

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)

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

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

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

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

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

Зайченкова М.С. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Иванов А.Е. д-р ист. наук, проф. (Россия)

Изотов В.П. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Ковалев П.А. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Ларионова Л.Г. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Львова С.И. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Маймескулова А.Л. д-р наук, экстраорд. проф. (Польша)

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

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

Михенчева Е.А. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Николаев В.А. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Никонова Т.А. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Новиков С.Н. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Образцов П.И. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Пастернак Е.Л. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Погосян В.А. д-р ист. наук, проф. (Армения)

Поншон Т. д-р филол. наук, проф. (Франция)

Ретинская Т.И. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Тамин М. д-р филол. наук, проф. (Франция)

Тер-Минасова С.Г. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Уман А.И. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Чекова-Димитрова И. канд. филол. наук, доц. (Болгария)

Челышева И.И. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Черепанова Л.В. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Чикалова И.Р. д-р ист. наук, проф. (Белорусь)

Шемчук Ю.М. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Ши Хуншен канд. филол. наук, проф. (Китай)

Ямагути Р. д-р филол. наук, проф. (Япония)

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95, каб. 237.

Тел. (486-2) 43-17-40

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

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

Подписной индекс 43366

по объединенному каталогу «Пресса России»

© Коллектив авторов, 2017

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017

Содержание

07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аронов Д.В. РОССИЙСКАЯ ПРОФЕССУРА В ЖЕРНОВАХ РЕПРЕССИВНОЙ ПОЛИТИКИ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX в. – ДЕЛЯНОВ ПРОТИВ МУРОМЦЕВА	7
Ахметшина Р.Н. ГУСТАВ ГЕЙЕР И АНДЕРС ФРЮКСЕЛЬ – ПРЕДСТАВИТЕЛИ ИСТОРИКО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ШВЕЦИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX вв.	12
Ашихмин И.Л., Ашихмина Е.Н. ОРЛОВСКОЕ «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» НА КАРТЕ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	18
Ворожко Ю.В., Червева О.П., Дубинин А.С. ИСТОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫМ ДВИЖЕНИЕМ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ	22
Востриков П.В. ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В КОЛОНИАЛЬНОЙ ВИРГИНИИ	25
Гелла Т.Н. РЕВОЛЮЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ ВО ФРАНЦИИ И РОССИИ В XVIII И XX ВЕКАХ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	34
Гребенкин И.Н., Романика А.С. ВОЕННЫЙ ВОПРОС В ИДЕОЛОГИИ И ПРАКТИКЕ СОЦИАЛИСТОВ-РЕВОЛЮЦИОНЕРОВ НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв.	39
Истягина-Елисеева Е.А. СПОРТИВНЫЙ ПЛАКАТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОПАГАНДЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ДОВОЕННОМ СССР*	45
Казакова О.Ю. ИДЕЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В ЛОЗУНГАХ ВЕЛИКОЙ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ	48
Никифоров В.А., Никифоров С.В. «МЕЖДУНАРОДНАЯ ПРАВОСУБЪЕКТНОСТЬ В «НОВЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВАХ»: ИСТОРИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ	53
Соколов Мурадгелди О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БАКУ В 1919–1920 ГГ. ДВУХ АЛЕКСАНДРОВИЧЕЙ ИЗ ЗАКАСПИЙСКОЙ ОБЛАСТИ: ЛЕВ ЗИМИНИ ИВАН БЕЛЯЕВ (ДОПОЛНЕНИЕ К РАННЕЕ ИЗДАННЫМ РАБОТАМ)	57
Степанов В.П. СЛАВЯНСКОЕ ПОГРАНИЧЬЕ АВСТРИЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв. В ОПИСАНИЯХ СОВРЕМЕННОКОВ	60
Степкин В.В. КЛАССИФИКАЦИЯ КУЛЬТОВЫХ ПЕЩЕР ЕВРОПЕЙСКОЙ ЧАСТИ РОССИИ	69
Фокина А.В. ПРОБЛЕМА «ОТСТАЛОСТИ» КАК ОТПРАВНАЯ ТОЧКА МОДЕРНИЗАЦИИ ДЕРЕВНИ В 1918–1927 ГГ. (НА ПРИМЕРЕ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)	73
Чикаидзе Ц.М. К ВОПРОСУ ОБ АНГЛО-ФРАНЦУЗСКОМ ПРИСУТСТВИИ НА БЛИЖНЕМ ВОСТОКЕ ПОСЛЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ	78

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Антонова М.В., Пузанкова Е.Н., Куликова О.О. КЛЮЧЕВЫЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ПИСЕМ И.С. ТУРГЕНЕВА К ПОЛИНЕ ВИАРДО (1844–1871 ГГ.)	83
Ахметова М.А. «ПОМОЩЬ ЛЮДЯМ МОЖЕТ БЫТЬ ТОЛЬКО ЖИВОЙ...» (О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Л.Н. ТОЛСТОГО В ГОЛОДНЫЕ ГОДЫ)	86
Бурко Н.В. АРЕАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАИМЕНОВАНИЙ ДИКОГО ГОЛУБЯ В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ	91
Бурко Н.В. НАИМЕНОВАНИЯ ДИКОГО ГОЛУБЯ В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ	94
Воронцова Ю.А. СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ СРАВНЕНИЯ В РОМАНЕ СЕСИЛИИ АХЕРН «ТАМ, ГДЕ ТЫ»	99
Голайденко Л.Н., Куптараева Э.В. ЛЕКСЕМА ОБРАЗ КАК УНИКАЛЬНЫЙ ЭКСПЛИКАТОР СЕМАНТИКИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ПОЭЗИИ А. БЕЛОГО.	104
Григорян Г.А. ПЕЙЗАЖ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ЧЕХОВА И ТУРГЕНЕВА. ТРАДИЦИИ И ПОЛЕМИКА	111
Гуревич Д.Л. ГРАММАТИКАЛИЗАЦИЯ ПЕРИФРАЗЫ 1R + INFINITIVO В БРАЗИЛЬСКОМ ВАРИАНТЕ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА.	117
Демкина А.В. КОНЦЕПТЫ РОДИНЫ И НАЦИОНАЛИЗМА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ИСПАНСКОЙ ПАРТИИ ПОДЕМОС	124

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

Дудина Е.Ф. Б.К. ЗАЙЦЕВ «ЖИЗНЬ ТУРГЕНЕВА» – К ВОПРОСУ О РЕЛИГИОЗНОСТИ В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ТУРГЕНЕВА	131
Дудко А.Э. СОПЕТ П.Б. ШЕЛЛИ «ТО WORDSWORTH» В ПЕРЕВОДЕ К.Д. БАЛЬМОНТА С ПОЗИЦИЙ СРАВНИТЕЛЬНОГО СТИХОВЕДЕНИЯ	135
Жолудева Л.И. ЯЗЫК ИТАЛЬЯНСКИХ ТРАКТАТОВ XVI ВЕКА: РЕГИОНАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА <i>ANTE LITTERAM?</i>	139
Изотов В.П. ОТРАЖЕНИЕ МЕДИАДИСКУРСА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	144
Изотов В.П. РОЛЬ РИТОРИЧЕСКОГО КАНОНА В ЖУРНАЛИСТСКОМ ДИСКУРСЕ И ДИСКУРСЕ PR	146
Кашина С.В. СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА КАК ИСТОЧНИК ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ	148
Клочков А.В. НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЕ ВОСПРИЯТИЕ В МЕЖЯЗЫКОВОМ АСПЕКТЕ	152
Кондратенко А.И., Дмитровский А.Л. МУЗЕЙ ИСТОРИИ ОРЛОВСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ: НАУЧНО-УЧЕБНЫЙ, ИНТЕРАКТИВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ, ПЕРЕДОВОЙ. НА ПУТИ К МЕЧТЕ	155
Королькова А.В. АФОРИСТИКА А.П. ЧЕХОВА	160
Косарик М.А. ПРОБЛЕМАТИКА АПОЛОГИИ И НОРМЫ В ПОРТУГАЛЬСКОЙ МИССИОНЕРСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: ГРАММАТИКА ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА ЖОАНА РОДРИГЕША (1604 Г.)	165
Котлярова О.В. ЭВОЛЮЦИЯ КУЛЬТУРНО-ЗНАЧИМОГО КОНЦЕПТА ГОСУДАРСТВЕННЫЙ <i>СЛУЖАЩИЙ</i> В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА	171
Куксова Е.Л., Коч К.И. ДЕМОЛИГИСТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ КОНГО	176
Михеичева Е.А. ВИРДЖИНИЯ ВУЛФ О «ГАРМОНИЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА» В РОМАНАХ И.С. ТУРГЕНЕВА	180
Раздорская О.В. ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	184
Ретинская Т.И. О РЕЗУЛЬТАТАХ РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНОГО ПРОЕКТА «РЕГИОНАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ШАМПАНСКОГО И АРДЕННСКОГО РЕГИОНОВ)»	188
Сабело Е.В. КАТЯ ЛОКТЕВА – ГЕРОИНЯ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»: К ПРОБЛЕМЕ ПРОТОТИПА	193
Тимофеева Н.Ю. ПРИЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОФИЦИАЛЬНЫХ КРЫМСКИХ ТОПОНИМОВ В УСТНОЙ РЕЧИ	200
Филатова А.А., Маркелова Т.В. УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ Ф. И. БУСЛАЕВА И А. М. ПЕШКОВСКОГО: РАЦИОНАЛЬНОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ	204
Хижняк С.П. РОЛЬ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЛЕКСЕМНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	211
Чельшова И.И. ПЕРВЫЕ ТЕКСТЫ НА РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ: ОБЩЕЕ И ЧАСТНОЕ	216
Чмыхова Г.П. «ЖЕРТВА» КАК КУЛЬТУРНЫЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОНЦЕПТ	221
Шаяхметова Э.Х. ДИАГНОСТИРУЮЩИЕ ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ АОРИСТА В ДРЕВНЕРУССКИХ СБОРНИКАХ XII–XIII вв.	224
Щекотихина И.Н. ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ТЕКСТОПОРОЖДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СКАЗОЧНЫХ ЗАЧИНОВ)	228
Элми Ата Мохаммад ОДНОЗНАЧНЫЕ КОНКРЕТНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ, ЗНАЧЕНИЕ КОТОРЫХ НЕ ОТМЕЧЕНО В «СЛОВАРЕ ЯЗЫКА ПУШКИНА»	232

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алдошина Е.А., Алдошин А.В., Демина А.В. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	236
Амеличкин А.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ	240
Баранова-Шишкова Л.И. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ-ГЕОГРАФОВ ПРОФИЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ «РЕГИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»	244
Баранова-Шишкова Л.И., Звонарева Е.А., Симпильская К.С. МОДЕРНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИГОТОВЛЕНИЯ ЛЕГКОПЛАВКИХ СТЕКОЛ НА ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ ПО ПРИКЛАДНОЙ ХИМИИ	248
Бирюкова Н.П., Карпеева С.А., Стебакова Т.Г., Родкина А.А. ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ КОНСТРУКТОРА ОДЕЖДЫ	251
Борисова Ю.Н. ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-АРХИТЕКТОРОВ)	254
Будякова Л.В. МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОФИЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ДЛИТЕЛЬНО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ	258
Вишневский В.И., Мироненко И.И. ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ	262
Воронкова М.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ В АГРАРНОМ ВУЗЕ	266
Горбачев В.И. ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АБСТРАГИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ КОМПЕТЕНЦИЙ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	269
Горин А.В., Невров В.А., Горина М.А., Токмаков Н.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АКТИВНЫМ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПРЫЖКОВ С ПАРАШЮТОМ	278
Горлова Ю.И., Алтунина О.Е. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ	281
Гранкин Н.Н., Тяпкина А.П., Фомина Е.А., Федяева Т.В., Изнатов А.М. ПРОГРАММА «ОКА» КАК ШКОЛА РАЦИОНАЛЬНОГО ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ	284
Гранкин Н.Н., Федяева Т.В., Тяпкина А.П. ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	288
Гряданова Е.Н., Горин А.В., Токмакова М.А., Токмаков Н.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА МЕХАНИКИ С ЭЛЕМЕНТАМИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	291
Давыдова А.А., Двойнев В.В. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД НА ТЕРРИТОРИИ СМОЛЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	294
Дашук К.В. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ	298

Демьянков Е.Н., Учасов Д.С., Сысоева Л.А. ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	302
Дорофеева В.И., Донцова Ю.А. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ К ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	307
Дорофеева В.И., Котов Р.И., Тарасов А.И. О ВЫПОЛНЕНИИ СОВМЕСТНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАМИ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ	310
Дробышева И.В., Дробышев Ю.А. СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	313
Ермакова Н.В. К ВОПРОСУ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	317
Ефанова О.А. ФОРМА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ	320
Зубова Ж.А. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ИНСТИТУТЕ ФИЛОЛОГИИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА	324
Зубрилин К.М., Аманжолов С.А., Скворцов К.А. ИЗУЧЕНИЕ ОРНАМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА В НРАВСТВЕННОМ И ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ (ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ)	327
Кадиев А.Х., Гетоева Л.К. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ	330
Калинина С.Д. ВЫСШАЯ ШКОЛА В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	334
Ковешников А.И., Ковешников П.А. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКИХ ИГРОВЫХ ПЛОЩАДОК	340
Ковешников А.И., Ковешников П.А., Косенкова А.Б. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН У БАКАЛАВРОВ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ ИГРОВЫХ ПЛОЩАДОК)	343
Ковешникова Н.А., Ковешникова Е.Н., Ковешников П.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ДИЗАЙНА В ВУЗЕ	346
Ковешникова Е.Н., Ковешникова Н.А. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГОБЕЛЕНОГО ТКАЧЕСТВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ИСКУССТВО КОСТЮМА И ТЕКСТИЛЯ»	349
Коткова Г.Е., Абдулкадер Ардалан Латиф ПЕДАГОГИКА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	352
Кузнецова Л.П., Горлова Ю.И., Цуканова М.С. ФИТНЕС-КЛУБ ШАГОВОЙ ДОСТУПНОСТИ КАК БАЗА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ «ТРЕНЕР – РЕБЕНОК – СЕМЬЯ»	358
Кузнецова Л.П., Калашников А.Ф., Гапеев Д.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ РУКОПАШНОГО БОЯ В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПОДРОСТКОВ 10-12 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В КАДЕТСКОМ КЛАССЕ	362
Литвинова Ю.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СПО В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	367
Мерцалова С.Л., Карпова И.В. ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	372
Митрахович В.А., Верминенко Ю.В. РОЛЬ МОТИВАЦИИ В УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ	376
Митрохина С.В., Иванченко О.Н. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СТОХАСТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	381
Митяева А.М. ПРИМИРИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	385
Михайлова Д.И. ИНФОРМАЦИОННО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	389
Орлова Л.Н. СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ПИОНЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ: ПУТИ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ	391
Правдюк В.Н., Суганова М.И., Ковешников А.И. ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	396
Пузина Т.И., Макеева И.Ю. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «БИОФИЗИКА» В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРА БИОЛОГИИ	399
Серёгина Т.В., Терехов С.В. НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ НАУКИ	402
Симанева Т.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ WEB 2.0 ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ»	405
Скворцов К. В. ПРОБЛЕМЫ ИЗЛОЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ДОСУГА В ИНТЕГРАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	409
Соболь М.В., Юрловская И.А. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	412
Соломченко М.А., Ашихин А.В. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ У СОТРУДНИКОВ СПЕЦПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СРЕДСТВАМИ РУКОПАШНОГО БОЯ	416
Сорокина Е.В., Горбачева О.А. ФОРМИРОВАНИЕ ТАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ СПОРТИВНЫМ ОРИЕНТИРОВАНИЕМ	420
Стебакова Т.Г., Родкина А.А., Карпеева С.А. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ХУДОЖНИКОВ ПО КОСТЮМУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	424
Таканаев А.А., Яроватая М.А. ПУТИ БИОДЕГРАДАЦИИ И ЭЛИМИНАЦИИ СИНТЕТИЧЕСКИХ ПОЛИМЕРОВ IN VIVO КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОХИМИЯ»	428
Тамбовский О.М. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОЙ ШКОЛЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА	432
Тубеева Ф.К. Гадзиев А.А. ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	436
Хворостов Д.А., Чайка Н.М., Величко Н.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У СЛАБОЗЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДЕКОРАТИВНОЙ КОМПОЗИЦИИ	440
Чертыковцева Е.А., Чертыковцева Д.В. ОСОБЕННОСТИ И ПРИНЦИПЫ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПУТЕВОДИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВА РЕКЛАМЫ И КОММУНИКАЦИИ	444
Шугалей Д.В. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ФИЗИЧЕСКОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	448

РЕЦЕНЗИИ

Блажко В.А. ЭТНОГРАЖДАНСКОЕ СТРОИТЕЛЬСТВО ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	453
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	456
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	457

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

Avdeyev F.S. Doctor in Pedagogics, Prof.

Scientific deputy editor-in-chief

Puzankova E.N. Doctor in Pedagogics, Prof.

Board members:

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

Acting chief editor

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

302026, Orel, 95 Komsomolskaya Str., of. 237.

Tel. (468-2) 43-17-40

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

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

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»

© Team of authors, 2017

© OSU named after I.S. Turgenev, 2017

Contents

07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

Aronov D.V. REPRESSIVE POLICY OF THE MINISTRY OF EDUCATION OF RUSSIA TOWARDS LIBERAL PROFESSORS IN THE LAST THIRD OF THE XIX CENTURY. DELIANOV AGAINST MUROMTSEV	7
Akhmetshina R.N. GUSTAVE GEYER AND ANDRES FRUXEL–REPRESENTATIVES OF THE HISTORICAL AND POLITICAL THOUGHT OF SWEDEN IN THE FIRST HALF OF THE XIX CENTURY	12
Ashikhmin I.L., Ashikhmina E.N. THE OREL «NEST OF GENTLEFOLK» ON THE WORLD LITERATURE MAP	18
Vorozhko Yu.V., Cherueva O.P., Dubinin A.S. HISTORY OF MANAGEMENT OF PHYSICAL CURRENT MOVEMENT: PROBLEMS OF DEVELOPMENT	22
Vostrikov P.V. ECONOMIC DEVELOPMENT AND SOCIAL RELATIONS IN COLONIAL VIRGINIA.	25
Gella T.N. THE REVOLUTIONARY PROCESSES IN FRANCE AND RUSSIA IN THE XVIII AND XX CENTURIES: HISTORIOGRAPHICAL ASPECTS	34
Grebenskin I.N., Romanika A.S. MILITARY ISSUES IN IDEOLOGY AND PRACTICE OF SOCIALIST REVOLUTIONARY PARTY AT THE BOUNDARY BETWEEN XIX AND XX CENTURIES	39
Istyagina-Eliseeva E.A. SPORTS POSTER AS AN INSTRUMENT OF PROPAGANDA OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN THE PRE-WAR USSR	45
Kazakova O.Yu. THE IDEA OF POLITICAL VIOLENCE IN SLOGANS OF THE GREAT RUSSIAN REVOLUTION	48
Nikiforov V.A., Nikiforov S.V. INTERNATIONAL CORPORATE PERSONHOOD IN "NEW POLITICAL SPACES": A HISTORICAL AND CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE PROBLEM.	53
Soyegov Muradgeldi ABOUT ACTIVITY IN BAKU IN 1919-1920 OF TWO ALEKSANDROVICHES FROM ZAKASPIJSKY AREA: LION ZIMIN AND IVAN BELJAEV (ADDITION TO EARLIER PUBLISHED WORKS)	57
Stepanov V.P. SLAVIC BORDER OF THE AUSTRIAN AND RUSSIAN EMPIRES OF THE SECOND HALF OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY DESCRIPTIONS OF CONTEMPORARIES	60
Stepkin V.V. CLASSIFICATION OF CULT CAVES IN EUROPEAN RUSSIA	69
Fokina A.V. THE PROBLEM OF «BACKWARDNESS» AS THE STARTING POINT OF COUNTRYSIDE MODERNIZATION IN 1918-1927 (ORYOL GOVERNORATE AS EXAMPLE)	73
Chikaidze Ts.M. TO A QUESTION OF THE BRITISH-FRENCH PRESENCE IN THE MIDDLE EAST AFTER THE FIRST WORLD WAR	78

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

Antonova M.V., Puzankova E.N., Kulikova O.O. KEY THEMATIC DOMINANT OF THE LETTERS OF I. S. TURGENEV TO PAULINE VIARDOT (1844-1871.)	83
Akhmetova M.A. «THE HELP TO PEOPLE CAN BE ONLY VITAL...» (ABOUT THE L. N. TOLSTOY'S ACTIVITY DURING LEAN YEARS)	86
Burko N.V. THE AREAL CHARACTERISTIC OF NAMES OF THE WILD PIGEON IN THE RUSSIAN FOLK DIALECTS	91
Burko N.V. THE NAMES OF THE WILD PIGEON IN RUSSIAN FOLK DIALECTS	94
Vorontsova J.A. STYLISTIC EXPRESSION OF COMPARISONS AND SIMILES IN CECILIA AHERN'S NOVEL "THERE IS NO PLACE LIKE HERE".	99
Golaydenko L.N., Kuptaraeva E.V. LEXEMA IMAGE AS A UNIQUE EXPLICATOR OF THE SEMANTICS OF REPRESENTATION IN THE POETRY OF A. BELY.	104
Grigorian G.A. LANDSCAPE IN THE CHEKHOV'S AND TURGENEV'S CREATIVE WORKS. TRADITIONS AND POLEMIC.	111
Gurevich D.L. GRAMMATICALIZATION OF THE PERIPHRASTIC IR + INFINITIVE IN BRAZILIAN PORTUGUESE	117
Demkina A.V. CONCEPTS OF MOTHERLAND AND NATIONALISM IN THE DISCOURSE OF PODEMOS.	124

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

Dudina E.F. B.K. ZAITSEV "LIFE OF TURGENEV" - TO THE QUESTION OF RELIGIOUSNESS IN LIFE AND CREATIVITY I.S. TURGENEV	131
Dudko A.E. P. B. SHELLEY'S SONNET «TO WORDSWORTH» IN K.D. BALMONT'S TRANSLATION FROM THE COMPARATIVE STUDY OF VERSE METER AND RHYTHM POSITIONS	135
Zholudeva L.I. LINGUISTIC FEATURES OF XVI-CENTURY ITALIAN TREATISES: REGIONAL VARIATION OF STANDARD LANGUAGE <i>ANTE LITTERAM?</i>	139
Izotov V.P. REFLECTION OF THE MEDIA DISCOURSE IN FICTION	144
Izotov V.P. THE ROLE OF THE RHETORICAL CANON IN THE JOURNALISTIC DISCOURSE AND DISCOURSE PR	146
Kashina S.V. SENTENCE STRUCTURE OF A MOTHER TONGUE AS A SOURCE OF INTERFERENCE IN TEACHING ENGLISH ON A TRILINGUAL BASIS	148
Klochkov A.V. FREE INDIRECT PERCEPTION IN THE INTERLINGUAL ASPECT	152
Kondratenko A.I., Dmitrovsky A.L. MUSEUM OF HISTORY OF ORYOL JOURNALISM: SCIENTIFIC-TRAINING, INTERACTIVE-EDUCATIONAL, ADVANCED. ON THE WAY TO DREAM	155
Korolkova A.V. APHORISMS A.P. CHEKHOV	160
Kossarik M.A. LINGUISTIC APOLOGIA AND NORMALIZATION PROBLEMS IN THE PORTUGUESE MISSIONARY LINGUISTICS: THE CASE OF THE JAPANESE GRAMMAR BY J. RODRIGUES	165
Kotlyarova O.V. EVOLUTION OF CULTURALLY SIGNIFICANT CONCEPT OF CIVIL SERVANT IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD.	171
Kuksova E.L., Koch K.I. DEMOLIGVISTIC SITUATION IN THE DEMOCRATIC REPUBLIC OF CONGO	176
Mikheicheva E.A. VIRGINIA WOOLF ON "HARMONIOUS WORLD LANDSCAPE" IN TURGENEV'S NOVELS	180
Razdorskaya O.V. ETYMOLOGICAL ANALYSIS OF PHARMACEUTICAL VOCABULARY IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES	184
Retinskaya T.I. ABOUT THE RESULTS OF THE SCIENTIFIC PROJECT IMPLEMENTATION "REGIONAL VARIANTS OF THE FRENCH LANGUAGE: SOCIOLINGUISTIC AND LINGUISTIC DESCRIPTION (ON THE MATERIAL OF CHAMPAGNE AND ARDENNES REGIOLECTS)"	188
Sabelo E.V. KATYA LOKTEVA – HEROINE OF ROMAN IS. TURGENEV «FATHERS AND CHILDREN»: TO THE PROTOTYPE PROBLEM	193
Timofeeva N.Y. DERIVATION METHODS OF NON-OFFICIAL TOPONYMS IN COLLOQUIAL SPEECH OF CRIMEAN INHABITANTS	200
Filatova A.A., Markelova T.V. EDUCATIONAL TEXT OF F. I. BUSLAEV AND A. M. PESHKOVSKY: RATIONAL AND EMOTIONAL	204
Khizhnyak S.P. THE ROLE OF ADJECTIVES IN THE HISTORY OF POLY-LEXEMIC LEGAL TERMS' FORMATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE	211
Chelysheva I.I. EARLY WRITTEN MONUMENTS OF ROMANCE LANGUAGES: THE UNIVERSAL AND THE PARTICULAR	216
Chmykhova G.P. "ZHERTV" ("SACRIFICE") AS A CULTURAL AND LANGUAGE CONCEPT	221
Shayakhmetova E.H. DIAGNOSTIC VARIATIVE FORMS OF AORIST IN THE OLD RUSSIAN MISCELLANIES FROM XII th -XIII th C.	224
Shchekotikhina I.N. EXPERIENCE OF EXPERIMENTAL RESEARCH INTO TEXT PRODUCTION STRATEGIES (ON THE BASIS OF FAIRYTALE BEGINNINGS)	228
Elmy Ata Mohammad UNAMBIGUOUS CONCRETE NOUNS WHOSE MEANING IS NOT NOTED IN THE DICTIONARY OF A. S. PUSHKIN'S LANGUAGE	232
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES	
Aldoshina E.A., Aldoshin A.V., Demina A.V. ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF INCREASE OF EFFICIENCY OF FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY AT THE TRAINED EDUCATIONAL ORGANIZATIONS	236
Amelichkin A.V. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF INFORMATION AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ABILITIES OF YOUTH IN CULTURAL INSTITUTIONS	240
Baranova-Shishkova L.I. CONCEPTUAL APPROACHES TO THE EDUCATIONAL PROGRAM OF HIGHER EDUCATION IN THE PREPARATION OF GRADUATE GEOGRAPHERS PROFILE ORIENTATION "REGIONAL POLICY"	244
Baranova-Shishkova L.I., Zvonareva E.A., Symboliska K. S. MODERNIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF EDUCATING OF STUDENTS BY MEANS OF PREPARATION OF FUSIBLE GLASSES ON LABORATORY PRACTICAL WORK ON THE APPLIED CHEMISTRY	248
Biryukova H.P., Karpeeva S.A., Stebakova T.G., Rodkina A.A. THE USE OF MODERN COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY IN THE TRAINING OF DESIGNER CLOTHES	251
Borisova Y.N. PRACTICAL APPLICATION OF CULTUROLOGY FOR DEVELOPMENT OF PROJECT SKILLS BY STUDENTS (WHILE TRAINING ARCHITECTURE ENGINEERS)	254
Budyakova L.V. MODEL OF THE PROCESS OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF SOCIO-CULTURAL PROFILES TO THE FORMATION OF THE MOTIVATION TO ACHIEVE LONG-SUFFERING CHILDREN	258
Vishnevskij V.I., Mironenko I.I. INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TRAINING IN THE PREPARATION OF MEDICAL STUDENTS	262
Voronkova M.V. THE USE OF ACTIVE METHODS IN THE TEACHING OF CHEMISTRY IN THE AGRICULTURAL UNIVERSITY	266
Gorbachev V.I. REGULARITIES OF FORMATION OF THE COMPETENCE OF MEANINGFUL ABSTRACTION IN THE SYSTEM OF COMPETENCES OF THE IDEOLOGICAL GOAL OF TEACHING MATHEMATICS	269
Gorin A.V., Nevrov V. A., Gorina M.A., Tokmakov N.V. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDENT LEARNING SYSTEM ACTIVE ACTIVITIES ON THE EXAMPLE OF SKYDIVING	278
Gorlova U.I., Altunina O.E. INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY AS A MEAN OF FORMING A PHYSICAL CULTURE PERSONALITY IN STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP	281
Grankin N.N., Tyapkina A. P., Fomina E. A., Fedyaeva T.V., Ignatov A.M. OKA PROGRAM AS A SCHOOL OF ENVIRONMENTAL MANAGEMENT	284
Grankin N.N., Fedyaeva T.V., Tyapkina A.P. THE POTENTIAL OF THE SYSTEM OF MIXED TEACHING IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS BIOLOGICAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY	288
Gryadunova E. N., Gorin A.V., Gorina M.A., Tokmakov N.V. THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHING MECHANICS COURSE WITH ELEMENTS OF PROBLEM-BASED LEARNING	291
Davydova A.A., Dvoynev V.V. THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL TERMINOLOGY DURING THE PRE-REVOLUTIONARY PERIOD ON THE TERRITORY OF THE SMOLENSK PROVINCE: SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS	294

Dashuk C.V. FORMATION OF TEENAGER'S VALUE ORIENTATION IN THE CONDITIONS PEDAGOGICAL ORGANIZATION OF FREE TIME	298
Demyankov E.N., Uchasov D.S., Sysoeva L. A. TASK AS A MEANS OF ENHANCING THE EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE STUDY OF MEDICAL-BIOLOGICAL DISCIPLINES	302
Dorofeyeva V.I., Dontsova Yu.A. TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF READINESS FOR PRACTICAL ORIENTED ACTIVITY AT BACHELORS OF APPLIED MATHEMATICS AND INFORMATICS	307
Dorofeyeva V.I., Kotov R.I., Tarasov A.I. ON THE IMPLEMENTATION OF JOINT PROJECT ACTIVITY OF MASTERS OF APPLIED MATHEMATICS AND INFORMATICS	310
Drobysheva I.V., Drobyshev Y.A. MEANS FOR INCREASING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE APPROACH	313
Ermakova N.V. TO THE QUESTION ABOUT THE ACTIVITIES OF THE CURATOR IN HIGH SCHOOL	317
Efanova O.A. FORM OF TEST TASKS	320
Zubova Zh.A. SOME FEATURES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE TO FOREIGN STUDENTS AT THE INSTITUTE OF PHILOLOGY IN THE OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV	324
Zubrilin K. M., Amanzholov S. A., Skvortsov K. A. STUDY OF ORNAMENTAL ART IN MORAL AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES (ART AND GRAPHIC FACULTY)	327
Kadiev A.Kh., Ghetoyeva L.K. ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS ON DECORATIVE-APPLIED ART	330
Kalinina S.D. THE HIGHER SCHOOL IN THE ERA OF GLOBAL INFORMATION EXCHANGE IN THE CONTEXT OF NATIONAL SECURITY	334
Koveshnikov A.I., Koveshnikov P.A. FORMATION OF SKILLS OF DESIGN ACTIVITY AT BACHELORS OF LANDSCAPE ARCHITECTURE ON THE EXAMPLE OF CHILDREN'S PLAYGROUNDS	340
Koveshnikov A.I., Koveshnikov P.A., Kosenkova A.B. METHODS OF TEACHING OF SPECIAL DISCIPLINES FOR BACHELORS OF LANDSCAPE ARCHITECTURE (FOR EXAMPLE, THE DESIGN OF CHILDREN'S PLAYGROUNDS)	343
Koveshnikova E.N., Koveshnikova N.A., Koveshnikov P.A. USE THE METHODS OF ACTIVE EDUCATION IN TRAINING OF MASTERS OF DESIGN IN THE UNIVERSITY	346
Koveshnikova E.N., Koveshnikova N.A. METHODS OF TEACHING FROM TAPESTRY WEAVING HAVE ENROLLED IN THE UNIVERSITY IN THE DIRECTION «THE ART OF COSTUME AND TEXTILES»	349
Kotkova G.E., Abdulkader Ardalan Latif PEDAGOGY OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION PROCESSES OF THE EDUCATION SYSTEM	353
Kuznetsova L.P., Gorlova U.L., Tsukanova M.S. FITNESS CLUB WITHIN WALKING DISTANCE AS A BASE FOR THE WORKOUT WORK INTO SYSTEM «COACH – CHILD – FAMILY»	358
Kuznetsova L.P., Kalashnikov A.F., Gapeev D.V. USE OF MEANS OF HAND-TO-HAND FIGHT IN PHYSICAL TRAINING OF 10-12 YEARS OLD TEENAGERS IN CADET CLASSES	362
Litvinova Y u. V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT FOR COLLEGE DIRECTORS IN THE NETWORK INTERACTION	367
Mertsalova S.L., Karpova I.V. ACADEMIC WRITING FOR MASTER'S DEGREE STUDENTS STUDYING FOREIGN LANGUAGE AT NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION	372
Mitrakhovich V.A., Verminenko Yu.V. THE ROLE OF MOTIVATION IN THE SUCCESS OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE CADETS'	376
Mitrokhina S.V., Ivanchenko O.N. FEATURES OF STOCHASTIC CONCEPTS FORMATION IN TEACHING MATHEMATICS AT PRIMARY SCHOOL PUPILS	381
Mityaeva A.M. CONCILIATORY TECHNOLOGIES IN RESOLUTION OF CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	385
Mikhaylova D.I. INFORMATION AND DIAGNOSTIC COMPETENCE AS A PART OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE FORM MASTER	389
Orlova L.N. SOCIO-CULTURAL POTENTIAL OF THE MODERN PIONEER MOVEMENT: WAYS TO PRESERVE AND DEVELOP	391
Pravdyuk V.N., Suganova M. I., Koveshnikov A.I. FORMATION OF SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE MASTERS OF PROFESSIONAL TRAINING	396
Puzina T.I., Makeeva I.Yu. CONCEPTUAL BASES OF CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL PROGRAM "BIOPHYSICS" IN THE PREPARATION OF THE MASTER OF BIOLOGY	399
Seregina T.V., Terekhov S.V. NOOSPHERIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN IDEAS PHILOSOPHY OF SCIENCE	402
Simaneva T.A. THE USE OF WEB 2.0 SERVICES DURING LEARNING THE COURSE «MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER»	405
Skvortsov K.V. PROBLEMS OF PRESENTATION OF SOCIAL AND CULTURAL LEISURE IN THE INTEGRATIVE SPACE	409
Sobol M.V., Yurlovskaya I.A. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH LANGUAGE) AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM	412
Solomchenko M. A., Ashihin A. V. DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY AT EMPLOYEES OF SPECIAL FORCES BY MEANS OF HAND-TO-HAND FIGHT	416
Sorokina E.V., Gorbacheva O.A. FORMATION OF TACTICAL THINKING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PRACTICING SPORTS ORIENTEERING	420
Stebakova T.G., Rodkina A.A., Karpeeva S.A. ON THE ISSUE OFFORMATION OF THEPROJECT COMPETENCE OF COSTUME ARTISTSIN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY	424
Takanaev A.A., Yarovataya M.A. WAYS OF BIODEGRADATION AND ELIMINATION OF SYNTHETIC POLYMERS IN VIVO AS A THEORETICAL BASIS FOR STUDYING THE DISCIPLINE "BIOCHEMISTRY"	428
Tambovsky O.M. SOME ASPECTS OF THE FUNCTIONING OF THE RUSSIAN SCHOOL IN THE PRE-SOVIET PERIOD	432
Tubeeva F.K., Gadziev A.A. PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF SCHOOLCHILDREN WITH VIOLATIONS OF VISION	436
Khvorostov D.A., Chaika N.M., Velichko N.G. THE FORMATION OF PROFESSIONALISM AMONG HEARING-IMPAIRED STUDENTS IN THE STUDY OF DECORATIVE COMPOSITION	440
Chertykovtseva E.A., Chertykovtseva D.V. FEATURES AND PRINCIPLES OF DIZAYN-PROEKTIROVANIYA OF THE GUIDE AS ADVERTISING MEDIA AND COMMUNICATIONS	444
Shugalya D.V., Blazhko V.A. EXPERIMENTAL ASSESSMENT OF EFFICIENCY FORMATION OF CULTURE OF PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL MAINTENANCE	448

УДК 94(47+57)"20":378(09)(47+57)"187"XIX в.

UDC 94(47+57)"20":378(09)(47+57)"187"XIX в

АРОНОВ Д.В.

доктор исторических наук, профессор, заведующий
кафедрой истории правовых учений, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: aronovdv@mail.ru

ARONOV D.V.

Doctor of History, professor, Department of "The History of
Legal Doctrines", Orel State University
E-mail: aronovdv@mail.ru

РОССИЙСКАЯ ПРОФЕССУРА В ЖЕРНОВАХ РЕПРЕССИВНОЙ ПОЛИТИКИ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX в. – ДЕЛЯНОВ ПРОТИВ МУРОМЦЕВА

REPRESSIVE POLICY OF THE MINISTRY OF EDUCATION OF RUSSIA TOWARDS LIBERAL PROFESSORS IN THE LAST THIRD OF THE XIX CENTURY. DELIANOV AGAINST MUROMTSEV

В статье анализируются эпизоды общественно-политической деятельности С.А. Муромцева, выдающегося российского юриста, Председателя Первой Государственной Думы (1906), связанные с затронутыми его репрессиями со стороны руководства министерства просвещения. На примере эпизодов биографии известного российского либерального деятеля иллюстрируется практика борьбы царского правительства с либеральной профессурой в период реализации политики «корректировки реформ».

Ключевые слова: Муромцев; либеральная профессура XIX в.; история высшего образования России; репрессивная политика Министерства народного просвещения

The article analyzes the episodes of social and political activity of S. Muromtsev, an outstanding Russian lawyer, Chairman of the first state Duma (1906), related to the repressions of the Ministry of education. On the example of episodes of the biography of the famous Russian liberal figure, the practice of the struggle of the tsarist government with the liberal profession during the implementation of the policy of «adjustment of reforms» is illustrated.

Keywords: Muromtsev; liberal Professor of the XIX century; history of higher education in Russia; repressive policy of the Ministry of public education.

Одним из проявлений политики правящих элит пореформенного периода, направленной на борьбу с развитием либеральных политических воззрений стала практика ограничения для носителей этой идеологии возможности ее представления в сколь-нибудь публичном пространстве. В первую очередь это касалось степени свободы для печатных изданий, свободы преподавания в учебных заведениях, прежде всего в университетах, а также практики создания общественных организаций (объединений). Этот процесс получил мощный импульс в связи с переходом правительства Александра III к политике коррекции реформ («контрреформ»). Значительный для России объем гражданских свобод, обретенный обществом в пореформенный период, стремительно сужался как шагреновая кожа, унося с собой не только нормы, нашедшие свое отражение в правовом поле страны, но, проходя, как правило, и по судьбам людей. В этот период власть предрешающие сделали, по сути, исключительно много для того, чтобы оттолкнуть от себя носителей либеральных взглядов и, прежде всего, из университетской среды, несмотря на то, что из рядов носителей либеральной идеологии постоянно поступали четкие и ясные сигналы о их готовности к совместному поиску путей выхода страны из социального кризиса, который, как они полагали, неизбежен как результат внутренней политики «корректировки реформ».¹ В итоге в политической сфере общество и власть скатывались к противостоянию правящих кругов и тех представителей общества, которые

выступали с позиций, основанных на ином понимании социальных процессов, с иным видением будущих сценариев развития России.

Одним из примеров подобного противостояния стал конфликт между министром народного просвещения И.Д. Деляновым и одним из наиболее видных российских либералов второй волны С.А. Муромцевым. При этом, как и в подавляющем большинстве аналогичных случаев, речь не шла о претензиях связанных с выполнением тем или иным представителем профессорско-преподавательского сообщества своих профессиональных обязанностей, привнесением в собственно учебную деятельность агитационно-пропагандистской составляющей, а именно о нежелании руководства Министерства видеть носителей либеральной идеологии в числе преподавателей университетов. Практику борьбы с либеральной профессурой можно разделить на несколько этапов, начиная еще с гонений на Б.Н. Чичерина, К.Д. Кавелина, однако решение данной задачи не входит в число целей настоящей работы в которой события общественно-политической составляющей биографии С.А. Муромцева выступают в качестве основы, для демонстрации репрессивной политики Министерства в отношении либеральной профессуры.

Соответственно мы проанализируем ряд эпизодов так или иначе связанных с многогранной общественно-политической и научно-педагогической деятельностью выдающегося либерального юриста России в контексте за-

© Аронов Д.В.

© Aronov D.V.

данной темы исследования. Ранее они в том или ином виде были предметом исследовательского интереса отечественных историков, в т.ч. и автора настоящей статьи, однако на основе материалов архивных фондов они анализируются впервые, что позволяет не только уточнить отдельные детали, но и добавить ряд небезынтесных сюжетов.

Педагогическая и научная работа С.А. Муромцева действительно постоянно сочеталась с активной общественно-политической деятельностью в т.ч. и в 80-е гг. XIX в. Как показало дальнейшее развитие событий, возможность реконструкции которых нам открывают многочисленные архивные материалы, частично впервые вводимые в научный оборот в настоящей статье, педагогическая деятельность С.А. Муромцева никогда не была предметом претензий со стороны вышестоящих органов управления. Сохранилось даже свидетельство этого, исходящее от главных оппонентов С.А. Муромцева во власти, сделавших все от них зависящее. Будучи с ранних лет увлеченным политической жизнью страны, С.А. Муромцев, тем не менее, всемерно избегал смешивать свою преподавательскую и политическую деятельность. Свидетельство об этом сохранилось в посвященной С.А. Муромцеву, работе В.М. Нечаева, где он сообщает, что, по его сведениям, в частной беседе министр народного просвещения И.Д. Делянов высказался о нем в том смысле, что он «большой ученый; умный, серьезный, дельный... Жаль вот только, что политические то идеи у него неподходящие. На лекциях то, правда, он о них никогда не говорит, (курсив наш – А.Д.) да мы то уж знаем».²

Его вынужденный уход из университета произошел 22 августа 1884 г., когда по распоряжению министра народного просвещения С.А. Муромцев был уволен с должности ординарного профессора Московского университета, считая с 19 июля 1884 г.³ Как видно из приведенных выше слов министра народного просвещения, причины увольнения следует искать именно в общественно политической составляющей взаимоотношений общества и власти, профессорской корпорации и министерства народного просвещения.

Общие причины репрессивных мер в отношении С.А. Муромцева лежат в общем русле проводимой правительством Александра III политики коррекции реформ во всех сферах общественной и политической жизни, в т.ч. в сфере высшего образования, направленных на усиление влияния органов государственного управления на жизнь и деятельность университетских корпораций. Основным средством решения поставленных властью задач стала новая редакция университетского устава 1884 г., в которой резко урезались права университетского самоуправления, а его органы ставились в заведомо подчиненное положение к попечителю соответствующего учебного округа. Однако еще до принятия новой редакции устава ряд представителей либерально настроенной части преподавательского сообщества был вынужден уйти или был уволены из университетов. Ситуация в высшей школе России в 1884 г. Явно свидетельствовала об отсутствии подлинно надежных гарантий университетских свобод, которые вполне справедливо считались либерально настроенной частью общества и одним из символов, и одним из важнейших завоеваний эпохи великих реформ. Особенно явственно это было заметно на судьбах либерально настроенных, известных в обществе представителей профессорской корпорации.

Параллельно этому процессу получило импульс к развитию и враждебное отношение пришедших во власть реакционеров к передовой научной мысли, причем, как правило, по преимуществу к гуманитарной. Наука в очередной раз начинает рассматриваться скорее как источник смут в головах молодежи, в духе знаменитой фамусовской реплики: «Уж коли зло пресечь: Забрать все книги бы да сжечь». Травля либерально настроенных профессоров открыто одобряется реакционной прессой этого периода, которая, надо отдать ей должное, начала эту кампанию еще до явного перехода правительства к пересмотру содержания реформ. Репрессии распространились в первую очередь на профессоров, принимавших активное участие в конституционном движении в России. При этом имя С.А. Муромцева было в числе тех, кто представил правительству один из наиболее программных документов эпохи, охватывавших самые разнообразные сферы взаимодействия и, одновременно, противоречий, между обществом и властью.⁴

Что же касается конкретной ситуации, то здесь представляется целесообразным проанализировать на основании сохранившихся источников ситуацию, сложившуюся вокруг С.А. Муромцева сначала как проректора, а впоследствии как профессора Московского университета. Здесь сразу следует отметить, что общий характер взаимодействия между либеральной профессурой и Министерством просвещения породил у будущих исследователей определенное тяготение к известному детерминизму, когда любое изменение в служебной карьере представителя прогрессивных политических кругов, если оно воспринимается нами как негативное, практически автоматически включалось в перечень «плохих дел», чье авторство непременно видели в деятельности органов государственной власти.

Во многом подобная позиция имеет под собой как вполне репрезентативную выборку исторической фактологии, так и весьма солидную источниковую и историографическую базу. Однако предметное рассмотрение соответствующих эпизодов биографии, в т.ч. и таких знаковых фигур как С.А. Муромцев, показывает, что наряду со злым умыслом власть предержащих существовали и самые разнообразные жизненные обстоятельства. К одному из таких эпизодов относится, в частности, история, связанная с уходом С.А. Муромцева с должности проректора Московского университета. В сравнительно небольшой историографии, как дореволюционной, так и современной, посвященной биографии Сергея Андреевича, утвердилась трактовка этого эпизода как следствие очередного злопыхательства в отношении его со стороны Министерства, хотя, следует это непременно отметить, в ряде отмечалось и отсутствие каких-либо претензий в его отношении.⁵

Выявленный в архиве подлинник заявления С.А. Муромцева с просьбой освободить его от должности проректора в связи с высокой учебной нагрузкой в предстоящем академическом году, а также отсутствие в фонде Московского университета даже следов писем попечителя учебного округа по данной проблематике не оставляет сомнений, что это решение он принимал вполне самостоятельно.⁶

Что же касается непосредственно увольнения С.А. Муромцева, то тут ситуация была совершенно противоположной. Будучи вполне осведомленным о недо-

вольстве руководством Министерства его политическими воззрениями, С.А. Муромцев, принципиально оставлявший политические воззрения за пределами аудитории, связывал свое ближайшее будущее с профессорством в стенах Московского университета. Однако именно в этот момент руководство Министерства в лице лично министра И.Д. Делянова получает информацию от МВД содержащую сведения о подозрениях в отношении его политической благонадежности. По давней привычке российской, как впрочем и любой бюрократии, причины и основания принятого решения об увольнении держались в секрете, и от самого увольняемого в секрете. Сам Сергей Андреевич общую причину увольнения в целом понимал. В основе лежало давнишнее желание министра просвещения И.Д. Делянова избавиться от него, основанное на недовольстве его активной общественной деятельностью.⁷ Выяснять же что-либо более подробно в Санкт-Петербурге было для С.А. Муромцева, по его словам, просто «противно».⁸ Существуют свидетельства о том, что несколько позднее, в ноябре 1884 года, он встретился с министром, пытаясь получить объяснения по причинам увольнения, но видимых, где-либо отмеченных результатов эта встреча не дала.

