЛА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЗАЙЧЕНКОВА М.С. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

ИВАНОВ А.Е. – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

ИЗОТОВ В.П. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

КОВАЛЕВ П.А. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЛАРИОНОВА Л.Г. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

ЛЬВОВА С.И. – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория дидактики русского языка, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

МАЙМЕСКУЛОВА А.Л. – доктор наук, экстраординарный профессор, университет Казимира Великого, Институт неофилологии и прикладной лингвистики (Польша);

МИНАКОВ С.Т. – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

МИХАЛЬЧЕНКО С.И. – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского;

МИХЕИЧЕВА Е.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

НИКОЛАЕВ В.А. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»;

НИКОНОВА Т.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

НОВИКОВ С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ОБРАЗЦОВ П.И. – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

ПАСТЕРНАК Е.Л. – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

ПОГОСЯН В.А. – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

ПОНШОН Т. – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

РЕТИНСКАЯ Т.И. – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ТАМИН М. – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

УМАН А.И. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

ЧЕЛЫШЕВА И.И. – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

ЧЕРЕПАНОВА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

ЧИКАЛОВА И.Р. – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

ШЕМЧУК Ю.М. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения, Московский государственный лингвистический университет;

ШИ ХУНШЭН – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

ЯМАГУТИ Р. – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет Досися, г. Киото (Япония).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 *.doc (**версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал **без переносов**. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется ***на русском и английском языках.*** Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую**.

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять!** ***Рисунки и графики*** должны иметь чёткое 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
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@oreluniver.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.
Перевод: Александрова А.П.
Компьютерная верстка: Корявкина О.С.
Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 7.10.2020 г.
Дата выхода в свет 14.10.2020 г.
Формат 60x84/8 Объём 36,62 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 117

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