Официальные основания увольнения С.А. Муромцева с должности ординарного профессора Московского университета содержатся в письме окружного инспектора Вейнберга ректору Московского университета.⁹ В нем было указано, что министр народного просвещения сообщил попечителю о полученной из Министерства внутренних дел информации о политической неблагонадежности С.А. Муромцева и порочащих его связях с кандидатом на преподавательскую должность Д.А. Дрилем; в связи с чем министр принял решение об увольнении С.А. Муромцева с занимаемой им должности.¹⁰

В действительности ситуация была иной. На основании комплекса архивных документов в статье предлагается отличная от предыдущих версия оснований увольнения С.А. Муромцева из Московского университета.

Хронологически ситуация развивалась следующим образом. В июне 1884 г. товарищ (заместитель – А.Д.) министра внутренних дел, заведующий полицией генерал П.В. Оржевский направил министру просвещения И.Д. Делянову агентурную информацию о вечере, состоявшемся на квартире В.А. Гольцова, не которой было произнесено несколько речей, оцененных агентурой как антиправительственные. В их число включили и речь, якобы произнесенную С.А. Муромцевым, который в ней требовал освобождения Н.Г. Чернышевского, охарактеризовал членов кабинета министров как грабителей и открыто приветствовал новую волну недовольства среди студентов. Второй эпизод, в связи с которым был упомянут С.А. Муромцев, был обед в ресторане гостиницы «Метрополь» в день похорон И.С. Тургенева, на котором, якобы в его присутствии, был организован сбор денег в пользу радикальной подпольной организации «Народной воли».¹¹ В отношении вины Д.А. Дриля, бывшего действительным членом Юридического общества, и уже в силу этого знакомого с С.А. Муромцевым, то она состояла в организации общества для оказания помощи оставшимся без работы сотрудникам ранее закрытых журналов «Отечественные записки» и «Дело».¹²

Крайне неуклюжий стиль агентурного донесения и слова, которые согласно ему были произнесены С.А. Муромцевым настолько разительно не соответствовали его облику и сложившейся в обществе репутации, что, даже, крайне заинтересованный в увольнении С.А. Муромцева И.Д. Делянов направляет генералу П.В. Оржевскому дополнительный запрос с просьбой конкретизировать информацию о его политической неблагонадежности.¹³ В своем запросе И.Д. Делянов ссылаясь в частности на то, что при личном свидании С.А. Муромцев категорически отрицал сам факт своего нахождения на вечере у В.А. Гольцова.¹⁴ Отвечая И.Д. Делянову, товарищ министра внутренних дел в своем сообщении, с присвоенным ему грифом «совершенно секретно» писал, что в отношении С.А. Муромцева каких-либо данных, «изобличающих его политическую неблагонадежность» после 1881 г., у МВД нет. Что же касается предыдущей информации, то она была направлена ему, исходя «из предположения... что вам может быть угодно будет удалить их (С.А. Муромцева и Д.А. Дриля – А.Д.) от службы».¹⁵ Тут же П.В. Оржевский отмечал, что у МВД нет каких-либо возражений против их возвращения к преподаванию «по истечении хотя бы еще года, полагая, что постигшее их наказание послужит им благодетельным уроком в будущем».¹⁶ Основываясь на выявленных архивных данных, можно сделать вывод о том, что отстранение С.А. Муромцева от преподавания не на год, а почти на двадцать лет стало личной «заслугой» министра просвещения И.Д. Делянова, видевшего в нем прежде всего либерального деятеля, а потом уже ученого и педагога.¹⁷

Сравнительный анализ имеющихся в нашем распоряжении материалов (письма П.В. Оржевского И.Д. Делянову и опубликованного Л. Сенчаковой агентурного донесения) позволяет с большой долей уверенности предположить, что для полиции источником компрометирующей информации о С.А. Муромцеве был А.А. Панов, московский журналист, сотрудник редакции «Русского курьера», куда он входил наряду с его редактором В.А. Гольцовым, сообщивший, в частности, в одном из донесений об участии С.А. Муромцева в вышеупомянутом сборе денег в пользу «Народной воли».¹⁸

Увольнение С.А. Муромцева было воспринято московским обществом как явно несправедливое, как результат бездумных репрессий правительства, пытавшегося пресекать любую, даже кажущуюся крамолу. Сам он был удивлен тем, что после увольнения «в Москве встретил сочувствия больше, чем ожидал».¹⁹ Подтверждением тому же стало единогласное принятие его в московский союз присяжных поверенных, а также регулярное переизбрание на посту председателя Юридического общества вплоть до его закрытия.

Весьма интересную возможность реконструкции процедуры увольнения С.А. Муромцева из Московского университета представляют документы, обнаруженные в фонде Московского университета за 1884 год. В деле об увольнении профессора Муромцева отложились материалы показывающие, что после получения указания Министра народного просвещения об увольнении С.А. Муромцева ректор инициирует издание серии внутренних распорядительных документов, предполагающих такие действия как охрана имущественных прав универ-

ситета, указание проконтролировать не числятся ли за увольняемым книги из университетской библиотеки.²⁰ В отношении С.А. Муромцева Правлению было дано распоряжение о выплате ему причитающегося денежного содержания, а также ему и его супруге и несовершеннолетним детям был выдан специальный документ – «Билет», предназначенный для «свободного проживания во всех городах Империи»²¹

Обсуждал сложившуюся ситуацию и Ученый совет университета, где в рамках обсуждения этого вопроса 15 сентября 1884 года, как сказано в протоколе заседания «некоторые из гг. профессоров ближайших товарищей г. Муромцева, не входя в рассуждение о причинах его увольнения, высказали свое сожаление о нем, как о даровитом ученом».²²

Увольнение из университета, помимо всего прочего, лишило С.А. Муромцева весьма важного источника средств к существованию; и хотя доходы его супруги (порядка 9 тыс. рублей за сезон, 6 тыс. за 3 месяца и т.п.)²³ и имевшееся у С.А. Муромцева имущество²⁴ позволяли семье существовать вполне безбедно, однако традиции того времени не поощряли иждивенчество мужчины вообще, и уж тем более это противоречило его живой деятельной натуре. Не прошло и месяца со дня увольнения, а он уже отмечает в письме к кузену, что вопрос о его вступлении в число присяжных поверенных – «дело почти решенное».²⁵ Таким образом, С.А. Муромцев сам определил основное направление своей деятельности на последующие годы.

Он уходит в адвокатуру, со знакомства с деятельностью которой еще в гимназические годы начиналось его увлечение юриспруденцией.²⁶

Однако увольнением С.А. Муромцева от занимаемой должности дело не ограничилось. Нашедший некое отвлечение в работе в качестве Председателя Московского общества и Редактора его печатного органа «Юридического вестника» он был вскоре лишен и того и другого. Последовательно его вынудили закрыть «Юридический вестник»,²⁷ предписав подвергнуть его предварительной цензуре, а впоследствии, воспользовавшись его выступлением на юбилейном мероприятии в честь столетия А.С. Пушкина, закрыть и его любимое детище «Юридическое общество».²⁸ После его возвращения в Московский университет в 1906 году он, как недавний Председатель Государственной Думы, активный представитель конституционных демократов вновь не остался без внимания власти. У него, как и у ряда коллег по университету потребовали дать обязательства о неучастии в политических партиях.²⁹

Таким образом, биография Сергея Андреевича Муромцева, как представителя классического, если угодно, университетского либерализма в России, представляет собой, как нам представляется, весьма репрезентативно представляет собой ту политику, которую Министерство народного просвещения проводило в отношении российской либеральной профессуры, выдающимся представителем которой был Сергей Андреевич Муромцев.

Примечания

1. Аронов Д.В. Власть и общество в России: поиск компромисса – утопия или реальность (С.А. Муромцев «Записка о политическом состоянии России весною 1880 года») // Современное общество и право. 2013. № 2 (11). С. 3-7.
2. Нечаев В.М. С.А. Муромцев как ученый и профессор. СПб., 1910. С. 9.
3. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 575 (С.А. Муромцев). Оп. 1. Д. 6 (Формулярный список о службе сверхштатного – экстраординарного советника Муромцева С.А. Копия). Л. 5.
4. Аронов Д.В. Власть и общество в России: поиск компромисса - утопия или реальность (С.А. Муромцев «Записка о политическом состоянии России весною 1880 года») // Современное общество и право. 2013. № 2 (11). С. 3-7.
5. Сватиков С.Г. Опальная профессура 80-х годов // Голос минувшего. 1917. № 2.
6. ЦГАМ Ф. 418 (Московский государственный университет). Оп. 50. Д. 466 (Об избрании проректора сего университета и о пересмотре правил для студентов сего университета). Л. 38.
7. ГАРФ. Ф. 575. Оп. 1. Д. 6. Л. 62; Сватиков С.Г. Опальная профессура 80-х годов // Голос минувшего. № 2. 1917; Пирумова Н.М. Земское либеральное движение: социальные корни и эволюция до начала XX в. М., 1977. С. 134.
8. ГАРФ. Ф. 575. Оп. 1. Д. 6. Л. 62.
9. ЦГАМ Ф. 418. Оп. 53. Д. 345 (Об увольнении от службы ординарного профессора сего университета Муромцева). Л. 2-2об.
10. Там же. Л. 2.
11. Сватиков С.Г. Указ. соч.
12. Там же.
13. РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 1604 (Делянов Иван Давыдович, граф (1817-1897), статс-секретарь, с 1857 г. управляющий делами секретного комитета о раскольниках, попечитель петербургского учебного округа, директор публичной библиотеки, министр народного просвещения). Оп. 1. Д. 161 («Отношение товарища министра внутренних дел заведующего полицией Оржевского Петра – Делянову И.Д. о политической неблагонадежности профессоров Московского университета .Дриля и Муромцева. Совершенно секретно»). Л. 1.
14. Сватиков С.Г. Указ. соч.
15. РГИА. Ф. 1604. Оп. 1. Д. 161. Л. 1.
16. Там же.
17. Нечаев В.М. С.А. Муромцев как ученый и профессор. СПб., 1910.
18. Сенчакова Л.Т. На похоронах Тургенева. Из докладной записки А.А. Панова // История СССР. 1968. № 5. С. 142.
19. ГАРФ. Ф. 575. Оп. 1. Д. 1 (Письма Сергея Андреевича Муромцева к двоюродному брату Владимиру Семеновичу Муромцеву (м/п копии)). Л. 62.
20. ЦГАМ Ф. 418. Оп. 53. Д. 345. Л. 6-7.
21. ЦГАМ Ф. 418. Оп. 53. Д. 345. Л. 4, 12-13.
22. ЦГАМ Ф. 418. Оп. 53. Д. 345. Л. 14-14об.
23. ЦГАМ Ф. 418. Оп. 53. Д. 345. Л. 60, 68.
24. С.А. Муромцев (наряду с 7 % всех преподавателей университетов, также имевших земельную собственность) имел два родовых имения (во Владимирской губернии Муромцевский уезд 13 и Горховицкий 12,5 дес.) и два приобретенных имения (в Тульской губернии 880 и 200 десятин). Кроме того он владел двумя домами в Москве в Арбатской части 3 квартал; ГАРФ. Ф. 575. Оп. 1. Д. 6. Л. 1; ЦГАМ Ф. 418. Оп. 46. Д. 438 (Об утверждении доцента Муромцева в степени доктора гражданского права в звании экстраординарного профессора). Л. 17; Щетинина Г.И. Университеты в России и Устав 1884 года. М., 1976. С. 187.

25. ГАРФ. Ф. 575. Оп. 1. Д. 1. Л. 62.
26. ГАРФ. Ф. 575. Оп. 1. Д. 1. Л. 7, 12; Винавер М. С. А. Муромцев как адвокат. СПб., 1911. С. 22.
27. ЦГАМ Ф. 459 (Попечитель Московского учебного округа). Оп. 2. Т. 2. Д. 4422 Дело канцелярии попечителя Московского учебного округа по Высочайшему повелению о подчинении журнала «Юридический вестник», издаваемого Юридическим обществом без цензуры просмотру предварительной цензуры).
28. Ф. 459. Оп. 2. Т. 3. Д. 5189. («По поводу адреса Юридического общества, прочитанного в заседании Общества Любителей Российской Словесности 26 мая 1899 г. в память А.С. Пушкина о закрытии сего Общества, по жалобе Председателя Общества Муромцева, члена оног Обнинского на распоряжение о закрытии и об оставлении жалобы без рассмотрения [имеются черновик письма попечителя Некрасова на имя вел. кн. Сергея Александровича; № 144 газеты «Русские ведомости 27.05.1899»]; Аронов Д.В., Коновалова М.А. Московское юридическое общество в репрессивной политико-правовой практике Министерства народного просвещения: 1889 – 1892 – 1899 гг. – от предупреждения к закрытию // История государства и права. 2015. № 14. С. 32-37.
29. Аронов Д.В., Бардин П.В. Нам умных не надобно, нам верные нужны: «Конфиденциальное предложение Министерства об отобрании расписок от Муромцева, Шершеневича, Кокошкина, Котляревского и Новгородцева, как лиц замешанных по т.н. «выборгскому делу» и о засвидетельствовании ими неучастия в противоправительственных партиях» // История государства и права. 2015. № 21. С. 27-32.

Библиография

Источники

1. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. 575 (С.А. Муромцев). Оп. 1. Д. 1 (Письма Сергея Андреевича Муромцева к двоюродному брату Владимиру Семеновичу Муромцеву (м/п копии)); Д. 6 (Формулярный список о службе сверхштатного – экстраординарного советника Муромцева С.А. Копия).
2. Центральный государственный архив Москвы (ЦГАМ) Ф. 418 (Московский государственный университет). Оп. 46. Д. 438 (Об утверждении доцента Муромцева в степени доктора гражданского права в звании экстраординарного профессора); Оп. 50. Д. 466 (Об избрании проректора сего университета и о пересмотре правил для студентов сего университета); Оп. 53. Д. 345 (Об увольнении от службы ординарного профессора сего университета Муромцева); Ф. 459 (Канцелярия попечителя Московского учебного округа). Оп. 2. Т. 2. Д. 4422 (Дело канцелярии попечителя Московского учебного округа по Высочайшему повелению о подчинении журнала «Юридический вестник», издаваемого Юридическим обществом без цензуры просмотру предварительной цензуры); Т. 3 (1-й стол). Д. 5189 («По поводу адреса Юридического общества, прочитанного в заседании Общества Любителей Российской Словесности 26 мая 1899 г. в память А.С. Пушкина о закрытии сего Общества, по жалобе Председателя Общества Муромцева, члена оног Обнинского на распоряжение о закрытии и об оставлении жалобы без рассмотрения [имеются черновик письма попечителя Некрасова на имя вел. кн. Сергея Александровича; № 144 газеты «Русские ведомости 27.05.1899»] Т. 3. Д. 5189.
3. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1604 (Делянов Иван Давыдович, граф (1817-1897), статс-секретарь, с 1857 г. управляющий делами секретного комитета о раскольниках, попечитель петербургского учебного округа, директор публичной библиотеки, министр народного просвещения). Оп. 1. Д. 161 («Отношение товарища министра внутренних дел заведующего полицией Оржевского Петра – Делянову И.Д. о политической неблагонадежности профессоров Московского университета Дриля и Муромцева. Совершенно секретно). Л. 1.

Литература

4. Аронов Д.В. «От Лазавки – до Таврического дворца». Орел, 2010.
5. Аронов Д.В. Власть и общество в России: поиск компромисса – утопия или реальность (С.А. Муромцев «Записка о политическом состоянии России весной 1880 года») // Современное общество и право. 2013. № 2 (11). С. 3–7.
6. Милуков П. С. А. Муромцев // Сергей Андреевич Муромцев. М., 1911.

References

Archive

1. Sergey Andreevich Muromtsev to his cousin Vladimir Semenovich Muromtsev, Letters (Typescript copies), State Archive of the Russian Federation (SA of the Russian Federation), Fund 575 (S.A. Muromtsev), Inventory 1, File 1. Record of service of the extraordinary adviser Muromtseva S.A. (copy), Ibid., File 6.
2. Conferring Associate Professor Muromtsev a degree of Doctor of Civil Law and his appointment as an extraordinary professor, Central State Archive of Moscow (SA of Moscow), Fund 418 (Moscow State University), Inventory 46, File 438. On the vice-rector of that university election and on the revision of the rules for this university students, Ibid., Inventory 50, File 466. On Muromtsev's dismissal from the service as a professor in ordinary at that University, Ibid., Inventory 53. File 345. Muromtsev's dismissal from the service as a professor in ordinary at that University); Fund 459 (Moscow School District Trusteeship Council). Inventory 2, Vol. 2, File 4422 (The Moscow School District Trusteeship Council case, under the supreme order, about subordination of the «Legal Bulletin» Journal, published by the Law Society, without censorship by prior censorship); Vol. 3 (1st table). File 5189 («Regarding the Legal Society address, that was read at the meeting of Russian Literature Lovers Society May 26, 1899 in honor of A. S. Pushkin. About the closing of the Society, on the complaint of Muromtsev, the Society's Chairman, Obninsky, a member of that society regarding the closing and leaving the complaint without consideration [there is a draft letter from Trustee Nekrasov to the Grand Duke Sergei Alexandrovich, Russkie Vedomosti newspaper; No. 144, 27.05.1899]) Vol. 3. File. 5189.
3. Delianov Ivan Davydovich, Earl (1817-1897), State Secretary, since 1857 administrator of Raskolniks affairs in the Secret Committee, the St. Petersburg school district trustee, the public library director, Minister of Public Education. Russian State Historical Archive (RSHA), Fund 1604, Inventory 1, File 161 (Relationship between the Deputy Minister of Internal Affairs Orzhevsky Peter and Delyanov I.D., political unreliability of the Moscow University professors Dril and Muromtsev. Top secret). L. 1.

Books

4. Aronov D.V. «From Lazavka to the Tauride Palace». Orel, 2010.
5. Aronov D.V. Authority and Society in Russia: Searching for a Compromise. Utopia or Reality (S.A. Muromtsev, «Notes concerning the Political Situation in Russia in Spring 1880») // Modern Society and Law. 2013. No 2 (11). P. 3–7.
6. Milyukov P. S. A. Muromtsev // Sergey Andreevich Muromtsev. M., 1911.

АХМЕТШИНА Р.Н.

доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществознания ФГБОУ ВО «ОГПУ»
E-mail: ist-ospu@mail.ru

AKHMETSHINA R.N.

Doctor of Historical Sciences Professor of the General History and Teaching Methodology of History and Social Science Faculty of the FSFEI of HE "OSPU"
E-mail: ist-ospu@mail.ru

**ГУСТАВ ГЕЙЕР И АНДЕРС ФРЮКСЕЛЬ – ПРЕДСТАВИТЕЛИ ИСТОРИКО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ШВЕЦИИ
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX вв.**

**GUSTAVE GEYER AND ANDRES FRUXEL – REPRESENTATIVES OF THE HISTORICAL AND POLITICAL
THOUGHT OF SWEDEN IN THE FIRST HALF OF THE XIX CENTURY**

Статья раскрывает борьбу между либералами и консерваторами по важному общественно-политическому вопросу – исторической роли шведского дворянства, которая показала возможность более объективного подхода решения некоторых исторических проблем Швеции, в частности, предложения объединения трех стран Севера.

Ключевые слова: либеральный, консервативный, дворянство, буржуазия, прогресс, феодализм, шведская историческая наука.

The article clarifies the struggle between the liberals and conservatives concerning the important socio-political issue - historical role of the Swedish nobility, which showed the possibility of a more objective approach to solving some of the historical problems of Sweden, in particular, the proposals to unite the three countries of the North.

Keywords: liberal, conservative, nobility, bourgeoisie, progress, feudalism, Swedish historical science.

В первой половине XIX в. историческая мысль Швеции ориентировалась на политическую историю. В условиях действительности того времени политические вопросы были самыми жгучими и общественно значимыми. Высказывание Фейербаха о том, что политический интерес поглощает все остальное, приобрело важное значение и в Швеции к середине XIX в. Правда, историки иногда усиленно подчеркивали свою аполитичность, утверждая, что она является залогом «истинного познания», залогом «объективности», но сами при этом исходили в огромной степени из субъективного восприятия им и политической жизни. Понятия фактической достоверности и объективности практически отождествлялись.

Следует отметить, что в условиях Швеции политические проблемы, волновавшие практически всю Западную Европу, отражали политическую умеренность и даже определенный консерватизм в ее общественной мысли в период Реставрации и Июльской монархии во Франции. Наиболее ярким отражением идейно-политической борьбы того времени явилась оценка исторической роли аристократии, тесным образом связанная с ликвидацией последних дворянских привилегий и сословного риксдага, где сословие дворян, составлявшее ничтожнейший процент населения страны – один из самых низких в Европе, – было тем не менее по числу депутатов много крупнее трех остальных сословий. Вопрос об исторической роли шведского дворянства был также отражением борьбы шведской буржуазии против самодержавных притязаний Карла XIV Юхана и его дворянско-бюрократического окружения.

В основе концепции буржуазных историков и публицистов Швеции, претендовавших на объективность, кото-

рая, по их мнению, составляла право и обязанность людей науки, лежала идея необходимости передачи политической власти внесословному «среднему» классу, т.е. буржуазии в рамках конституционной монархии. Их главные исторические сочинения касались именно конституционных вопросов, к которым буржуазия проявляла особый интерес. Наиболее популярным выводом из исторических изысканий шведских авторов был призыв к борьбе против остатков привилегий, незаконно присвоенных самим дворянством в средние века и в эпоху великодержавия XVII в. Этот призыв объединял передовых историков и публицистов страны, труды которых представляют наибольший интерес для оценки политической борьбы в современной им Швеции. Напротив, консервативные и просто реакционные круги нередко (хотя не всегда) подкрепляли свои политические позиции восхвалением исторических заслуг шведской аристократии. Поэтому та или иная оценка исторической роли, былого значения слабейшего дворянства предопределяла собой в значительной мере принадлежность интересующих нас историков к различным историческим школам.

В отличие от исторической мысли многих других европейских стран шведская просветительская историография предыдущего периода – второй половины XVIII и начала XIX в. – создавалась выходами из податных сословий или представителей служилого дворянства. Они активно поддерживали своим пером шведских абсолютных монархов, утверждавших свою власть. Так изображали короля и поддерживавшие их историки и публицисты в борьбе с аристократией, с дворянским конституционализмом. Политически эти ведущие историки рубежа XVIII-XIX вв.

стояли, поэтому на позиции просвещенного абсолютизма. В их трактовке шведские короли XVII-XVIII вв. защищали народ от своекорыстной знати в шведской историографии к началу XIX в., например, успела сложиться – усилиями историков из буржуазно-чиновничьей и дворянско-служилой среды – монархическая аристократическая традиция. Опыт Великой французской революции непосредственно мало отразился на этой традиции, так же как и опыт «малой», верхушечной шведской буржуазной революции, в которой королевский абсолютизм, опиравшийся на феодальную земельную знать, был сломлен блоком умеренно-либеральных чиновников и офицеров (дворян и не дворян) при пассивной поддержке податных сословий. Умеренно-буржуазный, буржуазно-консервативный режим нового правителя, затем короля из династии Бернадотов в годы европейской Реставрации эволюционизировал вправо, в сторону самодержавия и опоры на дворянство. Поэтому традиционный антиаристократизм шведской просветительской историографии теперь не удовлетворял нового социального «заказа» правящих кругов, а ее проабсолютистский, монархический дух претил запросам оппозиционной буржуазной общественности, пока еще слабой, в годы европейской реакции.

Между тем, на смену морализующему просветительскому рационализму французского толка пришел в 1810-20-х годах из Германии консервативный романтизм. Началась пора увлечения отечественными древностями, средневековьем, поисков национального своеобразия и самобытности. В Швеции, не испытавшей ни «крайностей» революции, ни крайностей наступившей в годы Священного союза реакции, разрыв с просветительской традицией не был, однако, столь ощутимым, как в других странах Западной Европы. Связь с просветительской традицией отчетливо видна у основоположника шведской исторической школы XIX в. Эрика Густава Гейера, господствовавшей во второй четверти XIX в. [Мы придерживаемся традиционной транскрипции. По шведски Geijer произносится как Ейер]. Профессор Упсальского университета, член Шведской Академии, депутат риксдага по сословию духовенства, Эрик Густав Гейер (1784-1847гг.) знаменит не только как историк, но и как поэт – романтик, философ-идеалист и политический деятель [Стихи Гейера переводились и печатались в русских журналах первой половины XIX в.]. В первый период своей деятельности (примерно до 1833 г) Гейер придерживался консервативных взглядов в политике. Философия истории Гейера в то время была типично консервативно-романтической, но в 1838 г. историк демонстративно перешел в лагерь либеральной оппозиции и, соответственно, пересмотрел некоторые свои исторические взгляды. Причины этого перехода в объяснении шведских авторов, на наш взгляд, полностью еще не раскрыты.

В консервативный период своей общественной деятельности Гейер, под влиянием изучения немецких реакционных мыслителей-романтиков (главным образом, Адама Мюллера), утверждал, что дворянство является необходимым для общества фактором, опорой наследственной монархии, которую он ценил очень высоко [2]. В дворянском «феодализме» [«Феодализм» – термин самого Гейера, под которым он понимал монархический абсолютизм]. Гейер видел консервативную, охранительную силу, противостоящую демократическим силам – народным массам,

«республиканизму». Без дворянства невозможно никакое государство, даже республика. В этом равновесии противоположных сил и заключался политический идеал Гейера, воплощенный в новой тогда шведской «форме правления» (конституции) 1809 г [3]. В лекциях весной 1816 г. историк предостерегал студенческую молодежь, опираясь на опыт Великой французской революции, что народ, который рушит свое дворянство, губит тем самым самого себя и приближает гибель самого государства. Дворянству он отводил роль связующего государство звена. Однако, даже и в свой ранний «охранительный» период Гейер не был апологетом феодального прошлого, идеологом дворянства. Он не признавал за ним превосходства над всем народом, оставляя ему лишь положение составной части народа, не более нужной, чем другие слои народа [4]. Последнее обстоятельство давало возможность историку в более поздний период отказать дворянству, как привилегированному сословию, в праве на существование.

Одновременно в ранний период Гейер, следуя шведской просветительской традиции, осуждал стремление шведского феодального дворянства предшествовавших столетий занимать ведущие позиции за счет и в ущерб королю и народу. Историк имел в виду, прежде всего специально изучавшиеся им периоды регентства в XVII в., когда, по его мнению, и было положено начало непомерным аристократическим привилегиям. Дворянство, полагал идеалист Гейер, политически господствуя в этот трудный для Швеции период истории постепенно проникалось своекорыстием, эгоизмом и теряло чувство справедливости, нанося тем самым ущерб государству.

Говоря о редукции, т.е. о конфискации земельных богатств шведской феодальной аристократии Карлом XI в XVII в., Гейер, как кажется на первый взгляд, берет под защиту то же дворянство, подчеркивая мысль о том, что последнее достойно рассталось со своими владениями, выполняя долг и проявляя «любовь к отечеству». Но при этом историк замечает, что именно редукция впервые подвела к мысли о ненужности дворянства, сохранившего отныне только знатность рода [5].

Привилегированное наследственное дворянство Гейер в свой консервативно-романтический период считал оправданным лишь постольку, поскольку, если помимо родословной у дворян имелись еще и заслуги перед государством: происхождение «само по себе еще не заслуга» – полагал историк, сын горнопромышленника – недворянина [5]. Гейер осуждал Густава III, укреплявшего до 1789 г. сословные привилегии дворян.

Впрочем, и в свой либеральный период, даже до конца жизни Гейер продолжал считать наследственное дворянство опорой королевской власти и в этом смысле необходимым. Именно это убеждение Гейера было использовано в 40-е годы консерваторами в их борьбе против реформы сословного представительства, предложенной либеральной оппозицией и самим Гейером. Историк так и не смог устранить это противоречие в своих сочинениях и лекциях, он так и не объяснил, каким образом можно сохранить наследственную власть короля в буржуазном государстве, лишенном привилегированного дворянского сословия.

С утверждением буржуазии как ведущего класса в промышленно развитых странах Европы, с усилением буржуазно-оппозиционного движения в самой Швеции,

Гейер все больше уделял внимание шведскому так называемому среднему классу, т.е. еще не представленной в риксдаге буржуазии. Апология «среднего класса» постепенно усиливалась в сочинениях Гейера и достигла своей кульминации в 1836-1838 гг., когда историк работал над исследованием новейшей шведской истории – режима сословного парламентаризма, «эры свобод» (1718-1772 гг.). Гейер теперь рассматривал дворянство как зло, как причину всех неудач страны. Однако, у позднего Гейера нарастающая антидворянская тенденция, традиционная, как уже сказано, и для шведской просветительской историографии, сочетается уже с осуждением и королевского абсолютизма. В одном из писем Хансу Ерте (1837г.) Гейер резко критиковал абсолютизм Карла XII за нанесенный им ущерб стране [6]. Закономерно совпало усиление критики вредной роли «рыцарского дома» (дворянского сословия риксдага), как основной опоры консервативной политики престарелого Карла XIV с подъемом либерального оппозиционного движения 30-х годов. Широко известные суждения маститого историка, новоявленного либерала, каким был Гейер, послужили непосредственным поводом для нахуливающей в свое время полемики между Гейером и его учеником Андерсом Фрюкселем (1795-1881 гг.) [7].

Фрюксель не был университетским преподавателем, но состоял членом шведской Академии наук. Долгие годы служил приходским священником, работал преподавателем в школе. Главный вклад его в шведскую историческую науку – серия чрезвычайно ярких, нацеленных на воспитание в христианско-лютеранском духе рассказов из отечественной истории – любимое чтение шведов прошлого века. Еще не принадлежа к академическому миру, Фрюксель самостоятельно разработал концепцию политической истории Швеции, отличную от господствующей гейеровской.

Фрюксель вырос в семье пастора, где сохранялись умереннодемократические традиции «младших колпаков» – этой первой буржуазной партии в конце «эры свобод», третьей четверти XVIII в. – неприязнь к родовому дворянству. В автобиографии «Моя история истории» Фрюксель вспоминает, что ему с детства было присуще чувство превосходства образованного и зажиточного «среднего класса» над высокомерными и аморальными угнетателями – дворянами [1]. Студентом в Упсальском университете будущий историк испытал влияние романтической школы, которой он следовал в своем раннем литературном творчестве (стихах и прозе) [Отдельные небольшие произведения Гейера и Фрюкселя печатались в русских журналах XIX века]. В начале 20-х годов Фрюксель вплотную приступил к историческим изысканиям, в ходе которых постепенно не только покончил с романтизмом, но и пришел к более объективной оценке исторической роли шведского дворянства [8]. Фрюксель перестал видеть в знати виновника всех бед и несчастий Швеции, как это нередко изображали историки-просветители – теперь он был близок к пониманию того, что в пору восходящего развития феодальной Швеции дворянство сыграло определенную прогрессивную роль, что многовековая борьба шведской знати с королевским самодержавием была не только защитой изжившего себя феодализма, но якобы зачатком борьбы за конституционные, гражданские свободы, впоследствии продолженной новым восходящим классом – буржуазией. Его рецензия на гим-

назический учебник истории Брузелиуса (1820 г.) отразила этот поворот, который затем сильнее проявился в первом выпуске его «Рассказов из шведской истории» (1822 г.), принесших автору и прочную известность.

Эти рассказы, писавшиеся на протяжении чуть ли не полувека в совокупности составили громадный очерк шведской истории. Автор широко, хотя и без строгой критики источников, привлекая новый архивный и печатный материал, в том числе и зарубежный, излагал их живо и доступно, стараясь руководствоваться в своих оценках моральными, нравственными мерками.

Однако в 30-х годах, в пору промышленного переворота, по мере роста буржуазно-либеральной оппозиции и ее радикализации, с превращением «рыцарского дома» в оплот королевского консерватизма фрюкселевское требование реабилитации исторического прошлого шведского дворянства зазвучало как апология реакции. Так, например, Фрюксель теперь объективистски превозносил дворянство в деле просвещения народных масс. Большинство землевладельцев-дворян, утверждал Фрюксель, за свой счет создавали школы для своих подданных [9]. Его возмущала либеральная пресса, особенно «Aftonbladet», изображавшая шведскую аристократию в одной роли – угнетателей. В одном из писем (1842 г.) Фрюксель писал, что вовсе не испытывая особого пристрастия к дворянству, терпеть не мог искажений, допускавшихся господствующей шведской историографией, в частности, стремления «монархии и демократии» свалить ответственность за свои ошибки на аристократию.

Андерс Фрюксель оригинально для своего времени подошел к оценке исторических событий и места аристократии в отечественной истории. Если романтик Гейер видел в истории страны, главным образом, две положительные силы: короля и народ (монархи были его героями) и считал шведское дворянство причиной несчастий Швеции, то Андерс Фрюксель отмечал преступления королей-деспотов, пагубность многих их военных предприятий (в частности, Карла XII) и часто даже превозносил и преувеличивал исторические заслуги аристократии в борьбе за конституционные права всего шведского народа. Дворянство для Фрюкселя – это противовес демократическому и монархическому деспотизму [10]. Фрюксель преимущественно опровергал несправедливые исторические оценки дворянства в прошлом и не жалел о том, что родовое дворянство в Швеции 40-х годов отмирало [11].

Однако даже помимо воли популярного историка, его реабилитация исторического прошлого шведского дворянства оборачивалась помощью аристократам-реакционерам 30-40-х годов, консервативному королевскому окружению, не замедлившим воспользоваться сочинениями Фрюкселя [12].

Объективно реакционная политическая роль Фрюкселя очевидна также из того, что своего учителя Гейера он стал критиковать уже после перехода последнего в лагерь либеральной оппозиции, в пору первых боевых выступлений рабочего класса Западной Европы, накануне европейских революций 1846-49 гг. Именно в этот период обострились выступления консерваторов Упсалы против «измены» Гейера, совпавшие с критикой Фрюкселя в адрес исторических концепций либерального Гейера. Таковы «Рассказы» Фрюкселя, особенно касающиеся периодов правления

Кристины (1838-1842 гг.) и Карла X (1843 г.), когда феодальная знать стала уже явным воплощением реакции, оплотом переживших себя феодальных порядков.

Своей кульминации ученый спор Фрюкселя с Гейером достиг в 40-е годы. В трех лекциях, прочитанных в Упсальском университете и осенью 1844 г., вышедших под названием «Об общественных отношениях нашего времени, в особенности касающиеся отечества» Гейер развил свои новые либеральные взгляды на историю Швеции. Историк отошел от некоторых концепций исторической школы и, в частности, показал неприглядную роль шведского дворянства – источника всех несчастий страны. Эта публикация заставила Фрюкселя написать первую часть своей большой работы «Об осуждении дворянства в шведской истории» (1845 г.). Глава исторической школы воспринял ее как критику, направленную именно против него, и опубликовал брошюру «Ответ профессору Фрюкселю» (1846 г.). Это было единственное публичное выступление Гейера в ответ Фрюкселю. Оно, естественно, привлекло внимание и других шведских историков. Полемика вызвала появление нескольких книг и статей преимущественно в пользу Гейера и значительно реже – Фрюкселя [В дискуссии приняли участие П.Е. Бергфальк, К.Т. Однер, С.А. Адлерспарре, К.О. Пальмшерн и др.].

Рассмотрим три конкретных спорных вопроса, касающихся исторической роли дворянства из 146 пунктов разногласий между обоими историками [13].

В лекциях 1815-1816 гг. Гейер высказывал мысль о случайном характере, о ненужности Кальмарской унии между Данией, Швецией и Норвегией и подчеркивал заинтересованность в ней шведской аристократии; она пожертвовала свободой страны ради своеобразных сословных интересов и создала угрозу превращения Швеции в датскую провинцию. Правда, в отличие от историков просветителей, Гейер считал, что часть ответственности ложится и на королевскую власть в лице Маргариты Датской. В «Истории шведского народа», а затем в лекциях 1844 г. Гейер гораздо глубже анализирует роль шведской аристократии в подготовке и заключении унии.

Схема Гейера послужила поводом для полемического выступления Фрюкселя. Он показал заинтересованность, в первую очередь, именно датской королевской власти в Кальмарской унии. Напротив, шведское дворянство в конце XIV в. пошло на унию лишь по необходимости, преследуя цель укрепления мира и независимости Севера, «отпора опасным намерениям соседним народам», в первую очередь северо-немецких князей и ганзейских городов. По мнению Фрюкселя, шведская аристократия не выиграла от унии, но якобы пошла на жертвы ради заключения унии, необходимой для всего народа [14]. Если Гейеру Кальмарская уния казалась плодом стечений обстоятельств, то Фрюксель считал унию первым воплощением идеи политического скандинавизма, популярного в его время (середина XIX в.) среди либеральных академических кругов Швеции и всей Скандинавии [15].

В своем «Ответе профессору Фрюкселю» Гейер, уступая Фрюкселю, признал возможность наличия у Маргариты определенного плана объединить три страны Севера. Одновременно он вновь подчеркнул историческую случайность унии [16], вызвав тем самым острые споры в шведской исторической науке последующих лет. Что ка-

сается злободневных тогда политических идей скандинавизма, то Гейер выдвинул свой более прогрессивный, чем у Фрюкселя идеал скандинавского единства. Оно, по его словам, должно заключаться не в создании единого правительства трех государств, а в пробудившейся в XIX в. национальной солидарности самих скандинавских народов. Это стремление к единству должно исходить не из династических интересов, а из взаимных симпатий, из культурной близости, из самосознания самих народов, что, конечно, еще отсутствовало в средние века, в пору заключения аристократической Кальмарской унии [17].

Тем не менее, оценка Фрюкселем Кальмарской унии содержит верную мысль об исторической прогрессивности для своего времени политического союза трех скандинавских государств, который был создан в интересах не только шведской аристократии и датской королевской власти, но также ради сплочения всей Скандинавии против нажима немецкой Ганзы и северо-германских феодальных княжеств.

Далее Фрюксель выступил против апологетической трактовки Гейером и сторонниками его школы периода великодержавной Швеции, XVII – начала XVIII в.

В связи с этим Фрюксель развенчал короля-завоевателя Карла X Густава. Он отрицал «героизм» короля и находил захватнические его планы «авантюристическими», заслуживающими осуждения. Историк резко критиковал несправедливый, захватнический поход против Польши и еще более преступный, на его взгляд, поход против Дании [18]. Характеристика, данная Фрюкселем Карлу X, явно была направлена и против образа Карла X Густава, написанного в теплых, располагающих тонах Фредриком Карлсоном, учеником и преемником Гейера [19]. Новый ошутимый удар по историографической школе Гейера, уже после смерти его главы, нанес Фрюксель своим очередным томом «Рассказов», посвященным Карлу XII. Шведские поэты-романтики Гейер и Тегнер изображали Карла XII легендарным, благородным героем-рыцарем. Правда, в лекциях 1817 и 1825 гг. Гейер отмечал и некоторые слабости Карла XII, в том числе и как военачальника, но в целом Карл XII остался для него «великим сыном Швеции» [20].

Для Фрюкселя Карл XII – фанатик, «упрямо ведущий народ на гибель». С одинаковой силой Фрюксель осуждал и внутреннюю, и внешнюю политику Карла XII [21]. В этой характеристике четко проявился пацифизм историка, в отличие от Гейера, который считал войны неизбежным, до известной степени общественнонеобходимым явлением. Перенапряжение сил народы в захватнических войнах шведских королей-деспотов второй половины XVII – начала XVIII вв. Фрюксель считал пагубным, а эпоху шведского великодержавия – в конечном счете, ненужной и никчемной и в национальном, и во всемирно-историческом плане. Поэтому он сожалел и о подрыве королями экономического и внутривнутриполитического положения шведской знати XVII в., как единственного противовеса королевскому деспотизму [22]. В данном случае историк впал в односторонность, не заметив тесной связи великодержавия с развитием капиталистической мануфактуры и раннего шведского капитализма вообще. Фрюксель также был глубоко не прав в своем осуждении редукции и прочих внутривнутриполитических мероприятий Карла XI и даже Карла XII, объективно означавших начало превращения феодального,

дворянского государства в буржуазное. В XVII в. феодальное государство было последовательно реорганизовано на бюрократических началах. Короли второй половины XVII в., умело используя антидворянские настроения податных сословий, добились расширения своей власти, сначала за счет государственного совета, а затем и в ущерб риксдагу. Однако, классовое господство крупных землевладельцев оставалось еще прочным, но ряды высшего сословия стали быстро пополняться бывшими горожанами и разночинцами, а шведское дворянство стало, в первую очередь, служилыми чиновниками, и лишь во вторую – землевладельческим социальным слоем.

Наступивший после поражения и гибели Карла XII период сословного парламентаризма – так называемая «эра свобод» (1718– 1772 гг.) – еще довольно близкий к шведам середины XIX в. послужил главным «полем битвы» Фрюкселя против Гейера и его учеников. Этому периоду он посвятил примерно третью часть своих «Рассказов» [22]. Фрюксель выступил против господствовавшей точки зрения, будто государственная система «эры свобод», когда королевская власть была впервые ограничена авторитетом 4-х – сословного парламента – риксдага, была типично аристократической. Он пытался доказать, что она отвечала интересам отнюдь не только дворянства. Фрюксель полагал, что это была попытка создать систему правления, основанную на народном суверенитете. «Эра свобод», по словам историка, обеспечила шведам невиданную до толе свободу, гражданское равенство и благополучие. Но сказанное верно только для имущей части шведского населения в период «эры свобод» – для крупных и средних собственников, зажиточного крестьянства. Из враждовавших между собой политических партий «эры свобод» Фрюксель симпатизирует миролюбивым буржуазным «младшим колпакам», предпочитая их и «шляпам», и придворной партии. Фрюксель приветствует борьбу «честным оружием», гласной критики и открытого соперничества партий, считая многопартийность условием жизни свободных государств. Фрюксель далее вполне основательно отрицал серьезную опасность для Швеции со стороны царской России и приветствовал сближение правительства «колпаков» с петербургским двором. Поэтому монархический и антирусский государственный переворот Густава III (1772 гг.) казался ему большим несчастьем, которое прервало «счастливое развитие страны» и вновь открыло путь пагубной единоличной власти [23].

Соответственно по-разному оба историка Фрюксель и Гейер трактовали образ Густава III. Гейер в своих «Воспоминаниях» и других сочинениях не скрывал, что вырос в обстановке глубокой преданности и почтения к королю Густаву III, которому, кстати, столическое купечество воздвигло на свои средства памятник в центре столицы. Гейер называл время правления Густава III счастливым. Но в 1843–1845 гг. глава исторической школы, ставший либералом, издал архив Густава III и пришел к более объективной оценке правления и личности короля. Теперь он отмечал страсть Густава к интригам, стремление к реваншу и единоличной власти [24]. Фрюксель же, впадая в противоречие со своей суровой оценкой переворота 1772 г., неожиданно проявил себя как поклонник Густава III, вероятно потому, что Густав III в начале своего правления вновь укрепил пошатнувшееся было положение швед-

ского дворянства.

Оценка «эры свобод» у Фрюкселя носила явно апологетический характер [Точка зрения советских историков на так называемую «эру свобод» изложена в «Истории Швеции», гл. VIII.] и не раскрывала, в частности, антикрестьянского и тем более антинародного характера внутренней политики правящих кругов страны, особенно в первой половине «эры свобод», а также внешнеполитических авантур правящей партии «шляп» в 40–50-е годы XVIII в. Фрюксель, как, впрочем, и Гейер, еще не интересовался социально-экономическими процессами в Швеции XVIII в., не видел дальнейшего укрепления капиталистического уклада размытия сословной структуры общества, социальных процессов обуржуазивания и пролетаризации. Однако сочувствие Фрюкселя политике «младших колпаков» 1700-х годов свидетельствует о буржуазно-либеральных симпатиях самого историка, по крайней мере в 1850-е годы.

Таким образом, дискуссия Фрюкселя – Гейера важна тем, что, во-первых, показала возможность нового, более объективного подхода к решению некоторых важных вопросов истории Швеции. Она была полезной в чисто научном смысле. Субъективно спор Фрюкселя–Гейера был скорее внутренним спором в либеральном лагере, хотя сам Фрюксель в полемическом задоре объявлял себя в это время «крайним консерватором», каким его считают некоторые шведские историографы XX в., – на наш взгляд, без достаточных оснований [25].

Спор Фрюкселя–Гейера вместе с тем имел большой общественный резонанс в условиях идейно-политической борьбы в Швеции того времени. Дворянско-консервативные круги использовали нападки Фрюкселя и его единомышленников в своих реакционных интересах, для защиты оставшихся сословных привилегий, главным образом, изжившего себя наследственного представительства шведского дворянства в риксдаге («рыцарский дом»), а также необлагаемого статуса лучшей части культурной земельной площади (так называемых фрельсовых земель), все еще находившихся главным образом в собственности дворян.

В условиях буржуазно-конституционной Швеции, уже перешедшей в основном к концу XVIII в. от формации феодальной к формации капиталистической, спор об исторической роли дворянства (аристократии) отразил борьбу сил буржуазного прогресса с силами дворянской реакции. Хотел того Фрюксель или нет, но его защита прошлого шведской аристократии объективно оборачивалась защитой сословного риксдага и изживших себя и земельных привилегий, и политического господства шведских помещиков в уже буржуазной Швеции. Вместе с тем, явная историческая обреченность шведского дворянства к середине XIX в., его быстрое обуржуазивание и деклассирование позволяли Фрюкселю – буржуазно-либеральному историку уже подняться до объективной оценки исторического прошлого этого умирающего класса и показать диалектику его роли и значения в истории Швеции. В этом смысле Фрюксель был впереди Гейера, ближе к требованиям исторической объективности, чем его учитель, всецело поглощенный злободневной задачей упразднения сословных пережитков.

Библіографічний список (References)

1. *Fryxell A.* Min historias historia. Sthlm., 1908, S.54.
 2. *Geijer E.*, Nytt ett och annat. S. 1-2, S.40.
 3. *Geijer E.*, Feodalism och Republikanism. S. I-1, S. 148-150.
 4. *Boethius B.* Striden mellan Geijer och Fryxell om aristokratfördomandet i Sveriges historia. – Svensk Tidskrift (S. T.), 1923, S.336.
 5. *Geijer E.*, Om historien och dess förhållande till religion. S. I-5.
 6. *Henningsson B.*, Geijer som historiker. Upps., 1961, S. 443.
 7. *Fryxell A.* Min historias historia. Sthlm., 1908, S.54.
 8. *Olsson H.*, Den unge Fryxell. En tidsbild. I: Från Wallin till Fröding. Sthlm., 1939, s 45.
 9. *Kjellen A.*, Fryxell och samhällsklasserna..., S 6.
 10. *Fryxell A.* Om Aristokratfördomandet i svenska historien. Sthlm., 1845, h. I, S 5.
 11. *Kjellen A.*, Fryxell och samhällsklasserna..., S 15.
 12. *Jacobson G.* Från Geijer till Hjärne. Studie i svensk historieskrivning under 1800-talet. – Stockholm: Fahlgrants-Gumaelius, 1945.
 13. *Boethius B.* «Striden mellan...», S. 338.
 14. *Fryxell A.*, Berättelser ur svenska historien. Malmö, 1982, b. I, S.97-101.
 15. *Fryxell A.*, Berättelser ur svenska historien. Malmö, 1982, b. III, S.15.
 16. *Geijer E.*, Svar till professor Fryxell. S. 1-6. S. 473-479.
 17. *Geijer E.*, Svar till professor Fryxell. S. 1-6. S. 478.
 18. *Fryxell A.*, Berättelser ur svenska historien. Malmö, 1982, b. III, S. 252-290.
 19. *Jacobson G.* Från Geijer till Hjärne. Örebro, 1943, S. 164.
 20. *Jacobson G.*, Op. cit.
 21. *Fryxell A.*, Op. cit., B. IV, S. 166-189; 194-203.
 22. *Fryxell A.*, Berättelser..., B. IV, S. 42-60, 69-94.
 23. *Fryxell A.*, Berättelser..., B. IV, S. 42-60, 69-94.
 24. *Geijer E.*, Tre föreläsningar. S. 1-6, 398-402, 416-418, 423.
 25. *Kjellen A.*, Fryxell och samhällsklasserna..., S. 6.
-

УДК 908

UDC 908

АШИХМИН И.Л.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: historiki-osu@mail.ru

АШИХМИНА Е.Н.

кандидат филологических наук, Орловский областной колледж культуры и искусств

E-mail: 7aen@mail.ru

ASHIKHMIN I.L.

Candidate of historical sciences, associate professor, department of General history and regional studies, Orel State University

E-mail: historiki-osu@mail.ru

ASHIKHMINA E.N.

Candidate of philological sciences, Orel Regional College of Culture and Arts,

E-mail: 7aen@mail.ru

ОРЛОВСКОЕ «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» НА КАРТЕ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

THE OREL «NEST OF GENTLEFOLK» ON THE WORLD LITERATURE MAP

«Дворянское гнездо» – роман И.С. Тургенева и одновременно – литературный заповедник в городе Орле. Статья посвящена месту в городе Орле, которое описал Тургенев, владельцам усадьбы, прототипам персонажей романа и его значению для русского и иностранного читателя.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, Орел, Дворянское гнездо, читатели, Европа, персонажи, владельцы.

«A Nest of Gentlefolk» – a novel by I.S. Turgenev and at the same time the literary reserve in the city of Orel. The article is devoted to the place in the city of Orel, described by Turgenev, to the owners of the estate, the prototypes of the characters of the novel and its significance for the Russian and foreign readers.

Keywords: I.S. Turgenev, Orel, Noble nest, readers, Europe, characters, owners.

Место с названием «Дворянское гнездо» в Орле – знаковое в истории мировой литературы. Таким оно стало почти сразу после публикации одноименного романа. Тургенев, признанный писателями-современниками Э. Золя, Г.-Д. Мопассаном, Ж. Санд, Г. Флобером, братьями Гонкурами, был воспринят и иностранными читателями как великий русский романист. Роман «Дворянское гнездо» стал одним из самых известных в Европе произведений Тургенева, и в этом качестве его текст сыграл важную роль в знакомстве Запада с русской культурой, в росте уважения к ней и ее народу, взаимопонимании носителей мировой культуры в целом. Более того, роман повлиял на творчество целого ряда писателей Европы.

«Дворянское гнездо» вышло в России в январе 1859 года, и вскоре было переведено на французский язык А. Калонном и В.А. Соллогубом. В 1861 г. перевод, авторизованный Тургеневым, появился в Париже. В 1866 году дайджест романа и отрывки из него были опубликованы в XXII томе «Семейных чтений о литературе» А. Ламартина. Вскоре «Дворянское гнездо» стало во Франции вторым по значимости тургеневским текстом после «Записок охотника», хотя более поздние романы писателя, такие, как «Накануне» и «Отцы и дети» выше ценились французской публикой как более понятные западному читателю и образами и общественной направленностью.

В Германии «Дворянское гнездо» появилось в 1862 г. в переводе Пауля Фукса. Вначале интерес к роману был незначительным. Затем и здесь нашлись ценители «Дворянского гнезда», например, Теодор Шторм. В Англии и в США роман, напротив, практически сразу получил ши-

рокое распространение. Первый его перевод на английский сделал В. Рольстон, которому Тургенев даже разрешил изменить заглавие: книга была издана в Лондоне в 1869 г. под названием «Лиза». Постепенно «Дворянское гнездо» стало одним из самых известных русских литературных произведений в мире. Роман неоднократно печатался в странах Скандинавии, в Японии и Китае, в Индии и Корее; ареал читателей «Дворянского гнезда» оказался чрезвычайно широк. Отсюда – повышенное внимание к месту, с которым связан сюжет произведения Тургенева. Оказавшись в Орле, иностранцы хотят увидеть дом и сад, где разворачивалось действие романа.

Орел и «Дворянское гнездо» оказались неразрывно соединенными в сознании как русского, так и иностранного читателя. Возникновению этой связи способствовали русские поклонники творчества Тургенева, которые оказывались за границей. Возможно, это шло от орловских дворян, таких, как Куракины, Свербеевы, Шереметевы, Олив, и от менее именитых, но связанных с читающей общественностью Европы лиц.

Причин считать Орел описанным в «Дворянском гнезде» у горожан было более, чем достаточно: автор романа родился в губернском городе «О», хорошо его знал; улица Верхняя Дворянская (ныне улица Октябрьская) прямо выводила на название. В конце улицы стоял дом с усадебным садом, который «одной стороной ... выходил прямо в поле, за город» [9, с. 7]. «Нашлась» и деревянная скамейка, на которой сидел Лаврецкий. Дом и сад «Лизы Калитиной» стали навещать поклонники творчества писателя. Так Дворянское гнездо стало особым памятником Тургеневу.

Первая, условная мемориализация места, вероятно, принадлежит Африкану Васильевичу Сафонову. Тот приобрел усадьбу в конце Верхней Дворянской у баронессы Авдотьи Петровны Остен-Сакен «по купчей, совершенной в Орловской палате Гражданского суда 4 марта 1859 года» [8, л. 30 об.-31]. Обратим внимание на то, что усадьба была куплена практически сразу после выхода январской книжки «Современника» за 1859 г. Создается впечатление, что, едва прочитав роман, Сафонов отправился к Остен-Сакенам с предложением о покупке. Ведь для того, чтобы сделка состоялась уже 4 марта, нужно было оформить целый ряд документов, что требовало времени. Сафонов, которому уже принадлежал бывший дом Карла Федоровича Рутцена [8, л. 22], чей сын Николай явился прототипом романа «Рудин», понимал, что будет значить усадьба на окраине Орла, и оказался прав. Места, связанные с именем Тургенева, покупались и далее. В числе их обладателей были, в частности, общественные деятели Ф.П. Соковнин и А.А. Талызин [8, л. 25]; известный банкир, строитель дорог и меценат Л.С. Поляков в Орловской губернии купил описанный Тургеневым Льгов [4, л. 43 об.].

Как установила Л.В. Иванова, летом 1878 г. Тургенев побывал в доме у Сафонова. Здесь он встретился с писателем А.А. Брянчаниновым, служившим директором Орловского земельного банка. Сафонов в то время служил в орловском отделении Харьковского земельного банка [10, с. 27]. Африкана Сафонова писатель называл своим «старинным приятелем». Тот был соседом Тургенева по мценскому имению, заядлым охотником. В губернии Сафонов имел авторитет активного проводника крестьянской реформы, гласного Мценского уезда [1, с. 206]. Домом «Калитиных» Сафонов владел до середины 1880-х годов. Год его кончины пока не установлен, но, по-видимому, он совпадает с прекращением заботы об усадьбе. Когда в 1890-1891 гг. ее посетил сотрудник «Орловского вестника» И.А. Бунин, та была заброшена: «... мы пошли куда-то на окраину города, в глухую, потонувшую в садах улицу, где, на обрыве над Орликом, в старом саду, осыпанном мелкой апрельской зеленью, серел давно необитаемый дом с полуразвалившимися трубами, в которых уже вили гнезда галки» [2, с. 194]. Новый хозяин усадьбы провизор Эдуард Карлович Гермут привел владение в порядок и иногда проводил экскурсии «по дому Лизы Калитиной».

В 1840-х – начале 50-х годов усадьба на Орлике принадлежала вдове титулярного советника Анне Корнеевне Соколовой [8, л. 30 об.-31]. Фамилия владелицы совпадает с фамилией одного из предполагаемых прототипов Лизы Калитиной – А. Соколовой. Знал ли писатель мужа Анны Корнеевны, титулярного советника Соколова, чьей вдовой она значится в 1850 году, еще предстоит выяснить. В 1850 году дом Соколовой сгорел, и 7 октября 1854 г. та продала свое владение полковнице Марии Ивановне Оберг. Она и начала строить знакомый нам «дом Калитиных». Орловский краевед и архитектор К.А. Седойкина пишет, что проект нового дома был составлен и подписан губернским архитектором Н.П. Лутохиным в марте 1856 г. и в июне дополнен чертежами пристроек. «К зиме дом был в основном возведен, – указывает Седойкина. – Баронессе А.П. Остен-Сакен по купчей 28.04.1858 года усадебное место перешло уже с постройками. В 1855-56 годах город восстанавливался после пожара. Бывая в Орле, по знако-

мым улицам ... приходил сюда И.С. Тургенев. Тогда же, в начале 1856 года, возник замысел «Дворянского гнезда» [6, с. 78].

Как видим, в начале 1856 г. строить дом еще и не начинали. Чертежи были готовы лишь в июне; зимой 1856 г. здание не было достроено. В близкое к замыслу романа время Тургенев бывал в Орле, в марте 1855 г., когда посещал Орловскую палату гражданского суда, появлялся проездом в апреле того же года, направляясь на охоту в Полесье, в мае – в Болховский уезд к И.В. Лаврову, в августе – на охоту в карчевские угодья. С 7 по 9 мая 1856 г. писатель приезжал в Орел «ради бумаг для заграничного паспорта» [11, с. 266-271]. В декабре 1857 г. в Риме Тургенев начинает работу над «Дворянским гнездом». Таким образом, бывая в Орле в 1856 г., Тургенев не мог видеть новый дом на месте дома Соколовых: тот бы возведен, и то не полностью, лишь к концу этого года.

Зато писатель хорошо помнил прежний дом Соколовых, сгоревший, как и дом Тургеневых, в том же самом пожаре 1850 года. Вспомним Т.Н. Грановского, приезжавшего в Орел после пожара 1848 года и писавшего жене: «Я много хожу по орловским улицам. Большая часть домов, крепко мне памятных, сгорела, но для меня они стоят на тех же местах» [3, с. 33]. Орел до пожара, тем более свой «район», безусловно, помнил и Тургенев. Дом на берегу, фамилия его владельцев, история, случившаяся с его знакомой, мценской дворянкой Александрой Соколовой, могли стать тем толчком, которые привели писателя к замыслу романа.

Во время проведения планировочных работ по благоустройству Дворянского гнезда в 1980-х годах, орловский краевед Ю.В. Семеняко сделал вывод, что «дом Калитиных» был построен на фундаменте сгоревшего дома, и потому повторяет его очертания. Особняк, вставший на месте прежнего, не менее важен для нас: в нем в гостях бывал Тургенев. Уже одно это заставляет охранять его как память о писателе.

В образах героев романа горожане узнали своих знакомых. «Лизой» считали игумений Орловского Введенского монастыря Макарию (Евдокию Коротневу) и Антонию (Александру Соколову). У последней в келье висел портрет Тургенева с дарственной подписью писателя и виды Спасского-Лутовинова. Но молва «выбрала» прототипом тургеньской героини Е. Коротневу, по мнению многих более «похожую» на Лизу. Не менее, чем прототип Лизы Калитиной, орловчан волновал и прообраз Лаврецкого, которым в Орле считали Н.П. Барышникова (1830 – не ранее 1892). «Прямого попадания» в прототип персонажа в этом случае не было, многие черты Лаврецкого – автобиографичны. Барышников был «выбран» Лаврецким, так как сошлись два фактора – известная в губернии личность прототипа, и неоднозначная репутация его супруги Екатерины Никаноровны, урожденной Шеншиной. Широкому кругу жителей Барышников был знаком как общественный деятель, но главное – как почетный попечитель Орловской мужской гимназии. В этом качестве его знали гимназисты, их родители и друзья. Многим казалось, что они видят перед собой «живого Лаврецкого».

В.Л. Генчель (1827-1892), в котором признавали Лемма, тоже не может считаться прототипом тургеньского романа. Генчель был композитором, создателем первого в Орле симфонического оркестра и содержателем

популярного в Орле музыкального магазина и жил в конце Борисоглебской улицы (ныне ул. Салтыкова-Щедрина), параллельной Верхней Дворянской. Но Генчель оказался в Орле лишь в 1855 г. в возрасте 28 лет. Тургенев в том году провел в городе лишь несколько дней, в 1856 г. – три дня. Если их встреча всё же состоялась, и Генчель по каким-то причинам произвел на Тургенева неотразимое впечатление, то и тогда писатель вряд ли представил бы в романе молодого музыканта одряхлевшим, больным, полуразрушенным стариком. Архивное изыскание Л.В. Ивановой говорит, что в 1847 г. в числе девяти музыкантов-иностранцев значились немцы Иоганн Митсберг и капельмейстер, музыкант-учитель Иоганн Вольф [7, с. 243]. Но в конце XIX века Вольфа уже никто не помнил, а в магазине и на концерте было приятно встретить «живого» героя «Дворянского гнезда». Орловчане гордились Тургеневым и тем, что Орел был описан им в одном из лучших романов. И народная молва персонифицировала его героев: лица из тургеневского романа оживали на улицах города. «В Орле мы чувствовали нити, протянутые к временам Тургенева, – пишет близкий знакомый семьи Галаховых Константин Мейер. – ... на довольно крутом обрыве в болотистую широкую долину речки Орлика стоял дом, который был описан в «Дворянском Гнезде». При мне в этом доме с садом, выходившим на обрыв, жила милейшая семья Морица Оттоновича Паррота, члена суда, и его четырех сыновей Владимира, Александра, Сергея и Глеба» [5]. Здесь, у Парротов, Бальмонт написал стихотворение «В том доме, где грезила нежная Лиза».

Зарубежные читатели Тургенева не вдавались в тонкости определения прототипов персонажей писателя. Для них место на Орликом важно как факт его описания в романе. И это сделало Орел столь же известным, как и Верону, в которой Шекспир поселил Джульетту.

Еще одним актом мемориализации стал парк «Дворянского гнезда». Он виделся памятью и Тургеневу, и его произведению. В мае 1903 года Орловское общество любителей изящных искусств объявило об открытии общественного сада «Дворянское гнездо» на части усадьбы тогдашних ее владельцев Гермут. 5 июня 1903 года в саду был установлен первый в России памятник великому писателю – бюст Тургенева в копии работы М. Антокольского. Накануне революции 1917 года сад «Дворянское гнездо» являлся популярной городской рекреацией.

В том же 1903 году Борисоглебская улица, на которой родился писатель, стала называться Тургеневской. В 1908 году ей было возвращено прежнее название, а Тургеневской стала Верхняя Дворянская: она вела к Дворянскому гнез-

ду. Деревесные насаждения, занявшие часть левого берега Орлика и доходившие до 2-ой Дворянской улицы, получили название Тургеневской рощи. В советское время перед войной в Тургеневской роще помещался городской детский парк. Его деревья были вырублены в годы оккупации.

Очарование старинной усадьбы над Орликом, история любви, пером Тургенева связанная с нею, судьба исключительной девушки, которая сочла чувство долга выше личных чувств, волновали сердца не одного поколения. И Дворянское гнездо в Орле стало некой Меккой русской литературы. Сюда приходили, о нем писали И.А. Бунин, К. Бальмонт, Н. Браун, Ю. Олеша, Е. Сокол, посвятившие ему свои строки. В 1910 году Леонид Андреев сделал фотоснимки знаменитого сада. Помимо российских, о Дворянском гнезде писали иностранные авторы разных лет – Дж. Мур, Г. Меллер, Г. Врандес; роман высоко ценил Д. Голсуорси.

В первые годы Советской власти, невзирая на идеологический прессинг, Дворянское гнездо удалось сохранить. Это было заслугой созданной в 1921 г. при губернском музее комиссии по охране искусства и старины¹. В 30-е годы об орловской легенде писал Лев Наумович (Максимович) Клейнборг (1875-1950)². В 60-е годы XX в. Л.Н. Афонин впервые процитировал труд Клейнборга в радиопередаче «Легенда и быль Дворянского гнезда». Интерес к теме возрос и после опубликования книги Афонина «Рассказы литературоведа», изданной в 1979 г., уже после смерти автора, стараниями В.А. Громова и В.М. Катанова.

В 70-80-е гг. XX в. проводился ремонт дома и прилегающего пространства. Затем работы были свернуты; дом пришел в аварийное состояние. В 2009 г. в Орле был образован Попечительский совет по восстановлению Дворянского гнезда. Но радикальных улучшений не наступило даже тогда, когда по итогам Интернет-голосования Дворянское гнездо было названо одним из семи чудес Орловщины в номинации «Литературные памятники». Свою лепту в голосование внесли иностранные читатели романа.

Именно с позиций мирового значения «Дворянского гнезда» необходимо озаботиться восстановлением известного всему миру дома в Орле. Реальное посещение Тургеневым «дома Калитиных», замысел романа, связанный с этим местом, прекрасная легенда, связанная с Дворянском гнездом, строки великих писателей и поэтов, интерес русских и зарубежных читателей, – все это говорит о том, что «Дом Лизы» нужно сохранить как подлинный знак уважения к великой русской литературе.

Приложения

1. В состав комиссии по охране искусства и старины вошли заведующий музеем Тургенева М.В. Португалов, заведующий губархивом И.С. Комягинский, до революции являвшийся секретарем Орловского церковного историко-археологического общества, бывший священник Петропавловского собора Орла, фотограф Афанасий Высоцкий, художник А.Л. Лаврентьев. Возглавил комиссию заведующий губмузеем историк и археолог П.С. Ткачевский.

2. Рукопись Л. Клейнборга, переписанная набело Л.Н. Афониним, хранится в фондах Орловского государственного литературного музея И.С. Тургенева.

Библиографический список

1. Адрес календарь Орловской губернии. Орел, 1885. 266 с.
2. Бунин И.А. Жизнь Арсеньева // Бунин И.А. Собрание сочинений в 9 томах. Т. 6. М., 1966. С. 5-288.
3. Левандовский А.А. Время Грановского. У истоков формирования русской интеллигенции. М., 1990. 304 с.
4. Межевой Отдел. Планы дач Генерального и Специального межеваний. Орловская губерния. Болховский уезд. Ч. II. // Российский государственный архив древних актов. Ф. 1354. Оп. 311/2. Д. 974.

5. *Мейер К.* Записки последнего кирасира. URL: <http://feb-web.ru/feb/rosarc/ra6/ra6-547-.htm?cmd=p>. (дата обращения: 11.11.2018).
6. *Седойкина К.А.* Дворянское гнездо. «Дом Лизы Калитиной». История, события, лица. Особенности и значение // Тургеневский ежегодник 2003 года. Орел, 2005. С. 77-85.
7. *Седойкина К.А.* Дворянское гнездо. Конец XX века // Тургениана. Сборник статей и материалов. Орел, 1999. С. 239-248.
8. Список владельцев усадебных мест г. Орла за 1877 год // Государственный архив Орловской области. Ф. 593. Оп. 1. Д. 618.
9. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Т. 6. М., 1981. 395 с.
10. *Чернов Н.М.* Орел в биографической хронике И.С. Тургенева // Тургеневский ежегодник 2005-2006 годов. Орел, 2008. С. 23-29.
11. *Чернов Н.М.* Провинциальный Тургенев. М., 2003. 425 с.

References

1. The address-calendar of the Orel province. Orel, 1885. 266 p.
 2. *Bunin I.A.* The Life of Arseniev // Bunin I.A. Collected works in 9 volumes. Vol. 6. M., 1966. Pp. 5–288.
 3. *Levandovsky A.A.* Granovsky time. At the origins of the Russian intelligentsia formation. M., 1990. 304 p.
 4. Land Surveying Department. Plans of land plots of General and Special land surveying. Orel province. Bolkhovsky district. Part II. // Russian state archive of ancient acts. F. 1354. S. 311/2. D. 974.
 5. *Meyer K.* Notes of the last cuirassier. URL: <http://feb-web.ru/feb/rosarc/ra6/ra6-547-.htm?cmd=p>. (date of appeal: 11.11.2018).
 6. *Sedoykina K.A.* A Nest of Gentlefolk. “House of Liza Kalitina”. History, events, faces. Features and value // Turgenev Yearbook 2003. Orel, 2005. Pp. 77–85.
 7. *Sedoykina K.A.* A Nest of Gentlefolk. The end of the XX century // Turgeniana. Collection of articles and materials. Orel, 1999. Pp. 239–248.
 8. The list of owners of farmstead places of the city of Orel for 1877 // State Archive of the Orel Region. F. 593. S. 1. D. 618.
 9. *Turgenev I.S.* Complete works and letters in thirty volumes. Vol. 6. M., 1981. 395 p.
 10. *Chernov N.M.* The Orel in the biographical chronicle of I.S. Turgenev // Turgenev Yearbook 2005-2006. Orel, 2008. Pp. 23–29.
 11. *Chernov N.M.* Provincial Turgenev. M., 2003. 425 p.
-

УДК 796

UDC 796

ВОРОЖКО Ю.В.

кандидат исторических наук, доцент, заведующий
кафедрой социально экономических дисциплин, СибГУфк,
г. Омск, ул. Масленникова, 144
E-mail: 89136032907

ЧЕРВЕВА О.П.

директор музея физической культуры и спорта Кузбасса
Email: cherveaolga@mail.ru

ДУБИНИН А.С.

заместитель директора ФГБУ «Государственный
музей спорта»
Email: 8586310@bk.ru

VOROZHKO YU.V.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of
the Department of Social and Economic Disciplines SibGufk,
Omsk, st. Maslennikova, 144
E-mail: 89136032907

CHERVEVA O.P.

Director of the Kuzbass Museum of Physical Education and
Sport

Email: cherveaolga@mail.ru

DUBININ A.S.

Deputy Director of the State Museum of Sports
Email: 8586310@bk.ru

ИСТОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫМ ДВИЖЕНИЕМ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

HISTORY OF MANAGEMENT OF PHYSICAL CURRENT MOVEMENT: PROBLEMS OF DEVELOPMENT

В статье рассматривается история управления и организации физкультурными движениями с начала XX века. Обладание историческими фактами во многом помогает обществу в решении различного рода проблем. Мы считаем, что исследование вопросов организации управления физкультурным движением в СССР позволит определить пути развития физкультуры и спорта в современных условиях.

Ключевые слова: Всесоюзное добровольное физкультурно-спортивное общество профсоюзов, спорт, наука, коллектив физической культуры, история.

In the article we consider the history of management and organization of sport movements at the beginning of the 20th century. Possession of historical facts in many ways helps society in solving various kinds of problems. We believe that the study of the issues of the management of the sport movement in the USSR will make it possible to determine the development of physical education and sports in the current context.

Keywords: All-Union Voluntary Sports Society of Trade Unions, sports, science, physical training group, history.

Решения XXVII съезда партии, январского (1987 г.) Пленума Центрального комитета Коммунистической партии Советского Союза зарекомендовали себя как основополагающий свод действий для всех единиц профсоюзных органов, в том числе добровольных спортивных обществ (ДСО) профсоюзов.

Президиум Всесоюзного центрального совета профессиональных союзов установил, что руководящим органом Всесоюзного добровольного физкультурного спортивного общества (ВДФСО) профсоюзов будет Всесоюзный совет, в республиках, краях, областях, соответствующие советы ВДФСО профсоюзов; в городах и районах – городские и районные советы коллективов физической культуры и спортивных клубов [1].

Точка зрения авторов заключается в том, что преобразования, которые осуществлялись в рамках социалистического общества, были иным как попыткой ввести реформы не меня строя.

Оставались единицы, за которыми были сохранены существующие названия и спортивные символы: коллективы физической культуры, спортивные клубы, команды детско-юношеских спортивных школ, спортивные сооружения.

Выявлено, что приоритетной деятельностью добровольного физкультурно-спортивного общества профсою-

зов была организация физкультурно-оздоровительной работы в каждом трудовом коллективе и учебном заведении, непосредственно среди рабочих, колхозников, служащих и учащейся молодежи в тесном контакте с комитетами комсомола, физической культуры и спорта, Добровольным обществом содействия армии, авиации и флоту и другими общественными организациями [2].

Концентрация силы – фактор положительного воздействия, сосредоточение финансовых средств и управленческих функций от районного до областного уровня. Это позволяло специализировать кадры по направлениям работы, обеспечивать их более профессиональным и компетентным руководством и более практическую помощь непосредственно коллективам физкультуры, спортивным клубам и детско-юношеским спортивным школам.

Попытка не радикально, а плавно убрать противоречия в управлении физкультурным движением была воплощена из-за преследуемой цели данного эволюционного пути – погони за спортивным результатом.

За годы, предшествующие январскому пленуму 1987 г., наряду с достижениями отдельных коллективов по внедрению новых форм физической культуры, введению в практику работы комплексных программ развития физической культуры, программ здоровья, создания лучших условий

для занятий физической культурой и спортом отмечают негативные процессы. Они характеризуются снижением уровня работы ряда областных и городских советов ДСО по руководству работой коллективов физкультуры. В целом ряде городских советов не проводились заседания президиумов и пленумы, что не способствовало развитию инициативы штатных работников и актива, демократических форм управления и гласности.

Цифровой материал подтверждает, что в Киселевском и Анжеро-Судженском городских советах ДСО «Спартак» нерегулярно и на низком уровне проводились заседания президиумов и вообще не проводились пленумы. В ДСО «Труд» – крупнейшем обществе, которое объединяло тогда 438 коллективов физкультуры, 352 тысячи членов ДСО, что составляло 52,3 % от всех членов ДСО профсоюзов Кузбасса, также имелись проблемы [3]. В работе городских советов этого ДСО штатных физкультурных работников проявлялись безынициативность, отсутствовала обязательность и исполнительская дисциплина. Так, в 1986 г. не проводились заседания президиумов и пленум в Березовском, Ленинск-Кузнецком и Кемеровском городских советах. За 1986 год в ДСО «Труд» произошло снижение показателей по числу лиц, занимающихся в спортивных секциях, на 11 тысяч человек; занимающихся производственной гимнастикой – на 8 тыс.; не выполнен план по сбору членских взносов, в том числе по Кемеровскому теркому на 12 % объединению «Гидроуголь» на 7,9 % Прокопьевскому теркому на 6 %. К тому же обнаружено, что, наметилась тенденция снижения подготовки мастеров спорта СССР. При этом в целом по областным советам ДСО план расходов на учебно-спортивную работу в 1986 году выполнен лишь на 93,5 % [4].

Помимо этого Кузбассе еще оставался высоким уровень заболеваемости. Так, за 1986 год в сравнении с 1985 годом заболеваемость возросла на 0,8 %. Более того, отмечался высокий удельный вес заболеваний простудного характера. За 1986 год на группу заболеваний «простудного» характера приходилось 189,0 тыс. случаев. Потери составили 1,4 млн. дней. От всей суммы причин временной нетрудоспособности этот показатель составлял 36,2 % в случаях и 24,4 % в днях. Наиболее неблагоприятные уровни заболеваемости отмечаются в Кемеровском, Новокузнецком, Прокопьевском теркомах углепрофсоюза, обкоме профсоюза работников местной промышленности и коммунально-бытовых предприятий, обкоме профсоюза рабочих химической и нефтехимической промышленности. Не будет преувеличением сказать, что в этом есть вина и организаторов физкультурной и спортивно-массовой работы.

Авторами были найдены факты, подтверждающие то, созданная Единая физкультурная организация профсоюзов города, была призвана обеспечить выполнение поставленных задач по коренной перестройке физкультурно-оздоровительной и спортивной работы. Профсоюзы Кузбасса располагали значительной материальной базой, опытными кадрами и многолетним опытом физкультурно-оздоровительной и спортивной работы. Спортивные объекты: 32 стадиона, 235 спортивных зала, 12 плавательных бассейна, а также 102 лыжных базы, 1500 спортивных площадок и полей. Спортивная база могла принять ежедневно 145,0 тыс. занимающихся.

В области имелось 1212 коллективов физкультуры и спортивных клубов, 9 специализированных школ олимпийского резерва, 42 детско-юношеские спортивные школы, в которых работает 572 тренера-преподавателя.

Многолетняя практика работы советов ДСО подтверждает, что коллектив физкультуры был и остается основным звеном добровольного физкультурно-спортивного общества и он же являлся первоисточником массовости советского физкультурного движения.

Цифровые данные показывают масштаб проделанной работы спортивными обществами профсоюзов: систематически занимаются физкультурой и спортом 628 тысяч человек, в группах оздоровительной направленности и любительских клубах 220 тыс. В 143 клубах по месту жительства занимались 50 тысяч человек, в том числе 37 тысяч школьников [5].

Тем не менее, попытки реформирования и коммерциализация спортивной отрасли в социалистическом обществе приносили свои «угловатые» плоды. В 1986 г. физкультурные организации профсоюзов оказали платные услуги населению на 300 тыс. рублей. Было подготовлено 180,0 тысяч значкистов комплекса ГТО, 109,4 тысяч спортсменов первого и массовых разрядов, 252 кандидата в мастера спорта, 41 мастер спорта СССР и 7 мастеров спорта международного класса [6].

По мнению авторов, задачи, возложенные на коллективы физкультуры, искусственно завысили их роль. В обязанности вошло оказание помощи рабочему человеку в разумном и полезном использовании свободного времени. Это, в свою очередь обязывало физкультурных организаторов оперативно перестроиться, обновить формы, стиль и методы работы, избавиться от надуманных мероприятий, привносящих формализм в физкультурную жизнь трудовых коллективов. Это было необходимым в связи с тем, что в ряде коллективов физкультуры произошло смещение целей работы в сторону «рекордменского» «чемпионского» уклонов.

Переориентация задач и погоня за результатом показала, что на подготовку спортсменов высокой квалификации уходят основные силы и средства в ущерб первоначальной задаче – развитию массовости физкультурного движения. Управленческое звено пришло к выводам, что необходимо вернуть коллективам физкультуры изначальную функцию, переориентировать их руководителей на плодотворную физкультурную и спортивную работу в массовом масштабе, на решительную борьбу за здоровье трудящихся, за тесную связь физкультурно-массовой и спортивной работы с экономическими показателями предприятия.

Ориентироваться на работу по большому спорту, уделять часть своих усилий подготовке спортсменов высокого класса могли, как правило, спортивные клубы предприятий и учебных заведений, крупные коллективы физкультуры и детско-юношеские спортивные школы.

Лидеры физкультурной отрасли Кемеровской области имели свое мнение о дальнейшей судьбе преобразования физкультурно-спортивного направления, и оно звучало так: «Предназначение спорта высших достижений быть маяком, быть двигателем физической культуры и спорта, потому что он привлекает к себе большие массы людей. Спортивное зрелище – важное социальное явление. Оно не уступает по своему воздействию на людей любому дру-

тому виду зрелищного искусства. Но спорт высших достижений не должен превращаться в самоцель, не должен развиваться в ущерб массовой физической культуре».

Нельзя не согласиться с точкой зрения Лахтина Георгия Анатольевича: «В соответствии с растущей ролью науки общество направляет на её развитие и реализацию достижений громадные силы и средства; создан мощный научно-технический потенциал, который, однако, как не раз отличалось, должной отдачи всё ещё не даёт. Возникло глубокое противоречие между величиной накопленного потенциала и недостаточным уровнем достигнутого и в теоретическом познании мира, и в техническом состоянии производства. Основной причиной выступает несовершенство организации, т.е. механизма, призванного преобразовывать ресурсы в результаты, а основной задачей перестройка этого механизма, формирование такой системы организации и управления наукой и научно-техническим развитием, которая обеспечивала бы требуемое ускорение. Эта задача приобретает народно-

хозяйственное значение, для её решения требуется и знание прошлого, и анализ настоящего. Проследить и понять, как развивалась организация советской науки, предпосылка к осмыслению нынешнего положения и предстоящих преобразований»[7].

Рассмотренные материалы позволяют авторам сделать **выводы:**

1. Эксперимент снятия «слепок» с европейских стран повлек за собой кризис Советской системы. Преобразование физкультурно-спортивной отрасли, которое осуществлялось в рамках социалистического общества, были не чем иным, как попыткой вводить реформы не меняя строя.

2. Явные шаги коммерциализации спортивной отрасли в социалистическом обществе были недоработаны, не было специалистов для работы с полученным «продуктом».

3. Изменения, которые были введены, можно характеризовать как очень смелые для своего времени, но они привели к падению результатов в спорте, а не закреплению их на стабильном уровне.

Библиографический список

1. Информационное сообщение о Пленуме Центрального комитета Коммунистической партии Советского Союза // Правда. 1987. 28 и 29 января.
2. Постановление Президиума ВЦСПС от 20.02.1987 № 2–16, «О мерах по совершенствованию руководства физкультурным движением профсоюзов».
3. Архив Музея физической культуры и спорта Кузбасса. Дело № V.11.
4. Архив Музея физической культуры и спорта Кузбасса. Дело № V.12.
5. Архив Музея физической культуры и спорта Кузбасса. Дело № V.12.1.
6. Журнал присвоения мастеров спорта департамента молодежной политики и спорта Кемеровской области.
7. *Лахтин Г.А.* Организация советской науки: история и современность. М.: Наука, 1990. 224с.

References

1. Information message about the Plenum of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union, Pravda., 1987, January 28 and 29.
2. Decree of the Presidium of the All-Union Central Council of Trade Unions of the Russian Federation of 20.02.1987 No. 2-16 “On measures to improve the management of the sport movement of trade unions”.
3. Archive of the Kuzbass Museum of Physical Education and Sport, case No. V.11.
4. Archive of the Kuzbass Museum of Physical Education and Sport, case No. V.12.
5. Archive of the Kuzbass Museum of Physical Education and Sport, case No. V.12.1.
6. Journal of appropriation of sports masters of the department of youth policy and sports of the Kemerovo region.
7. *Lakhtin G.A.* (1990) Organization of Soviet science: history and modernity, Moscow, Science.

ВОСТРИКОВ П.В.

соискатель кафедры всеобщей истории исторического
факультета, Курский государственный университет
E-mail: sortavala2015@inbox.ru

VOSTRIKOV P.V.

Researcher of the History Department, General History Chair,
Kursk State University
E-mail: sortavala2015@inbox.ru

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В КОЛОНИАЛЬНОЙ ВИРГИНИИ

ECONOMIC DEVELOPMENT AND SOCIAL RELATIONS IN COLONIAL VIRGINIA

В статье рассматриваются вопросы экономического развития Виргинии – самой крупной британской колонии, вошедшей в состав США. Экономическим базисом Виргинии стало выращивание табака, но «веселящий сорняк» значительно повлиял также на особенности социальных отношений. Автор также останавливается на попытках диверсификации экономики и вопросах трудовой этики.

Ключевые слова: колониальная Виргиния, Генеральная ассамблея, сельское хозяйство, табак, промышленность, трудовая этика, рабство.

The article is focused on the issues of the economic development of Virginia, the largest British colony which later became part of the USA. Growing tobacco became the basis of its economy, but “jovial weed” had a considerable impact on the social relations as well. The author also writes about the attempts to diversify the economy and the characteristic work ethic.

Keywords: colonial Virginia, General Assembly, agriculture, tobacco, industry, work ethic, slavery.

В «Утопии» Томаса Мора жители идеального общества работали всего шесть часов в день и были заняты преимущественно в сельском хозяйстве, не имели частной собственности, каждый получал материальные блага по своим потребностям. Это место располагалось где-то в Новом Свете и одним из источников вдохновения для создания этого произведения служили сведения о путешествиях Америго Веспуччи. «Утопия» дала рождение новому жанру, среди первых последователей Мора были Кампанелла, создатель «Города Солнца», Бэкон с его «Новой Атлантидой» и Френсис Годвин – «Человек на луне». Государства в этих утопиях строились по социалистическому принципу, и эти произведения продолжали после перерыва в две тысячи лет традиции Платона, но в совершенно новых условиях. Жанр утопии был популярен в XVII веке и влиял на популярную рекламную литературу, где поддерживалась важность идеи английской колонизации Америки.

Первые произведения о Виргинии, созданные в Англии с началом освоения этих территорий, помимо распространения объективной информации, создавали фантастический образ Нового Света как земли, где люди были бессмертны, еда имела в изобилии, и не нужно было особенно трудиться. На темы чудес Нового Света писали как практичные деловые люди, снаряжавшие первые экспедиции (Ричард Хэклит, Самуэль Пурчас), так и поэты-мечтатели, вдохновленные новыми надеждами (Эдмунд Спенсер и Майкл Дрейтон). Такие фантазии неудивительны. Европейские исследователи обнаружили вместо ожидаемой сказочно богатой Индии земли, заселенные только простыми деревенскими тружениками, охотниками и рыбаками, жившими в довольстве и изобилии; это был мир, по мнению европейцев, свободный от корруп-

ции и прочих грехов Старого Света, следовательно, для них этот мир представал в образах Эдема или прекрасной Аркадии [16, р. 251-252]. На фронтисписе книги Томаса Хэрриота «Краткий и правдивый отчет о новооткрытой земле Виргинии» представлена гравюра Теодора де Бри с изображением Адама и Евы возле Древа, окруженного львами, кроликами и крысами, мирно соседствующих, а сатана-гермафродит, наполовину человек, наполовину змей, обвил ствол и готов к действию. На заднем плане гравюры, однако, мы видим сцены не слишком характерные для подобных произведений – люди работают в поле, женщина кормит ребенка, то есть, это обычная, а не идеальная жизнь после грехопадения в христианской картине мира. Виргиния представлена раем, но приход европейцев, который в данном контексте ассоциируется с действиями сатаны в Эдеме, знаменовал неизбежное падение невинных аборигенов, утрату ими безмятежного состояния и вот все беды, которые их ожидали – «изгнание из рая» и последующие «терния и волчцы» [22, р.27].

Для самих европейских поселенцев визионерские представления о Виргинии оказались крайне недолговечными. Не говоря об эпидемиях и голоде в первые годы колонизации, Виргиния оказалась землей, где возникла жестокая система эксплуатации, порабощение и истребление коренного населения, работорговля и изощренные формы насилия. Кабальные слуги, черные рабы, бедные белые иммигранты, как, впрочем, и представители джентльменского сословия, встретили здесь не изобилие, а тяжелый труд, лишения, болезни и раннюю смерть. Мало кто из колонистов уже в 1630-е годы верил, что Америка предлагала исключительно разнообразие ресурсов и свободу, но, все же многие, из-за тяжелых условий жизни на родине все же предпочитали переезд в Виргинию, считая, что это было

наименьшим из двух зол.

Английские статуты и традиции первоначально имели силу и в колониях, но затем новые реалии стали корректировать понятия о трудовой этике и обязанностях [15, p.262-263].

В Виргинии никто и не был готов к производительному труду. Под началом Джона Смита находилось немало богатых бездельников, которые еще лелеяли надежды, что им повезет, и они, подобно испанцам, обнаружат золото, но удалось добыть только пирит. Среди самых первых 120 поселенцев были плотник, кузнец, изготовитель курительных трубок, два аптекаря, шестеро портных, бочар, хирург, бочар, несколько каменщиков и «слишком много джентльменов» – 29 человек. Среди них не было людей, привычных к земледелию [5, p.53]. Смит пытался заставить их трудиться, напоминая библейскую максиму «кто не работает, тот не ест», что было особенно актуально в условиях угрожающего голода. Но попытки заниматься сельским хозяйством и развивать ремесла, например, производство стекла, не давали никакого успеха в течение первых лет существования Виргинии, печально известных высокой смертностью от болезней, столкновений с индейцами, но главным образом, от голода.

Виргинская компания в Лондоне изначально планировала организовать коллективную обработку земли, но поселенцы не смогли прокормить даже себя. Один из первых колонистов, Джон Мартин писал, что индейцы работали лучше, чем англичане [23, p.706]. Тогда было введено подушное право, и согласно этого установления, любой переселенец, способный оплатить свой переезд получал в пользование надел земли.

Уильям Стрэчиустановил особый режим, при котором поселенцы трудились с пяти утра до десяти утра, а затем отдыхали; в три часа начиналась вторая половина рабочего дня и продолжалась до наступления темноты. Законы были установлены жесткие, но это не касалось организации труда: колонисты в тот период трудились лишь восемь часов летом и шесть часов зимой – удивительно мало для колонии, находящейся под угрозой уничтожения [20, p.89]. Историк М. Ротбард усмотрел в такой организации труда черты коммунистического общества [24, p.49].

Спустя несколько лет безуспешных экспериментов и поисков экономического базиса колонии спасение было найдено в культуре табака. Англичане впервые познакомились с табаком, когда он был завезен из Флориды еще в 1585 году, в начале XVII века, еще до основания Джеймстауна, в Англии уже был такой большой спрос на испанский табак, что эта мода даже вызвала возмущение короля Якова I, который был ярким противником новшества и издал первый в истории памфлет о вреде курения. В 1611 году Джон Рольф, известный заядлый курильщик, совершил путешествие на Тринидад в поисках новых сортов и в июле следующего года уже выращивал табак ориноко (*Nicotianatabacum*), который отличался от того, который курили индейцы Виргинии- (*Nicotianarustica*) – жесткий, терпкий сорт, не пришедший по вкусу англичанам. Первая партия табака, выращенного Рольфом, была отправлена в Англию в 1613 году. Табак был хорошего качества, но все же уступал испанскому. Рольф продолжал экспериментировать и к 1617 году собрал хороший урожай, и 20 000 фунтов табака было отправлено в Англию. В

1618 году урожай был в два раза больше, и после этого начался табачный бум. В 1620 году в Англии вышел трактат о нецелесообразности импорта испанского табака и необходимости развивать собственное табаководство. Табачные плантации стали появляться на берегах многочисленных рек, в 1620-е годы английские поселенцы стали распространяться вглубь Виргинии, вытесняя индейцев с их земель. Для привлечения рабочей силы широко применялось подушное право, когда плантаторы платили за перевоз людей в обмен на получение 50 акров земли [4, p.10].

Ароматный сорт табака (*Sweet-scentedtobacco*) был введен в начале 1650-х годов, когда Эдвард Диггс экспериментировал с сортом ориноко на своей плантации ДиггсНек на берегу реки Йорк. Качество земли было неважным, но для табака этот фактор был даже благоприятен: Диггс выращивал ароматный и мягкий сорт, который пользовался большой популярностью в Англии, тогда как сорт ориноко был предпочтением среди континентальных курильщиков [8, p. 65]. Состав почвы влиял на то, какой именно сорт могли выращивать фермеры. Ориноко и ароматный табак были наиболее известными сортами, а в 1759 году Элиас и Уильям Эдмонды из графства Фокье вывели сорт, который обрел популярность как эдмониум (*Edmonium Tobacco*) [14, p. 8-9]. К концу колониального периода наиболее востребованными на европейских рынках стали различные модификации сорта ориноко.

Производство табака в регионе Чезепикского залива в течение колониальной эры претерпело два основных периода роста. Первый начался в 1616 (это было начало культивации табака) и продолжался до 1680-х годов. Второй период охватывал время с 1715 года до Войны за независимость. Между двумя длительными периодами роста был тридцатилетний застой. Цены на табак резко падали с 1620-х по 1680-е годы, затем начали медленно подниматься до 1720-х. В последующие 20 лет не происходило увеличения цен, что начали существенно подниматься в середине XVIII столетия, тенденция эта продолжалась до революции [19, p.120]. Урожайность с участка практически не повысилась --за весь период с 1650 года по 1800 год 1000 фунтов табака на акр являлось хорошим урожаем. Но зато увеличилось количество табака, выращенное одним работником. В 1624 году один человек мог собрать 800 фунтов, а в 1775 году – от 2000 до 2500 фунтов [14, p.11].

Цены на важнейших европейских рынках имели тенденцию сохранения того же уровня, что и фермерские цены, хотя война и меняющаяся налоговая политика и войны время от времени нарушали это соответствие [19, p.129]. Так как Виргиния производила чрезмерное количество табака, кризис перепроизводства и снижение цены были обычным явлением. Во время второго периода своего правления губернатор У. Беркли предпринял безуспешные попытки разнообразить экономическую ситуацию, у него не было поддержки среди плантаторов. Негативное влияние на экономику оказывали Англо-голландские войны. В 1682 году в некоторых графствах плантаторы начали протестовать против политики ценообразования и принялись уничтожать табак, пытаясь повлиять таким образом на увеличение спроса. Бунт был усмирён, и после этого цены выросли незначительно, а в 1688 году был собран рекордный урожай – 18 миллионов фунтов, что снова снизило цены до пени за фунт.

При губернаторе Томасе Калпепере с помощью колониальной администрации были предприняты попытки выйти на рынок в России и облегчить, таким образом, кризис перепроизводства. Огромная страна, на взгляд производителей табака в регионе Чезепикского залива, предоставляла значительные возможности. Но царь Алексей Михайлович и патриарх Иоаким отвергли предложения английских посланников. Курение табака в России не приветствовалось, считалось чужеземной порочной привычкой и даже подвергалось уголовному преследованию, особенно после московского пожара 1634 года, вызванного, как полагали, именно курением табака. С воцарением Петра I при его известном интересе ко всем европейским обычаям, ситуация на рынке табака, как могло показаться, должна была коренным образом измениться. Во время своего европейского путешествия, царь встретился в Гааге с королем Англии Вильгельмом III, к которому плантаторы Виргинии и Мерилэнда обратились с петицией, где излагали свои выгоды от открытия рынков в России и пользу потребления табака для жителей далекой холодной страны [27, р.55-63]. Был заключен контракт до 1705 года, воспринятый с большим энтузиазмом, по которому английские торговцы получали большие привилегии в России, а также имели преимущества над голландскими и французскими конкурентами. Табак уже получил достаточное к тому распространение в Малороссии, но по договору отныне разрешалось его выращивать только для личного потребления, а не для торговли [11, р. 40-56]. И все же, далее 1705 торговля не пошла, контракт не был продлен и на российский рынок виргинский табак не вышел по следующим причинам: не было строгого соблюдения договора со стороны России – табак ввозился из Китая, и английские купцы узнали об этом, а в Малороссии продолжали выращивать табак на продажу, да и пошлина оказалась невысокой в сравнении с тем, что ожидалось, наконец, Петр сам решил заняться выращиванием и торговлей табака в России [2, с. 40].

После окончания войны короля Вильгельма (1688-1697), расстроившей судоходное сообщение с Англией, цены выросли до 20 шиллингов за 100 фунтов. В течение пятнадцати лет цены стабилизировались. С началом войны королевы Анны (1702-1713) при высоком урожае цены снова снизились, да так, что несколько тысяч хогсхедов вовсе не принесли никакой прибыли. Цена упала до четверти пенни за фунт. Эти негативные тенденции не влияли на снижение посевов, низкий уровень прибыли держался до применения инспекционных актов после 1730 года, после чего цена вышла на уровень двенадцати шиллингов за сотню фунтов. В следующие два десятилетия цены даже немного увеличивались, но после 1763 года крупные плантаторы стали испытывать трудности с выполнением своих обязательств перед британскими кредиторами, во многом из-за спада экономики в самой метрополии. Средние и малые плантаторы не испытали столь резкого ухудшения своего финансового положения [17, р.76-85]. Однако далее виргинские плантаторы столкнулись с резким увеличением своего долга. Когда произошло обрушение английских банков, торговцы стали требовать оплаты кредитов. Этот фактор с течением времени повлиял на подрыв отношений с метрополией. В 1775 году Генеральная ассамблея проголосовала за прекращение отправки табака в Британию,

производство табака резко снизилось – от 55 миллионов фунтов до 14, 5 миллионов. За весь период войны (1776-1782) весь урожай табака не превышал урожай одного только 1774 года. Как только колонисты стали экспортировать табак, они начали выстраивать личные взаимоотношения с английскими торговцами, которым они непосредственно продавали свой продукт. Но в 1680-е годы, когда после возникшего кризиса перепроизводства, цены на табак стали снижаться, для плантаторов стало более выгодным самим транспортировать табак в Англию на свой страх и риск. Там товар принимал специальный агент, и за плату в 2,5 процента складировал табак, платил все тарифы, продавал его и распоряжался прибылью так, как указывал ему его клиент. Торговцы отправляли агентов в Виргинию для установления связей с плантаторами. Агенты работали в маленьких портах в Чезепике и вдоль основных виргинских рек, открывали склады (магазины), где они в кредит продавали колонистам товары, произведенные в Британии. Агенты также покупали табак у средних и мелких плантаторов, которые не имели договоренностей с британскими торговцами. В руководстве системой складирования и транспортировки преобладали предприимчивые шотландцы. В 1720 году шотландцы перевозили около 40 процентов табака, выращенного в Виргинии и Мерилэнде. Большое значение имел контроль над качеством табака. С 1619 года Генеральная ассамблея начала принимать постановления, направленные на поддержание определенного уровня качества продукта и уничтожение табака низкого качества, были учреждены особые инстанции и должностные лица. По мере того, как табачные плантации распространялись вглубь Виргинии, контроль ослабевал, фермеры из глубинки договаривались с купцами торговых факторий, которые потом перепродавали табак шотландским купцам, а те, в свою очередь, перепродавали табак в портах северной Европы, где не было столь серьезных требований к качеству. Многие акты в отношении контроля качества периодически отменялись, но затем принимались в несколько измененной форме.

В 1680 и 1713 годах Генеральная ассамблея приняла акты, направленные на создание портов и складов в определенных местах, что могло бы способствовать более удобной торговле. Но законодательные меры не смогли повлиять на логистику региона, склады возникали так же стихийно, как и раньше. Торговля велась в тех местах, которые были удобны для заинтересованных людей и централизованный контроль на практике оказался неосуществим. При губернаторах Спотсвуде и Гуче принимались новые акты об инспекции табака, но эти меры были крайне непопулярны среди средних и мелких плантаторов, которые могли рисковать потерей большей части своего урожая и разорением. Акты 1712 года требовали проводить проверку табака, прежде, чем тот попадал на европейские рынки. В результате могло произойти снижение количества высококачественных листьев, что привело бы к увеличению спроса и росту цен на хороший табак. Чтобы предотвратить недовольство плантаторов и добиться большей власти для себя, Спотсвуд учредил сорок инспекций и назначил на них двадцать девять бургесов из пятидесяти одного, заседавших в ассамблее. Но губернатору не удалось добиться желаемого результата. Цены на табак выросли незначительно и лишь на время, а инспекционная политика была

чрезвычайно непопулярна в среде плантаторов. В 1720 году вышел очередной акт о закрытии некоторых складов и открытии новых в указанных местах.

Акт 1730 года, разработанный при губернаторе Гуче был возвратом к политике Спотсвуда по контролю над качеством. Из-за сопротивления малых плантаторов он был принят только через десять лет. Закон назначал двух инспекторов при каждом складе, следивших за тем, чтобы табак только очень высокого качества упаковывался в хогсхеды, специальные бочки (*hogsheads*). Если между двумя инспекторами возникали разногласия, то призывался третий для разрешения затруднения. Здесь была во многом достигнута цель по контролю над качеством – инспекторы подвергались большим штрафам, если пропускали плохой товар. По новому закону, бургесы не могли назначаться на должности инспекторов. Табак, который использовался для оплаты как частных, так и общественных долгов, подвергался также тщательной проверке.

Табачные расписки, которые выдавались владельцам табака, прошедшего проверку, использовались в качестве валюты до начала Франко-индейской войны, после чего Виргиния стала издавать бумажные деньги [8, p. 62-63]. В употреблении были также французские луйдоры, испанские пистолы, португальские моидоры и голландские дублоны, так как из Англии не поступало валюты [3, с.103].

Закон об инспекции был непопулярен, и в Доме бургесов постоянно велась борьба против него, имели место поджоги табачного урожая, но, тем не менее, акт оставался в силе на протяжении всего колониального периода. Данные меры были выгодны крупным плантаторам, которые стремились навязать свои правила йоменам и простым независимым фермерам [17, p.281]. Но с течением времени, во многом благодаря этим постановлениям, была достигнута определенная концентрация мест торговли, поэтому получили развитие поселки Норфолк, Урбанна, Йорктаун, Александрия, Фредриксбург, Петербург и Ричмонд. Хотя рыночная цена на табак постоянно колебалась, но все же она пребывала на достаточно высоком уровне, если соотносить цену на табак с затратами на приобретение каменных слуг и рабов, эксплуатацией их труда. Между 1689 и 1774 годами от 80000 до 100000 негров были доставлены в Виргинию. Наиболее влиятельные плантаторы приобретали рабов, тогда как плантаторы-середняки рассчитывали только на себя и на свою семью.

Культивация табака подразумевала очень сложный способ ведения хозяйства и использования земли в сравнении, например, с выращиванием пшеницы, что требовала два напряженных периода в год – посева и жатвы. Обилие дешевой земли позволяло быстро освобождать часть территории под табак, а другую часть держать в резерве. Не было необходимости в интенсивных методах ведения хозяйства, плантаторы просто расчищали новые участки земли и оставляли старые, когда почва на них истощалась. Приходилось регулярно вырубать лес под новые поля, которые через три года теряли свои плодородные качества, а дальше – требовались новые земли. Экспансия прибыльных табачных полей требовала привлечения большего числа работников. Попытки заставить работать индейцев ни к чему не приводили, они либо сбежали, либо умирали от новых для них болезней, к которым не было иммунитета.

За два столетия не произошло значительных измене-

ний в способах возделывания табачных полей в Виргинии, хотя и проводились эксперименты по выведению новых сортов [8, p.45-46]. Это был труд без конца и без начала. Обработка табака требовала большого количества рабочих рук и именно эта культура способствовала такому массовому использованию подневольного труда. Еще не была завершена обработка урожая табака текущего года, как начиналась подготовка к следующему сезону. Посев табачных семян проходил в январе или феврале. Семена укладывались в тщательно приготовленные грядки, которые, несмотря на мороз, дожди и снег, должны были повторно прополоты. В марте и апреле нужно было тщательно ухаживать за табачными грядками. Молодые ростки табака покрывали пучками соломы или кустарника, чтобы защитить их сначала от заморозков, а затем – от прожорливой табачной мухи, опасного насекомого, что в 1755 и 1758 сильно повредило посевы и ввергло колонию в сильнейший кризис. В марте и апреле необходимо было пахать землю под зерновые, часто в неблагоприятных погодных условиях. В то же время, в начале весны, отработанные земли удобряли навозом, который доставляли на истощенных от зимнего голода волах и лошадях. Когда дожди превращали поля в сплошную слякоть, и нельзя было даже работать мотыгой, работники были заняты посадкой табака. В мае было время создания маленьких холмиков с помощью мотыги [8, p.47-48].

Из дневника плантатора Лэнгдона Картера из графства Ричмонд можно узнать некоторые детали процесса. На протяжении многих лет Картер внимательно наблюдал за выращиванием табака и, благодаря его записям мы можем проследить за последовательностью работ, а также оценить сопровождающие их переживания и надежды. Мужчины и женщины медленно двигались по грязи, нагибаясь около шести тысяч раз в течение дня, пальцами или маленькими палочками делая углубления в холмиках для посадки семян. Картер записал, что 21 мая посадка все еще не была закончена «из-за некоторых лентяев». К 23 мая работники сделали около семи или восьми тысяч холмиков. Четыре дня спустя продолжались работы по удобрению земли навозом. Когда был закончен этот этап, все рабы вышли в поле и посадили «95 тысяч холмиков». Картер ожидал от каждого раба, что тот сделает более тысячи посадок в день. Летом почва местами была глинистой и жесткой, и требовалось ее окучивать мотыгой под кустиками табака, этот вид работы часто проходил в сильную жару до середины июля. Лето приносило новые риски, то могли быть сильные дожди, засуха, нашествие вредителей. Новая стадия работы с табаком начиналась в конце августа и заканчивалась в октябре – то был срез листьев, то есть, сбор урожая табака. Для начала срезать листья нужно было правильно определить время. Ошибки могли дорого стоить и приводить к уничтожению значительной части урожая. Это относилось не только к последней фазе [25, p. 315-318]. Хью Джонс оставил свидетельство: «Они срезают около шестисемью листьев на стебле, которые они относят потом на просушку в специально проветриваемые склады...Когда табак немного просохнет на солнце, его еще подвешивают на шесты для дополнительной просушки» [16, p.39-40]. При этом табак нагромождался слоями, требовалось затем его транспортировать по реке или на телеге в бочке-хогсхед, объем которой составлял четыре фута в высоту

и диаметр полфута, и весом между тысячью и тремя тысячами фунтов; хогседы можно было катить вперед наподобие большого колеса. В конце концов, табак попадал в общественный склад, где специальный проверяющий оценивал его либо как годный к продаже, либо этот табак необходимо было сжечь, как негодный мусор. Годный табак оставался на складе после одобрения. Инспектор выдавал сразу сертификат, который переходил из рук в руки по мере продвижения товара, пока не оказывался на корабле [8, p.51-53].

Плантатор средней руки обычно сразу становился должником ближайшего более крупного плантатора, либо, что становилось более распространенным явлением к середине XVIII века, должником английских или шотландских торговых факторий. Он должен был сразу большую часть своего урожая в обмен на будущие поставки инструмента, одежды и других импортных товаров [3, p.102-103].

Все аграрные сообщества беззащитны перед стихиями и сильно зависят от погоды. Ощущения неуверенности, непредсказуемости в связи с капризами природы были характерны для жизни возделывателей табака. (Л.Картер постоянно записывал в своем дневнике состояние погоды). А зависимость плантаторов от европейских рынков добавляла рисков их существованию, они не только подвергались различным опасностям уничтожения урожая в колонии, но и могли потерять результаты всего своего труда за год во время трансатлантической транспортировки их груза [15, p.281]. Тем не менее, для экономики Чезепикского залива табак оказался идеальной культурой: это был основной товар данного региона, позволявший Англии приобретать товар в колонии, а не на каком-либо другом рынке, кроме того, табак создал отрасль обрабатывающей промышленности и это был важный товар на экспорт [19, p. 217].

Начало научных исследований в сфере культивации табака было положено еще испанскими колонизаторами. К концу колониального периода в Виргинии имелась обширная литература, пользующаяся большой популярностью среди плантаторов. Наиболее значительными были трактаты Уильяма Тэфема, Джонатана Калвера и анонимный труд «Американское хозяйство».

В последние три десятилетия XVII века в Чезепике благодаря некоторому оздоровлению демографии стали возникать семейные фермерские хозяйства. Фермеры выращивали табак, кукурузу, пшеницу, держали свиней и крупный рогатый скот. Колония испытывала недостаток в ремесленниках, только плотников было в избытке. Около 1680 года наступил некоторый застой, табачное производство было рискованным из-за снижения цен, но то же время многие фермеры уже успели укрепиться на рынке. Диверсификация сельского хозяйства не сделала еще фермеров самодостаточными, но поощряла рыночный обмен на местном уровне и создавала сеть взаимозависимости. Низкие цены на табак заставляли хозяйственников стремиться к разнообразию как в сельском хозяйстве, так и в ремесленном производстве. Все больше хозяйств обзаводились инструментами для изготовления обуви или ткацкими станками, колонисты стали изготавливать многие вещи сами, но доля импорта все равно сохранялась высокой. Но несмотря на некоторую долю диверсификации, трудовая деятельность в Виргинии XVIII века сохраняла всего три основных направления: расчистку земли, выращивание та-

бака на экспорт, выращивание зерновых и разведение скота на продажу и для внутреннего потребления. Современные посетители колониального Уильямсбурга могут наблюдать историческую реконструкцию мастерства местных ремесленников, использующих техники прошлого: бочаров, плотников, краснодеревщиков, ювелиров и кузнецов, но следует иметь в виду, что объем производства был ограниченным, производилось все скорее для удовлетворения местных потребностей.

Джон Мейсон вспоминал жизнь на плантации своего отца, Джорджа Мейсона, автора «Декларации прав» и активного участника революционных событий: «Считалось обычным явлением среди владельцев крупных плантаций в виргинской глубинке так организовать своё хозяйство, чтобы под рукой имелись все значительные необходимые ресурсы... Среди рабов моего отца были плотники, бочары, пильщики, кузнецы, кожевники, обувщики, ткачи и даже винокур... Все необходимое производство было сосредоточено рядом с домом, изделия и товары расходились потом по разным плантациям» [21, p. 53-54].

Для свободных фермеров-йоменов в колониальной Америке было характерно обладание несколькими специальностями, жизнь диктовала необходимость помимо культивации табака и других культур заниматься строительством, кузнечным и плотничьим ремеслом. Плотники работали также как мебельщики, пильщики, каменщики [5, p.159]. Хозяева и слуги в среде простых плантаторов часто разделяли общую трудовую рутину, кров, стол и одежду.

По мере того, как производство табака продолжало распространяться вглубь Виргинии, в наиболее обжитых районах у восточного побережья наблюдался спад. Главной причиной этого было постепенное истощение почв. Плантатор мог собрать три-четыре больших урожая на одном участке, затем возникала потребность переходить на девственную землю. Активная диверсификация сельского хозяйства усилилась в 1740-е годы, когда мелкие плантаторы, переселяясь в долину Шенандоа, предпочитали оставлять табак и начинали выращивать пшеницу. Экспансия на Запад, вызванная истощением почв началась намного раньше – уже в 1632 году, когда было принято ограничение в 1500 кустиков табака на работника, и плантаторы начали поселяться в районах Пидмонта, где экспериментировали с сортами табака, либо оставались на прежнем месте и переходили на пшеницу.

К 1760 -м годам уже имелось определенное географическое разделение труда: в центре Виргинии был район выращивания табака на экспорт в Европе, его окружала территория, напоминавшая по форме подкову, где производили продукты питания, лен, пеньку, заготавливали древесину на экспорт на различные рынки. К концу XVIII столетия Пидмонт стал основной областью выращивания табака, тогда как в приливной Виргинии производство табака почти прекратилось [14, p.9-10]. Хотя пшеницу и другие зерновые начинали сеять с самых первых лет колонизации, но эти культуры не получили большого распространения (в сравнении с табаком) в XVII столетии, одной из причин было, как отмечают некоторые исследователи, отсутствие адекватных орудий труда. Тем не менее, уже в 1634 году губернатор Д. Гарви с гордостью заявлял, что Виргиния стала житницей колоний. Порой губернаторы стремились ограничить количество зерновых культур, выращиваемых

на экспорт. Уильям Гуч объяснял такие меры невысокой урожайностью в отдельные годы [12, р.380-383]. Методы культивации пшеницы в Виргинии имели тенденцию соответствовать европейским: эмигранты привозили с собой знания и трудовой опыт, литература по сельскому хозяйству также регулярно доставлялась из Англии. В 1772 году виргинец Джон Хобдэй изобрел мототильную машину, его изобретение долго не получало широкой известности, но зато он получил премию от виргинского просвещенного сообщества, где сумели оценить его талант [7, р. 157].

В сфере индустрии наиболее успешным предприятием было развитие горного дела. В 1710 году губернатор Александр Спотсвуд предложил активную разработку недавно открытых месторождений железной руды. Как и многие его предшественники, он стремился разнообразить экономическую жизнь Виргинии, избавив ее от чрезмерной зависимости от табака (как раз с 1680-х по 1720-е годы виргинские плантаторы переживали кризис из-за флуктуаций спроса-предложения). Спотсвуд не получил правительственной финансовой поддержки для развития железорудного промысла. Тогда он сумел договориться со швейцарским бароном де Графенрейдом, чтобы тот убедил около сотни немецких и швейцарских безработных мастеров, находившихся в то время в Лондоне, пересечь Атлантику и принять участие в предприятии Спотсвуда. К началу 1720-х годов возникло новое графство Спотсильвания, а главным поселением стал поселок Германа, основанный ранее в 1716 году на берегах реки Рапидан, обитатели которого построили себе скромные лачуги [18, р. 51-53]. Эти места были богаты железной рудой. В отличие от предыдущих попыток начать металлургическое производство в Америке, инициатива губернатора была успешной. В Спотсильвании он проявил свой предпринимательский талант, построив шахты и металлургические мастерские. Уильям Бёрд был восхищен масштабами предприятия и изложил свои впечатления в своих записках «К шахтам. 1732» (*A Progress to the Mines in the Year 1732*). Первая печь была воздвигнута примерно в 1715 году немного западнее Фредриксбурга и имела производительность около тысячи тонн в год. Другая печь -- Массасипонна появилась в 1727 году, и она полностью принадлежала Спотсвуду. Между двумя печами была проложена дорога с уклоном вниз, для удобства спуска тяжелых грузов. Хотя Спотсвуд стал первым производителем железа, и его продукция расходилась не только в колониях, но и экспортировалась в Англию, в начале 1730-х годов он отмечал, что когда он продал тонну виргинского железа в Англию, он «имел всего 3 фунта чистой прибыли, чтобы заплатить за землю и негров». Тогда Спотсвуд был вынужден больше использовать труд черных рабов. Постепенно положение улучшилось. Если в начале XVIII века Британия переживала кризис в этой сфере и вынуждена была импортировать прутковое железо из Швеции, Испании и России, то к 1750-м годам основной импорт в Британию шел из Виргинии, Мэриленда и Пенсильвании. В 1755 году уже существовало около дюжины действующих печей только в районе Фредриксбурга. В одном из этих предприятий, отец Джорджа Вашингтона, Августин, был пайщиком [3, р.8-10]. Историк Брюс Леман называет это место колыбелью американской индустриальной революции [18, р.55].

В Виргинии сложился особый тип отношения к труду, столь сильно отличавший массу виргинцев от сознательных пуритан Новой Англии, так как труд большей части населения колонии был основан на принуждении. В этом состоит парадоксальность общего характера трудовой этики в Виргинии. Основной источник рабочей силы – черные рабы, особенно не являющиеся ремесленниками или домашними слугами, не имели заинтересованности в результатах своего труда. Не имея возможности организовать крупное восстание, они прибегали к другим способам сопротивления при стремлении избежать наказания: замедление работы, симуляция болезней, поломка инструментов, побег, покушения на жизнь хозяев, самоубийства и самокалечение [1, р. 151]. Принудительный труд, был, однако выгоден для рабовладельцев и позволял им достичь уровня благосостояния сопоставимого с уровнем мелкопоместных английских джентри. У тех же, кто смог приобрести земли в свой семейный удел, был стимул прилагать усилия – фермеры средней руки (йомены) занимали промежуточное положение между первыми семьями Виргинии и бесправными рабами и сервентами.

Многие крупные плантаторы Виргинии были умелыми хозяйственниками, мастерами своего дела, ведь табак – это одна из самых сложных культур, требующая больших знаний и терпения. Также они активно занимались торговлей и функционировали также в роли банкиров среди своего окружения. Многие были владельцами складов, причалов и мастерских. Виргинские джентльмены также активно занимались политикой. «Все вещи в труде», --отмечал Экклезиаст, и с одной стороны, рассмотрение экономической жизни виргинцев могло быть служить подтверждением этому. Но вместе с тем, они часто отрицали ценность коммерции и труда и высказывались порой с пренебрежением о необходимости трудиться в поте лица. У. Бёрд Второй писал: «Природа благосклонна к нам и производит блага, нужные нам... Люди здесь избегают изначального проклятия труда и пота...Изобилие, теплое солнце делают нас ленивыми и заставляют пренебрегать физическими упражнениями» [26, р.365]. Многие путешественники, так же как и сами виргинцы отмечали склонность последних к праздности. Роберт Беверли хотя и был высокого мнения о Виргинии и виргинцах, но все же не мог закрыть глаза на характерную лень: «Я должен упрекнуть своих соотечественников в лени, которая непростительна» [6, р. 296]. Проблема, по его мнению, была вовсе не в климате, а в типе культуры. Беверли признавал, что виргинцы не способны мыслить «экономически». Он писал: «Они настолько отвратительные хозяева, что хотя страна их вся покрыта лесом, они получают все деревянные изделия из Англии» [6, р.263]. Подобные суждения далеко не всегда отражали подлинное положение дел в экономике Виргинии. Скорее, это было проявлением частного мнения.

В сравнении с европейскими стандартами американские фермеры в некоторых аспектах могли придерживаться устаревших методов ведения хозяйства. Они могли казаться расточительными хозяевами, собирающими незначительный урожай с больших участков земли. Они использовали примитивные инструменты, не принимали новые веяния и недостаточно заботились о коровах и овцах. Но на самом деле колониальные методы соответствовали американским условиям, при которых земля была дешевой, а

вложения капитала недостаточны. Большая часть производимой продукции потреблялась на ферме, большинство фермеров не выходило на широкие рынки. Тем не менее, американские условия позволяли фермерам достигать высокого уровня жизни в сравнении с современными им европейскими стандартами [4, р. 12]. В Виргинии, в отличие от Англии, и джентльмены не могли пребывать в праздности, необходимость трудиться, проявлять активность в разных областях жизнедеятельности, хотя бы и не с мотыгой в поле, вступала в некоторое противоречие с модными идеями родовитости того времени. Отношение джентри к труду было сходно с отношением к коммерческой деятельности. Джентльмены-плантаторы Чезепикского залива в своих высказываниях не очень жаловали торговцев и торговлю, хотя сами этим занимались, не считая это занятие достойным для себя. Считалось, что «настоящие» купцы чрезвычайно жадны. Об этом писал Беркли, признавая в то же время, необходимость ведения торговли для процветания общества. Отношение к деньгам было сходным. Виргинские плантаторы любили деньги, но не любили контролировать денежные потоки, короче, просто не любили держать деньги в руках [10, р. 366-367]. Письма и дневники Бёрда имеют много тому доказательств, особенно в знаменитом письме к Оррери, где Бёрд хвастает своей свободой от участия в рыночных отношениях: «...полкроны пролежат в моем кармане без обращения много месяцев» [26, р. 355]. Богатство рассматривалось не как форма капитала, необходимого для инвестиций и производства, но показатель принадлежности к определенным кругам и условие высокого уровня потребления.

Впрочем, следует отметить, что по английским стандартам уровень материального богатства в Чезепикском заливе, за некоторыми исключениями типа семейств Берда, Картеров, Такено был весьма скромным. Большинство плантаторов проживали в двухкомнатных домах с малыми удобствами, сделанных чаще из дерева, а не из камня или кирпича. Один путешественник заметил в 1715 году, что Роберт Беверли, один из самых богатых плантаторов в колонии «живет хорошо, но хотя и считается богатым, но имеет в доме только то, что необходимо. Он имеет хорошие кровати, но у него нет штор. Вместо тростниковых стульев, у него деревянные табуретки» [13, р. 20].

Джентльмену не следовало никогда казаться скупым. Он должен был открыто демонстрировать свою способность расставаться со своими материальными средствами, тем самым показывая не только наличие богатства, но приверженность духу либерализма, что было частью идеала джентльмена. При этом весьма часто оказывалось, что джентри жили не по средствам и неизбежно ввязывались в долги. Даже многие самые обеспеченные и известные люди Виргинии были пожизненными должниками: Уильям Берд Второй и его сын, Уильям Бёрд Третий, Роберт Картер и Томас Джефферсон. Размеры этих долгов были гораздо выше в Виргинии, чем в остальных частях Америки. После войны за независимость было официально заявлено, что американцы задолжали Британии около трех миллионов фунтов стерлингов, и примерно половина этого долго числилась за виргинцами (1.4 миллиона), а большая часть остатка пришлась на соседнюю колонию Мерилэнд [10, р.367-368]. Следует отметить, что такой огромный долг был вызван экономическими причинами: сложностями

ми культивирования табака, а также особенностями кредитования Британской империи. Несколько неурожайных лет в период 1750-х годов сильно ухудшили ситуацию. Тем не менее, попадание в число должников было долгой традицией джентри и нормой в южной Англии. Переписка плантаторов в течение десятилетий, предшествовавших революции, наполнена двумя главными темами: табак и долги. Но после 1773 года колоссальная задолженность привела к сильнейшему кризису и явилась одной из причин революции [3, с. 102-105]. И все же, долги после революции пришлось выплачивать, согласно договору Джона Джексона.

К концу колониального периода и в ранней республике табак утратил значение и уступил пшенице место первенствующей культуре. Т. Брин отмечает, что табак воспринимался все более негативно как бесполезное, даже вредное растение, истощающее почвы и ввергавшее виргинцев в зависимое положение. Пшеница стала неким символом независимости, демократии и новой Виргинии в составе молодой республики [8, р. 204-206]. Н.Н. Яковлев писал о Дж. Вашингтоне: «Плантатор, заботившийся только о собственной выгоде, выраженной предпочтительно в звонкой монете, вступил в единоборство с Британской империей... За десять лет до первых мушкетных залпов он начал войну за независимость на полях Маунт-Вернона, где дал первое сражение, оттеснив пшеницей табак» [3, р. 106-107]. В той меркантилистской системе, которую выстроила Британия, колониям отводилась роль поставщика сырья и рынка сбыта для британских товаров. Британия обогащалась, колонисты испытывали все больший недостаток в средствах, а долги все время росли. Колонисты вопреки запретам начинали торговать с другими странами, занимались контрабандой, уклонялись от уплаты пошлин. Такая система управления не способствовала укреплению американской экономики и в итоге способствовала кризису отношений с метрополией.

В период имперского кризиса, революции и первых лет молодой республики как многие представители элиты, так и всех других классов воспринимают сельское хозяйство как идеальный род занятий, простой независимый фермер становится идеалом гражданина. Довольно общим было утверждение, что «в Америке нет крестьян, но есть фермеры». Тем самым подчеркивалась степень свободы виргинского (американского) труженика в сравнении с зависимым положением труженика европейского [9, р. 234]. Близость к природе, здоровый труд на свежем воздухе способствовали религиозности, чувству независимости, удовлетворенности жизнью. Такой образ жизни укреплял и дух, и тело и при этом избавлял фермера от всех пороков, свойственных большим городам. Т. Джефферсон в письме Джонатану Джею говорил о фермерах как о «достойных гражданах, сильных, энергичных, независимых, интересы которых были связаны с интересами страны» [4, р. 14]. Считая идеальным обществом, состоящее из фермеров и ремесленников среднего достатка, Джефферсон при этом долгое время был противником развития в Америке крупной промышленности и считал пролетариат «бедствием, которое надо предотвратить». Трудовая этика фермера основывалась на необходимости тяжелого физического труда для пользы своего окружения. При цикличности производственных операций, ритм человеческой жизни совпадал

с ритмами природы. При этом возникала связь между особенностями культивации продукта и культурными ценностями сообщества. В Виргинии престиж и достоинство хозяйственника во многом определялись качеством табака [8, p.57-58].

Культура табака оказала сильнейшее воздействие на экономику и социологию колониальной Виргинии, где возникло общество, основанное на значительном социальном неравенстве, где немногочисленная группа крупных землевладельцев эксплуатировала дешевую рабочую силу, состоявшую в XVII веке преимущественно из белых каменных слуг, а в XVIII веке из африканских рабов, которые уже были самовоспроизводящейся группой населения. Довольно большую социальную прослойку представляли фермеры-йомены, составлявшие значительную часть свободного белого населения, которые поселялись

в глубине Виргинии. Метрополия проводила политику, сдерживающую экономическое развитие колонии, поэтому мануфактурное производство не получило сколь-нибудь значительного развития. Попытки организовать производство стекла, шелка и других товаров не имели успеха. Немногочисленные ремесленники могли обслуживать только незначительное количество местных жителей. С другой стороны, табак обеспечивал стабильное экономическое развитие колонии, оказывал влияние на европейские рынки, способствовал росту общей материальной базы колонии, создавал предпосылки дальнейшей экспансии на Запад. Трудовая этика носила аграрный характер. Небольшие города и поселки Виргинии сохраняли тесную связь с фермой, плантацией, что питали их. Аграрное общество определило во многом характер лидеров зарождающейся нации.

Библиографический список

1. Аптекер Г. История Американского народа. Колониальная эра. М.: Изд-во иностранной литературы, 1961. 199 с.
2. Богданов И. Дым отечества, или краткая история табакокурения. М.: Новое литературное обозрение, 2007. 272 с.
3. Яковлев Н. Джордж Вашингтон. М.: «Эксмо. Алгоритм», 2003. 416 с.
4. Appelbaum H. The American Work Ethic. NY: Greenwood Publishing Group, 1998. 228 p.
5. Applebaum H. Colonial Americans at Work. – Landham, MD: University Press of America, 1996. 332 p.
6. Beverley R. The History and the Present State of Virginia. (Reprint). –Richmond, VA: J.W. Randolph, 1855. 264 p.
7. Burns W.E. Science and Technology in Colonial America. Wesport and London, 2005. 182 p.
8. Breen T.H. Tobacco Culture: The Mentality of the Great Tidewater Planters on the Eve of Revolution. – Princeton, NJ: Princeton University Press, 2001. 216 p.
9. Chastellux F.J. Travels in America in the Years 1780–1782. – N.Y.: A.M. Kelly, 1970.
10. Fischer D.H. Albion's Seed: Four British Folkways in America. – N.Y.: Oxford University Press, 1989. 946 p.
11. Frederiksen O.J. Virginia Tobacco in Russia under Peter the Great//The Slavonic and East European Review. American Series. Vol.2, No. 1(Mar., 1943), P. 40-56.
12. Gill H.B. Wheat Culture in Colonial Virginia//Agricultural History. Vol. 52, No. 3(July 1978). P. 380-393.
13. Harris J.M. The Making of the American South: A Short History, 1500–1877. – Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006. 295 p.
14. Hernon M. Tobacco in Colonial Virginia."The Sovereign Remedy". Williamsburg, 1957.53 p.
15. Horn J. Adapting to a New World: English Society in the Seventeenth-Century Chesapeake. – Chapel Hill, NC.: University of North Carolina Press, 1994. 461 p.
16. Jones H. The Present State of Virginia. – NY: Reprinted for Joseph Sabin, 1865. 151 p.
17. Kulikoff A. Tobacco and Slaves. 449 p.
18. Lemnan B. P. Alexander Spotswood and the Business of the Empire//Colonial Williamsburg. Autumn, vol. 15, No.1, pp.44-55.
19. McCusker J.J., Menard R.R. The economy of Colonial America, 1607–1789. – Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1985. 208 p.
20. Morgan E.S. American Slavery, American Freedom: The Ordeal of Colonial Virginia. – New York: W.W. Norton, 1975. 454 p.
21. Morgan E.S. Virginians at Home: Family Life in the Eighteenth Century. –Williamsburg, VA: Colonial Williamsburg, 1952. 99 p.
22. Rasmussen W., Tilton R. Old Virginia. The Pursuit of a Pastoral Ideal. –Charlottesville: Virginia Howell Press, 2003. 252 p.
23. Records of the Virginia Company of London/Ed. by S.M. Kingsbury. Vol.3. Washington, 1935. 106 p.
24. Rothbard M.N. Concealed in Liberty. – Auburn, AL: Ludwig von Mises Institute, 2011.1615 p.
25. The Correspondence of the Three William Byrds of Westover, Virginia, 1684 – 1776: in 2 vols. / ed. by M. Tinling. – Charlottesville, VA: University Press of Virginia, 1977.
26. The Diary of Colonel Landon Carter of Sabine Hall, 1752-1778/Ed. by J.P.Greene. Charlottesville, 1965; Wineman W.R. The Landon Carter Papers in the University of Virginia Library. Charlottesville, 1962.
27. Virginia Tobacco in Russia//The Virginia Magazine of History and Biography. Vol. 4, No.1 (Jul., 1896), P. 55-63.

References

1. Aptheker H. A History of the American People. Colonial Era. Moscow: Foreign Literature Publishing House, 1961. 199 p.
2. Bogdanov I. The Smoke of the Fatherland, or a Short History of Smoking Moscow: New Literary Review, 2007. 272 p.
3. Yakovlev N. George Washington. Moscow: Algorithm, 2003. 416 p.
4. Appelbaum H. The American Work Ethic. NY: Greenwood Publishing Group, 1998. 228 p.
5. Applebaum H. Colonial Americans at Work. – Landham, MD: University Press of America, 1996. 332 p.
6. Beverley R. The History and the Present State of Virginia. (Reprint). –Richmond, VA: J.W. Randolph, 1855. 264 p.
7. Burns W.E. Science and Technology in Colonial America. Wesport and London, 2005. 182 p.
8. Breen T.H. Tobacco Culture: The Mentality of the Great Tidewater Planters on the Eve of Revolution. – Princeton, NJ: Princeton University Press, 2001. 216 p.
9. Chastellux F.J. Travels in America in the Years 1780–1782. – N.Y.: A.M. Kelly, 1970.
10. Fischer D.H. Albion's Seed: Four British Folkways in America. – N.Y.: Oxford University Press, 1989. 946 p.
11. Frederiksen O.J. Virginia Tobacco in Russia under Peter the Great//The Slavonic and East European Review. American Series. Vol.2, No. 1(Mar., 1943), P. 40-56.
12. Gill H.B. Wheat Culture in Colonial Virginia//Agricultural History. Vol. 52, No. 3(July 1978). P. 380-393.
13. Harris J.M. The Making of the American South: A Short History, 1500–1877. – Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006. 295 p.
14. Hernon M. Tobacco in Colonial Virginia."The Sovereign Remedy". Williamsburg, 1957.53 p.

15. *Horn J.* Adapting to a New World: English Society in the Seventeenth-Century Chesapeake. – Chapel Hill, NC.: University of North Carolina Press, 1994. 461 p.
 16. *Jones H.* The Present State of Virginia. – NY: Reprinted for Joseph Sabin, 1865. —151 p.
 17. *Kulikoff A.* Tobacco and Slaves. 449 p.
 18. *Lemnan B. P.* Alexander Spotswood and the Business of the Empire//Colonial Williamsburg. Autumn, vol. 15, No.1, pp.44-55.
 19. *McCusker J.J., Menard R.R.* The economy of Colonial America, 1607–1789. – Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1985. 208 p.
 20. *Morgan E.S.* American Slavery, American Freedom: The Ordeal of Colonial Virginia. – New York: W.W. Norton, 1975. 454 p.
 21. *Morgan E.S.* Virginians at Home: Family Life in the Eighteenth Century. –Williamsburg, VA: Colonial Williamsburg, 1952. 99 p.
 22. *Rasmussen W., Tilton R.* Old Virginia. The Pursuit of a Pastoral Ideal. –Charlottesville: Virginia Howell Press, 2003. 252 p.
 23. Records of the Virginia Company of London/Ed. by S.M. Kingsbury. Vol.3. Washington, 1935. 106 p.
 24. *Rothbard M.N.* Conceived in Liberty. – Auburn, AL: Ludwig von Mises Institute, 2011. 1615 p.
 25. The Correspondence of the Three William Byrds of Westover, Virginia, 1684 – 1776: in 2 vols. / ed. by M. Tinling. – Charlottesville, VA: University Press of Virginia, 1977.
 26. The Diary of Colonel Landon Carter of Sabine Hall, 1752-1778/Ed. by J.P.Greene. Charlottesville, 1965; Wineman W.R. The Landon Carter Papers in the University of Virginia Library. Charlottesville, 1962.
 27. Virginia Tobacco in Russia//The Virginia Magazine of History and Biography. Vol. 4, No.1 (Jul., 1896), P. 55-63.
-

УДК [94(44) «17»+94(47) «19»]:930

UDC [94(44) «17»+94(47) «19»]:930

ГЕЛЛА Т.Н.

доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gellat@mail.ru

GELLA T.N.

Doctor of History, professor, Department of Universal history and Regional studies, Orel State University
E-mail: gellat@mail.ru

РЕВОЛЮЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ ВО ФРАНЦИИ И РОССИИ В XVIII И XX ВЕКАХ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

THE REVOLUTIONARY PROCESSES IN FRANCE AND RUSSIA IN THE XVIII AND XX CENTURIES: HISTORIOGRAPHICAL ASPECTS

Статья посвящена историографическому обзору проблем Русской революции 1917 г. в современной российской исторической науке. В статье анализируются подходы советских и современных российских историков к ключевым вопросам революции: ее предпосылкам и причинам, характеру революции, роли и места Февраля и Октября в революционных событиях 1917 г. Проблема сопоставления Французской революции XVIII в. и Русской революции 1917 г., якобинского и «красного» террора также нашла освещение в данной статье. Результатом исследования стал вывод автора о многообразии подходов в российской исторической науке к проблемам Французской (1789 г.) и Русской (1917 г.) революций.

Ключевые слова: историография, революция, Октябрь 1917 г., якобинская диктатура, террор.

The article is devoted to the historiographical review of the problems of the Russian revolution of 1917 in modern Russian historical science. The article analyzes the approaches of Soviet and contemporary Russian historians to the key issues of the Revolution: its prerequisites and reasons, the nature of the Revolution, the role and place of February and October in the revolutionary events of 1917. The problem of comparison of the French revolution of the XVIII century and the Russian revolution of 1917, the Jacobin and «red» terror also found coverage in this article. The result of the study was the author's conclusion about the diversity of approaches in the Russian historical science to the problems of the French (1789) and Russian (1917) revolutions.

Keywords: historiography, revolution, October 1917, Jacobin dictatorship, terror.

1917 год – эпохальный год во всемирной истории. Он не только изменил историю России, но и повлиял на ход исторического развития многих стран мира. Революционные события 1917 г. находятся в центре внимания российских и зарубежных исследователей. Рубежным этапом в изучение революционного 1917 г. стали 90-е годы прошлого столетия. В статье ставится задача проведения сравнительного среза оценок ведущими российскими историками ключевых проблем русской революции 1917 г.: ее предпосылок и причин, характера революции, роли и места Февраля и Октября в революционных событиях 1917 г., а также сравнения Французской революции XVIII в. и Русской революции 1917 г., особенно в вопросах политики террора.

По сравнению с советской в современной российской историографии событий 1917 г. произошли существенные изменения. Наблюдается отход от социалистических штампов. Большинство историков 90-х гг. стало критически оценивать утвердившееся в советской историографии положение о наличии в России к началу 1917 г. предпосылок для буржуазной или социалистической революции. Вместе с тем, многие из них подтверждают вывод о закономерности политического и социального взрыва, происшедшего в 1917 г. В частности, к долговременным историческим факторам, предопределившим события 1917 г., они относят следующие: промедление с отменой

крепостного права, падение авторитета церкви, разрыв связей монархии с народом, деструктивность враждебных партийно-политических отношений, системный кризис империи, слишком быструю модернизацию экономики, которая не сопровождалась соответствующими изменениями ментальности основных социальных слоев.

На современном этапе приоритетными стали темы, которые раньше не изучались вовсе или изучались мало: «Николай II и царская фамилия», «Антибольшевистское движение», «Г.Е. Распутин», «Масоны», «Быт, культура, самосознание, менталитет населения». В блоке «Политические партии и движения» основное внимание уделяется участию в революции небольшевистских партий. Изучаются также для понимания причин, хода и результатов революции такие важные проблемы, как уровень жизни населения в период войны и революции, социальная политика царизма и Временного правительства, финансовое положение России накануне революции и в 1917 г. и ряд других.

Анализ современной отечественной историографии русской революции 1917 г. позволяет заключить, что в ней произошла та же «смена вех», что и в современной отечественной историографии Великой Французской революции. Если в советское время та и другая революция исследовались преимущественно «снизу» и «слева», то те-

перь – «сверху» и «справа».

Определяющей чертой современного консервативного направления в историографии русской революции является вера в особый исторический путь развития России. Для представителей этого направления идеалом является дореволюционная, патриархальная, православная, монархическая, единая и неделимая Россия. Представителями этого направления отрицается неизбежность и закономерность революции, наличие для нее внутренних причин и предпосылок. В частности, Б.П. Миронов писал, что «в пореформенное время в России наблюдалось повышение уровня жизни, финансовая система работала вполне удовлетворительно» [13, с.82]. Для историков этого направления революция является катастрофой, обрекающей страну на гибель.

Либералы не признают самобытности России, считают ее европейской страной, развивающейся тем же путем, что и Запад. Идеалом для них является конституционное государство, независимо в какой форме – конституционная монархия или парламентская республика, и гражданское общество. Будучи эволюционистами, они отрицают революцию как средство эффективного решения политических и социальных проблем, ищут причины революции главным образом в политической сфере.

Историки социалистической ориентации исходят из идеала социализма, признают революцию событием закономерным, необходимым и в целом благотворным для России.

На современном этапе российские исследователи в целом делают акцент на социально-экономических противоречиях, существовавших в российском государстве накануне 1917 г. Особое внимание отводится Первой мировой войне в контексте анализа причин русской революции 1917 г. Именно военные поражения, по мнению современных авторов, вызвали экономический и политический кризис, повлекший недовольство масс. В числе причин Февраля 1917 г. ряд историков называют национально-правовой вопрос и трансформацию денежно-финансовой системы российского государства в 1914-1917 гг.

Подчас выдвигаются довольно оригинальные теории причин русской революции 1917 г. В частности, петербургский ученый Б.Н.Миронов, изучив социально-экономическое развитие России накануне 1917 г., пришел к выводу о том, что: (1) Дискурс о кризисе позднеимперской России, порожденном якобы неправильной политикой верховной власти, не соответствует исторической реальности; (2) Российская монархия была совместима с прогрессом в течение всего периода империи; (3) Успехи и прогресс не исключают революции; (4) Русские революции не имели объективных предпосылок в марксистско-ленинском смысле; их причины следует искать не в провале, а в успехах модернизации, в трудностях перехода от традиции к модерну [12].

Интересный подход предложил В.П. Булдаков. Он утверждает, что проблему падения самодержавия нельзя обсуждать вне контекста «кризиса империи». Этот кризис был уже налицо к началу XX в. и находил свое проявление в полном разном в ее основных системообразующих иерархиях: духовной, военной, бюрократической и хозяйственной. Мировая война подтолкнула империю к системному кризису. В итоге В.П. Булдаков констатирует, что главной причиной Февральской революции стала де-

сакрализация существовавшей власти, обусловленная внутренними противоречиями и социальными тяготами. Более того, по мнению В.П. Бултакова, «проблема предпосылок революции может быть правильно поставлена при условии, если мы будем рассматривать и революции 1917 года, и гражданскую войну 1917 – 1920 гг. как часть ускоренного внешним вызовом системного кризиса империи, по своим параметрам и масштабам скорее сравнимого с российской «смутой» начала XVII в., нежели с любой из европейских революций «политического» типа» [3, с. 182].

Итак, единых подходов к оценке причин революции 1917 г. нет, и это не удивительно, так как революционная ситуация в России в 1917 г. была вызвана комплексом причин внутри- и внешнеполитического и социально-экономического характера.

Одним из важных аспектов исследования в отечественной исторической науке является сопоставление Февраля и Октября, т.е. каковы были варианты развития событий после свержения монархии в России летом и осенью 1917 г.

Нет единства среди историков по вопросам о том, сколько революций было в 1917 г., были ли они революциями или переворотами, случайностью или закономерностью, каковы их причины и предпосылки, характер и особенности, хронологические рамки, движущие силы, этапы, роль и последствия для страны и мира.

Не меньше споров среди историков вызывает проблема определения характера Октября 1917 г. Большинство исследователей считают Февраль 1917 г. революцией, а меньшинство – заговором и переворотом. Последнее отстаивают, главным образом, правоконсервативные историки и публицисты, считающие, что в Феврале произошел переворот, инспирированный масонами или иностранными спецслужбами. Однако есть и другие точки зрения. Так, А.И. Солженицын сомневался в правомерности отнесения Февраля к революции из-за того, что в нем, по его мнению, не было, «внезапного, насильственного и с участием масс изменения политического строя государства» [6, с.100]. В.П. Булдаков же утверждает, что «на деле мы имеем дело не с революцией, не с переворотом, а с саморазрушением имперской системы» [4, с. 13].

В советской историографии отношение к двум революциям было четко определено: утверждалось, что в России в 1917 г. было две революции: Февральская буржуазно-демократическая и Октябрьская социалистическая. И хотя в ряде случаев еще сохраняется такой подход, но все же он серьезно поколеблен. И в России XXI века, как пишет Марченя П. П., «сложно не заметить раскол общества на *февралистов* и *октябристов*, для которых *Февраль* и *Октябрь* являются не столько исторически памятными символами отечественного политического календаря, сколько реальными ориентирами будущего для разных слоев населения. Так обретает «новое» звучание без малого столетний спор о «спасительности» и «закономерности» либо «катастрофичности» и «случайности» победы большевиков над первоначально более популярными и авторитетными партиями... в 1917 г.» [11, с. 197]. П.В. Волобуев и В.П. Булдаков, которые исходят из многоукладности дореволюционной России, выдвинули в связи с этим интересный тезис, суть которого сводится к утверждению, что «в 1917 г. действовали параллельно несколько социальных революций – солдатская, рабочая, крестьян-

ская, национальная» [5, с. 31]. Но все же большинство российских исследователей придерживаются мнения, что 1917 г. представлял собою одну революцию, а Февраль и Октябрь были лишь этапами или фазами этой революции. Так, с точки зрения Н.Д. Ерофеева, «такое мнение является наиболее адекватным и с точки зрения цивилизационного, и с точки зрения модернизационного подхода к революции. И Февраль, и Октябрь в меру своих возможностей решали одну и ту же задачу: освободить Россию от тех препятствий, которые тормозили ее развитие, создать условия для ее более динамичной модернизации, избавить ее от реально угрожающей опасности оказаться на обочине цивилизованного мира и потерять свою независимость» [6, с. 101].

По мнению этого историка, «Февраль и Октябрь 1917 г. выполнили свое предназначение: были ликвидированы препятствия для ускоренной модернизации страны и созданы условия для ее осуществления. Трагизм революции 1917 г. и последовавших за ней преобразований заключается в том, что осуществлялись они варварскими методами и средствами, оплачены были высокой ценой» [6, с. 107].

Валерий Журавлёв, заведующий кафедрой новейшей истории России Московского государственного областного университета, доктор исторических наук, вообще убежден, что «осенью 1917 года путь России к радикальному социальному эксперименту цивилизационного масштаба и значения был объективно неизбежным. Страна была обречена на этот эксперимент, более 39 миллионов россиян, то есть более 80 процентов однозначно высказались за демократическое, на базе многопартийности, будущее страны в русле так или иначе понимаемого принципа социальной справедливости. Это был вердикт народа. Однако вердикта этого претенденты на звание демократов сочли нужным не заметить» [7].

С 1917 г. прошло 100 лет. В какой степени в России был использован опыт Французской революции XVIII в.? Кто выиграл от кардинальных изменений во Франции и чуть больше чем через век в России? Вопросов много и также много есть разных ответов. Поскольку эта проблема очень многогранна, остановимся на нескольких ее аспектах.

Французскую революцию в России изначально отождествляли с революцией вообще – Революцией с большой буквы; это был адекватный ожиданиям борцов 1917 г. образец, прототип. Это объяснялось не только могучим воздействием французского опыта. Большевики считали себя последователями якобинцев. Огромная часть российской революционной лексики – «Временное правительство», «Учредительное собрание», «комиссар», «декрет», «трибунал», «белые» и «красные» и т.д. – имела происхождение от Французской революции. Ряд историков отмечают стремление лидеров большевиков использовать французский революционный опыт. Так, Елена Котеленец пишет, что «Ленин и его соратники как бы сверялись с опытом французских революционеров, уподобляли себя якобинцам и больше всего боялись термидорианского перерождения революции и возникающего из него бонапартизма» [8]. Можно назвать много факторов, которые сближали две революции. Нельзя не согласиться с высказыванием С.В. Леоновым, который пишет: «По широте вовлеченности масс, а отсюда по своему радикализму и кровопролитности, по светскости, а в той или иной мере и

антирелигиозности идеологий, четкой социальной направленности и мессианству, по влиянию на мир Октябрьская и Французская революции близки, как никакие другие» [9].

Падение монархий во Франции и России не предотвратило дальнейшей радикализации революций, напротив, послужило разворачиванию невиданного по массовости террора. Проблема террора одна из наиболее дискутируемых в исторической науке применительно как к французской, и так российской, революциям.

В отечественной историографии можно найти сходство в оценках учеными якобинского и большевистского террора. В частности, относительно французского террора известный историк Д. Бовыкин замечает, что «террор начинают не якобинцы, он начинается до них. Не якобинцы начинают нарушать права человека, которыми так гордились в 1789 году. Все это происходит до них» [1]. Ранее до него однозначно высказался советский историк В.П. Смирнов, который замечает, что массовый террор во Франции был вызван «чрезвычайно трудными условиями, в которых оказалась революционная Франция в результате войны с Австрией и Пруссией и внутренних мятежей. Несомненно, политика террора отражала настроения масс населения, охваченных страхом перед возможностью победы интервентов или контрреволюции и готовых на самые крайние меры по отношению к действительным или воображаемым врагам». И он заключает: «Террор был в значительной степени навязан действиями народных масс «снизу» [16, с. 43]. Что же касается террора в России, то здесь можно встретить попытки оправдать «красный» террор действиями контрреволюционеров, белогвардейцев и интервентов, развязыванием индивидуального террора против лидеров большевиков в 1918 г.

Не менее интересна постановка вопроса о роли революционных лидеров в развязывании террора. Тот же В.П. Смирнов отмечал, что «... надо иметь в виду, что задолго до установления якобинской диктатуры многие видные деятели революции призывали к террору. Они вели пропаганду ненависти против своих врагов (причем, не только против контрреволюционеров, но и против соперников в лагере революции); призывали к расправе, оправдывали террор» [16, с. 43-44]. По мере обострения внутривластной борьбы в годы революции к террору стали призывать и эбертисты, и «бешенные», Марат, Дантон и Робеспьер с их сторонниками.

Показательно, что вожди Октября также признавали необходимость насильственных мер. А. Литвин в работе «Красный и белый террор в России. 1918–1922 гг.» так характеризует лидеров большевиков: «Знавшие Ленина и встречавшиеся с ним отмечали его приверженность к крайним мерам насилия. Это у Ленина Сталин воспринял осуждение индивидуального и поощрение массового террора, заложничества, власть, опирающуюся на силу, признание государственного произвола высоконравственным делом. Ленин, Троцкий, Бухарин и другие сподвижники вождя пытались подобную античеловеческую практику обосновать» [10, с. 17]. Пантин И.К. пытается дать объяснение признаниям лидерами французской и русской революции насилия в качестве необходимой меры. Он считает, что в двух странах огромное воздействие на развитие событий в годы революций сыграли «социальные низы», которые выдвигали свои требования и предпринимали попытки по-

строить новое общество на месте разрушенного старого в соответствии со своими чаяниями. Он считает, и «якобинскому Конвенту, и советскому правительству приходилось ... сдерживать стихийно-хаотические, ультрареволюционные устремления низов – городской бедноты в одном случае, отсталых слоев пролетариата – в другом» [14, с. 62]. В связи с этим, вероятно, уместно его замечание: «Надо ли удивляться, что рабочему классу того времени, как когда-то санкюлотам, применение насилия во имя приближения светлого будущего отнюдь не казалось чем-то противоречащим прогрессу. Они привыкли к стихии насилия после недавней гражданской войны, где действия обеих сторон отличались исключительной жестокостью и невиданной решительностью» [14, с. 66].

Как представляется, есть и определенная схожесть в трактовке якобинцами и большевиками необходимости отказа от правовых норм в судопроизводстве и перехода к упрощенным формам аргументации виновности или невиновности подсудимых граждан. Так, Д. Бовыкин считает, что логика, которой руководствовались якобинцы, сводилась к следующему: «... народ един, у народа есть единая воля ... Народ выражает эту волю, избирая своих представителей, в данном случае депутатов Конвента. Они принимают некие решения, а тот, кто выступает против этих решений, выступает против народа, он враг народа. Словосочетание «враг народа» тоже появляется как раз в годы Французской революции. А если он враг народа, если он сам своими действиями ставит себя за пределы нации, за пределы французского народа, то, естественно, нация вправе на это отреагировать и его покарать» [2]. Созвучное с якобинцами отношение вождей Октября к террору приводит А. Литвин: «Ленин исходил из того, что «польза революции, польза рабочего класса – вот высший закон», что только он – высшая инстанция, определяющая «эту пользу», а потому могущая решить все вопросы, в том числе и главный – право человека на жизнь». Троцкий, Бухарин и другие лидеры революции также придерживались этого принципа [10, с. 17-18].

Но все же отечественные историки выделяют и различия между якобинским и «красным» террором большевиков. Большинство исследователей считает, что спецификой французского террора является его кратковременность – один год и революция завершается термидором, устанавливается военная диктатура Н. Бонапарта. В России же якобинская фаза революции, как считает И.К. Пантин, завершается в начале 1921 г. после разгрома армии Врангеля. Основой «термидора» в России, по мнению В.И. Ленина, должен был стать НЭП. Он должен был покончить с политикой «военного коммунизма» и привести в соответствие завоеванные достижения в годы Гражданской войны с тогдашними экономическими и культурными условиями [14, с. 62-63].

Касаясь проблемы террора в России, необходимо все же отметить, что наряду с «красным» и в годы Гражданской войны был и «белый» террор. В отечественной литературе в начале 90-х советские историки стали утверждать, что в насилии и терроре военных лет повинны обе воюющие стороны. Вопрос о том, кто более ответствен: красные или белые, по мнению, А.Литкина, некорректен [10, с. 20]. В результате противостояния политических сил в стране были созданы две военные диктатуры – большевистская и

генеральская. Главной опорой диктатур все более становились насилие, террор и репрессии. На всем протяжении гражданской войны царствовал террор, деморализующий все участвовавшие в ней стороны. Помимо «красного» и «белого» террора разрушительными были бандитизм и погромы. Только на Украине в 1918–1920 гг. было убито 200 тысяч евреев и еще около миллиона избито и ограблено. Такие жертвы ни белые, ни красные не могут принять на свой счет [10, с. 22-23], считает А. Литкин.

Не менее сложным является вопрос о том, против кого был направлен якобинский и «красный» террор. Относительно французского террора, большинство российских историков, как правило, ссылаются на данные американского исследователя Дональда Грира, согласно которым четыре пятых тех, кто был казнен во время террора, были не дворяне, не священники, а представители так называемого третьего сословия, то есть это городские низы: торговцы, ремесленники, зажиточные крестьяне. Именно они и составляют четыре пятых жертв террора. В.Г. Ревуненков, суммируя приведенные Д. Гриром данные, уточняет, что «85% казненных принадлежали третьему сословию, в том числе около 60% казненных составляли рабочие, крестьяне, ремесленники, слуги» [2; 15, с. 143; 16].

Что же касается «красного террора», то официально он был введен 5 сентября 1918 г. после выхода постановления Совнаркома, а смертная казнь – 21 февраля 1918 года. Относительно численности жертв «красного» террора, как пишет А.Литкин, достоверной статистики не существует. Историк, ссылаясь на слова Лациса, приводит в своей работе две цифры расстрелянных в 1918 г.: 6185 и 6300, а за семь месяцев 1919 г. – 2089. Наибольшее число из них приходилось на крестьян (3082 чел.), участников «контрреволюционных организаций» (2024 чел.) и прочих (1704 чел.). Подсчеты расстрелянных осенью 1918 г., опубликованные в «Еженедельнике ЧК» (№ 1 – 6), дали цифру 2212 чел. (из них заложников – 500, контрреволюционеров – 418, бывших полицейских – 30, генералов – 4, офицеров – 81, духовенства – 79, чиновников – 50 и др.). Методика подсчета расстрелянных неизвестна, замечает А.Литкин [10, с. 88-89].

Не менее важным при рассмотрении вопроса о красном терроре является вопрос о формах насилия. Помимо смертной казни в течение всех лет гражданской войны происходило увеличение числа концлагерей и лагерей принудительных работ, тюрем и тюремных больниц. Они создавались на основе постановлений Президиума ВЦИК РСФСР (11 апреля 1919 г.) и инструкции о лагерях принудительных работ (12 мая 1919 г.). На 1 ноября 1920 г. в лагерях принудительных работ, по неполным данным, находимых А. Литкиным, находилось 16 967 заключенных, в том числе за контрреволюцию – 4561; саботаж – 255; спекуляцию – 2969; преступления по должности – 2036; дезертирство из армии – 2885; дезертирство от трудовой повинности – 509; уголовники – 3563; заложники – 189. Среди них рабочих и служащих – 5768; крестьян – 6616; домовладельцев – 510; торговцев и владельцев фабрик – 1782; помещиков – 848; священнослужителей – 255 и др. А. Литвин заключает, что «эти данные свидетельствовали о том, что среди заключенных преобладали рабочие и крестьяне, что более четверти заключенных были репрессиро-

ваны по политическим мотивам» [10, с. 99].

Таким образом, можно отметить, что единых подходов к оценке причин Русской революции 1917 г. нет, и это не удивительно, так как революционная ситуация в России в 1917 г. была вызвана комплексом причин внутри- и внешнеполитического и социально-экономического характера.

Аналогично можно констатировать, что среди отечественных историков также нет единства в оценках якобинского и «красного» террора, хотя ими признается, что и как в революции 1789 г., так и в революции 1917 г. террор был направлен на самые различные социальные слои России и Франции.

Библиографический список

1. Бовыкин Д. Антропология революций: Франция и Россия. 2016, 11, 7 // <http://gorbutovich.livejournal.com/155487.html>
2. Бовыкин Д. Якобинский террор. 2015.08.15 // <https://postnauka.ru/video/51331>
3. Булдаков В.П. Историографические метаморфозы «Красного Октября» // Исторические исследования в России: Тенденции последних лет. М., 1996. С. 179-205
4. Булдаков В.П. Империя и смута: к переосмыслению истории русской революции // Россия и современный мир. 2007. № 3 (56). С. 5-27.
5. Волобуев П.В., Булдаков В.П. Октябрьская революция: новые подходы к изучению // Вопросы истории. 1996. №5-6. С. 28-38.
6. Ерофеев Н.Д. Современная отечественная историография русской революции 1917 года // Новая и новейшая история 2009. № 2. С. 92-108
7. Историки о причинах и последствиях российских революций 1917 года. 29.05.2015 // <https://lenta.ru/articles/2015/05/29/civilwar>
8. Котеленец Е. Битва за Ленина. Судьба России в зеркале подходов к типологии советского лидерства: конкуренция идей. Гептер // <http://gefter.ru/archive/22089>
9. Леонов С.В. Великая французская и Великая Октябрьская революции: опыт сравнительного анализа // Преподавание истории в школе. 2007 №7. С. 15-22 // <http://vvfr.shpl.ru/leonov.html>
10. Литвин А. Красный и белый террор в России. 1918–1922 гг. М., 2004.
11. Марченя П.П. Бессмысленность и смысл Русской революции: Февраль и Октябрь в истории России // Россия и революция: прошлое и настоящее системных кризисов русской истории: Сборник научных статей (к 95-летию Февраля–Октября 1917 г.) / Под ред. П.П. Марченя, С. Ю. Разина. Москва, 2012. С. 194-219
12. Миронов Б.Н. Российские революции начала XX века в «условиях русского экономического чуда». 03.12.2011 // http://ruskline.ru/news_rl/2011/12/03/rossijskie_revolyucii_nachala_xx_veka_v_usloviyah_russkogo_ekonomicheskogo_chuda
13. Миронов Б.Н. Русская революция 1917 года в контексте теорий революции // Общественные науки и современность. 2013. № 2. С. 72-84
14. Пантин И.К. Октябрьский перелом: пролог к современности // Философия и культура. 2012. № 7 (58). С. 62-74.
15. Ревуненков В.Г. Очерки по истории Великой французской революции. Якобинская республика и ее крушение. Л., 1983
16. Смирнов В.П. К вопросу об оценке якобинской диктатуры // Актуальные проблемы изучения истории Великой французской революции. (Материалы «круглого стола» 19-20 сентября 1988 г.). Москва, 1989. С. 40-48.

Reference

1. Bovykin D. Anthropology of revolution: France and Russia. 2016, 11, 7 // <http://gorbutovich.livejournal.com/155487.html>
2. Bovykin D. Jacobin Terror. 2015.08.15 // <https://postnauka.ru/video/51331>
3. Buldakov V.P. Historical metamorphosis of the “Red October” // Historical studies in Russia: Trends in recent years. M., 1996. Pp. 179-205
4. Buldakov V.P. Empire and Troubles: to rethink the history of the Russian revolution // Russia and the modern world. 2007. № 3 (56). Pp. 5-27.
5. Volobuev P.V., Buldakov V.P. The October Revolution: New Approaches to the Study // Questions of History. 1996. № 5-6. Pp. 28-38.
6. Erofeev N.D. Modern Russian Historiography of the Russian Revolution of 1917 // New and Newest History of 2009. No. 2. P.92-108.
7. Historians about the causes and consequences of the Russian revolutions of 1917. 05.29.2015 // <https://lenta.ru/articles/2015/05/29/civilwar>
8. Kotelenets E. Battle of Lenin. The fate of Russia in the mirror of approaches to the typology of Soviet leadership: the competition of ideas. Gefter // <http://gefter.ru/archive/22089>
9. Leonov S.V. The Great French and Great October Revolutions: An Experience of Comparative Analysis // Teaching History in School. 2007 №7. С. 15-22 // <http://vvfr.shpl.ru/leonov.html>
10. Litvin A. Red and white terror in Russia. 1918–1922 M., 2004.
11. Marchenya P.P. The senselessness and meaning of the Russian revolution: February and October in the history of Russia // Russia and the revolution: the past and present of systemic crises of Russian history: Collection of scientific articles (on the 95th anniversary of February–October 1917) / Under ed. P. P. Marchenya, S. Yu. Razin. Moscow, 2012. Pp. 194-219.
12. Mironov B.N. The Russian revolutions of the beginning of the 20th century in the “conditions of the Russian economic miracle”. 12/03/2011 // http://ruskline.ru/news_rl/2011/12/03/rossijskie_revolyucii_nachala_xx_veka_v_usloviyah_russkogo_ekonomicheskogo_chuda
13. Mironov B.N. The Russian Revolution of 1917 in the context of the theories of the revolution // Social Sciences and the present. 2013. No. 2. Pp. 72-84.
14. Pantin I.K. The October Revolution: the prologue to the present // Philosophy and Culture. 2012. № 7 (58). Pp. 62-74.
15. Revunenkov V.G. Essays on the history of the Great French Revolution. Jacobin Republic and its collapse. L., 1983.
16. Smirnov V.P. On the question of the evaluation of the Jacobin dictatorship // Actual problems of studying the history of the French Revolution. (Materials of the “round table” September 19-20, 1988). Moscow 1989. Pp. 40-48.

ГРЕБЕНКИН И.Н.

доктор исторических наук, профессор, кафедра истории России, РГУ им. С.А. Есенина
E-mail: grin17.66@mail.ru

РОМАНИКА А.С.

аспирант, кафедра истории России, РГУ имени С.А. Есенина
E-mail: a.romanika@rsu.edu.ru

GREBENKIN I.N.

Doctor of historical sciences Professor of Russian history department Ryazan State University named for S. Yesenin
E-mail: grin17.66@mail.ru

ROMANIK A.S.

Graduate student of the department of Russian history Ryazan State University named for S. Yesenin
E-mail: a.romanika@rsu.edu.ru

ВОЕННЫЙ ВОПРОС В ИДЕОЛОГИИ И ПРАКТИКЕ СОЦИАЛИСТОВ-РЕВОЛЮЦИОНЕРОВ НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв.

MILITARY ISSUES IN IDEOLOGY AND PRACTICE OF SOCIALIST REVOLUTIONARY PARTY AT THE BOUNDARY BETWEEN XIX AND XX CENTURIES

Статья посвящена постановке военного вопроса в идеологии неонародничества и практической деятельности социалистов-революционеров в военной среде. Представлены теоретические взгляды на армию и военнослужащих в системе общественных отношений, получившие отражение в программных документах и пропагандистских материалах Партии социалистов-революционеров. Рассматривается точка зрения эсеров на проблемы войны и мира, политическая позиция партии в связи с началом Русско-японской войны. Особое внимание уделено целям и методам революционной работы в армии в период Первой русской революции.

Ключевые слова: революционное движение, социалисты-революционеры, революционная пропаганда, армия, Русско-японская война, Первая русская революция.

The article focuses on setting up a military issue in ideology of ne narodniks and activities of the Socialist-Revolutionaries in the military environment. The system of social relations is viewed from the angle of theoretical concept of the army and the military, which was reflected in basic documents and propaganda materials of the Socialist Revolutionary party. The research also deals with SR's viewpoint on the problem of war and peace, the political position of the Party linked to the beginning of the Russo-Japanese war. A special accent is made on goals and methods of the revolutionary work in the army during the First Russian Revolution.

Keywords: Revolutionary movement, Socialist-Revolutionaries, revolutionary propaganda, army, Russo-Japanese War, the First Russian Revolution.

Одним из этапных событий в развитии революционного движения в России стал процесс объединения народнических кружков и групп в конце 1890-х гг. Итогом его стало создание Партии социалистов-революционеров (ПСР) – заметнейшего явления политической жизни страны в революционную эпоху. Идеиные установки и деятельность эсеров имеют обширную историографию [33, 18, 6, 3, 16]. Вместе с тем отдельные ее аспекты заслуживают более внимательного изучения. Среди них – проблема войны и мира в идеологии неонародников, отношение к военным как социальной группе и вооруженным силам как государственному институту, партийная работа в армии накануне и во время Первой русской революции.

На рубеже XIX–XX вв. военный вопрос не занимал особого места в программных документах социалистов-революционеров [28]. В качестве ведущих сил предстоящей революции руководители движения рассматривали крупные социальные группы – рабочих, крестьян, демократическую интеллигенцию. Лидер эсеров В.М. Чернов считал важнейшим условием успеха партии «тесный органический союз пролетариата городской индустрии с трудовым крестьянством деревень» [34, с. 336]. Вместе с тем,

эсеры понимали значение работы в армии и на начальном этапе борьбы лишь из тактических соображений не готовы были приступить к ней. В одном из программных положений партии того времени (1898 г.) указывалось: «В виду целесообразности затраты сил необходимо пока отказаться от деятельности среди войска» [25, л. 2]. В то же время, учитывая задачу «распространения во всех слоях населения идеи политической свободы» [17, л. 3], социалисты-революционеры в теоретических трудах и агитационных материалах нередко поднимали проблемы армии и революции. С одной стороны, царская армия являлась главным инструментом защиты самодержавия от любых внутренних возмущений [21, с. 52]. С целью сопротивления полицейскому и военному подавлению партия планировала создание боевых дружин [30, л. 1]. С другой, ведя революционную агитацию в войсках можно было не допустить превращения военных в послушное орудие властей. На это была направлена пропагандистская работа эсеров: «Направьте штыки и ружья не в ваших отцов и братьев, а в ваших начальников, когда они прикажут вам брать на душу злое дело и стрелять в народ!» [11]. Значение ее понимали идеологи партии: «Ввиду важной роли войск при

участвовавших случаях стачек и аграрных бунтов мы, в числе прочих приемов приготовления революции, стоим за почти забытую теперь пропаганду и агитацию в армии, даже лучшие элементы которой, как мы могли убедиться в последнее время, оставлены в стороне современными пропагандистами» [21, с. 56].

Уже на первом съезде ПСР ставилась задача обратить особенное внимание на агитационную и организационную работу среди войск [33, с. 238]. Резолюция второго эсеровского съезда также гласила: «Партия должна немедленно выступить за самые наболевшие нужды страны и, прежде всего, масс рабочих, крестьянских и солдатских», «призвать народ и армию к активной поддержке» [29, л. 1]. Заветнейшим желанием революционеров В.М. Чернов называл привлечение войска на сторону восставшего народа [35, с. 253].

Вопрос об отношении к армии в связи с нарастанием революционной активности обсуждался в партийной печати. Накануне событий 1905 г. на страницах главного печатного органа ПСР газеты «Революционная Россия» отмечалось, что в кругах радикалов преобладает мнение о том, что прямое вооруженное выступление против царизма в современных условиях скорее всего обречено на поражение: «Народу теперь гораздо труднее вооружиться, а правительство сильнее, чем когда-либо: чудеса военной техники делают стальное чудовище милитаризма непобедимым в открытой борьбе» [20, с. 3]. Однако, это не означает, что вооруженное восстание исчерпало себя как метод революционной борьбы. Противникам самодержавия необходимо привлечь на свою сторону как можно большее число военных, «обратить силу армии на службу революции». «Оппозиционных настроений» от российского войска «можно ожидать теперь с еще большим основанием, чем каких-либо сто или пятьдесят лет тому назад» в силу возросшего уровня грамотности среди солдат, а также нарастания социально-политических противоречий в стране. Способствовать росту протестных настроений в армейской среде должна «прямая пропаганда среди солдат, приспособленная к их психологии, образу жизни, непосредственным страданиям». Революционно настроенные солдаты и офицеры должны войти в составы боевых дружин и помогать своими знаниями и навыками в подготовке массового движения против самодержавия. Без союзников среди военных нельзя было добиться «дезорганизации правительственного механизма», в частности, нарушения «путей подвоза войск, уничтожения пороховых складов». Все эти доводы должны были свидетельствовать о неизбежности применения вооруженной силы как средства революционной борьбы и значения армии и военных для достижения успеха [20, с. 6].

Новым явлением для российского революционного движения стало вовлечение военных в террористическую деятельность. Если офицеры-народовольцы тщательно конспирировались и не были задействованы в покушениях на государственных деятелей, то сподвижники эсеров в рядах армии входили в составы террористических групп. В частности, на совещании представителей военных организаций партии была принята «резолюция о терроре», признающая «применение террора в пределах армии против наиболее ярких и вредных представителей самодержавного режима, своей преступной деятельностью парализую-

щих успех революционного дела в войсках» [33, с. 260].

Таким образом, выступая за объединение народных масс и военных в освободительном движении, социалисты-революционеры восприняли многие установки основоположников революционного народничества по военному вопросу. В то же время, следуя идее организации «разностороннего движения», «широкого и непобедимого синтеза» [26, с. 90], на новом этапе борьбы эсеры не ограничивались созданием конспиративных ячеек в армии (по подобию военно-революционной организации «Народной воли») и стремились использовать военных в разных формах и направлениях противоправительственной деятельности. Это качественно отличало их работу от усилий предыдущих поколений революционеров, которые рассматривали военные, преимущественно офицерские, группы как своих агентов в армии на случай всенародного выступления.

Деятель политического сыска А.И. Спиридович отмечал, что уже с 1902 г. эсеры приступают к пропаганде среди солдат, имея целью «расшатать, дезорганизовать, парализовать значение армии как средства порабощения населения» [33, с. 106]. Важнейшими мотивами агитации являлись разъяснение отсталости самодержавного строя, преступной роли царя как первого помещика и врага трудящихся, воспитание у солдат готовности выступить в поддержку «всеобщего восстания за настоящую волю» [13]. В партийных прокламациях, адресованных солдатам, раскрывались тезисы по военному вопросу, общие для всего революционного движения, а именно классовая сущность царской армии и основных ее функций – обеспечения экспансионистской внешней политики и подавления народных выступлений: «Солдаты помогают богачам, господам тешиться над трудящимся народом». Утверждалось, что правящие круги намеренно изолируют армию от общественной жизни, превращая военных в «самых послушных, безответных рабов», готовых исполнять преступные приказы [11]. Революционеры имели в виду, что нижних чинов армии и флота со всем трудящимся населением объединяло генетическое социально-классовое единство и общность целей в борьбе за права и экономическую свободу. Поэтому в пропагандистских материалах акцент делался на тяжелые условия солдатского быта, случаи произвола армейского начальства. Императорская армия рассматривалась как устаревший социальный институт, основанный на тотальном повиновении нижних чинов командирам, служащий для подавления народных протестов: «Армия с казарменной дисциплиной – опора старого строя эксплуататоров и грабителей народа» [23, л. 1].

Идеологи движения приходили к закономерному выводу, что революционное переустройство общества приведет к пересозданию вооруженных сил на новых началах. Поэтому проблема обновления военной системы России присутствовала во множестве партийных документов. Среди наиболее существенных политических требований эсеров присутствовал пункт о «замене постоянной армии народной милицией» [22, с. 21], что прямо отвечало представлениям предыдущего поколения революционеров-народников. В «Манифесте партии» среди первоочередных политических задач стояло требование сокращения срока военной службы. При наиболее же благоприятных условиях международных отношений постоянная армия подлежала замене «народным ополчением, созываемым в случае

крайней необходимости» [17, л. 3]. В.М. Чернов называл «уничтожение милитаризма, агрессивной политики» важнейшими задачами по «достижению полной демократии» [36, с. 28].

В первые годы XX в. усилиями партийных пропагандистов и организаторов эсерам удалось «зацепиться» в военной среде. Эсеровские ячейки возникли в воинских гарнизонах, расположенных в центре страны и на периферии (Петербурге, Варшаве, Риге, Самаре, Вятке, Владивостоке и других городах) [9]. Таким образом, был сделан шаг к созданию военной организации партии. Вместе с тем неверно было преувеличивать масштабы проникновения революционного движения в армию. Как отмечал один из организаторов военной работы эсеров С.Д. Масловский (впоследствии известный литератор С. Мстиславский), до начала Первой русской революции военная организация носила преимущественно «штатский» характер и не продвинулась далее создания кружков [19, с. 12]. Армия мирного времени стараниями властей и командования ограждалась от новых веяний общественной жизни и сохраняла свой консервативный облик. Солдаты в силу низкого уровня грамотности и культуры слабо воспринимали политическую пропаганду и с недоверием относились к посторонним. Неудачи преследовали агитаторов «чаще всего из-за того, что кто-либо из нижних чинов, подпадавших под влияние пропагандистов, своевременно одумывался и докладывал о революционерах по начальству» [33, с. 106]. Офицерство в относительно спокойной и стабильной общественной обстановке конца XIX – начала XX вв. сохраняло политическую лояльность, а эсеровская приверженность террору нередко отпугивала даже демократически настроенных военных.

По этим причинам многие видные эсеры скептически смотрели на возможности и перспективы партийной работы в армии. Подобного мнения придерживался Б.В. Савинков: «У меня не было веры в успех военных восстаний. Я не видел возможности планомерного и совместного выступления армии и народа, а только такое совместное выступление, по моему мнению, могло обеспечить победу»; «Даже если бы все солдаты, члены военной организации, отказались стрелять, то и тогда это было бы в массе стреляющих совершенно незаметно» [32, с. 200]. В.Н. Фигнер считала преждевременными представления об армии как «крупнейшем революционном факторе, строго дисциплинированным и обладающим организованной материальной силой» [37, с. 303]. На страницах «Революционной России» рабочий-корреспондент с сожалением отмечал: «Чего фабриканты хотят, то войска делают» [7, с. 4]. Однако события, призванные изменить положение дел, уже стояли на пороге. Эпоху великих потрясений для России открывала начавшаяся в январе 1904 г. война с Японией.

Еще на рубеже XIX–XX вв. видные социалисты-революционеры в политической публицистике и агитационных материалах обращались к оценке войны как явления общественной и международной жизни. Сторонники движения были едины во взглядах на вооруженные конфликты между странами как на пагубные и недопустимые, вызванные стремлением правящих кругов к территориальным захватам. Война в идейном наследии эсеров обычно предстает как источник многочисленных жертв, разорения крестьянских хозяйств и обогащения высших слоев обще-

ства. Как наиболее ярко характеризующие свое отношение к войне, В.М. Чернов приводит строки Н.А. Некрасова «И война – проклятая война! Впечатленья крови и убийства – Вы в конец измучили меня...» [35, с. 52]. Одно из эсеровских воззваний гласило: «Война современного стиля, мобилизующая и напрягающая для победы все жизненные ресурсы, естественно превратилась в борьбу на истощение, в длительное испытание огнем и железом не только чисто военной организации, вооруженных сил, но еще более крепости живучести всего народно-хозяйственного организма, специально преобразованного в служебное оружие войны» [14, л. 3].

Подобное видение во многом предвосхищало характер войн XX столетия и приобрело актуальное звучание уже с началом Русско-японской войны. В революционно-демократической среде господствовало убеждение, что ответственность за ее развязывание несут самодержавие и имущие круги. В эсеровских прокламациях прямо говорилось, что война России и Японии несет «волну горя», а причина ее – «хищнические планы полоумного царя», стремление «богатеев к наживе», контролю над «корейскими лесами» [10]. «Разве крестьянство начало войну? Виновен царь, потому что он первый совершил захват» [1, с. 142]. В.М. Чернов характеризовал события 1904–1905 гг. «авантюрой» царизма, которая «стоила России неисчислимых затрат и неисчислимых жертв» [36, с. 21].

Начало войны сопровождалось вспышкой шовинистических настроений. На страницах эсеровской печати отмечалось, что страной завладели «неистовства патриотических чувствоизъявлений», «православно-патриотические восторги» [24, с. 4]. Однако отсутствие успехов приводило к разочарованию общественности в политике царизма: «Улеглось искусственно вздутое патриотическое воодушевление первых дней, уныние или равнодушие стало все сильнее охватывать широкие общественные слои» [2, с. 16]. Поэтому эсеры рассматривали поражения России в войне как фактор обострения социальной обстановки в стране, роста общественного движения за гражданские права и свободы. Военные неудачи, «поставив в крайне критическое положение русское самодержавие, создали особо благоприятные условия для борьбы с существующим режимом» [12, с. 166], гласил один из программных документов партии. В.М. Чернов вспоминал: «Ужасный исход Русско-японской войны, вместе с революционными ударами внутри, перевернул в стране все отношения. Правительство было поколеблено морально. Немудрено, что в него утратили веру все» [35, с. 282]. Примечательно, что И.П. Каляев на суде заявлял, что «позор неслыханного поражения военной державы» привел к «всеобщему недовольству, росту оппозиционной партии, открытому возмущению рабочего народа» [32, с. 47].

В партийной печати обстоятельства внешней политики уже в 1904 г. представлялись как предвещавшие революционный взрыв. Военные неудачи позволяли представить царизм в образе колосса, который «шатается на своих глиняных ногах перед тем, как окончательно рухнуть среди крови и грязи» [8, с. 1]. Как утверждало партийное издание «Революционная Россия» правительство ведет одновременно две войны: против Японии и свободно мыслящей части общества. В обеих оно терпит поражение, так как «самодержавие сделало в последнее время все, что только

было в состоянии сделать, что только мог ему нашептать демон тиранического безумия, чтобы вооружить против себя всю нацию» [8, с. 2]. Испытания, которые несет война станут причиной народного сопротивления: «В деревнях стоит плач. Усиленный, удвоенный рекрутский набор, призыв запасных и резервистов наносит тяжкие удары крестьянству. Начинаются случаи вспышек открытого неповиновения. Проводы забранных в солдаты вызывают скопления возбужденной толпы в городах. Непопулярность войны и неудачи в ней подливают масла в огонь» [20, с. 4].

Центральной темой партийных агитационных материалов становится обличение преступного, империалистического характера войны. В прокламациях вскрывались агрессивные внешнеполитические планы самодержавия, отсталость общественного и экономического строя, просчеты российской дипломатии. Эсеры подчеркивали, что бремя, связанное с ведением войны всецело ложится на плечи трудового народа: «Великое бедствие разразилось над Россией, началась война, тяжко павшая на народ, ... но что стоит народу эта война, стоящая бесчисленных жертв? Ничего кроме ухудшения и без того уже невыносимого положения» [27]. При этом Япония противопоставлялась царской России как «современная» и «обновленная» страна, «вовлеченная в вихрь интернационального движения, полная творческого энтузиазма» [8, с. 1]. Среди партийных лозунгов особую актуальность постепенно приобретали антивоенные: «Мы требуем немедленного прекращения тяжкой, убыточной, кровавой, ненужной для рабочего народа войны» [15, с. 155].

Принципиально новым этапом в освоении военного вопроса революционным движением стала Первая русская революция, которая потребовала немедленно перейти от идеологических построений и пропагандистской риторики к реальным делам. Уже в день «Кровавого воскресенья» оправдались самые худшие ожидания современников – армия стреляла в народ. В последующие месяцы революционеры и повстанцы неоднократно вступали борьбу с хорошо вооруженными и обученными войсками. Конфронтация политических акторов принимала формы гражданской войны. В этом случае армия выступала непосредственным военным противником революционного движения. Все революционные партии и течения принимали меры по вооружению протестующих групп населения и организации противодействия властям.

Партия социалистов-революционеров в этих условиях сохраняла некоторые специфические, традиционные для революционного народничества методы борьбы. Наиболее заметным среди них оставался индивидуальный террор как акт мести в отношении деятелей власти, показавших себя организаторами репрессий. К ним, несомненно, относились командиры частей, участвовавших в подавлении протестов. Самым известным событием такого рода стало убийство 13 августа 1906 г. генерал-майора Г.А. Мина, командовавшего карательной экспедицией войск гвардии в Москве и по Самаро-Златоустовской железной дороге, совершенное членом боевой организации социалистов-революционеров З.В. Коноплянниковой. В одной из прокламаций партия объясняла террористический акт той ответственностью, которую несет начальник за деяния подчиненных: Мин «сумел обратить своих солдат в зверей, издевающихся над своими жертвами, над слезами, рыда-

ниями и горем их родных близких» [4, л. 1]. То же утверждала, выступая на суде, Коноплянникова: «В мирное время Мин занимался воспитанием солдат. Он старался непосредственно влиять на них и возбуждал в них чувства рабской покорности и животной преданности к преступному правительству. Он продолжал воспитывать в них будущих братоубийц, отцеубийц. Я убила Мина, как командующего Семеновского полка, воспитывавшего солдат-крестьян в духе активной неприязни к народному освободительному движению» [31, л. 1-2].

Между тем, противостояние армии и революционеров в вооруженной борьбе вовсе не означало, что последние отказались от попыток привлечь военных на свою сторону. Эсеры и социал-демократы объединяли усилия по подготовке выступления войск против самодержавия. Их совместный план масштабного восстания на Балтийском флоте не был реализован, но его отголоском стали восстания в Свеаборге и Кронштадте. Без участия эсеров не обошлись солдатские выступления в ряде российских городов [16, с. 204]. С другой стороны, работа социалистов-революционеров в военной среде определенно отражала опыт деятельности революционных народников 1870–80-х гг. Участникам движения представлялось более результативным охватить своим влиянием офицерство и таким образом избежать длительный и рискованный этап пропаганды среди солдат. Один из функционеров военной организации С.Д. Масловский вспоминал, что «к работе с солдатами не проявлялось особого рвения, главным образом, потому, что ей не придавалось того значения, которое приписывалось вовлечению в движение офицеров. Дело представлялось так: если за нами будут офицеры, *тем самым* [курсив – авт.] мы получим и солдат – офицеры смогут вывести их за народное дело “по команде”, даже без всякой предварительной подготовки» [19, с. 12].

В условиях общественного подъема демократическая часть офицерства пошла навстречу революционному движению. В 1905–06 гг. в разных регионах России возник целый ряд офицерских организаций («Всероссийский офицерский союз», «Всероссийский союз военнослужащих», «Союз кавказских офицеров», «Союз офицеров русской армии»). Военная организация партии эсеров либо принимала участие в их создании, либо стремилась к установлению контактов с ними. Между тем, офицерские союзы не имели определенной партийно-политической ориентации и объединяли скорее оппозиционный, нежели революционный элемент. Своей целью они ставили обеспечение нейтралитета армии в период противостояния власти и общества, что, по мысли их руководителей, должно было послужить победе революционных сил. Развитие событий показало, что рост политической активности военных отражал градус внутренней конфронтации. На фоне общего затухания протестов населения деятельность этих организаций постепенно сворачивалась и к концу 1907 г. была прекращена [5, л. 80-82].

В начале XX в. неонародническое течение представляло собой влиятельную составляющую освободительного движения, имевшую значительную социальную базу, наиболее продолжительную историю, сложившиеся традиции. Опыт революционной борьбы подсказывал, что успех ее зависит от способности противников самодержавия найти сторонников в самых разных слоях общества, в

том числе и в лагере власти. Идеологи и пропагандисты социал-революционной партии не случайно размышляли над значением войн в жизни стран и народов и местом армии в политической борьбе. Социальная реальность нового века подтвердила многие теоретические установки революционеров. Война с Японией, даже несмотря на ее региональный характер, послужила фактором внутренней нестабильности, способным ускорить революционный

взрыв. Кризис же государства, охвативший все его институты, не миновал и вооруженные силы. В новых исторических условиях армия уже не являлась послушным орудием царизма, более того, она сама становилась источником антиправительственного сопротивления. Восстания солдат и матросов, участие офицеров в тайных организациях в 1905-07 гг. были тревожным прецедентом и звучали серьезным предупреждением власти.

Библиографический список

1. *Буренок А.О.* Русско-японская война в восприятии русского крестьянства // *Россия XXI*. 2012. № 2. С. 128-159.
2. *Война* // *Революционная Россия*. 1904. №51. С. 15-17.
3. *Гинев В.Н.* Борьба за крестьянство и кризис русского неонародничества 1902-1914 гг. Л., 1984. 335с.
4. *Граждане!* // Российский государственный архив социально-политической истории (далее РГАСПИ). Ф. 274. Оп. 1. Ед. хр. 2.
5. *Гребенкин И.Н.* Долг и выбор: русский офицер в годы мировой войны и революции. 1914–1918 гг. М., 2015.
6. *Гусев К.В.* Партия эсеров: от мелкобуржуазного революционаризма к контрреволюции. М.: Мысль, 1975. 383с.
7. Два письма рабочего-революционера // *Революционная Россия*. 1902. № 10. С. 1-4.
8. Две войны // *Революционная Россия*. 1904. №50. С. 1-3.
9. Запись структуры организации партии социалистов-революционеров // РГАСПИ. Ф. 274. Оп. 1. Ед. хр. № 44.
10. К ополчению [Электронный ресурс]. URL: <https://socialist-revolutionist.ru/component/content/article/147-1904/710-smolenskij-komiteta-p-s-r-k-opolcheniyu-po-povodu-russko-yaaponskoj-vojny> (дата обращения 26.04.2017).
11. К солдатам [Электронный ресурс]. URL: <https://socialist-revolutionist.ru/component/content/article/151-1903/705-smolenskij-komiteta-p-s-r-k-soldatam-razyasnenie-soldatam-czeli-borby-rabochix-i-krestyan> (дата обращения 26.04.2017).
12. Ко всем комитетам партии социалистов-революционеров // *Партия социалистов-революционеров*. Документы и материалы. Т. I. М.: РОССПЭН, 1996. – С. 164-171.
13. Ко всем крестьянам! [Электронный ресурс]. URL: <https://socialist-revolutionist.ru/component/content/article/151-1903/704-komiteta-p-s-r-ko-vsem-krestyanam-prizyv-krestyan-obedinyatsya-v-krestyanskie-bratstva-i-gotovitsya-k-borbe> (дата обращения 26.04.2017).
14. Ко всем политическим организациям // Российский государственный архив социально-политической истории (далее РГАСПИ). Ф. 274. Оп. 1. Ед. хр. 33.
15. Ко всему русскому крестьянству // *Партия социалистов-революционеров*. Документы и материалы. Т. I. М.: РОССПЭН, 1996. С. 153-155.
16. *Леонов М.И.* Партия социалистов-революционеров в 1905-1907 гг. М.: РОССПЭН, 1997. 512с.
17. Манифест партии социалистов-революционеров // РГАСПИ. Ф. 274. Оп. 1. Ед. хр. 33.
18. *Мещеряков В.Н.* Партия социалистов-революционеров. Ч. I. Пг.; М., 1922.
19. *Мстиславский С.* Отрывки о пятом годе // *Каторга и ссылка*. 1928. № 2 (39). С. 7-37.
20. Насущные вопросы современной революционной стратегии // *Революционная Россия*. 1904. №50. С. 3-8.
21. Наша программа // *Партия социалистов-революционеров*. Документы и материалы. Т. III. М.: РОССПЭН, 1996. С. 51-60.
22. Наши задачи (основные положения программы Союза социалистов-революционеров) // *Партия социалистов-революционеров*. Документы и материалы. Т. I. М.: РОССПЭН, 1996. С. 18-25.
23. Обращение к членам партии // РГАСПИ. Ф. 274. Оп. 1. Ед. хр. 33.
24. Опять измена // *Революционная Россия*. 1904. №50. С. 8-10.
25. Основные положения программы партии социалистов-революционеров // РГАСПИ. Ф. 274. Оп. 1. Ед. хр. 33.
26. От крестьянского союза партии социалистов-революционеров // *Партия социалистов-революционеров*. Документы и материалы. Т. I. М.: РОССПЭН, 1996. – С. 89-108.
27. Призыв народа к борьбе с самодержавием [Электронный ресурс]. URL: <https://socialist-revolutionist.ru/pechat-i-rukopisi/56-listovki-proklamaczii-vozzvaniya/147-1904> (дата обращения 26.04.2017).
28. Проект программы партии социалистов-революционеров // *Партия социалистов-революционеров*. Документы и материалы. Т. I. М.: РОССПЭН, 1996. С. 119-127.
29. Резолюция второго съезда партии эсеров // РГАСПИ. Ф. 274. Оп. 1. Ед. хр. 1.
30. Резолюция о боевых дружинах // РГАСПИ. Ф. 274. Оп. 1. Ед. хр. 1.
31. Речь на суде З.В. Конопляниковой // РГАСПИ. Ф. 274. Оп. 1. Ед. хр. 2.
32. *Савинков Б.В.* Воспоминания террориста. Харьков: Пролетарий, 1926. 374с.
33. *Спиридович А.И.* Партия Социалистов-Революционеров и ее предшественники. Петроград: Военная типография, 1916. 623с.
34. *Чернов В.М.* Записки социалиста-революционера. Берлин, Петербург, Москва: Издательство З. И. Гржебина, 1922. 339с.
35. *Чернов В.М.* Перед бурей. Нью-Йорк: Издательство имени Чехова, 1953. 412с.
36. *Чернов В.М.* Юбилей Николая последнего. Б.м.: Б.м.: Типография партии социалистов-революционеров, 1905. 40с.
37. *Фигнер В.Н.* После Шлиссельбурга. М.: Директ-Медиа, 2016. 659с.

References

1. *Buranok A.O.* The Russian-Japanese War in the Perception of the Russian Peasantry // *Russia XXI*. 2012. № 2. Pp. 128-159.
2. *War / Revolutionary Russia*. 1904. № 51. Pp. 15-17.
3. *Ginev V.N.* The struggle for the peasantry and the crisis of Russian neo-narodniks in 1902-1914. L., 1984. 335p.
4. *Citizens!* // *Russian State Archive of Social and Political History* (further RGASPI). F. 274. Op. 1. Unit. hr. 2.
5. *Grebentkin I.N.* Duty and choice: Russian officer in the years of World war and revolution. 1914-1918 M., 2015.
6. *Gusev K.V.* The Socialist-Revolutionary party: from petty-bourgeois revolutionarism to counter-revolution. M.: Thought, 1975. 383p.
7. Two Letters of a Worker-Revolutionary // *Revolutionary Russia*. 1902. № 10. - pp. 1-4.
8. Two Wars / *Revolutionary Russia*. 1904. № 50. - pp. 1-3.
9. Recording the structure of the organization of the Socialist-Revolutionary Party // *RGASPI*. F. 274. Op. 1. Unit. hr. No. 44.
10. To the militia [Electronic resource]. URL: <https://socialist-revolutionist.ru/component/content/article/147-1904/710-smolenskij-komiteta-p-s-r-k-opolcheniyu-po-povodu-russko-yaaponskoj-vojny> (date of circulation 04/26/2017).
11. To the soldiers [Electronic resource]. URL: <https://socialist-revolutionist.ru/component/content/article/151-1903/705-smolenskij-komiteta-p-s-r-k-soldatam-razyasnenie-soldatam-czeli-borby-rabochix-i-krestyan>

komitet-psrk-soldatam-razyasnenie-soldatam-czeli-borby-rabochix-i-krestyan (reference date is 26.04. 2017).

12. To all the committees of the Socialist Party of Revolutionaries // Party of Socialist-Revolutionaries. Documents and materials. T. I. M.: ROSSPEN, 1996. Pp. 164-171.

13. To all peasants! [Electronic resource]. URL: <https://socialist-revolutionist.ru/component/content/article/151-1903/704--komiteta-psr-ko-vsem-krestyanam-prizyv-krestyan-obedinyatsya-v-krestyanskie-bratstva-i-gotovitsya-k-borbe> (the date of the circulation is 04/26/2017).

14. To all political organizations // RGASPI. F. 274. Op. 1. Unit. hr. 33.

15. To all the Russian peasantry // Party of Socialist-Revolutionaries. Documents and materials. T. I. M.: ROSSPEN, 1996. Pp. 153-155.

16. *Leonov M.I.* Party of Socialist-Revolutionaries in 1905-1907. Moscow: ROSSPEN, 1997. 512p.

17. Manifesto of the Socialist-Revolutionary Party // RGASPI. F. 274. Op. 1. Unit. hr. 33.

18. *Meshcheryakov V.N.* Party of Socialist-Revolutionaries. Part I. Pg. ; M., 1922.

19. *Mstislavsky S.* Excerpts about the fifth year // Katorga and ssilka. 1928. № 2 (39). Pp. 7-37.

20. The pressing issues of modern revolutionary strategy // Revolutionary Russia. 1904. № 50. Pp. 3-8.

21. Our Program // The Party of Socialist-Revolutionaries. Documents and materials. T. III. Moscow: ROSSPEN, 1996. Pp. 51-60.

22. Our tasks (the main provisions of the program of the Union of Socialist-Revolutionaries) // The Party of Socialist-Revolutionaries. Documents and materials. T. I. M.: ROSSPEN, 1996. Pp. 18-25.

23. Appeal to the members of the party // RGASPI. F. 274. Op. 1. Unit. hr. 33.

24. Again treason // Revolutionary Russia. 1904. № 50. Pp. 8-10.

25. The main provisions of the program of the Socialist-Revolutionary Party // RGASPI. F. 274. Op. 1. Unit. hr. 33.

26. From the Peasant Union of the Party of Socialist-Revolutionaries // The Party of Socialists of the Revolutionaries. Documents and materials. T. I. M.: ROSSPEN, 1996. Pp. 89-108.

27. The call of the people to fight against the autocracy [Electronic resource]. URL: <https://socialist-revolutionist.ru/pechat-i-rukopisi/56-listovki-proklamaczii-vozzvaniya/147-1904> (reference date is 26/04/2017).

28. Draft program of the Socialist-Revolutionary Party // Party of Socialist-Revolutionaries. Documents and materials. T. I. M.: ROSSPEN, 1996. P. 119-127.

29. Resolution of the Second Congress of the Socialist-Revolutionary Party // RGASPI. F. 274. Op. 1. Unit. hr. 1.

30. Resolution on the fighting squads // RGASPI. F. 274. Op. 1. Unit. hr. 1.

31. Speech at the trial Z.V. Konoplyannikova // RGASPI. F. 274. Op. 1. Unit. hr. 2.

32. *Savinkov B.V.* Memories of a terrorist. Kharkov: Proletary, 1926. 374 p.

33. *Spiridovich A.I.* Party of Socialist-Revolutionaries and its predecessors. Petrograd: Military printing house, 1916. 623 p.

34. *Chernov V.M.* Notes of the Socialist-Revolutionary. Berlin, Petersburg, Moscow: Publishing House Z.I. Grzhebina, 1922. 339 p.

35. *Chernov V.M.* Before the storm. New York: Chekhov Publishing House, 1953. 412 p.

36. *Chernov V.M.* Jubilee of Nicholas the last. Bm.: BM: Printing house of the Socialist-Revolutionary Party, 1905. 40 p.

37. *Figner V.N.* After Shlisselburg. M.: Direct-Media, 2016. 659 p.

УДК 796.01.

UDC 796.01.

ИСТЯГИНА-ЕЛИСЕЕВА Е.А.

кандидат исторических наук, директор ФБГУ «Государственный музей спорта», Академический руководитель магистерской программы «Международный спортивный менеджмент и маркетинг» НИУ «Высшая школа экономики»

Email: 8586310@bk.ru

ISTYAGINA-ELISEEVA E.A.

Candidate of Historical Sciences, Director of the State Museum of Sports, Academic Head of the Master's Program "International Sports Management and Marketing" of the National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Email: 8586310@bk.ru

СПОРТИВНЫЙ ПЛАКАТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОПАГАНДЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ДОВОЕННОМ СССР

SPORTS POSTER AS AN INSTRUMENT OF PROPAGANDA OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN THE PRE-WAR USSR

В период 1918–1940 гг. на территории СССР была развернута широкая агитационная работа в области физической культуры, отдельных видов спорта, комплекса ГТО. Практически сразу были введены те средства и методы пропаганды физкультуры и спорта, которые использовались на протяжении всей истории существования СССР: наглядная и устная агитация, печать, радио, кино, делавшее свои первые шаги в эти годы. Особое место в ряду агитационных средств занимал спортивный плакат. Подобные плакаты прививали любовь к здоровому образу жизни, повышали интерес молодежи к игровым видам спорта и усиливали мотивацию к регулярным занятиям физкультурой.

Ключевые слова: спортивный плакат, пропаганда спорта, физкультура и спорт в СССР.

In the period of 1918–1940 on the territory of the USSR extensive agitation work was deployed in the field of physical education, certain sports, and the complex "Ready for Labour and Defence". Practically at once the means and methods of propaganda of physical education and sports were introduced and used throughout the history of the USSR: agitation, press, radio, cinema, which made its first steps in these years. A special place in the row of agitation means was occupied by a sports poster. Such posters inculcated love for a healthy lifestyle, increased the interest of young people in playing sports and increased the motivation for regular physical training.

Keywords: sports poster, sport propaganda, physical education and sport in the USSR.

Актуальность. Изучение истории советского спорта является в достаточной степени новым и перспективным направлением в области исторической науки. Анализ государственной политики в данной сфере позволяет лучше понять не только историю физкультурного движения, но и социально-политические процессы, проходившие в Советской России.

Уже к началу 1930-х гг. в СССР сложилась стройная система пропаганды физической культуры и спорта, которая помогала готовить физкультурные кадры на протяжении десятилетий. «Индустрия здоровья» включала в себя широко разветвленную сеть больших и малых спортивных сооружений, учебные заведения, научно-исследовательские учреждения, разрабатывавшие научные основы развития физической культуры и спорта, средства массовой пропаганды физкультурных знаний. К сожалению, в 1990-е годы многое из того, что годами нарабатывалось в области массовой физической культуры, системы оздоровления населения, профессионального спорта высоких достижений, было утрачено. Преодолеть последствия глубокого социально-экономического кризиса, потрясшего всю страну, не удалось до сих пор. В связи с этим сегодня как никогда остро стоит вопрос о необходимости выявления наиболее эффективных методов вовлечения населения

в занятия спортом, повышения ценности физической культуры и здорового образа жизни.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть особенности и результативность советской спортивной пропаганды довоенного времени, показываем степень ее успешности на примере агитационных спортивных плакатов и листовок.

Обсуждение результатов исследования. На рубеже 1920–30-х гг. в СССР была развернута грандиозная агитационно-пропагандистская работа в области физической культуры и спорта. Практически сразу были введены те средства и методы пропаганды, которые использовались на протяжении всей истории существования СССР: наглядная (парады, шествия, фотовыставки, изобразительное искусство) и устная (лекции, беседы, концерты) пропаганда, радио и кино, спортивная печать и т. д.

Безусловно, такое относительно новое явление общественной жизни, как спорт, не могло не заинтересовать советских художников, к тому же руководящие органы страны испытывали острую необходимость в наглядном воплощении и популяризации физической культуры, отсюда шел заказ на произведения такого жанра.

К числу наиболее выдающихся советских художников и скульпторов, работавших над темами спорта, относится А.А. Дейнека, автор таких широко известных полотен, как

«Кросс», «Бег», «Рабочий на лыжах», «Работница на лыжах», «Игра в мяч», «Футболист», «Бегуны», «Боксер», «Лыжники», «Вратарь» и др. [1].

Известный живописец Ю.И. Пименов создал ряд картин на спортивную тематику: «Теннис», «Девушка с мячом», «Футбол», «Бег» [2].

В эти годы начал свою плодотворную деятельность А.Н. Самохвалов, написавший «С. М. Киров принимает парад физкультурников», «Девушка в футболке», «Девушка с ядром», «На стадионе», «Осоавиахимовка» [3].

Свой вклад в пропаганду физическую культуру внесли своими произведениями скульпторы И.М. Чайков, М.Г. Манизер, Е.А. Янсон-Манизер и др. Скульптуры дискоболов, легкоатлетов, футболистов, гимнастов украшали места массового скопления людей, парки, стадионы.

Особое место в ряду наглядных методов агитации рассматриваемого периода занимали спортивные плакаты, выражавшие главную цель физической культуры и спорта – воспитание здорового, развитого человека, строителя нового общества. Первые плакаты были выпущены по заданию Всеобуча. Они могли быть самого разного рода: к конкретному спортивному событию, информационные, учебно-методические, посвященные отдельному виду спорта, пропагандистские [4].

Эмоциональный строй плакатов был достаточно торжественным, что стало особенно заметно в 1930-е гг. На первый план в них вышли образы народной силы и молодости, прославление дружбы и сплоченности народов.

Плакаты были неизменным атрибутом спортивных парадов и шествий. Одним из самых запоминающихся спортивных торжеств такого плана стал Летний праздник физкультуры 1927 года, длившийся с 20 по 27 августа. Помимо спортивных состязаний состоялся парад. Участники несли плакаты с традиционными для того времени лозунгами: «За наш покой, за нашу власть, коль час придет, пойдем в сражение. Физкультура – это часть всего рабочего движения!» В ряду агитационных материалов были и призывы к населению с целью привлечь к здоровому образу жизни: «Сидеть в домах – какого чорта! Сегодня все – на праздник спорта!» [5].

Если на парад 1927 года всего было потрачено 76.602 рубля [6], то только на художественное оформление парада, состоявшегося 30 июня 1935 года, МОССХ (Московскому Областному Союзу Советских Художников) было выделено 350–400 тыс. рублей. Заказы получили такие известные художники как И. И. Бродский, К. Ф. Юон, И. Э. Грабарь, Д. Т. Моор, В. Н. Перельман [7]. Перед зрителями и высокими гостями прошли порядка 105 тысяч человек, разбитых на 13 колонн [8].

Поскольку одним из важнейших элементов в системе физкультурной пропаганды являлась работа среди детей и юношества, регулярно издавались специальные красочно оформленные листовки с призывами: «Каждый комсомолец должен быть значкистом. Должен выполнить решения ЦК комсомола. Сдача норм ГТО I, II ступени как основа

советской культуры» [9].

Центральное место в агитационной работе занимала пропаганда среди рабочих. Задача была поставлена предельно четко: «Каждый третий член профсоюза – физкультурник!» [10]. Издавались специальные методические пособия, посвященные «Вечеру физкультуре в клубе», в которых подробно расписывалось содержание вечера, программа, темы для бесед, оформление клуба и т. п. [11]. Интерес также представляют инструкции «Вечера вопросов и ответов по физкультуре». Целями его предполагались «разъяснение и популяризация физкультуры трудящихся, выявление и учет запросов и интересов со стороны рабочей массы по физкультуре и спорту, разрешение практических вопросов, связанных с использованием методов физической культуры им спорта, возбуждение интереса к физической культуре вообще и в частности к проведению ее на данном предприятии» [12]. Задавались следующие темы для бесед: «Как и когда заниматься физкультурой? Как стать здоровым, занимаясь гимнастикой и спортом? Зимний спорт. Физическая культура трудящихся. Физическая культура и быт» [13].

Все эти мероприятия сопровождались массовой компанией, так называемыми «двухнедельниками физической культуры» под лозунгами: «Физкультура – могучее средство в борьбе с профвредностями!», «Физкультура – путь к здоровью!», «Где лучше провести день отдыха? За городом, на лыжах» [14].

Даже в санаториях выделяли персонал, который нес ответственность за постановку физической культуры, занимался «оформлением площадок лозунгами ГТО, плакатами, отвечал за подготовку сдачи норм ГТО» [15].

Характер и стилистика советских плакатов менялись по мере исторического развития СССР. Однако все агитационные материалы отличал высокий уровень исполнения. Благодаря ярким высокохудожественным изображениям и броским лозунгам, плакаты обладали высокой силой воздействия на советских граждан и стали одним из ведущих инструментов агитации и пропаганды физической культуры и спорта в довоенном СССР.

Выводы. В 1918–1940 гг. на территории СССР была развернута широкая агитационная работа в области физической культуры, отдельных видов спорта, комплекса ГТО. Несмотря на ряд трудностей в этом абсолютно новом деле, советское спортивное руководство в целом справилось с поставленной задачей, добившись просто невиданных ранее темпов роста физкультурного движения. Широко использовался целый спектр агитационно-пропагандистских средств: наглядная и устная агитация, печать, радио, кино, делавшее свои первые шаги в эти годы. Их комплексное применение позволило охватить самые широкие массы населения, различного половозрастного, социального состава, что дало свои плоды в деле оздоровления советских граждан, роста производительности труда, достижения высоких спортивных результатов, повышения обороноспособности СССР.

Библиографический список

1. *Воронович Е.* Александр Дейнека: люблю спорт // Юный художник. 2010. № 8. С. 11–15.
2. *Кириллова Г.С.* Юрий Иванович Пименов. М., 1980. С. 4.
3. *Баршьева И.Н., Сазонова К.К.* Александр Николаевич Самохвалов. / И. Н. Баршев и др. Л., 1963. С. 3.
4. Физическая культура и спорт в изобразительном искусстве : каталог к 4 Всесоюзной выставке. М., 1972. 27 с.
5. ГАРФ. Ф. 7576. Оп. 3. Д. 11. Л. 32.
6. ГАРФ. Ф. 7576. Оп. 3. Д. 11. Л. 2.
7. ГАРФ. Ф. 7576. Оп. 3. Л. 2.
8. ГАРФ. Ф. 7576. Оп. 3. Л. 14.
9. ГАРФ. Ф. 7710. Оп. 6. Д. 1. Л. 32.
10. ГАРФ. Ф. 7710. Оп. 3. Д. 60. Л. 18.
11. ГАРФ. Ф. 7710. Оп. 2. Д. 6. Л. 201.
12. ГАРФ. Ф. 7710. Оп. 2. Д. 6. Л. 202.
13. ГАРФ. Ф. 7710. Оп. 2. Д. 6. Л. 202.
14. ГАРФ. Ф. 7710. Оп. 2. Д. 6. Л. 206.
15. ГАРФ. Ф. 7710. Оп. 6. Д. 35. Л. 14.
16. ГАРФ. Ф. 7710. Оп. 2. Д. 6. Л. 12.
17. ГАРФ. Ф. 7710. Оп. 3. Д. 60. Л. 66.145.

References

1. *Voronovich E.* (2010), Alexander Deyneka: I love sports, Young artist, no. 8., pp. 11–15.
 2. *Kirillova G.S.* (1980), Yuri Ivanovich Pimenov, Moscow, p. 4.
 3. *Barsheva I.N., Sazonova K.K.* (1963), Alexander Nikolaevich Samokhvalov, Leningrad, p. 3.
 4. Physical education and sport in the fine arts : a catalog to the 4th All-Union Exhibition (1972), Moscow.
 5. GARF. F. 7576. Op. 3. D. 11. L. 32.
 6. GARF. F. 7576. Op. 3. D. 11. L. 2.
 7. GARF. F. 7576. Op. 3. L. 2.
 8. GARF. F. 7576. Op. 3. L. 14.
 9. GARF. F. 7710. Op. 6. D. 1. L. 32.
 10. GARF. F. 7710. Op. 3. D. 60. L. 18.
 11. GARF. F. 7710. Op. 2. D. 6. L. 201.
 12. GARF. F. 7710. Op. 2. D. 6. L. 202.
 13. GARF. F. 7710. Op. 2. D. 6. L. 202.
 14. GARF. F. 7710. Op. 2. D. 6. L. 206.
 15. GARF. F. 7710. Op. 6. D. 35. L. 14.
 16. GARF. F. 7710. Op. 2. D. 6. L. 12.
 17. GARF. F. 7710. Op. 3. D. 60. L. 66.145
-

УДК 94(47)

UDC 94(47)

КАЗАКОВА О.Ю.

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

KAZAKOVA O.YU.

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

ИДЕЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В ЛОЗУНГАХ ВЕЛИКОЙ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ*

THE IDEA OF POLITICAL VIOLENCE IN SLOGANS OF THE GREAT RUSSIAN REVOLUTION

В статье на основе анализа текстовых и визуальных исторических источников выявлены социо-культурные алгоритмы создания, бытования, восприятия и реализации лозунгов политического насилия, как общественно-значимой и радикальной речевой практики революционного дискурса. Использование аналитической категории «революционного хронотопа» позволило выявить полифонический смысл главного деструктивного лозунга революции 1917 г. «Долой!».

Ключевые слова: революция 1917 года, революционный дискурс, лозунги, насилие.

Based on the analysis of text and visual historical sources, the article reveals the socio-cultural algorithms of creation, existence, perception and implementation of slogans of violence as a public important and radical speech practice of revolutionary discourse. The application of the analytical category of «the revolutionary chronotope» helped to identify the polyphonic meaning of the main slogan of the Revolution of 1917 «Down with!».

Keywords: revolution of 1917, revolutionary discourse, slogans, violence.

Революция является апогеем социально-политического насилия. Историки до сих пор не могут определить количество жертв Великой русской революции. Сюда входят и прямые потери в боевых столкновениях в 1917 году, и случайные жертвы возбужденной агитацией толпы, и объекты насилия гражданской войны, призывы к дискриминации и уничтожению которых были начертаны на революционных знаменах.

Современная историография рассматривает события 1917 года как непрерывный и закономерный процесс нарастания глобального политического, социального, экономического, мировоззренческого кризиса. В таком случае, лозунги революции можно рассматривать как общее динамичное поле смыслов, как дискурсивную практику. Дискурсивный анализ М. Фуко позволяет выделить архив и правила конструирования публичного революционного высказывания [1].

Однако, изучая язык Великой русской революции в контексте современной эпистемы Фуко, невозможно не обратить внимание на исторически своеобразное использование и восприятие лозунга в 1917 году, в котором он практически стал субъектом общественного процесса и реальной силой, порой созидательной, но чаще разрушительной. Этот социо-лингвистический феномен мы можем проанализировать в категориях хронотопа М. Бахтина, давно перешедшего из филологии в более широкие, социально-исторические контексты [2]. В таком случае при единстве времени (1917) и пространства (охваченная социальной революцией улица, как место формирования

массового сознания и артикуляции общественного мнения) можно сформулировать идею «революционного хронотопа», как пространственно-временного континуума, описанного языком лозунга. Его специфика заключается в активной роли коллективного субъекта, который осознавал историческое значение проживаемого им момента и активно преобразовывал реальность.

В 1917 году не только столицы проснулись для активной общественной жизни. В политически индифферентной провинции и в малограмотной, замкнутой на сельскохозяйственном производстве деревне собирались многотысячные митинги, отмечались революционные праздники, проводились собрания с обязательным выдвижением/выкрикиванием/пропеванием¹ лозунгов революции. Современники отмечали своеобразную лозунговую культуру революционного 1917-го года, проникавшую и в разговорную речь [3]. В повседневной жизни они стояли в очередях, работали, воспитывали детей, мечтали о сахаре и дровах, а на словах искали и истребляли врагов революции, проклинали «темные силы» и «старый режим», защищали российскую свободу и демократию. Революционный дискурс отличался агрессивностью и категоричностью высказываний, гипертрофированной эмоциональностью риторики, образной лексикой. В наиболее концентрированном виде эти особенности выражались в революционном лозунге.

Лозунги Великой русской революции можно разделить на позитивные и негативные. Первые обычно начинались со слова «Да здравствует» (свобода, социализм, демократическая республика, интернациональный проле-

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

тарский праздник и пр.), вторые – с призыва «Долой» (царизм, монархию, жандармов, войну, шпионаж, мародеров и пр.). Между двумя типами лозунгов не было непродолимой границы. Например, на почтовой карточке, специально выпущенной по поводу ареста бывшего министра А. Протопопова, он изображен за решеткой с подписью «Иуда всероссийский» и лозунгом «Да здравствует возрожденная Россия!» [4]

В условиях революции печатное слово, культура речи и этика журналистов претерпели изменения. Лозунг стал неотъемлемой частью публикаций периодики. При отсутствии цензуры в борьбе за внимание радикально настроенных масс мастера слова бросали в толпу звучные, эффектные фразы, не думая о последствиях. В статье с говорящим названием «Чувство ответственности» журналист упрекал коллег: «Журналист не должен быть продавцом фраз, потому что слово – это отточенное, острое оружие, с которым мы идем в толпу, и которое может причинить людям и раны, и смерть. Право, иной раз даже диву даешься: вчерашний кроткий Иван Иванович сегодня вдруг загримирован под Робеспьера и на весь базар кричит: – Держите меня, или я завтра арестую буржуазное правительство! Но что же получится при таких условиях? А получится только то, что Россия превратится в глухой закоулок Кавказа, где каждый день кого-нибудь «немножко режут» [5]. Впоследствии, раскиданные гражданской войной по стране и зарубежью, российские публицисты признали свою вину и калялись за безответственное возбуждение «звериных инстинктов» революционной толпы.

Действительно, революционный лозунг был, прежде всего, голосом улицы – митингов, собраний, демонстраций. В таком контексте приобретают значение визуальные и физические характеристики лозунга: композиция слов на холсте, шрифт, цвет, размер букв, наличие дополнительной символики (звезда, солнце, крест, огонь, оружие, череп и пр.), взаимодействие участников с лозунгом (расположение плаката/транспаранта/знамени в толпе, его передвижение, концентрация людей вокруг него, фотографирование с ним (позирование, мимика, жесты)).

К сожалению, материальные носители (бумага, картон, холст) лозунгов массовых мероприятий 1917 года практически не сохранились, они были использованы для новых пост-революционных лозунгов, а чаще для хозяйственных нужд. Поэтому огромную ценность приобретают фото-отчеты о массовых мероприятиях. В 2017-м году к юбилею революции центральные и провинциальные архивы России организовали виртуальные выставки редких фотодокументов. Их анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. На большинстве фотографий, в особенности, предназначенных для печати, лозунги хорошо видны, даже имеются следы ретуши, делающие надписи непропорционально большими, буквы слишком ровными и яркими, но, главное, хорошо читаемыми. На художественных копиях фотографий для газет и отдельных агитационно-информационных изданий эта особенность изображений усиливалась, что показывает важность лозунга для участников и современников событий. Доказательством силы и влияния лозунга является борьба с плакатами конкурентов, то есть насилие, направленное на сами лозунги. Например, в апреле 1917 года после ноты Милюкова

о продолжении войны в стране прошли милитаристские и антивоенные манифестации. Солдат Петроградского гарнизона отнял у рабочих и разорвал плакаты с надписями «Долой Временное правительство» и «Долой войну». Одновременно большевики-матросы напали на манифестацию инвалидов и уничтожили их плакаты «Война до победного конца» и «Ленин и К^о – обратно в Германию». В июне в период очередного правительственного кризиса солдаты под лозунгом «Помни, капитал, булат и пулемет уничтожат тебя» разорвали транспарант соперников «Да здравствует Временное правительство и единение народов» [6]. Таким образом, в 1917 году лозунг считался полноценным субъектом революции, средством власти, политического самовыражения, мобилизации сторонников, коммуникации с политическими конкурентами.

2. Протестные настроения и перманентная митинговая активность – это характерный признак революционных столиц (Петроград и Москва), где радикально настроенные солдаты являлись основными инициаторами и участниками массовых мероприятий. Поэтому деструктивные лозунги, содержавшие обвинения, угрозы, кровавые клятвы, подкрепленные демонстрацией оружия (сабель, винтовок, пистолетов, пулеметов) при позировании с лозунгами, составляли значительную часть текстового оформления революционной улицы. Напротив, митинги в провинции собирались по особым, торжественным поводам (панихида по жертвам февраля 1917 г., Первое мая, Праздник революции), поэтому они оформлялись позитивными девизами о революционных завоеваниях (свободы, демократических выборов, формирования органов новой власти) и подвигах борцов за народное дело. Лозунги социально-экономических акций выражали насущные повседневные проблемы и требования по их решению: «Хлеба», «Долой войну», «Прибавку к пайку». Протестные настроения в провинции долгое время не имели политической, тем более персональной направленности, что подразумевало бы политическое исключение в лозунговой риторике.

3. Изучение по фотодокументам окружающей обстановки массовых мероприятий, внешнего вида участников и знание провинциального образа жизни создает некий когнитивный диссонанс между интеллектуальным уровнем и запросами обывателей и теми сложными идеями, выраженными языком политэкономии и кальками иностранных слов, которые были начертаны на транспарантах и знаменах в их руках. Например, на фотографии сельского схода в Сибири над головами крестьянок (поголовно неграмотных) и детей растянут огромный, написанный с грамматическими ошибками, транспарант «Да здравствует демократическая республика (либеральный лозунг – О.К.). Пролетарии всех стран соединяйтесь (лозунг большевиков – О.К.). Конфисковать все земли – удельные, казенные, кабинетные, монастырские, церковные и частновладельческие в пользу крестьянской голытьбы (между тем, крестьяне в Сибири всегда были государственными и зажиточными – О.К.). Да здравствует земля и воля (лозунг народников-террористов – О.К.). Вечная память и слава борцам, павшим за свободу» [7]. Закономерно возникают вопросы о степени понимания участниками массовых мероприятий революционной риторики и авторстве лозунгов политического исключения.

С одной стороны, изучение текстовых источников

личного происхождения, в особенности, т. н. «писем во власть» (жалоб, заявлений, обращений) и воспоминаний современников позволяет выявить искаженное восприятие смысла революционного лозунга и негибкое использование революционной лексики как набора речевых штампов. С другой стороны, благодаря телеграфу и прессе практически вся страна находилась в едином информационном поле. Идентичность лозунгов столичной и провинциальной улиц создавала иллюзию единства революционного процесса и причастности ему даже в самой глухой деревне. Провинциальная общественность воспроизводила столичные революционные лозунги, которые в локальном контексте выглядели искусственными, чужими высказываниями. В результате на фотографиях из провинции мы видим, как прилично одетые представители среднего класса несут лозунги «Смерть буржуйам», как традиционно законопослушные обыватели объединяются под призывами «Долой Временное правительство», «Долой 10 министров-капиталистов».

Что касается речевого творчества, то местная интеллигенция получила классическое гимназическое, иногда университетское образование, поэтому ее собственное творчество питалось школьным курсом истории, благодаря чему в ее лозунгах появлялись образы и девизы Великой и последующих французских революций, например, «Мир хижинам – война дворцам!» (трансформация французского лозунга «Смерть тиранам, война дворцам» – О.К.). Выходцы из менее образованных социальных слоев могли дополнять лозунги, исходя из групповых, корпоративных и пр. интересов, например «Да здравствует всеобщее вооружение народа и рабочих, прежде всего» (в данном случае мы видим переработку лозунга Парижской коммуны – О.К.), «Да здравствует совет рабочих и солдатских депутатов и прибавка к пайку семьям солдат».

1. Особую легитимацию деструктивному лозунгу революционной толпы придавала национальная традиция массовых религиозных шествий по календарным праздникам (крестные ходы) и особым случаям (молебны о даровании победы, о спасении страны, о дожде и пр.) с выносом икон, хоругвей, с церковным пением и молитвами. Массовые антицерковные общественные настроения 1917 года не означали отказ от религиозного сознания и высокого доверия к цели и атрибутам массовых шествий. Если в столицах пытались придать карнавалный европейский характер демонстрациям с помощью перформансов, театрализованных приемов (например, изображение на плакатах символов смерти (коса, череп, адский костер), демонстрация чувел врагов революции, имитация похоронных процессий с участием карликов, животных и пр.), то в провинции митинги и шествия сохраняли традиционные признаки крестных ходов, в которых революционные лозунги приобретали священный авторитет, фактически выполняя функцию икон и хоругвей.

Первые акты политического насилия, отраженные в революционном лозунге, касались «бывших» людей, представителей «старого режима» – императора, губернаторов, полицейских, жандармов, провокаторов, тюремных надзирателей: «Долой шпионов», «Долой царизм», «Долой монархию», «Долой фараонов (жандармов – О.К.)».

Затем, по мере развития революционного процесса, объектом насилия становились обобщенные социально-

политические типы – буржуазия, капиталист, предприниматель, интеллигент: «Берегись, капитал, булат и пулемет сокрушат тебя», «Да погибнет капитализм от наших пулеметов», «Смерть буржуйам», «В тюрьму саботажников», «Смерть спекулянтам».

Гораздо реже можно встретить персонифицированные лозунги политического насилия, как отклик на конкретные события: «Николая Кровавого в Петропавловскую крепость» – реакция на отречение императора; «Долой Милюкова» – апрельский кризис Временного правительства; «Долой 10 министров-капиталистов» – июльский кризис Временного правительства; «Пошлем Ленина Вильгельму» – общественная реакция на антиправительственные беспорядки летом 1917 г.; «Долой Ленина» – разгон Учредительного собрания.

Призыв «Долой» был самым популярным и универсальным деструктивным лозунгом революции. Его конкретное содержание определялось политической конъюнктурой – если «либеральной весной» 1917 года лозунг «Долой!» означал дискриминацию, исключение из активной социально-профессиональной жизни – лишение погон, увольнение, арест, суд, то «большевистской осенью» «Долой!» – это фактически призыв к физическому уничтожению, гражданской войне. Как верно заметил один провинциальный журналист, степень насилия зависела в те дни от социальной и партийной принадлежности. Все сочувствовавшие либеральным идеям – согласно автору, члены партии «Испуганных Интеллигентов» – использовали слово как инструмент политического исключения: «Испуганный интеллигент опирается только на «моральную» силу своих резолюций, обращается с протестом, призывает к сознанию долга, чувству справедливости, справедливому негодованию, подвергает жестокой казни – общественному порицанию, общественному недоверию». С другой стороны, приверженцы левых радикальных партий – большевики и анархисты – буквально понимали и реализовывали лозунги революции. «У них сказать значит сделать, – утверждал автор, – и, если хоть малейшая попытка «противодействия», даже не активная, а просто только словесная, то у большевика сейчас же готово противодействие:

– Контр-революционер и буржуй, а потому бей его!» [8]

Следует подчеркнуть, что, придя к власти, большевики стремились сохранить за собой эксклюзивное право на насилие. В революцию 1917 года только анархисты предложили массам самосуд под лозунгом «Смерть» (буржуйам, вора, предателям и пр.), являвшийся частью их традиционного девиза «Свобода или смерть!» Официальная большевистская риторика была не столь прямолинейной, однако побудительный заряд лозунгов был очевиден для масс. Современный наблюдатель обвинял руководителей политического процесса в непонимании «того факта, что когда они провозглашают лозунги «социальной» революции – духовно и физически измученный народ переводит эти лозунги на свой язык несколькими краткими словами:

– Громи, грабь, разрушай... Когда народные комиссары слишком красноречиво и панически кричат о необходимости борьбы с «буржуем», темная масса понимает это как прямой призыв к убийствам» [9].

Объект политического насилия в деструктивных лозун-

гах требует особого изучения. Его интерпретация определялась в поле идентичности, в бинарной оппозиции «Свой» – «Чужой». В нормальном политическом, традиционно конкурентном поле существует много вариантов понятий «оппонент», «противник», «соперник» с соответствующим легальным инструментарием борьбы. Однако революционный хронотоп абсолютизировал идейно-политическое противостояние до бинарной оппозиции «мы» – «враги», а в качестве способа борьбы отдавал предпочтение насилию. Чем уже, конкретнее массы трактовали понятие «мы/революционеры», тем абстрактнее, неопределеннее, шире определялся ими «враг/контр-революционер», что неизбежно вело к гражданской войне.

Главным врагом революции и соответственно основным объектом словесного насилия был «буржуй». В дореволюционной России культурная элита, следуя французской интеллектуальной традиции, использовала термин «буржуа» в качестве синонима бездуховности. В начале XX века марксистская пропаганда придала ему социально-классовый смысл. Ни одно массовое мероприятие 1917 года не обходилось без анти-буржуазных лозунгов: «Долой войну и буржуев!», «Долой Временное правительство и буржуев!», «Смерть буржуям и их прихвостням! Да здравствует красный террор!»

Следует обратить внимание на то, что термин «буржуй» в лозунгах революции имел сниженное, просторечное лексическое звучание (за счет окончания «-уй») по сравнению с respectable понятием «буржуазия» или офранцузенным «буржуа», «буржуаз» и соответственно использовался как ругательство, оскорбление. В революционном дискурсе образ «буржуя», повторяемый в разных контекстах и ситуациях, чрезвычайно расширил свое лексическое значение, постепенно трансформировался в образ «кадета» (политическую категорию), интеллигента (профессиональную категорию), горожанина в глазах завидующего крестьянина и эгоистичного крестьянина в глазах голодного горожанина (территориально-демографическую категорию), богача (экономическую категорию), саботажника, мошенника (криминальную категорию), то есть теперь «буржуем» мог быть почти любой человек. Анти-буржуазный лозунг наиболее широко и произвольно использовался в деревне. Сначала под ним крестьяне разоряли помещичьи усадьбы (помещики — эксплуататоры, значит, «буржуи»), затем сельские школы (учеба — «барская прихоть», грамотные люди — «буржуи»), затем ими же выбранные органы местного самоуправления — «Разогнать буржуев!» [8]

На наш взгляд, наибольший интерес и показательный пример реализации лозунгового насилия представляет трансформация образа «буржуя» в члена конституционно-демократической партии («Партии народной свободы»). До революции при запрете демократических партий кадеты являлись левой легальной оппозицией царизму, парламентской партией, интеллигентской по социальному составу. В революцию кадеты оказались самой правой партией, центром притяжения всех антибольшевистских сил. Поэтому

левая пропаганда была направлена именно на кадетов. Экономически детерминированная марксистская идеология большевиков смещала акцент на принадлежность кадетов к классу буржуазии. Причем кадеты являлись мишенью критики не только социалистов, но и либералов, которых возмущало политическое ренегатство кадетов, отказавшихся от идеи конституционной монархии в пользу республики, и людей политически индифферентных, но уставших от войны, на продолжении которой настаивали кадеты (особенно в первом составе Временного правительства). Таким образом, кадеты стали объектом всеобщей неприязни, аккумулярованной и артикулированной в революционном лозунге. Апофеозом пропагандистской кампании и первым актом «красного террора» стало убийство видных членов партии Ф.Ф. Кокошкина и А.И. Шингарева в январе 1918 года в Петербурге. Как установило следствие, солдаты и матросы ворвались в больницу и истязали стариков-кадетов под лозунгами «Да здравствует революция», «Долой буржуев», «Смерть врагам нашей революции» [10]. «Вот чем грозят России упрощенные переводы анархо-коммунистических лозунгов на язык родных осин», — откликнулся на преступление писатель М. Горький [11].

В 1917 г. основным творцом революционной законности/беззакония являлся солдат Первой Мировой войны — дезертир, отпускник, служащий тылового гарнизона. Однако революционный хронотоп характеризуется измененным, деформированным сознанием всего социума. Результатом долгой войны и милитаризации повседневной жизни тыла стала банализация насилия, прочно утвердившегося в лозунговой речевой культуре обильной и радикальной агрессивной лексикой («враг», «убить», «расстрелять», «уничтожить»). Революционное насилие и самосуд не имели отрицательной общественной оценки, напротив, они рассматривались как орудие возмездия, справедливости и эффективный способ решения проблем. Только в Петрограде в первые дни февральской революции зафиксировано 1315 убитых и раненых, а в период октябрьской революции произошло до 10 тыс. самосудов. Таким образом, революционный лозунг реализовывался на практике.

Анализ обширного и многообразного корпуса исторических источников позволяет выявить архив революционного дискурса, определить популярность лозунгов, подразумевавших ту или иную степень насилия в отношении врагов революции, а также материальные, общественные и ментальные условия их использования субъектами революционного процесса. Революционный хронотоп — это аналитическая категория для описания особенностей создания, бытовая и восприятия лозунга насилия. Первенствующая в бахтинском понимании хронотопа категория времени придала актуальность и особый «полифонический» смысл лозунговой риторике, а категория места (улица, площадь, зал собраний) определила ее сильное эмоциональное воздействие и возможность реализации призывов к дискриминации, изоляции, суду, тюремному исключению, наконец, линчеванию контр-революционеров под универсальным и популярным лозунгом «Долой!».

Примечания

1. В 1917 году сложился ритуал проведения массовых общественно-политических мероприятий: выступления ораторов, принятие резолюции и коллективное исполнение революционных песен, часто самостоятельных вариантов широко известных произведений, неотъемлемой частью которых являлись словесные формулы лозунгов.

Библиографический список

1. Фуко М. Археология знания. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/138349-4-mishel-fuko-arheologiya-znaniya.html#book> - Загл. с экрана.
2. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.chronos.msu.ru/old/RREPORTS/bakhtin_hronotop/hronmain.html - Загл. с экрана.; Гумбрехт Х-У. Насколько антропологично время? О различных хронотопах «эффекта революции». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2008/92/re37.html> - Загл. с экрана.
3. Пришвин М.М. Дневники. 1914-1917. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=136244&p=1> - Загл. с экрана.
4. Фомин С. Великая? Бескровная? Русская? [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://sergey-v-fomin.livejournal.com/195559.html> - Загл. с экрана.
5. Русское слово (Пг.). 1917. 1 апреля.
6. Тарасов К. Проявления политического насилия в Петроградском гарнизоне в мае-июле 1917 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavleniya-politicheskogo-nasiliya-v-petrogradskom-garnizone-v-mae-iyule-1917-g> - Загл. с экрана.
7. А в это время в Екатеринбурге... О чем летом 1917 года писали провинциальные газеты. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rg.ru/2017/05/29/rodina-pechat-provincialnye-gazety.html> - Загл. с экрана.
8. Голос народа (Орел). 1918. 4 января.
9. Новая жизнь (Пг.). 1918. 19 января.
10. Мельгунов С.П. Красный террор в России. 1918-1923. М.: Постскриптум, 1990. 209 с.
11. Новая жизнь (Пг.). 1918. 17 января.

References

1. Foucault M. Archaeology of knowledge. [Electronic resource.] - Mode of access: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/138349-4-mishel-fuko-arheologiya-znaniya.html#book> - The title from the screen.
 2. Bakhtin M. M. Forms of time and chronotope in the novel. Essays on historical poetics. [Electronic resource.] - Mode of access: http://www.chronos.msu.ru/old/RREPORTS/bakhtin_hronotop/hronmain.htm - The title from the screen.; Gumbrecht X-U. as far As anthropological time? About the different chronotopic "effect of the revolution." [Electronic resource.] - Mode of access: <http://magazines.russ.ru/nlo/2008/92/re37.htm> - The title from the screen.
 3. Prishvin M. M. Diaries. 1914-1917. [Electronic resource.] - Mode of access: <https://www.litmir.me/br/?b=136244&p=1> - The title from the screen.
 4. Fomin S. Great? Bloodless? Russian? [Electronic resource.] - Mode of access: <https://sergey-v-fomin.livejournal.com/195559.htm> - The title from the screen.
 5. Russian word (Petrograd.). 1917. April 1.
 6. Tarasov K. Manifestations of political violence in the Petrograd garrison in may-July 1917 [Electronic resource]. - Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavleniya-politicheskogo-nasiliya-v-petrogradskom-garnizone-v-mae-iyule-1917-g> - The title from the screen.
 7. And in this time in Yekaterinburg... What the summer of 1917 wrote to a provincial newspaper. [Electronic resource.] - Mode of access: <https://rg.ru/2017/05/29/rodina-pechat-provincialnye-gazety.html> - The title from the screen.
 8. The voice of the people (Orel). 1918. 4 January.
 9. New life (Petrograd). 1918. 19 January.
 10. Melgunov S. P. Red terror in Russia. 1918-1923. M.: P. S., 1990. 209 p.
 11. New life (Petrograd). 1918. 17 January.
-

УДК 341.21

UDC 341.21

НИКИФОРОВ В.А.

доктор юридических наук, доцент, заведующий кафедрой международного права и международного частного права, ОГУ имени И. С. Тургенева

E-mail: nikiforov-v.a@yandex.ru

НИКИФОРОВ С.В.

студент 2 курса магистратуры факультета МО МГИМО(У) МИД РФ

E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

NIKIFOROV V.A.

Doctor of Law, Associate Professor, Head of the Department of International Law and Private International Law, Orel State University

E-mail: nikiforov-v.a@yandex.ru

NIKIFOROV S.V.

2nd year master's student, Faculty of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO)

E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

**«МЕЖДУНАРОДНАЯ ПРАВОСУБЪЕКТНОСТЬ В «НОВЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВАХ»:
ИСТОРИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ**

**INTERNATIONAL CORPORATE PERSONHOOD IN "NEW POLITICAL SPACES":
A HISTORICAL AND CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE PROBLEM**

Данная статья посвящена актуальной проблеме: определению международной правосубъектности в «новых политических пространствах», исследованию существующих научных подходов к анализу правосубъектности в новых пространствах и существующей международной правовой практики в этой сфере.

Ключевые слова: международная правосубъектность, новые политические пространства, правовой статус, международные организации, новые участники международных отношений, субъекты международного права.

This paper is devoted to a topical issue: the definition of international legal personality in "new political spaces", the study of existing scientific approaches to the analysis of corporate personhood in new spaces and existing international legal practice in this area.

Keywords: international corporate personhood, new political spaces, legal status, international organizations, new participants in international relations, subjects of international law.

Необходимо отметить, что с каждым днем вопрос освоения новых политических пространств, к которым традиционно относят считающиеся «общими для всего человечества» – океаническое, воздушное, космическое, информационное и приполярное [17], приобретает все большее значение. А вместе с ним все большее значение приобретает и вопрос о правовом статусе данных пространств. Основополагающие принципы, подразумевающие совместное освоение человечеством новых пространств, начинают в понимании политиков уступать место идеям расширения национального суверенитета, а апологеты глобального общества стремятся расценивать их как пространство, находящееся за пределами границ любого государства. Новые пространства разнообразны и также разнообразны подходы к пониманию их правовой субъектности, но одно неизменно – всевозрастающая роль новых пространств в повседневной жизни индивидов и государств, организаций и транснациональных корпораций (ТНК). Современное информационное общество невозможно представить без Интернета и виртуальной реальности, а будущее политического мира без борьбы за освоение арктических ресурсов и новых гонок в области покорения космического пространства. Так или иначе юридическое понимание их правосубъектности уже сейчас начинает изменяться, а в будущем оно будет вынуждено описать совершенно новые явления международно-правовой жизни, возникающие в новых политических пространствах.

Отсутствие же своевременной правовой оценки изменяющихся общемировых условий международного общежития рискует привести к развитию правового нигилизма и даже анархизма, грозящего усилить конфликтогенность во всем мире. В этой связи представляется необходимым осветить международную правосубъектность новых пространств и также предложить концепции формализации новой правосубъектности в данных пространствах в недалеком будущем.

В целом, понятие международной правосубъектности имеет две ключевые ипостаси. Это состав международной правосубъектности как части правовой материи и правовой теории в частности, и соотнесение его с конкретными субъектами международного права – ответ на вопрос быть или не быть признанным тому или иному участнику международных отношений носителем международной правосубъектности. Первая ипостась международной правосубъектности, раскрывающая ее сущность относительно соотносима с понятием субъектности в общей правовой теории и не порождает множество споров в юридическом сообществе (во всяком случае, не так много, как ее вторая ипостась). Так, предлагаемое С.С. Алексеевым определение правосубъектности как «предусмотренной нормами права способности (возможности) быть участником правоотношений», которая «представляет собой сложное юридическое свойство, состоящее из двух элементов – правоспособности и дееспособности» [1], может быть

применимо и к ее международно-правовому аспекту. Тогда правосубъектность можно понимать как способность субъекта международного права быть участником международных правоотношений, прежде всего, заключать и выполнять международные договоры. Следовательно, специфика международной правосубъектности заключается в самих субъектах, которыми согласно Н.А. Ушакову являются «стороны международных правоотношений, наделенные нормами международного права, субъективными правами и субъективными обязательствами» [19, с. 9]. Однако, вторая ипостась, международной правосубъектности показала свою изменчивость в ходе развития научной мысли. В связи с вышеизложенным, в текущей главе будет рассмотрен исторический путь подходов к пониманию правосубъектности и прежде всего возможных субъектов международного права, что позволит автору операционализировать понятие международной правосубъектности используемое в текущем исследовании.

Несмотря на то, что о сути международной правосубъектности задумывались в том числе и мыслители античности, возрождения и нового времени (например, Цицерон, Гуго Гроций и Эмер де Ваттель), все же теоретическое оформление данного понятия в международном праве началось только на рубеже XIX–XX вв такими выдающимися отечественными правоведами как Н.М. Коркунов, В.П. Даневский, О.О. Эйхельман, М.А. Таубе, А.М. Горюнов и Л.А. Камаровский [15]. Примечательно, что для этого исторического периода понимание российскими теоретиками государств как практически единственных субъектов международного права не было единогласным. Так, наравне с государством признавалось, что международной правосубъектностью обладают народ (М.Н. Капустин), человечество и его возможное единое государство (Л.А. Камаровский), правительства (А.Н. Стоянов), а также отдельные «международные сообщества» (П.Е. Казанский) [15]. Таким образом, в дореволюционный период в отечественном правоведении царил концептуальный плюрализм в вопросе международной правосубъектности и ее возможных носителей.

В советский исторический период господствовала идея «исключительной» международной правосубъектности государств и ряда особых субъектов, к которым могли относиться международные организации, что было продиктовано активным развитием ООН и ее институтов, народы, борющиеся за свою независимость, что было продиктовано процессами деколонизации, и особые политико-территориальные единицы, например, Ватикан и т.п., что было продиктовано объективной реальностью. В то же время, массово декларирующийся в странах Запада тезис о том, что индивиды могут являться субъектами международного права, признавался несостоятельным и идеологизированным. Так, «по С.В. Черниченко, право международное – это, по сути, право межгосударственное. «Международное право может регулировать только межгосударственные отношения». А раз так, то «субъектами международного права могут быть только участники межгосударственных отношений». Способность же участвовать в межгосударственных отношениях – «свойство, которое объективно существует или может существовать лишь у сравнительно небольшого числа лиц». К ним автор относит в первую очередь государства, а так-

же нации, борющиеся за независимость, вольные города, межправительственные организации» [9]. Схожую позицию занимал и И.П. Блищенко: «В международном праве субъектами права выступают, прежде всего, государства и нации в период становления. Создаваемые государствами юридические лица, а также физические лица не являются субъектами международного права» [4]. Г.И. Тункин, в свою очередь активно выступал за формализацию международной правосубъектности государств-членов федеративных союзов. При его активном участии Комиссия международного права ООН выработала следующее (к сожалению, не принятое Венской конференцией по праву международных договоров 1968-1969 гг., но остающееся уникальным источником в международном праве по данному вопросу) правило: «Государства – члены федеративного союза могут обладать правоспособностью заключать международные договоры, если такая правоспособность допускается федеральной конституцией и в пределах, ею установленных» [13]. Примечательно, что Д.Б. Левин, отмечая наличие международно-правовой ответственности межправительственных организаций, признавал, что «субъектами международного деликта могут быть и международные организации, являющиеся производными и ограниченными субъектами международного права» и при этом они «могут нести ответственность как перед своими должностными лицами, так и перед государствами» [10, с. 24]. Д.И. Фельдман и Г.И. Курдюков в то же время отмечали, что «каждая историческая эпоха вырабатывает свое понятие субъекта международного права». Так, в эпоху феодализма «субъектом международного права являлся каждый феодальный владетель», в «период промышленного капитализма» – «только государство», а «в современную [ученым-правоведам] эпоху кроме государств (и наций, борющихся за свое освобождение) субъектами международного права становятся и международные организации» [20, с. 165-166]. Но для участников международных отношений «важнейшим показателем правосубъектности является политическая независимость» [20, с. 13], и так, вероятно, было, есть и будет во все исторические эпохи.

В переходный период на рубеже XX–XXI вв. отечественная правовая наука столкнулась с сильным влиянием зарубежных концепций, однако, во многом смогла как сохранить базовые теоретические принципы и положения, сформулированные еще в советскую эпоху, так и развить новые (и свои, и зарубежные). Так, С.А. Малинин особо выделял наличие «у международной личности самостоятельной автономной воли» как важнейшей черты ее международной правосубъектности. «Без такого качества как воля (она здесь понимается как категория социальная, а не психологическая), нет субъекта международного права вообще», которая по мнению ученого, не соотносится с понятием государственного суверенитета, ведь, во-первых, она есть «его конкретное выражение», а не просто «свойство государственной власти» и, «во-вторых, государственным суверенитетом не обладают другие субъекты международного права (особенно это касается международных организаций), и тогда не понятно, почему они могут быть таковыми» [14, с. 120-121]. Ю.М. Колосов и В.И. Кузнецов разделяли первичные (государства, народы и нации, обладающие внутренней системой власти с единым центром и борющиеся за свое признание) и производные (межправи-

тельствующие организации и «государствоподобные образования типа вольных городов») субъекты международного права» [14, с. 56-57]. Вопрос о международной правосубъектности индивидов и ТНК авторами признавался дискуссионным и высказывались аргументы как за (например, возможность наделяния индивидов правосубъектностью государствами и «прямого доступа в международные органы в качестве петиционеров, истцов, ответчиков и т. п.»), так и против (индивиды сами по себе не субъекты межвластных межгосударственных отношений, а их ширящееся присутствие в международных организациях – следствие развития системы защиты прав человека) закрепления за ними «статуса» субъектов международного права» [14, с. 63-64]. Г.В. Игнатенко и О. И. Тиунов стали придерживаться взглядов, противоположных господствующим в советское время: «если же мы в соответствии с современной трактовкой предмета международно-правового регулирования примем характеристику субъекта международного права как действующего или возможного участника отношений, регулируемых международно-правовыми нормами, как носителя установленных этими нормами прав и обязанностей, то признаем и связанную с этим подходом реальность вхождения в сферу такого рода отношений новых участников – юридических лиц, физических лиц (индивидов), международных хозяйственных объединений и неправительственных организаций, а также – в пределах, допускаемых внутригосударственным конституционным и иным законодательством, – составных частей отдельных, прежде всего федеративных, государств» [7, с. 33]. В то же время И.И. Лукашук указывал, что «правосубъектность имеет два аспекта: правоспособность (способность иметь права и обязанности по международному праву) и дееспособность (способность независимо осуществлять права и обязанности по международному праву)» и при этом «международная правоспособность и дееспособность [практически] неразделимы» [12]. Важно отметить, что ученый утверждал (в рамках традиционной отечественной правоведческой позиции), что «общепризнанными субъектами международного права являются государства и межгосударственные организации. Не столь явно признана правосубъектность народов, наций, борющихся за создание независимого государства. В порядке исключения существуют нетипичные субъекты – Ватикан, вольный город». В то же время физические (несмотря на активное развитие системы прав человека) и юридические лица (несмотря на всевозрастающую роль ТНК в экономико-политической жизни) не признавались им в качестве субъектов международного права, поскольку в международном праве государства и международные организации (общепризнанные международно-правовые субъекты), по-прежнему, являются их неизбежными посредниками» [12].

На современном этапе в отечественном правоведении сложился полицентризм, похожий на тот, что существовал на рубеже XIX-XX вв. Так, А.Я. Капустин, отмечает, что «несмотря на динамичное развитие международного права в последнее столетие, основным субъектом международного права остается государство», но не высказывает однозначной позиции по вопросу международной правосубъектности таких участников международных отношений как ТНК, неправительственные организации (НПО) и отдельные индивиды» [8]. К.А. Бекшеев и

Е.А. Моисеев причисляют к субъектам международного права «государства; международные межправительственные организации; нации, борющиеся за независимость; государственно-подобные образования; Международный уголовный суд ООН и в ограниченном объеме физические лица (индивиды)». При этом они также выделяют постоянные и временные субъекты международного права, подчеркивая, что к таковым могут быть отнесены нации, борющиеся за свою независимость и также некоторые международные организации и государственно-подобные образования» [14]. Г.М. Вельяминов в то же время считает, что к учреждениям и формированиям, не обладающим международной правосубъектностью относятся «неправительственные организации, международные конференции, международные преференциальные системы в узком смысле», а также «так называемые параорганизации» («неформальное объединение, подобное международной организации, но не являющееся таковой, не обладающее правосубъектными и правотворческими свойствами и явственно закрепленными институционными качествами»), ТНК и индивиды» [14, с. 120-121]. Еще одной отличительной чертой современного периода являются исследования более узких вопросов международной правосубъектности, возникших вместе с изменением мирополитической жизни. Например, Т.Д. Матвеева рассматривает включенные в международные отношения непризнанные государства субъектами международного права и говорит о необходимости создания для формализации их суверенного статуса особого института признания в рамках ООН, вопрос о кодификации которого уже ни раз поднимался в стенах организации [16, с. 109-127]. М.О. Лиц и А.В. Черепанова изучают Таможенный союз России, Белоруссии и Казахстана как коллективный субъект международного права, обладающий производной правосубъектностью [11]. Л.П. Ануфриева, развивая их идеи, доказывает, что Евразийский экономический союз обладает особой международно-правовой правосубъектностью, получаемой им как ввиду бытия в качестве международной организации, формирующей собственные нормы международного права, так и ввиду соответствующего формально закрепленного статуса в ст. 1 договора об образовании ЕАЭС [2]. Х.М. Джантаев утверждает, что международные неправительственные организации являются субъектами международного права. Его исследование сконцентрировано на анализе нормативно-правовой базы, могущей свидетельствовать о Международном олимпийском комитете как субъекте международного права [6]. В.В. Сафронов акцентирует внимание на необходимости теоретического развития вопроса международной правосубъектности в космосе на современном историческом этапе [18].

Таким образом, можно отметить, что формализация международной правосубъектности в новых политических пространствах будет активной и динамичной. При этом она будет определяться несколькими ключевыми факторами: взаимодействием государств и новых субъектов международного права, динамикой технологического прогресса и изменениями природных условий существования населения земли, а также традиционно взаимодействием держав друг с другом. Причем в разных новых политических пространствах эти процессы будут иметь как различные особенности, так и сходные черты.

Библиографический список

1. Алексеев С.С. Теория государства и права. 2005. <http://be5.biz/pravo/t002/index.html>
2. Ануфриева Л. П. О некоторых теоретических подходах к праву Евразийской интеграции и ее институционализации. LexRussica. 2017//<https://elibrary.ru/item.asp?id=30028114>
3. Бекяшев К. А. и Моисеев Е. А. Международное публичное право в вопросах и ответах. Учебное пособие. М.: 2015// <https://www.livelib.ru/book/28177/readpart-mezhdunarodnoe-publichnoe-pravo-v-voprosah-i-otvetah-uchebnoe-posobie-kamil-bekyashev-evgenij-moiseev>
4. Блищенко И.П. Международное и внутригосударственное право. М.: Госюриздат, 1960. 237 с.// <https://www.twirpx.com/file/921930/>
5. Вельяминов Г.М. Международное право: опыты. Статут. 2015// <https://www.twirpx.com/file/1691128/>
6. Джантаев Х.М. Международный олимпийский комитет и его регламенты в системе международного права.// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2011// <https://elibrary.ru/item.asp?id=15617143>
7. Игнатенко Г. В., Тиунов О. И. Международное право. Учебник для вузов. М.: Издательская группа НОРМА–ИНФРА, 1999. 584 с.
8. Капустин А.Я. Международное право и вызовы XXI века// Журнал российского права. 2014//<https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnoe-pravo-i-vyzovy-xxi-veka>
9. Кожеев Я.С. О международной правосубъектности индивида//https://www.msal.ru/common/upload/Kozheurov_LexR_2004_individ.pdf
10. Колосов Ю.М. Ответственность в международном праве. 2-е изд., стер. М.: Статут, 2014. 224 с.
11. Лиц М.О., Черепанова А.В. Международная правосубъектность таможенных союзов: к постановке проблемы (на примере таможенного союза Республики Беларусь, Республики Казахстан и Российской Федерации)// Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2012// <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnaya-pravosubektnost-tamozhennyh-soyuzov-k-postanovke-problemy-na-primere-tamozhennogo-soyuza-respubliki-belarus>
12. Лукашук И.И. Международное право. М.: 2005//<http://be5.biz/pravo/m013/11.html>
13. Лукашук И.И. Международное право. Общая часть : учеб. для студентов юрид. фак. и вузов / И.И. Лукашук; Рос. акад. наук, Ин-т государства и права, Академ. правовой ун-т. Изд. 3-е, перераб. и доп. М.: ВолтерсКлувер, 2005//<https://search.rsl.ru/ru/record/01002961918>
14. Малинин С.А. Избранное: Статьи и отрывки из книг: Право международной безопасности и межгосударственных организаций; договорное, морское, атомное право. СПб., 2003. 444 с.
15. Маргиев В.И. Эволюции теории и практики международной правосубъектности//<https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsii-teorii-i-praktiki-mezhdunarodnoy-pravosubektnosti>
16. Матвеева Т.Д. Статус «непризнанных государств» в контексте доктрины международной правосубъектности. Российская ассоциация международного права. Российский ежегодник международного права. 2016. СПб- 2017. С. 109-127.
17. Мегатренды: Основные траектории эволюции мирового порядка в XXI веке/ под ред.Шаклеиной Т. А., Байкова А. А. 2013// <https://textbooks.studio/uchebnik-mejdunarodnie-otnosheniya/novyie-politicheskie-prostranstva-strukture-25127.html>
18. Сафронов В.В. О некоторых особенностях субъектов международного космического права. Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2012//<https://elibrary.ru/item.asp?id=22602022>
19. Ушаков Н.А. Международное право: Учебник. М: Юрист, 2000. 304 с.
20. Фельдман Д.И., Курдюков Г.И. Основные тенденции развития международной правосубъектности. Казань: Издательство Казанского университета, 1974. С. 165-166.

References

1. Alekseev S.S. Theory of State and Law. 2005. <http://be5.biz/pravo/t002/index.html>
2. Anufrieva L. P. On some theoretical approaches to the law of Eurasian integration and its institutionalization. LexRussica. 2017 // <https://elibrary.ru/item.asp?id=30028114>
3. Bekyashev K.A., Moiseev E. A. Public international law in questions and answers. Tutorial. Moscow: 2015 // <https://www.livelib.ru/book/28177/readpart-mezhdunarodnoe-publichnoe-pravo-v-voprosah-i-otvetah-uchebnoe-posobie-kamil-bekyashev-evgenij-moiseev>
4. Blischenko I.P. International and domestic law. Moscow: Gosyurizdat, 1960. 237 p. // <https://www.twirpx.com/file/921930/>
5. Velyaminov G.M. International Law: Experiments. Statute 2015 // <https://www.twirpx.com/file/1691128/>
6. Dzhanataev Kh.M. The International Olympic Committee and its regulations in the system of international law. // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Jurisprudence. 2011 // <https://elibrary.ru/item.asp?id=15617143>
7. Ignatenko G.V., Tiunov O.I. International Law. Textbook for universities. Moscow Publishing group NORMA – INFRA, 1999. 584 p.
8. Kapustin A. Ya. International Law and Challenges of the XXI Century // Journal of Russian Law. – 2014 // <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnoe-pravo-i-vyvyzovy-xxi-veka>
9. Kozheurov Ya. S. On the international corporate personhood of an individual // https://www.msal.ru/common/upload/Kozheurov_LexR_2004_individ.pdf
10. Kolosov Yu.M. Responsibility in international law. – 2nd ed., stereotypical. Moscow Statute, 2014. 224 p.
11. Lits M.O., Cherepanova A.V. International corporate personhood of customs unions: to the formulation of the problem (for example, the customs union of the Republic of Belarus, the Republic of Kazakhstan and the Russian Federation) // Bulletin of the Tyumen State University. Socio-economic and legal research. 2012 // <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnaya-pravosubektnost-tamozhennyh-soyuzov-k-postanovke-problemy-na-primere-tamozhennogo-soyuza-respubliki-belarus>
12. Lukashuk I.I. International Law. Moscow: 2005 // <http://be5.biz/pravo/m013/11.html>
13. Lukashuk I.I. International law. General part: textbook. For students of Law faculties and universities / I.I. Lukashuk; Russian Academy of Sciences, Institute of State and Law, Academic Law University 3rd, revised and enlarged. Moscow: VoltersKluver, 2005 // <https://search.rsl.ru/ru/record/01002961918>
14. Malinin S. A. The Selected: Articles and excerpts from books: The right of international security and interstate organizations; contractual, maritime, atomic law. SPb., 2003. 444 p.
15. Margiev V.I. Evolution of the theory and practice of international legal personality // <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsii-teorii-i-praktiki-mezhdunarodnoy-pravosubektnosti>
16. Matveeva T.D. The status of “unrecognized states” in the context of the doctrine of international corporate personhood. Russian Association of International Law. Russian Yearbook of International Law. 2016. SPb-2017. Pp. 109-127.
17. Megatrends: The main trajectories of the evolution of the world order in the XXI century / edited by Shakleina T.A., Baikov A.A. 2013 // <https://textbooks.studio/uchebnik-mejdunarodnie-otnosheniya/novyie-politicheskie-prostranstva-strukture-25127.html>
18. Safronov V.V. On some features of the subjects of international space law. Urgent problems of aviation and astronautics. 2012 // <https://elibrary.ru/item.asp?id=22602022>
19. Ushakov N.A. International Law: Textbook. – Moscow: Lawyer, 2000. - 304 p.
20. Feldman D.I., Kurdyukov G.I. The main trends in the development of international corporate personhood. Kazan: Kazan University Press, 1974. Pp. 165-166.

СОЕГОВ МУРАДГЕЛДИ

доктор филологических наук, профессор, научный консультант, Национальный институт рукописей Академии наук Туркменистана
E-mail: msoyegov@gmail.com

SOYEGOV MURADGELDI

Doctor of Philology, Professor, Scientific adviser, National Institute of Manuscripts of Academy of Sciences of Turkmenistan
E-mail: msoyegov@gmail.com

**О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БАКУ В 1919–1920 ГГ. ДВУХ АЛЕКСАНДРОВИЧЕЙ ИЗ ЗАКАСПИЙСКОЙ ОБЛАСТИ:
ЛЕВ ЗИМИН ИВАН БЕЛЯЕВ (ДОПОЛНЕНИЕ К РАННЕЕ ИЗДАННЫМ РАБОТАМ)**

**ABOUT ACTIVITY IN BAKU IN 1919-1920 OF TWO ALEKSANDROVICHES
FROM ZAKASPIJSKY AREA: LION ZIMIN AND IVAN BELJAEV (ADDITION TO EARLIER PUBLISHED WORKS)**

В данном сообщении, которое является своеобразным продолжением статьи, опубликованной на страницах настоящего журнала № 6 (69) за 2015 год, и некоторых других работ автора, приводятся и анализируются новые данные о деятельности уроженца Орла, востоковеда Л.А. Зимина (1886–1920), а также его земляка по Закаспийской области, тюрколога И.А. Беляева (1882–1920).

Ключевые слова: университет, факультет, доцент, профессор, востоковедение, научное общество.

In the given message which is original continuation of article published on pages of the present magazine № 6 (69) for 2015 and some other works of the author, the new data about activity of the native of the Eagle, orientalist L.A. Zimin (1886–1920), and also its fellow countryman on Transcaspiian area, turkologist I.A. Beljaev (1882–1920) is resulted and analyzed.

Keywords: university, faculty, senior lecturer, professor, oriental studies, scientific organisation.

В нашей статье “О двух участниках в организации кружка и общества по изучению Востока в Баку в 1919 году”, которая была включена в тематический сборник 2017 года в Казани (Республика Татарстан / РФ) [4, с. 418–420], а также более ранних работах, обнародованных за последнее десятилетие, начиная с 2008 года, в Нукусе (Республика Каракалпакстан / РУ) [2, с. 110–113], Абакане (Республика Хакасия / РФ) [3, с. 244–249], Орле [6, с. 74–78], Барнауле [2, с. 61–70] и некоторых других городах России и зарубежных стран, в той или иной степени полноты, исходя из выявленных в той пору источников, прямо или косвенно рассматривались вопросы, связанные с жизнью и деятельностью филолога-тюрколога и туркменоведа Ивана Александровича Беляева (1882–1920) историка-археолога и археографа Льва Александровича Зимина (1886–1920), которые как специалисты-исследователи состоялись именно в Туркмении, т.е. бывшей Закаспийской области (Асхабад, Мерв, Чарджуй), а затем некоторое время успешно продолжали свою деятельность в Баку (Азербайджанская Республика), пока не стали насильственно убитыми со стороны красных комиссаров в 1920 году. Поэтому считаем излишним повторить здесь те данные, которые уже известны читателю по нашим работам, а тем, кто хочет узнать о них впервые рекомендуем ознакомиться с указанной литературой. Данное краткое сообщение содержит лишь некоторые дополнения к нашим ранее изданным работам на основе еще не штудированных источников.

В книге “Народное образование в Азербайджанской Республике (1918–1920 гг.)” Азизы Энвергизы Назарли, изданной в 2008 году в Баку, несколько страниц посвящены

Л.А. Зимину и И.А. Беляеву, где детализирована их деятельность в стенах вновь основанном Бакинском государственном университете (БГУ), в составе которого начали функционировать лишь два факультета (медицинский и историко-филологический), хотя физико-математический и юридический факультеты также были предусмотрены Законом Парламента Азербайджанской Республики от 1 сентября 1919 года об открытии в Баку государственного университета [1, с. 157]. Автор книги, ссылаясь на соответствующие номера тогдашней ежедневной общественно-литературной и политической газеты “Азербайджан” за 1919–1920 гг., пишет, что одним из первых профессоров историко-филологического факультета был Л.А. Зимин, который находился среди преподавателей, выступивших со своими лекциями в день открытия БГУ 15 ноября 1919 года [1, с. 163].

Из книги А.Э. Назарли узнаем, что при БГУ было создано Общество изучения мусульманского Востока, учредительное собрание которого проходило 29 декабря 1919 года под председательством профессора Л.П. Зимина. Был избран президиум общества: проф. Зимин Л.А. – председатель, И.А. Беляев – товарищ (заместитель) председателя, Сейдиев – секретарь, Субханвердиханов – казначей [1, с. 164]. На последующих заседаниях Общества были заслушаны интересные доклады И.А. Беляева (“О придворной жизни малоазиатских сельджуков”) и других его членов. При обсуждении другого доклада И.А. Беляева “О собирании народных воззрений об очистительных свойствах огня, как отголоске шаманства Золотой Орды” выяснилось, что в изложенных докладчиком народных обрядах надо видеть скорее пережитки древней религии – зороа-

стризма, чем шаманства. Значительный интерес у слушателей вызвал также доклад Л.А. Зимина «О составлении программы для исследования Азербайджана в историко-археологическом, этнографическом и лингвистическом отношении» [1, с. 165].



Рис.1. И.А. Беляев (1906 г.)



Рис. 2. Л.А. Зимин (1920 г.)

Обращает на себе внимание тот факт, что если впервые автор книги упоминает Л.А. Зимина как доцента [1, с. 161], то в последующих страницах речь идет о профессоре Зимине. Это свидетельствует тому, что бывшего директора и инспектора гимназий в Чарджуе (нынешний Туркменабат) и Мерве (ныне Мары) и бывшего члена (министра) Закаспийского Временного Правительства, а самое главное автора многочисленных научных трудов Л.А. Зимина (уроженца Орла) в БГУ приняли на работу в качестве доцента, а затем провели его на должность профессора.

Автор книги “Народное образование в Азербайджанской Республике (1918–1920 гг.)” подчеркивает, что наряду с чтением лекций перед студентами, преподаватели БГУ вели и научно-исследовательскую работу, писали и готовили к изданию свои труды по истории Востока. Например, Ученый совет университета постановил опубликовать труд Л.А. Зимина по истории Туркестана XVI века. Им же были составлены хрестоматия и словарь арабского языка, а правление университета ассигновало средства на ее издание. Эти работы вышли из печати к весне 1920 года. Той же весной того же года печатался первый выпуск журнала “Известия Бакинского университета”, куда вошли наряду с работами некоторых других преподавателей статьи Л.А. Зимина и И.А. Беляева [1, с. 168–169]. Ценные сведения содержат также те страницы книги А.Э. Назарли, где сообщается, что Ученый совет БГУ, заботясь о развитии востоковедения в университете, 29 марта 1920 года постановил командировать во время летних каникул в Стамбул, Бейрут и Каир Л.А. Зимина, которому поручалось: 1) осмотреть восточные рукописи на арабском, персидском и турецком языках, сделать выписки, относящиеся к истории тюркских народов, специально исследовать рукопись Хафиса Аbru по истории Тимура, хранящейся в Стамбуле, а также другие рукописи, в которых имелись о Чингисхане; 2) познакомиться с постановкой преподавания восточных языков и истории Востока в Стамбульском университете, на восточном факультета Св. Иосифа в Бейруте и мусульманском университете при мечети Аль-Азхар в Каире; 3) вступить в переговоры с учеными Стамбула, Бейрута и Каира о приглашении их в Бакинский университет; 4) приобрести, по мере возможности, книги и рукописи на вос-

точных языках [1, с. 165]. Но в книге не находим ответа на вопрос: состоялась ли эта полезная поездка. Скорее всего, не состоялась, ибо после оккупации Советской Россией Азербайджана 28 апреля 1920 года, т.е. спустя ровно месяц после указанного заседания Ученого совета БГУ, Л.А. Зимин был арестован 3 мая 1920 года красными войсками. Через неделю после этого, 10 мая 1920 года, Особый отдел Революционного военного совета (ОО РВС) 11-й армии приговорил его к высшей мере наказания. В тот же день он был расстрелян. Такая же участь постигла в 1920 году и И.А. Беляева – другого бывшего закаспийца, хотя эта дата была впервые установлена акад. А.Н. Кононовым со слов акад. А.Н. Самойловича. Таким образом, материалы из книги А.Э. Назарли дополняют новыми данными наши работы об Иване Александровиче Беляеве и Льве Александровиче Зимине, посвященные в основном Закаспийскому (Туркменскому) периоду их жизни и деятельности. Единственным недостатком этой книги в интересующем нас вопросе заключается в том, что автор книги слишком вольно отнеслась к передаче инициалов этих лиц, незаслуженно называя их иногда А.А. Зиминым [1, с. 164] и М.И. Беляевым [1, с. 169]. Скорее всего, это следствие неразборчивой передачи этих букв или же их отсутствия вообще в газете «Азербайджан», которая служила основным источником информации для автора книги. Возвращаясь по старой привычке к Закаспийскому периоду деятельности А.А. Зимина и М.И. Беляева, теперь хотим остановиться на данных, содержащихся в “Предисловии” М.А. Салахетдиновой к сочинению персоязычного автора Хафиз-и Таныш ибн Мир Мухаммада Бухари “Шараф-намайи шахи” (“Книга шахской славы”), которая, в частности, пишет, что, по словам И.И. Умнякова, Л.А. Зимин подготовил к публикации критический текст “Шараф-намайи шахи”, его русский пересказ и предисловие к изданию. Этот критический текст в свое время не был опубликован, и судьба его оказалась теперь неизвестной. Согласно имеющимся данным, предпринятое в 1918 году (в период Гражданской войны) издание пересказа сочинения было прекращено на 196-й странице (все сочинение составляет около 1000 страниц рукописи большого формата), а в 1923 году была утеряна треть опубликованного пересказа. По утверждению той же М.А. Салахетдиновой, к настоящему времени, кроме небольшого отрывка из предисловия Л.А. Зимина, ничего не сохранилось из этого кропотливого труда. Однако некоторые сведения из “Шараф-намайи шахи” были использованы Л.А. Зиминим в четырех его статьях: “Кала-и Дабус”, “Отчет о двух поездках по Бухаре с археологической целью”, “Старый Фараб”, “Нахшеб, Несеф, Карши. Их история и древности”. В каждой из этих статей Л.А. Зиминим приводится пересказ того или иного отрывка (объемом около полстраницы) из “Шараф-намайи шахи” [См.: 5, с. 4–5].

С археографической деятельностью, как и свой земляк по Закаспийской области Л.А. Зимин, по крайней мере, сбором восточных рукописей, занимался и И.А. Беляев. Конечно же, он знаменит в первую очередь как собиратель, переводчик и издатель каракалпакского фольклора, составитель “Русско-туркменского словаря” (1913 г.) и “Грамматики туркменского языка” (1915 г.). В “Алфавитном списке лиц и учреждений, передававших мусульманские рукописи Азиатскому музею – Институту востоковедения

АН СССР”, составленном О.Ф. Акимускиным, имеется следующая запись: Беляев И.А., востоковед, тюрколог, инспектор народных училищ Закаспийской области. 5 рукописей: 1905 г. – 1 рукопись (через Русский комитет для изучения Средней и Восточной Азии); 1915 г. – 4 рукописи [См.: 6].

Продолжается сбор и обработка материалов, относя-

щихся к жизни и деятельности этих двух закаспийцев, беззаветно служившим нашей науке, а затем ставшим одним из первых жертв установившегося тогда режима, не считавшего с талантом и способностями отдельного человека, скрывая свои злодеяния под выдуманным предлогом борьбы за «всеобщее народное счастье».

Библиографический список

1. Назарли А.Э. Народное образование в Азербайджанской Республике (1918–1920 гг.). Баку: Nurlan. 224 с.
2. Соегов М. Востоковед Л.А. Зимин и его перевод сочинения неизвестного автора о действиях Омар-Шейха, сына Тамерлана // Вестник Алтайского государственного педагогического университета, № 1 (30). Барнаул, 2017. С. 61–70.
3. Соегов М. Из истории изучения туркменского и каракалпакского языков и литератур в начале XX века: Иван Александрович Беляев // Вестник Каракалпакского отделения Академии наук Республики Узбекистан. № 3. Нукус, 2008. С. 110–113.
4. Соегов М. Каракалпакское предание о Чингисхане, записанное в 1903 году, в свете данных «Родословного древа туркмен» и некоторых других источников // Тюрко-монгольские народы Центральной Азии: язык, этническая история и фольклор (к 100-летию со дня рождения В.М. Надеяева). Материалы Международной научной конференции (г. Кызыл, 20–23 мая 2012 г.). Абакан, 2012. С. 244–249.
5. Соегов М. О двух участниках в организации кружка и общества по изучению Востока в Баку в 1919 году // Традиционная культура тюркских народов в изменяющемся мире. Материалы I Международной научной конференции (12–15 апреля 2017). Казань, 2017. С. 418–420.
6. Соегов М. Уроженец Орла – один из первых доцентов БГУ, функционирующего с 1919 года // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, № 6 (69). Орел, 2015. С. 74–78.
7. Хафиз-и Таныш ибн Мир Мухаммад Бухари. Шараф-нама-и шахи (Книга шахской славы). М.: Наука, 1983. 298 с.
8. [Электронный ресурс] URL: <http://www.orientalstudies.ru/rus/index.php?option=content&task=view&id=1406> (Дата обращения: 23.04.2018).

References

1. Nazarli A.E. Narodnoe obrazovanie v Azerbaidzhanskoi Respublike (1918–1920 gg.). Baku: Nurlan. 224 s.
2. Soyegov M. Vostokoved L.A. Zimin i ego perevod sochineniya neizvestnogo avtora o deistviyakh Omar-Sheikha, syna Tamerlana // Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, № 1 (30). – Barnaul, 2017. S. 61–70.
3. Soyegov M. Iz istorii izucheniya turkmenskogo i karakalpakskogo yazykov i literatur v nachale KhKhveka: Ivan Aleksandrovich Belyaev // Vestnik Karakalpakskogo otdeleniya Akademii nauk Respubliki Uzbekistan. № 3. Nukus, 2008. S. 110–113.
4. Soyegov M. Karakalpakskoe predanie o Chingiskhane, zapisannoe v 1903 godu, v svetedannykh «Rodoslovnogo dreva turkmen» i nekotorykh drugikh istochnikov // Tyurko-mongol'skie narody Tsentral'noi Azii: yazyk, etnicheskaya istoriya i fol'klor (k 100-letiyu sodnyarozhdeniya V.M.Nadelyaeva). Materialy Mezhdunarodnoinauchnoikonferentsii (g.Kyzyl, 20–23 maya 2012 g.). Abakan, 2012. S. 244–249.
5. Soyegov M. O dvukhuchastnikakh v organizatsiikruzhka i obshchestvapoizucheniyu Vostoka v Baku v 1919 godu // Traditsionnaya kul'tura tyurkskikh narodov v iz menyayushchemsya mire. Materialy I Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (12–15 aprelya 2017). Kazan', 2017. S. 418–420.
6. Soyegov M. Urozhnets Orlo – odin iz pervykh dotsentov BGU, funktsioniruyushchego s 1919 goda // Uchenyeyazapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nyenauki, № 6 (69). Orel, 2015. S. 74–78.
7. Khafiz-i Tanyshibn Mir Mukhammad Bukhari. Sharaf-nama-iishakhi (Kniga shakhskoi slavy). M.: Nauka, 1983. 298 s.
8. [Elektronnyiresurs] URL: <http://www.orientalstudies.ru/rus/index.php?option=content&task=view&id=1406> (Data obrashcheniya: 23.04.2018).

СТЕПАНОВ В.П.

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

STEPANOV V.P.

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

**СЛАВЯНСКОЕ ПОГРАНИЧЬЕ АВСТРИЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИЙ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв. В ОПИСАНИЯХ СОВРЕМЕННОКОВ**

**SLAVIC BORDER OF THE AUSTRIAN AND RUSSIAN EMPIRES OF THE SECOND HALF
OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY DESCRIPTIONS OF CONTEMPORARIES**

В 30-е гг. XIX в. на австрийских землях формируется так называемое русское направление, представители которого подчеркивали общность русино-малороссийского компонента с общерусским этнокультурным пространством («Русская троика» – М. Шашкевич, И. Вагилевич, Я. Головацкий). Благодаря деятельности Дениса Зубрицкого, оказавшегося под влиянием Михаила Погодина, получает распространение идея об общности русского этнического пространства от Карпат до Чукотки.

Русинское население северной Бессарабии и буковинской Хотинщины начинает интересовать исследователей и будителей русскости во второй половине XIX в. (И. Аксакова, А. Афанасьева-Чужбинского, П. Несторовского и др.).

При этом вхождение Русской Буковины и Бессарабии в состав Российской империи, непосредственное контактирование с родственным, тогда малороссийским, сообществом и, наконец, государственная политика, направленная на унификацию этнического образа малороссов с великоросским сообществом, в немалой степени способствовали стиранию этнической обособленности русинского самосознания, которое в ходе буржуазных реформ развивалось в интеграционной связке с капитализирующимся и украинизирующимся во второй половине XIX в. населением малороссийских земель.

Ключевые слова: русины, украинцы, фронт, пограничье Российской и Австрийской империй, Бессарабия, Буковина, описание, авторы.

In the 1830s, the so-called Russian movement was being formed in the Austrian lands; the representatives of the movement emphasized the affinity of the Rusyno-Little Russian component with the all-Russian ethno-cultural space. ("The Russian triad" consisting of M. Shashkevich, I. Vagilevich and Y. Golovatsky). The idea of the common Russian ethnic space from the Carpathians to Chukotka was steadily spread due to the activities of Dennis Zubritsky influenced by Mikhail Pogodin.

The Rusyn population in Northern Bessarabia and Bukovinian Khotyn region began attracting interest of researchers and activists who tried to raise Russian ethnic self-awareness in the latter half of the 19th century (I. Aksakov, A. Afanasiev-Chuzhbinsky, P. Nestorovsky et al.).

At the same time, Russian Bukovina and Bessarabia becoming part of the Russian Empire, direct contacts with the congenial (then called Little Russian) community, and, finally, the state policy aimed at the unification of the ethnic image of the Little Russians with the Great Russian community – all these factors in no small degree contributed to the elimination of the ethnic isolation of the Ruthenian self-consciousness. In the course of bourgeois reforms Ruthenian self-consciousness developed in the integration with the Ukrainized population of the Little Russian lands against the background of advancing capitalism in the latter half of the 19th century.

Keywords: Rusyns, Ukrainians, frontier, borderlands of the Russian and Austrian empires, Bessarabia, Bukovina, description, authors.

Разговор в данной работе посвящен рассмотрению русинского населения в трудах исследователей XIX – начала XX вв. Особое внимание уделяется демонстрации перманентности полярных взглядов на проблему этнической принадлежности русинства, возникшую в науке и политической мысли означенного периода и продолжающую сохранять свою актуальность вплоть до настоящего времени.

Насколько позволяет регламент, я представлю слушателям ряд региональных специфических промыслов и занятий, свойственных русинам российско-австрийского

пограничья.

Несколько положений, в качестве введения в тему. В силу того, что этнография в России, равно как этнология в Европе, в первой половине XIX в. находилась только в стадии становления; углубленный разговор об этнической истории русинов заменялся тогда рассмотрением отдельного народа по принципу «наши» – «не наши». Нужно сказать, что на обывательском уровне подобный подход во многом сохранился и сегодня, с той лишь разницей, что современная этнологическая наука в немалой степени

подгоняется под удобные схемы и клише, выработанные временем.

Напомним основные из них:

- русины рассматриваются в качестве части русского народа;
- русины рассматриваются как этнографическая группа украинского этноса;
- русины претендуют на статус отдельного, четвертого восточнославянского народа;
- и наконец, русины представляют собой славянизированных венгров.

Все эти теории не представляют ничего нового и подробно представлены как в специальной литературе, так и на страницах Интернета.

Наш разговор посвящен русинам российско-австрийского пограничья, проживающим в так называемой «русской Буковине» – в Северной Бессарабии.

Сегодня достаточно часто вспоминают труд Николая Ульянова «Происхождение украинского сепаратизма», причем одна из идей автора заключается в том, что украинская идея сложилась в узком кругу интеллигенции и не имела «ни поддержки, ни отклика в народе». Отдавая должное принципиальной позиции автора, одновременно нужно отметить односторонний подход к проблеме.

Из рассуждений Н.И. Ульянова вытекает следующее: если государство не сложилось в XV–XVII вв., оно не может иметь основы для развития [2, с. 10]. Обвиняя, как выражается Николай Ульянов, «кучку интеллигенции» в украинском сепаратизме, он подчеркивает неприятие в Галиции украинской пропаганды и распространение дела Якова Головацкого [28, с. 35–47], одного из будителей русскости.

Однако подобный подход представляется несколько предвзятым. Сомнительно, что небольшая по численности пророссийская интеллигенция в крае получила отдачу при пропаганде русскости в среде малограмотного, забитого и измученного всевозможными налогами русинского сообщества в полиэтническом пространстве Австрийской империи. Общерусское сознание не могло массово распространиться среди русинствагабсбургской Руси, прежде всего, в связи с многовековой оторванностью этих земель от России. Причем ни в габсбургский период, ни сейчас, в годы независимости, данная региональная идентичность имела и имеет распространение, наряду с другими, перечисленными выше.

Таким образом, можно рассуждать о распространении ценностей общерусской идеи сверху, через определенный круг сторонников. Историк Н.М. Пашева, занимающийся вопросами этнических процессов в Галиции, справедливо отмечает отсутствие разделения в представлениях русофилов «Украины или России», потому что до второй половины XIX в. такой вопрос не возникал [22, с. 24].

Часть исследователей, следующих за Н.И. Ульяновым, односторонне-патриотически поддерживают высокие идеи будителей русскости, тесно связанных с единомышленниками (М.П. Погодин и др.) и официальными кругами в России. Но при этом те же официальные круги России часто закрывали глаза на процессы, протекавшие на украинских землях; более того, обвинять только австрийско-польскую политическую элиту в раскручивании украинской идеи было бы однобоким подходом. Этому

процессу потворствовала либеральная политика властей в России, особенно на протяжении второй половины XIX в., когда появление запретительных указов 1863 и 1876 гг., направленных на использование украинского языка, наряду с другими регламентациями [34], одновременно сопровождалось закрыванием официального ока на выпуск художественной литературы на украинском языке, который осуществляли Марко Вовчок и Пантелеймон Кулиш, Михаил Котляревский и Тарас Шевченко. И даже запрет на «украинский вертеп» (так назывался украинский народный театр) прекращается сыном Александра II – Александром III [6]. Официальная российская этническая политика в отношении к Малороссии и малороссиянам отличалась противоречивостью и неоднозначностью...

Возвращаясь к австрийской Галиции и малороссийским землям Российской империи, можно констатировать, что процесс этнической мобилизации населения в них имел во многом схожие черты, сочетая в себе конструктивистские усилия вдохновителей, с одной стороны, русской идеи, с другой – украинских ценностей. Это вылилось в активность творческой интеллигенции, так называемых будителей (в Галичине «Русская троица», с другой стороны – украинофилы: И. Франко, М. Драгоманов. В Малороссии второй половины XIX в. начинает приобретать известность имя украинского народника Т. Шевченко. Одновременно данный процесс накладывался на определенную политику сдерживания со стороны официальных властей двух империй по отношению к этническим процессам в австрийской Галиции и в российской Малороссии. А граница данного процесса проходила непосредственно через земли Северной Бессарабии.

При этом конструктивистско-инструменталистский рок этнической политики двух держав накладывался на симфонию этнических процессов взрослеющего этнического сознания населения с учетом региональной специфики.

В Галиции это была множественная идентичность (которая дает о себе знать вплоть до сегодняшнего дня), где наряду с русинством, а вернее в нем, сосуществовали формы самосознания лемков, бойков, гуцулов, верховинцев. Кстати, подобных примеров множественности этносознания на примере украинского пограничья можно приводить достаточно много, вспоминая этнографические группы литвинов и тех же украинских полищуков (одноименные есть и у белорусов).

В данном контексте нельзя не упомянуть труд буковинского этнографа австрийского происхождения Раймунда Фридриха Кайндля, впервые начавшего знакомство с гуцулами под влиянием своей няни – этнической гуцулки, которая сумела привить своему воспитаннику любовь к народной культуре, что впоследствии дало свой результат и вылилось в серьезное этнографическое описание народа, не утратившее своего научного значения вплоть до настоящего времени [31]. В выступлении нет возможности подробно останавливаться на анализе традиционно-бытовой культуры гуцулов, но важно обратить внимание на подчеркивание автором неоднородности русинства, о чем уже говорилось выше. «Бойки, руснаки¹ и верховинцы, которых мы называем соседями гуцулов, – пишет Р. Кайндль, – принадлежат к одному славянскому племени, которое обозначается общеупотребимым, но не извечным народ-

ным именем *русины*. Гуцулы также официально причисляются к русинам, но они настолько отличаются от бойков и руснаков, что дают повод для многочисленных теорий их происхождения. Не говоря уже о целиком бессмысленных взглядах о том, что в гуцулах можно увидеть славянизированные остатки скифов, готов, куманов, монголов; иная мысль склоняется к тому, что гуцулы могли сформироваться из румын и русинов; наконец считают, что гуцулы – „смешанный народ”, который якобы появился из различных элементов в недавнее время. Кто рассмотрит историю восточнокарпатского края, тот действительно не будет возражать, что в гуцулах могли бы соотнестись элементы разных народов... Главным в конце концов остается то, что гуцулы являются славянами по языку, обычаям, народным традициям, кроме отдельных особенностей, которые, конечно, нельзя недооценивать, и что они схожи со своими славянскими соседями. Нации, которые стоят на нижнем культурном уровне, могут ассимилировать другие народы только в случае их количественного перевеса. Основываясь на этом, нельзя возражать, что основная масса гуцулов – славянского происхождения» [31, с. 8-9].

Таким образом, можно лишний раз убедиться, что в рассматриваемый нами период не сложилась единая концепция относительно происхождения русинов. Р. Кайндль вообще констатирует условность отнесения гуцулов к «не извечному народному имени *русины*» [31, с. 8].

Говоря о бессарабских русинах, следует отметить вполне объяснимый интерес к ним и другим жителям края со стороны русских исследователей. Яркий тому пример – творчество русского исследователя и писателя И.С. Аксакова, посетившего с инспекцией Бессарабию в 1848 г. В своих письмах родным, которые он использовал как дневник, автор писал о Северной Бессарабии: «В этой части Хотинского уезда большая часть руснаки, те же, которые живут в Буковине и Галиции; они говорят по-русски гораздо чище, чем малороссияне. Они смуглы, худошавы, черноволосы и носят длинные волосы, падающие на плечи; неурожай в здешнем уезде, беспорядок управления крестьянами, их неустроенное положение – все это привело их к крайней бедности» [11, с. 56].

Будучи славянофилом, И.С. Аксаков не скрывал своей симпатии к русинскому населению, отмечая одновременно его малообразованность и невежество, подчеркивая, вместе с тем, многоступенчатую эксплуатацию крестьянства со стороны евреев, посессоров и помещиков. В качестве примера – одна из заметок автора: «Руснаки, конечно, знают об облегчениях, сделанных в Галиции рабочему классу, крестьянам, но молчат и терпят. Здесь нет такой ненависти к помещикам, как в Галиции, где помещики поляки; однако же и здешнее положение крестьян таково, что надо бы заняться ими. Мне говорил один руснак, что там лучше. Нормальный контракт, изданный Правительством для тех, кто не заключит добровольных условий, отнимает у крестьян почти всю землю, которою они владели по прежним обычаям, и оставляет им самое малое количество. Помещики, конечно и не хотят заключать добровольных условий, а требуют введения нормального контракта. Крестьяне же не верят, не верят, чтоб это было от государя, а думают, что это все бояре сочинили, и противятся введению этого контракта. Вместе с тем им дано было официально право перехода, и сначала это было просто переселение

из места в место и гулянье по всей Бессарабии; но нигде не нашли они для себя выгодных условий, а только разорялись вконец. Как рассуждают местные помещики? Вот что говорил мне Кишиневский Окружной Предводитель дворянства Дониц, очень серьезно: отнимая землю у крестьян, мы делаем им величайшее благодеяние: чем меньше земли, тем более они будут ею дорожить, тем она ценнее, тем лучше будут ее обрабатывать!.. кроме всего этого, здесь делаются неслыханные злоупотребления... Я всячески стараюсь собрать по этому предмету верные сведения, но для этого нужны были бы официальные ресурсы, которых я требовать не вправе... (Какие однако же скоты эти помещики, да и не только в Бессарабии, и у нас в России)» [11, с. 57].

Внимание к населению Бессарабии и пограничных с ней территорий прослеживается в трудах офицеров Генерального штаба русской армии, получивших распространение после событий 1812 г.

К концу 50-х гг. офицеры Генерального штаба охватили исследованиями большую часть губерний и областей. С 1860 г. описания стали выходить по несколько томов в год, под общим заглавием «Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба». Согласно данным крупного российского дореволюционного историка А.Н. Пыпина, к 1865 г. вышло более 20 описаний разных губерний и областей по общему плану [23, с. 306], который был составлен в 1858 г. при департаменте Генерального штаба. Кстати, до конца Второй мировой войны данные материалы были засекречены.

В плане этнографического изучения Бессарабии особый интерес представляют среди них работы офицеров Генерального штаба М. Дарагана [7, 8] и А. Зашука.

Александр Иосифович Зашук (1828–1905) был членом РГО и Одесского общества истории и древностей. Он известен как исследователь, собравший богатый материал по истории, географии, демографии, этнографии и фольклору Бессарабии, сотрудничавший с «Бессарабскими губернскими ведомостями» и «Записками Одесского общества истории и древностей».

В 1863 г. А. Зашуком была опубликована «Этнография Бессарабской области», в которой также затронута рассматриваемая проблема. Он, в частности, утверждал, что часть русинов «составляла племя аборигенов... этих мест». Другая же часть была переселена молдавским господарем Дукой, «который перевел их в свои владения в то время, когда был признан гетманом Украины». Еще часть перешла сюда с Украины и Волыни во время Унии, в конце XVI – XVII вв. [9, с. 504].

В другой своей работе А. Зашук попытался обрисовать картину этнографического районирования Бессарабии, где север и центральная часть, по его мнению, были населены преимущественно жителями молдавского происхождения, а северо-западные части Хотинского уезда и берег Днестра – руснаками, «русинами, перешедшими из Галиции и укоренившимися здесь с давнего времени» [18, с. 100-102]. Эти материалы представляют собой интерес, прежде всего, как статистический источник. Здесь же содержатся сведения о казачьих украинских формированиях на территории Бессарабии. Это история создания и расселения Новороссийского казачьего войска, в котором служили и бывшие сечевые казаки – украинцы. С данны-

ми А. И. Защука во многом перекликаются изыскания современного молдавского исследователя И. А. Анцупова [1, с. 53-110].

Описывая населенные пункты Севера Бессарабии, автор обращает внимание на тот факт, что отдельные из них были основаны казаками, в частности, знаменитое село Новоселица, выступавшее уникальным пограничным кордоном, на котором пересекались границы трех империй – Австрийской, Османской и Российской. Как подчеркивает автор, в практически первом монографическом исследовании, посвященном Бессарабии XIX в., «начало основания Новоселицы приписывают оставшимся здесь казакам, из числа пришедших вместе с гетманом Свирговским, в XVI веке, на помощь валахам против турок» [17, с. 192]. Уже в материалах авторов XIX в. становится видно, что процесс заселения пограничья двух названных империй осуществлялся как с запада, так и с востока.

Среди многочисленных описаний бессарабского края XIX столетия обращает на себя внимание беллетристическая работа А.С. Афанасьева-Чужбинского «Очерки Днестра», в которой автор, практически впервые, подробно останавливается на описании жизни и быта русинов/русинаковруско-австрийского пограничья.

Думается, небольшое беллетристическое описание этого поселения и его жителей, которое А.С. Афанасьев-Чужбинский осуществил на языке XIX в., не только будет способствовать освещению фактологического материала, но и хорошо передаст дух самой эпохи, реалии повседневной жизни населения пограничья двух империй: «...Если вы обжились в пограничных селениях и народ не видит в вас чиновника, то из разговоров вы легко можете узнать все новости и даже сплетни ближайших австрийских деревень и местечек» [24, с. 46].

Автор, в частности повествует о населенном пункте Ануты, разделенном, по сути, на австрийскую и русскую части, что служило своеобразным мостом для взаимоотношений, завязанных на множестве хозяйственно-бытовых и родственных интересов: «Деревенька эта, составляющая некогда целое с селом того же названия, принадлежащим Австрии, состоит из нескольких десятков хат, обитаемых руснаками, и с одной стороны лепится по берегу Днестра, а с другой потянулась к яру, над ручьем, отделяющим Бессарабию от Буковины. Пограничный наш кордон стоит в нескольких шагах от австрийского, и, чем далее идешь вверх, тем уже становится ручеек, так, что на выходе из деревни его можно перешагнуть без всякого затруднения. Домашние животные беспрерывно нарушают таможенный устав, служа иногда поводом к серьезным хлопотам своих хозяев, которые, имея надобность преследовать какую-нибудь непокорную овцу в пределах чужого государства, могут подвергнуться большой ответственности... Но не одни домашние животные преступают правила: жители Анут, как бессарабских, так и австрийских, не довольствуясь разговором через нейтральный ручеек, переходят нередко заповедную черту, и преимущественно наши любяют посещать австрийский кабачок, в котором водка несравненно лучше и гораздо дешевле. Хотя г. Кокарев, так горячо любящий родину, ввел особенную откупную систему в Бессарабии и, желая облагодетельствовать народ, значительно понизил цену на питье, однако, правду сказать, австрийские патриоты действуют как-то усерднее и

продают водку отличной крепости и очень дешево. Зато, если бессарабского руснака соблазняет заграничный кабачок, австрийский руснак имеет своего рода приманку в Бессарабии – дешевый туземный табак, который, как известно, в Австрии составляет казенную монополию. Впрочем, и кроме этих двух причин жители Анут, той и другой половины, переходят тайком границу, потому что связаны обширным родством, и, например, двоюродные братья и сестры не станут же хлопотать о выдаче заграничных паспортов для того, чтобы повидаться, живя в одном селении. Под вечер тут же, у кордона, происходят разговоры через ручей, и как в таможенных постановлениях не запрещено разговаривать с иностранцами, стоящими на земле другого государства, то и русский стражник, и австрийский егерь проходят молча мимо беседующих, а иногда и сами переговариваются о собственных интересах...» [24, с. 42-43].

Автор подчеркивает черты характера, свойственные приднестровским русинам – трудолюбие, добродушие и робость (А. С. Афанасьев-Чужбинский считал, что последнее качество ими было заимствовано от молдаван). Отдельные черты, такие как скрытность, хитрость, по мнению писателя, развивались близ границы, в силу участия местного населения в контрабандном бизнесе. «Приднестровские контрабандисты переносят чай, сахар, спички, полотно, но главное – переправляют лошадей и скот, смотря, где на последние цена выше. Если в Галиции скот и лошади дороже – их переправляют из Бессарабии, если же здесь цены выше, перегоняют из Австрии. Понятно, что товар этот не покупной, по большей части, а доставляется промышленниками своего рода» [24, с. 8].

Другой писатель, представленный ниже, современник А.С. Афанасьева-Чужбинского И.С. Аксаков подчеркивал, что в основном контрабандой промышляли жившие на пограничье евреи и староверы. Относительно первых он оставил следующий комментарий: «жиды (такое наименование евреев было достаточно широко распространенным в русской литературе XIX в. – В.С.) теснятся, как можно плотнее, ни у одного народа так население не возрастает, как у жидов. В Бессарабии с 1812 года их увеличилось в десять раз. Здесь они ходят все в своем старонемецком костюме, с пейсиками и сильнее удерживают общий жиновский тип; живя на границе, они то ведут контрабанду и редко попадают, потому что дружно стоят за себя. Во многих местечках видел я целый ряд домов под одной крышей, так что товар, в случае поисков, немедленно передается другому и т. д.» [11, с. 53].

Еще одним сообществом, занимавшимся контрабандным промыслом, на которое указывали авторы XIX в., были старообрядцы. И.С. Аксаков, не жаловал это этноконфессиональное сообщество, впрочем, как и евреев. Вот какое описание можно встретить в его эпистолярном наследии: «По сухопутной границе часовые стоят почти на пять верст друг от друга; хотя и есть объездчики, но контрабандные и липованские сношения совершаются беспрепятственно, – липованские еще лучше...» [11, с. 62]. Продолжая свои рассуждения, писатель констатировал: «Всякий беглый каторжник, всякий мошенник, скрывающийся от суда, делается сейчас липованом и пользуется всеми удобствами этого звания. Но, переходя туда (в Австрию – В.С.), русские раскольники, как мне известно, не ограничиваются

одним спокойным свободным отправлением своих обрядов и своего богослужения. Там, окруженные немцами, в земле неравнодушной к политическому быту, они заряжаются тем духом, доводя свои религиозные побуждения до значения политических вопросов» [11, с. 62].

Участники этого регионального, запрещенного промысла называли солдат кордонной службы местоимением «той» (тот) [24, с. 10]. В те времена от них откупались, имея излишки необходимого продукта на случай непредвиденной встречи с пограничниками. Прикордонная служба, кстати, прекрасно знала о проделках местного населения и в определенных местах находила оставленную контрабандистами плату за то, чтобы во время патрулирования с ними не пересекаться.

«Интереснее всего, как приобретается в Австрии водка, – пишет исследователь, – которая гораздо дешевле и несравненно лучше бессарабской. Здесь границей узенький Днестр. Бессарабские рыбаки ездят в челноках до половины речки, а галицийские в таких же лодочках шныряют у своего берега. Условившись с заграничным собратом о количестве водки, руснак наш выезжает перед сумерками на ловлю. Галицианин привязывает небольшой бочонок к своей лодке и ловко передает приятелю бечевку, а наш прикрепляет ее к гвоздику и приплывает к своему берегу. Штука очень простая, если досмотрщики не ловят водки, так вероятно потому, что и сами пользуются запрещенным, но отличным и дешевым товаром». «Собственно, – продолжает автор, – в больших размерах контрабанда идет в Бессарабию по сухой границе и через Прут или по границе Подольской губернии, следуя по двум направлениям: через Хотин, где большие ее склады, и через местечко Бричаны, откуда уже развозится внутрь империи... Приднестровские же обитатели вверх Хотина, как я сказал уже, достают вещи для собственного употребления, занимаются переправой скота и лошадей и помогают евреям в непозволительных аферах» [24, с. 10-11].

Афанасьева-Чужбинского можно назвать исследователем направления в этнологии, которое именуется «этнографией повседневности». Он указывает на еще одну сторону, не ускользнувшую от его внимания. Речь идет о наличии на пограничье категории помещиков, которые имели поместья в двух империях. «Ржавинцы памяты для меня тем, что в числе их владельцев я встретил там образованное семейство г. Добровольского – бессарабского и австрийского помещика. Тут же за границей у него есть имение, отлично устроенное, с превосходным домом, но он предпочитает жить в Бессарабии» [24, с. 47]. Необходимо дополнить, что подобные представители дворянского сословия обладали особым статусом и правом упрощенного переезда границы.

Безусловно, сегодня наблюдения А.С. Афанасьева-Чужбинского представляются отчасти поверхностными, а местами односторонними и даже наивными, но следует отдать должное исследователю, впервые осуществившему экспедицию в русинские села Бессарабии. Нужно также обратить внимание на отмеченную им размеренность жизни и взаимоотношений жителей пограничья двух империй, на которую не повлияла политическая напряженность, возникшая между двумя империями в ходе Крымской кампании.

К заслуге писателя-беллетриста также нужно отне-

сти умение осуществлять бытовые зарисовки из жизни изучаемого народа, позволяющие узнать многочисленные подробности культуры взаимоотношений, рассуждений, мировоззренческих взглядов русинов – то, чем наиболее ценен его труд.

Возвращаясь к рассмотрению взглядов авторов XIX в. относительно вопроса об этнической идентичности русинского населения, в частности на пограничье двух империй, следует отметить, что А.С. Афанасьев-Чужбинский относил русинов Бессарабии к «отрасли малороссов» [24, с. 3]. Возможно, в этом на него оказал влияние официальный взгляд на малороссов как на часть единого русского народа. И тем не менее произведение А.С. Афанасьева-Чужбинского появляется в период начала размежевания русского движения Галиции на сторонников великорусской идеи и украинофилов. Сторонник украинской идеи украинский писатель Иван Франко отмечал недооценку работ Афанасьева-Чужбинского в среде украинских ученых, считавших, что «он как-то неопределенно держал себя в вопросах украинской политики: не то шел рука об руку с „громадою“, не то тянул в сторону „москалей“» [33, с. 29]; сам же Франко высоко оценивал его научные заслуги.

Другой известный исследователь польского происхождения – Петр Артемович Несторовский, автор нескольких книг о русинах Севера Бессарабии. В своем труде «Бессарабские русины» исследователь не отделяет их от малороссов: «под русинами принято вообще понимать малорусское население Галиции и Буковины или потомков тех древних славян, которые в истории известны под именем Червоной Руси или червонорусов» [19, с. 1]. Далее автор поясняет, что бессарабские русины за протекшее время своей обособленной жизни успели превратиться в самостоятельную этнографическую единицу, с довольно явственно обозначенной индивидуальностью: «В настоящее время они уже не русины Буковины и Галиции и не малорусы юго-западных губерний России, а племя почти самостоятельное, понимая, конечно, это последнее относительно» [19, с. 2].

Великорусский подход к проблеме демонстрирует в своем творчестве член Русского географического общества Григорий Иванович Купчанко. Он вообще рассматривает территории Буковины, Бессарабии, Молдавии, Трансильвании, гористой части Венгрии, Валахию и Банат как земли, заселенные в древности исключительно славянскими племенами. «Все историки, – писал он, – даже и румынские, одногласно утверждают, что, когда монголы были прогнаны с Дуная Людовиком, королем венгерским, румыны в 1352 году под предводительством князя Драгоша переселились из Мармороша и Семиградских гор, где вели доселе тихую пастушескую жизнь, в славянские области, именно: Буковину, Бессарабию и Валахию, смешались с здешними русскими, приняли их нравы и обычаи и даже русский (думается, автор имел в виду древнерусский – В.С.) язык» [16].

Из вышеприведенных примеров становится видно, что часть авторов, описывающих жизнь и быт русинов, находилась на пророссийских позициях (А.С. Афанасьев-Чужбинский, П.А. Несторовский, Г.И. Купчанко и др.). Отражая идеи великороссийской концепции, они одновременно не смогли повлиять на формирование общественной мысли, направленной на поддержание русинства.

Русинство Бессарабии и Северной Буковины, попав под общероссийское воздействие, испытывало общий резонанс от процессов, протекавших в среде малороссийского массива населения.

Русины русского фронта Бессарабии и Северной Буковины испытывали серьезное воздействие со стороны двух составляющих. В качестве первой можно назвать мощные примордиальные реалии в виде аккультурационных и ассимиляционных процессов в среде русинского населения, импульс к развитию которых поступал со стороны восточнороманского населения, чему в немалой степени способствовало единоверие и поиск русинским населением духовного единства с родственными по религиозным воззрениям, наиболее близко проживающими молдаванами.

Вхождение Русской Буковины и Бессарабии в состав Российской империи, непосредственное контактирование с родственным, тогда малороссийским, сообществом и, наконец, государственная политика, направленная на унификацию этнического образа малороссов с великоросским сообществом в немалой степени способствовали стиранию этнической обособленности русинского самосознания в Бессарабии. В ходе буржуазных реформ самоидентификация русинов края развивалась в интеграционной связке с капитализирующимся и украинизирующимся во второй половине XIX в. населением малороссийских земель, на что начинают обращать внимание авторы конца XIX – начала XX вв. Причем эти процессы аккультурации в среде местного русинства шли в двух направлениях в сторону, прежде всего, молдаванизации, а также украинизации (В. Бутович [5], Л. Берг [3] и др.)

Напомним, что еще в начале XIX в. единство взглядов на религиозную идентичность превалировало над иными видами идентичностей. Как справедливо отмечает И. Буркут, «многие буковинцы были выходцами из смешанных семей и владели, как минимум, двумя языками – их национальное самосознание отличалось определенной размытостью, нечеткостью. Над ним, как в средневековье, доминировало конфессиональное сознание. А общее для восточнороманского населения Буковины православие традиционно называлось здесь „волошской верой“. Отсюда и самоназвание „волохи“, содержащее не столько этнический, сколько конфессиональный смысл. Его рьяно поддерживали священники-румыны, которых назначали в этносмешанные села с целью румынизации славян» [4, с. 48-49]. Кстати, при работе в экспедициях в украинском Буджаке автору не раз приходилось убеждаться в аналогичной практике украинских властей, назначающих в болгарские приходы священников, окончивших Львовскую духовную семинарию. Но это к слову...

Автор специально не касается этнических процессов, имевших место в Цислейтании, поэтому проблемы закарпатских русинов, их собратьев из Славонии и других регионов в данном контексте не затрагиваются.

Возвращаясь к сказанному выше, можно утверждать, что длительность совместного проживания на одной территории, а также религиозные миграции, особенно усилившиеся после Брестской унии 1596 г., способствовали участию русинов в этнической судьбе соседних народов: молдаван, румын и поляков. А последние, в свою очередь, не могли не оказывать влияния на русинское насе-

ление. Обобщая выводы, сделанные многими авторами XIX – начала XX вв. (А.С. Афанасьевым-Чужбинским, П.А. Несторовским, Л.С. Бергом), можно утверждать, что русинское население, попавшее под влияние восточнороманского компонента, в частности, оказалось в значительной степени подвергнуто ассимилятивным процессам. Дополняя данное утверждение, следует также констатировать, что русинское население Бессарабии и Буковины второй половины XIX – начала XX вв. оказалось в значительной степени подвержено и процессу украинизации.

Распространение украинской идентичности осуществлялось множественно, через активную миграцию в Бессарабию населения из регионов Украины в указанный период. В ряде исследований В.С. Зеленчука [10, с. 178-184] и В.М. Кабузана [12, с. 56] отмечается увеличение численности украинцев края, интенсивно заселяющих Бессарабию на протяжении XIX в., что особенно усилилось во второй его половине. Дополнительным фактором выступало расселение в Бессарабии XIX в. украинского казачества, прежде всего на юге.

В немалой степени распространению украинской идентичности среди русинского населения Северной Бессарабии и Буковины способствовали контакты русинов с жителями малороссийских территорий. Спасаясь от безденежья, русины отправлялись на заработки (фальчи), в частности в Подолию, Волынь и другие регионы Украины.

Тесному культурному малороссийскому влиянию способствовал такой региональный промысел русинов, как извоз. П.А. Нестровский в конце XIX – начале XX вв. оставил красочное описание быта русинов-фальчевников: «В таком обозе есть что-то старинное, чумацкое. Для полноты картины недостает только чумацких волов, которых буковинцы и другие русины для таких длинных поездов никогда не берут, заменяя их лошадьми» [20, с. 682]. Для волов в Бессарабии не хватало земли для выпаса. Заставляла от них отказаться и их природная медлительность, непозволительная при перевозке скоропортящихся товаров, производимых в Бессарабии, в отличие от способных сохраняться долгое время, которые обычно перевозили украинские чумаки. Разбиваясь на мелкие группы, фальчевники разводили костер, на котором готовили «всегдашнее вечернее блюдо простолудина-бессарабца – мамалыгу...», спали «тут же у повозок на голой земле, даже в дождливую пору» [21, с. 167-168].

Возвращаясь к вопросу этнической идентичности населения Западной Украины, необходимо отметить следующую ее особенность: вплоть до настоящего времени (озвучивания данного сообщения) там имеет место сочетание двуединого явления: борьбы за украинскую идею и отстаивание русского начала. И то и другое направление находили и продолжают находить своих сторонников [13]. Феномен западноукраинской идентичности не может изучаться в однополярном измерении. Неправильным будет подобный подход и в отношении русинства, которое продолжает сохранять внутри себя множественную этническую идентичность.

Тема этнической идентичности населения, проживающего на пограничье восточнославянского мира, до настоящего времени выступает проблемой не только научных дискуссий, но и серьезных политических комбинаций, что, безусловно, характеризует вовлеченность в процесс фор-

мирования национальной идентичности конструктивистского начала, с одной стороны, и инструменталистского, с другой.

При этом сомнительной представляется попытка отдельных молдавских историков идеализировать идею о возрождении общерусского сознания в среде современного украинского сообщества в Республике Молдова. Речь идет о П.М. Шорникове [27, с. 151-177] и его идейном воспитателе С.Г. Суляке [25; 26, с. 141-149], – современных продолжателей дела Я. Головацкого и Н.И. Ульянова [30] в Молдове. Как раз в данном случае речь идет о течении, которое сегодня оппоненты характеризуют как «политическое русинство» [32, с. 9-63; 15, с. 146-154].

Современные исследователи справедливо отмечают наличие в настоящее время двух тенденций в русинском движении: с одной стороны – движение народоведов-исследователей, с другой – политическую составляющую

современного русинства [29, 14, с. 115], часто получающую подпитку извне.

В ряде своих работ мне приходилось неоднократно подчеркивать близость исторических судеб Бессарабии и Украины, и в этом разговоре не могу удержаться от сравнения схожести нового мобилизационного толчка, который произошел после развала СССР, дав мощный импульс возрождению украинского и русинского начала в Западной Украине и не менее показательному эквилибризму молдавской идеи, ищущей опору то в Кишиневе, то в столице самопровозглашенной Приднестровской Молдавской Республики, где трудятся самые известные идеологи данного направления.

Я специально не затрагивал литературы, посвященной положению и состоянию русинства накануне Первой мировой войны и распада Австро-Венгрии, считая, что данная тема требует отдельного рассмотрения.

Примечания

1. В литературе и интернет-ресурсах получила распространение точка зрения о том, что термин «руснак» (синоним «русин») является противопоставлением этнониму «поляк» (Кто такие русины? [дата обращения: 06.06.2018]. Режим доступа: <http://ya-rusin.com/kultura-rusinov/kto-takie-rusiny.html>; Суляк С. Русины в истории: прошлое и настоящее // Международный исторический журнал «Русин». Кишинев: Издательский дом «Татьяна», 2007. Т. 10. С. 29-56. и др.). Думается, что в данном случае над объективностью доминирует попытка искусственного противопоставления двух славянских общностей, которые в истории действительно не раз пересекались, но самоназвание формировалось скорее в силу специфики словотворчества в славянских языках. Можно даже допустить, что данный термин мог возникнуть как подражание форме одного самоназвания другому. Впрочем, термин «руснак» имел региональное распространение, в частности в Бессарабии. Шире использовался термин «русин» – как в народе, так и в литературе.

Библиографический список

1. Аницупов И.А. Казачество российское между Бугом и Дунаем. Кишинев, 2000. 290 с. ISBN 9975-9561-2-2.
2. Ариинштейн Л. От сепаратизма к самостоятельности. В: Ульянов Н. И. Происхождение украинского сепаратизма. М.: Грифон, 1966. 278 с.
3. Берг Л.С. Население Бессарабии. Этнографический состав и численность, с десятиверстной этнографической картой Бессарабии. Петроград: Б. и., 1923. 59 с.
4. Буркут И. Историческая судьба галицкого и буковинского русинства. Финал. В: Русин, 2009, № 3 (17). С. 47-60. ISSN 1857-2685 (Print). ISSN 2345-1149 (PDF).
5. Бутович В.Н. Материалы для этнографической карты Бессарабской губернии. Киев: скоропеч. Х. Ю. Бурштейна, 1916. 59 с.
6. Валентинов О. Как Российская империя породила украинский национализм [дата обращения: 22.05.2018]. Режим доступа: <http://ruspravda.info/Kak-Rossiyskaya-imperiya-porodila-ukrainskiy-natsionalizm-32252.html>.
7. Дараган М. Военно-статистическое обозрение Бессарабской области. СПб.: в типографии Департамента Генерального Штаба, 1849. 162, 90 с., 35 л. табл.
8. Дараган М. Записки о войне в Трансильвании в 1849 году. СПб.: Издание Я. С. Исакова, 1859. 278 с.
9. Зацук А.И. Этнография Бессарабской области. В Записки Одесского общества истории и древностей. Т. 5. Одесса, 1863. С. 491-588.
10. Зеленчук В.С. Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в.: (Этнические и социально-демографические процессы). Кишинев: Штиинца, 1979. 287 с.
11. Иван Сергеевич Аксаков в его письмах. Часть первая. Учебные и служебные годы. Т. II. Письма 1848–1851 годов. М., Тип. М. Г. Волчанинова, 1888. 466 с.
12. Кабузан В.М. Народонаселение Бессарабской области и левобережных районов Приднестровья (конец XVIII – первая половина XIX в.). Под ред. В. С. Зеленчука. Кишинев: Штиинца, 1974. 158 с.
13. Клопова М.Э. Русины, русские, украинцы: Национальные движения восточнославянского населения Галиции в XIX – начале XX века. М.: Индрик, 2016. 279 с.; ISBN 978-5-91674-412-5.
14. Кожолянюк Г., Кожолянюк А. Исследование этнополитических процессов в Украине. Буркут И. Русинство: Минувле і сучасність. Чернівці. Прут, 2009. В: Revista de Etnologie și Culturologie. Vol. VII. Chișinău, 2010. С. 113-116. ISSN 1857-2049.
15. Кожухарь В.Г. К вопросу о «политическом русинстве» в Молдове. В: Revista de Etnologie și Culturologie. Vol. 1. Chișinău, 2006. С. 146-154. ISSN 1857-2049.
16. Купчанко Г.И. Некоторые историко-географические сведения о Буковине [Песни буковинского народа]. Киев: тип. М. П. Фрица, 1875. 314 с.
17. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Обозрение Бессарабской области. Составитель – Генерального штаба капитан А. Зацук СПб.: тип. Э. Веймера. Ч. II. 1862. 274 с.
18. Материалы для военной географии и военной статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Военное обозрение Бессарабской области. Составитель – Генерального штаба капитан А. Зацук. СПб., 1863. 345 с.
19. Несторовский П.А. Бессарабские русины. Историко-этнографический очерк. Варшава: Сатурн, 1905. 174 с.
20. Несторовский П.А. По русской Буковине (Путевые заметки). В: Исторический вестник, 1908, год 29, Т. CXII. С. 671-706.
21. Несторовский П.А. На севере Бессарабии. Варшава: Сатурн, 1910. 207 с.
22. Пашиева Н.М. Очерки истории русского движения в Галичине XIX–XX вв. М.: Тип. ГПИИ, 2001. 201 с. ISBN 5-85209-100-6.
23. Пыпин А.Н. История русской этнографии. Т. II. СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1891. 428 с.
24. Собрание сочинений А. С. Афанасьева (Чужбинского) под ред. П. В. Быкова. Т. VIII. Изд. 2-е, просмотренное и исправленное. Поездка в Южную Россию. Очерки Днестра. СПб.: Герман Гоппе, 1893. 420 с.
25. Суляк С.Г. Осколки Святой Руси. Очерки этнической истории руснаков Молдавии. Науч. ред. П. М. Шорников. Кишинев:

Издательский дом «Татьяна». 2004. 240 с. ISBN 9975-948-24-3.

26. Суляк С. Этнокультурная идентичность русинов Севера Молдавии. В: Русин, 2006, № 4 (6). С. 141 – 149. ISSN 1857-2685 (Print); ISSN 2345-1149 (PDF).

27. Шорников П. М. Парабола забвения: этническое самосознание русинов Молдавии в XX – начале XXI века. В: Русин, 2005, № 2 (2). С. 151-177. ISSN 1857-2685 (Print); ISSN 2345-1149 (PDF).

28. Щавинская Л. Л. Яков Головацкий как исследователь восточнославянских культур. В: Славянский мир в третьем тысячелетии: человек, общество, народ в истории, языке и культуре / Отв. ред. Е. С. Узенева. М.: ИСЛ РАН, 2014. 360 с. ISBN – 978-5-7576-0307-0.

на українському мові

29. Буркут І. Русинство: Минуле і сучасність. Чернівці: Прут, 2009. 384 с. ISSN 0130-6936

30. Дашкевич Я. Р. Двірецензії. Чи існує український сепаратизм? [дата звернення: 02.03.2018]. Режим доступу: https://keui.files.wordpress.com/2010/12/17_dashkevich.pdf с. 184 и др.

31. Кайндль Р. Ф. Гуцули: їх життя, звичаї та народні перекази. Чернівці: Молодий буковинець, 2000. 208 с. ISBN 966-7109-20-8.

32. Мишанич О. Політичне русинство: історія і сучасність. Ідейні джерела карпатського регіонального сепаратизму. В: Українці – русини: етнолінгвістичні та етнокультурні процеси в історичному розвитку. Голов. ред. Г. Скрипник, НАН України, МАУ, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ, 2013. С. 9-63. ISBN 978-966-02-6767-1.

33. Франко Іван. Олександр Степанович Афанасьєв-Чужбинський // Зібрання творів у п'ятидесяти томах. Літературно-критичні праці 1911–1914. Т. 39. Київ: Наукова думка, 1983. С. 23-30.

34. Хроніка заборон української мови. [дата звернення: 03.04.2018]. Режим доступу: https://zaxid.net/hronika_zaboron_ukrayinskoyi_movi_n1257817

References

1. Antsupov I.A. Russian Cossacks between the Bug and the Danube. Chisinau, 2000. 290 p. ISBN 9975-9561-2-2.
2. Arinstein L. From separatism to self-emancipation. In: Ulyanov NI. The origin of Ukrainian separatism. M.: Griffin, 1966. 278 p.
3. Berg L.S. Population of Bessarabia. Ethnographic composition and number, with a ten-verse ethnographic map of Bessarabia. Petrograd: B. and., 1923. 59 p.
4. Burkut I. The historical fate of the Galician and Bukovinian Russia. The final. In: Rusin, 2009, No. 3 (17). Pp. 47-60. ISSN 1857-2685 (Print); ISSN 2345-1149 (PDF).
5. Butovich V.N. Materials for the ethnographic map of the Bessarabian province. Kiev: skoropech. Kh. Yu. Burshteyna, 1916. 59 p.
6. Valentinov O. How the Russian Empire spawned Ukrainian nationalism [circulation date: 05.22.2018]. Access mode: <http://ruspravda.info/Kak-Rossiyskaya-imperiya-porodila-ukrainskiy-natsionalizm-32252.html>.
7. Daragan M. Military-statistical review of the Bessarabian region. SPb.: in the printing house of the Department of the General Staff, 1849. 162, 90 p., 35 p. tab.
8. Daragan M. Notes on the war in Transylvania in 1849. SPb.: Edition of Ya. S. Isakov, 1859. 278 p.
9. Zashchuk A.I. Ethnography of the Bessarabian region. In Notes of the Odessa Society of History and Antiquities. V. 5. Odessa, 1863. Pp. 491-588.
10. Zelenchuk V.S. Population of Bessarabia and Dniester in the XIX century: (Ethnic and socio-demographic processes). Chisinau: Shtiintsa, 1979. 287 p.
11. Ivan Sergeevich Aksakov in his letters. Part one. Training and service years. T. II. Letters of 1848-1851. M., Type. MG Volchaninov, 1888. 466 p.
12. Kabuzan V.M. Population of the Bessarabian region and left-bank districts of Transnistria (end of the 18th - the first half of the 19th centuries). Ed. V.Selenchuk. Chisinau: Shtiintsa, 1974. 158 p.
13. Klopova M.E. Rusyns, Russians, Ukrainians: National movements of the Eastern Slavic population of Galicia in the 19th - early 20th century. M.: Indrik, 2016. 279 pp.; ISBN 978-5-91674-412-5.
14. Kozholyanko G., Kozholyanko A. Investigation of ethno-political processes in Ukraine. Burkut I. Russification: Minule i suchasnist. Chernivtsi. Prut, 2009. In: Revista de Etnologie și Culturologie. Vol. VII. Chișinău, 2010. pp. 113-116. ISSN 1857-2049.
15. Kozhukhar V.G. To the question of "political rusinstvo" in Moldova. B: Revista de Etnologie și Culturologie. Vol. 1. Chișinău, 2006. Pp. 146-154. ISSN 1857-2049.
16. Kupchanko G.I. Some historical and geographical information about Bukovina [Songs of the Bukovinian people]. Kiev: type. M.P. Fritz, 1875. 314 p.
17. Materials for geography and statistics of Russia, collected by officers of the General Staff. Survey Bessarabian region. Compiled by the General Staff Captain A. Zashchuk SPb.: typ. E. Weimer. Part II. 1862. 274p.
18. Materials for military geography and military statistics of Russia, collected by officers of the General Staff. Military review of the Bessarabian region. Compiled by the General Staff Captain A. Zashchuk. SPb., 1863. 345 p.
19. Nestorovsky P.A., Bessarabian Rusyns. Historical and ethnographic essay. Warsaw: Saturn, 1905. 174 p.
20. Nestorovsky P.A., For Russian Bukovina (Travel Notes). In: Historical Gazette, 1908, year 29, T. CXII. Pp. 671-706.
21. Nestorovsky P. In the north of Bessarabia. Warsaw: Saturn, 1910. 207 p.
22. Pasheva N.M. Essays on the history of the Russian movement in Galicia in the XIX – XX centuries. M.: Type. GPIB, 2001. 201 p. ISBN 5-85209-100-6.
23. Pypin A.N. The History of Russian Ethnography. T. II. SPb.: M. M. Stasyulevich Printing House, 1891. 428 p.
24. Collected Works of A.S. Afanasyev (Chuzhbinsky), ed. P.V. Bykov. T. VIII. Ed. 2nd, reviewed and corrected. A trip to South Russia. Essays on the Dniester. SPb.: Hermann Goppé, 1893. 420 p.
25. Suliak S.G. Shards of Holy Russia. Essays on the ethnic history of the Rusnaks of Moldova. Scientific ed. P.M. Shornikov. Chisinau: Tatiana Publishing House. 2004. 240 p. ISBN 9975-948-24-3.
26. Sulyak S. Ethnocultural Identity of the Ruthenians of the North of Moldova. B: Rusin, 2006, No. 4 (6). Pp. 141-149. ISSN 1857-2685 (Print); ISSN 2345-1149 (PDF).
27. Shornikov P.M. Parabola of Oblivion: Ethnic Identity of the Rusyns of Moldavia in the 20th - early 21st Century. B: Rusin, 2005, No. 2 (2). Pp. 151-177. ISSN 1857-2685 (Print); ISSN 2345-1149 (PDF).
28. Shchavinskaya L.L. Yakov Golovatsky as a researcher of Eastern Slavic cultures. Q: Slavic world in the third millennium: man, society, people in history, language and culture / Ed. ed. E. S. Uzeneva. M.: ISL RAS, 2014. 360 p. ISBN - 978-5-7576-0307-0.
- in Ukrainian
29. Burkut I. Rusynstvo: Past and modernity. Chernivtsi: Prut, 2009. 384 p. ISSN 0130-6936
30. Dashkevich Ya.R. Dvirecensy. Does a Ukrainian separatism? [reference date: 02.03.2018]. Access mode: https://keui.files.wordpress.com/2010/12/17_dashkevich.pdf with 184 et al

31. *Kayndl R. F.* Gutsuli: their life, customs and people's transcripts. Chernivtsi: Molodybokvinnets, 2000. 208 p. ISBN 966-7109-20-8.
 32. *Michanich O.* Politichnerusinstvo: History and Modernity. Ideological sources of the Transcarpathian regional separatism. In: Ukrainians - Rusyns: ethno-linguistic and ethno-cultural processes in historical development. Heads Ed. G. Skrypnyk, National Academy of Sciences of Ukraine, UIA, IMFA and others. M. T. Rylsky. Kyiv, 2013. pp. 9-63. ISBN 978-966-02-6767-1.
 33. *Franco Ivan.* Oleksandr Stepanovich Afanasyev-Chuzhbinsky // Collection of works in fifty volumes. Literary-critical labor of 1911-1914. T. 39. Kyiv: Scientific Opinion, 1983. P. 23-30.
 34. Chronicle of the defense of the Ukrainian language. [reference date: 03/04/2018]. Access mode: https://zaxid.net/hronika_zaboron_ukrayinskoyi_movi_n1257817
-
-

СТЕПКИН В.В.

кандидат исторических наук, учитель истории, МБОУ
Павловская СОШ с УИОП Воронежской области
E-mail: archeolog@mail.ru

STEPKIN V.V.

Candidate of historical sciences, History teacher MBGEI
(Municipal Budgetary General Education Institution)
Pavlovsk Secondary School with Enhanced Coverage of
Certain Subjects Voronezh region
E-mail: archeolog@mail.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ КУЛЬТОВЫХ ПЕЩЕР ЕВРОПЕЙСКОЙ ЧАСТИ РОССИИ

CLASSIFICATION OF CULT CAVES IN EUROPEAN RUSSIA

В результате анализа планиграфии культовых пещер XVII–XX вв., расположенных на европейской части России, составлена классификация. В зависимости от предназначения пещер выделяются пещеры-кельи – подземелья, предназначенные для проживания и молитвы подвижника; пещеры-храмы – подземелья, предназначенные для богослужения; пещеры-лабиринты – подземелья, предназначенные для духовной трансформации личности, а также пещеры-монастыри и пещеры-некрополи.

Ключевые слова: культовые пещеры, классификация, народное православие, монастыри, Русская православная церковь.

The cult caves of XVII–XX centuries located in European Russia were classified as a result of analysis of their planigraphy. Depending on the caves destination they can be divided into caves-cells – the catacombs designed for living and prayers of a hermit; caves-temples – the catacombs designed for religious services; caves-mazes – the caves devoted for spiritual transformation of a person, as well as caves-monasteries and caves-necropoleis.

Keywords: cult caves, classification, folk Orthodoxy, the Russian Orthodox Church.

В настоящее время на территории европейской части России насчитывается около сотни пещер, созданных в русле христианской традиции подземножительства в XVII–XX в. Большинство из них было вырублено в меловых отложениях на территории юга Центральной России в рамках народного православия в XIX в. [9]. Столь значимый объем объектов исследования требует классификации, помогающий лучше понять сакральное пространство пещеры. При этом существует закономерность между планиграфической структурой подземелья и ее функциональным предназначением.

Рассмотрим данный тезис на примере Костомаровского пещерного комплекса в Воронежской области, начало создания которого относится к середине XIX в. [6]. Топографическая съемка Костомаровских пещер проводилась под руководством А. А. Гунько в 2011 г., рис. 1. Наиболее крупное подземелье представляет собой два сопряженных между собой храма с отдельными примыкающими помещениями и ходами, рис. 1.1. Храмы освящены в честь Спаса Нерукотворного и Веры, Надежды, Любви и матери их Софии. Ту же функциональную, богослужебную, нагрузку мы видим в пещерном храме Серафима Саровского, рис. 1.5. На склоне костомаровской балки между Спасским храмом и храмом Серафима Саровского расположена также группа пещер, представляющих собой небольшой ход с примыкающим помещением-кельей, рис. 1.2–1.4. Замыкает сакральное подземное пространство близ с. Костомарова так называемая пещера «Покаяния», представляющая собой извилистый ход, тянущийся вглубь скального массива, рис. 1.6. По рассказам старожилов, ра-

нее в конце данной пещеры находился старец принимающий исповедь.

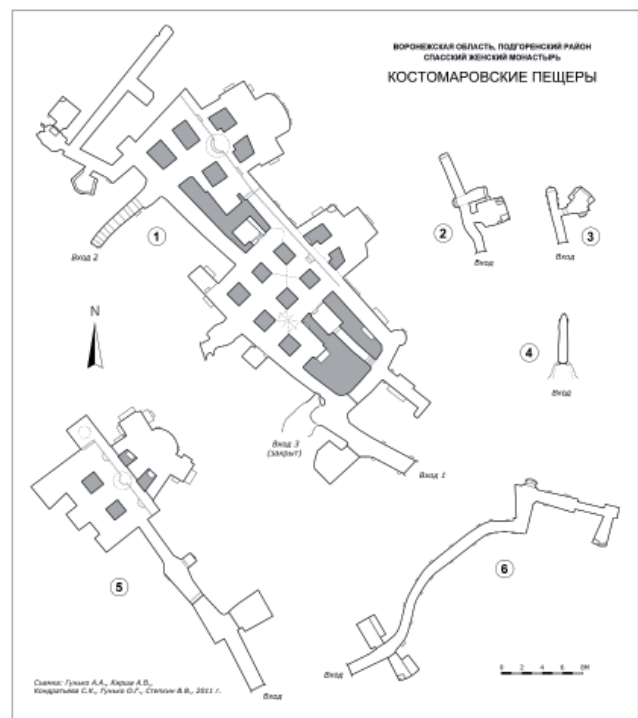


Рис. 1. Планы Костомаровских пещер Воронежской области. Топографическая съемка под руководством А. А. Гунько в 2011 г.

Таким образом, мы видим, что формирование внутреннего объема пещер зависит от функционала подземелья. В связи с этим, в зависимости от предназначения пещер, мы можем выделить пещеры-кельи – подземелья, предназначенные для проживания и молитвы подвижника; пещеры-храмы – подземелья, предназначенные для богослужения; пещеры-лабиринты – подземелья, предназначенные для духовной трансформации личности. При этом название «пещера-лабиринт» носит условный характер, под лабиринтом мы понимаем как отдельный извилистый ход пещеры, так и более сложную планиграфическую конструкцию, в которой преобладающим объемом внутреннего пространства являются коридоры. Примером крупной пещеры-лабиринта может служить подземелье Сканова Троицкого монастыря Пензенской области, рис. 2. При этом обращает на себя внимание тот фактор, что пещеры с развитием лабиринтной структуры начинают выполнять интегративную функцию, объединяя в своем пространстве помещения различного функционального предназначения: храм, часовня, келья, трапезная и пр. Но при этом доминантой протяженности пещеры-лабиринта являются подземные коридоры.

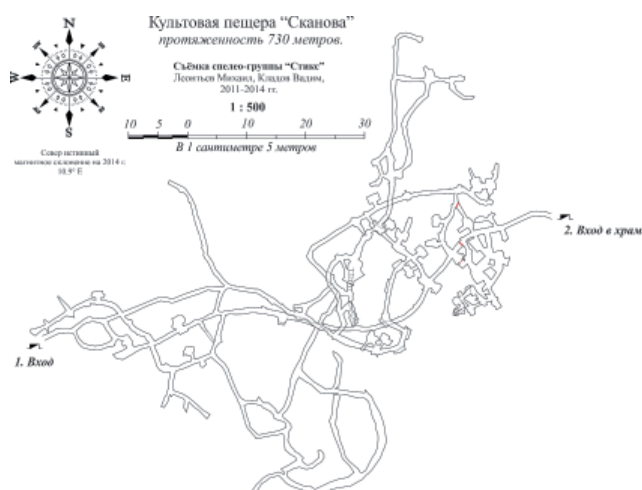


Рис. 2. План пещер Сканова Троицкого монастыря Пензенской области. Топографическая съемка М. Леонтьев, В. Кладов 2011–2014 гг.

Помимо выделенных типов пещер: пещера-храм, пещера-келья, пещера-лабиринт, можно выделить еще два типа: пещера-монастырь и пещера-некрополь. Примером пещеры-монастыря может служить подземный комплекс у с. Шмарное Белгородской области, рис. 3. В структуре комплекса мы можем выделить храм, кельи, исихастерий, трапезную [8]. При этом протяженность коридоров не является доминирующей, они несут в себе коммуникативную функцию, связывая отдельные элементы комплекса между собой и с дневной поверхностью. Пещера-некрополь на европейской части России представлена одним подземельем в Успенском Псково-Печерском монастыре, рис. 4. Здесь, в веерных ходах подземелья фиксируются входы в погребальные локулы и крипты. В основанной в XV в. Псково-Печерской обители захоронения братии в пещерах продолжается до настоящего времени. В этом отношении мы видим определенную преемственность с киевской традицией создания пещер-некрополей на территории Киево-Печерской Лавры и Зверинецкого пещерного монастыря.

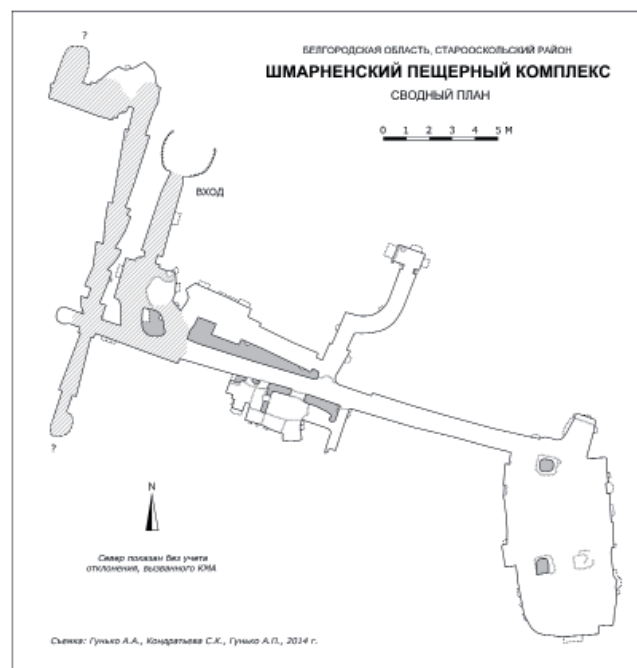


Рис. 3. План Шмарненской пещеры Белгородской области. Топографическая съемка под руководством А. А. Гунько в 2011 г.

Продолжая сравнение пещер европейской части России Нового и Новейшего времени с подземной архитектурой Средневековья, отметим следующие закономерности. Ближайшие средневековые пещерные памятники расположены в Крыму и Поднепровье. «Пещерные города» Крымского полуострова: Бакла, Чуфут-кале, Тепе-кермен, Качи-кальон, Мангуп-кале, Эски-кермен и др. отличает такая особенность скальной архитектуры, как наличие большого количества помещений небольшой площади. Большинство из таких помещений имели хозяйственное назначение. Если говорить о культовых пещерах, то они представлены пещерами-храмами, которых насчитывается в Юго-западной Таврики более шестидесяти [3, с. 10; 5, с. 16–19]. Обращение к средневековым пещерным памятникам Поднепровья помимо пещер-некрополей иллюстрирует наличие пещер-монастырей в Гнилецкой обители и Китаевской пустыни [10, с. 148, 149, 152, 156, 163]. Говоря о киевских пещерах-некрополях и пещерах-монастырях, мы учитываем условность этих понятий. В пещере-некрополе при преобладании полостей для захоронений фиксируются также храмы, часовни, кельи и пр. Деятельность такой пещеры-некрополя неотделима от деятельности наземного монастыря, частью которого она является. В пещерах-монастырях мы также видим полости для захоронений, но они не представляют доминанту внутреннего объема. Доминантой такого объема будет совокупность пространства храма, келий, трапезной, хозяйственных и иных помещений. При этом приводимое нами понятие пещера-монастырь отличается от понятия пещерного монастыря. Как верно заметил еще исследователь киевских культовых подземелий И. Каманин: «существенно необходимым признаком пещерного монастыря является только храм; было бы ошибкой думать, что непременно признаком служила и трапеза; она была признаком случайным, находившимся в зависимости от благоприятствовавшего тому протяжения и устройства пещер. Отсутствие келий и трапезы не дает

повода отрицать, что при пещерной церкви не существовал монастырь» [4, с. 15–16]. То есть для выделения среди православных обитателей пещерных монастырей достаточно наличия на их территории пещерного храма. Для выделения же пещеры-монастыря наличие подземного храма обязательно, но недостаточно. Такая пещера отражает в своей структуре основные функциональные компоненты: место совершения культа, место жилья и места хозяйственно-бытовой деятельности.

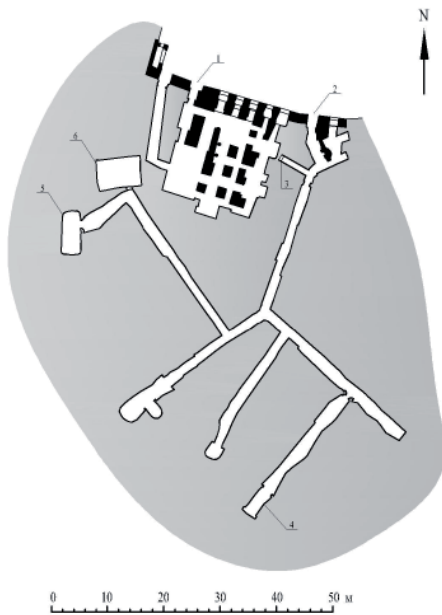


Рис. 4. План пещер Успенского Псково-Печерского монастыря в Псковской области. Компьютерная обработка – И. Агапов 2013 г.

Особенностью пещер XVII–XX вв. на территории европейской части России является значительное количество пещер-лабиринтов. В отличие от остальных типов (пещера-келья, пещера-храм, пещера-монастырь, пещера-некрополь) данный тип наиболее сложен для понимания семантической нагрузки ходов подземелий. С точки зрения традиционного понимания архитектурного функционала невозможно объяснить значительную протяженность коридоров. В качестве примера приведем одну из наиболее крупных культовых пещер России – Калачеевскую, расположенную в Воронежской области. Общая протяженность пещеры составляет 892 м [2, с. 10]. Из них более 90 % приходится на подземные ходы. Ту же закономерность мы видим и в Валуиской пещере общей протяженностью в 406 м [1, с. 142]. Очевидно, что ответ на данный феномен надо искать не в утилитарной плоскости, где ходы выполняют коммуникационную функцию между отдельными помещениями (храмом, часовней, кельей, трапезной и пр.), а в сакральной, где ходы имеют особую семантическую нагрузку, связанную с духовными практиками, как это мы видим, например, в пещерах Дивногорского монастыря Воронежской области [7]. Анализ сакрального пространства подобных пещер-лабиринтов – задача отдельного исследования.

В завершении выделения различных типов пещер в зависимости от функциональной структуры еще раз подчеркнем идеальный характер нашего конструирования, которое необходимо как для лучшего понимания временных и региональных особенностей планиграфии подземелий, так и для проникновения в семантическую нагрузку объектов изучения. На практике же мы зачастую встречаемся со смешением различных типов выделяемых нами пещерных комплексов.

Библиографический список

1. Гунько А.А., Кондратьева С.К., Гунько А.П. Пещерный комплекс Игнатия Богоносца в Валуях // Спелеология и спелестология. Сборник материалов VI международной научной конференции (К 170-летию Русского географического общества). Набережные Челны: НГПУ, 2015. С. 135–145.
2. Гунько А.А., Степкин В.В., Кондратьева С.К., Леонтьев М. В. Новые данные о культовых пещерах Дона по материалам исследований 2012–2013 гг. // Христианские пещерные комплексы Восточной Европы: тезисы международной научно-практической конференции (24–27 апреля 2014, Дивногорье, Воронежская обл., Россия). Воронеж: «Истоки», 2014. С. 10–11.
3. Гуськов А.А. Атлас пещерных городов Крыма. Путешествие к строителям и обитателям пещер. Харьков: Курсор, 2008. 198 с.
4. Каманин И. Зверинецкие пещеры в Киеве. Киев: Зверинецкие Пещеры, 2007. 172 с.
5. Могаричев Ю.М. Крым. «Пещерные города». Киев: «Вища школа–XXI», 2010. 280 с.
6. Степкин В.В. Взаимодействия крестьянской общины, церкви и государства в контексте создания и функционирования Костомаровского пещерного комплекса в Подонье (середина XIX–XX вв.) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. Вып. 43. 2017. № 15 (264). С. 128–137.
7. Степкин В.В. Виа Долороза в пещерах урочища Малые Дивы на Среднем Дону // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 426. Январь. С. 167–179.
8. Степкин В.В. Пещерный монастырь у села Шмарное Белгородской области // Могилянські читання. 2012. Збірник наукових праць. Традиції пещерних монастирських комплексів в Україні та Східній Європі. Проблеми вивчення, збереження та музеєфікації. Київ: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, 2013. С. 217–220.
9. Степкин В.В. Пещеростроительство в лесостепном Подонье (VIII–XX вв.). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Воронеж: ВГПУ, 2005. 24 с.
10. Бобровский Т. Підземні споруди Києва від найдавніших часів до середини XIX ст. (спелео-археологічний нарис). Київ: АртЕк, 2007. 176 с.

References

1. Gun'ko A.A., Kondrat'eva S.K., Gun'ko A.P. Cave complex of Ignatius of Antioch in Valuiki. // Speleology and Speleology. Digest of VI International scientific conference (Devoted to 170 anniversary of Russian Geographical society). Naberezhnye Chelny: NSPU, 2015. Pp. 135–145.
2. Gun'ko A.A., Stepkin V.V., Kondrat'eva S.K., Leont'ev M.V. New data on cult caves of Don region based on study materials of 2012–2013. // Christian cave complexes of Eastern Europe: abstracts of international research and practice conference (April 24–27, 2014, Divnogorie, Voronezh region, Russia). Voronezh: Istoky, 2014. Pp. 10–11.
3. Gus'kov A.A. Atlas of cave towns in Crimea. A voyage to cave builders and dwellers. Charkiv: Cursor, 2008. 198 p.
4. Kamanin I. Zverinetskie Caves in Kiev. Kiev: Zverinetskie Caves, 2007. 172 p.

5. *Mogarichev Ju. M.* Crimea. Cave towns. Kiev: "Vishcha shkola-XXI", 2010. 280 p.
 6. *Stepkin V.V.* Interrelation of peasant community, church and the state with reference to creation and functioning of Kostomarovsky cave complex in Podonye (middle of XIX – XX centuries) // Science journal of Belgorod State University. Series: History. Politology. Issue 43. 2017. No 15 (264). Pp.128-137.
 7. *Stepkin V.V.* Via Dolorosa in the caves of Malye Divy area on the Middle Don // Tomsk state university journal. 2018. №.426. P. 167–179.
 8. *Stepkin V.V.* Cave complex near village Shmarnoe of Belgorod region // Mogilyanski chitaniya. 2012. Zbirnik naukovikh prats. Traditsiy pechernikh monastyrskikh kompleksiv v Ukrainy ta Skhidniy Evropi. Problemy vivchennya, zberezheniya ta muzeefikatsiy. Kyiv: Natsional'niy Kyevo-Pecherskiy istoriko-kul'turniy zapovidnik, 2013. Pp. 217-220.
 9. *Stepkin V.V.* Cave building in forest-steppe Don region (VIII-XX centuries). Extended abstract of dissertation for a candidate of historical sciences degree. Voronezh: VSPU, 2005. 24 p.
 10. *Bobrovskiy T.* Pidzimni sporudi Kyeve vid naidavnishikh chasiv do seredini XIX st. (speleo-arkheologichni naris). Kyiv: ArtEk, 2007. 176 p.
-
-

ФОКИНА А.В.

методист отдела обществоведческих дисциплин, БУ
ОО ДПО «Институт развития образования»
E-mail: a-lessa@yandex.ru

FOKINA A.V.

Methodologist of the Social studies department «Institute of
education development»
E-mail: a-lessa@yandex.ru

**ПРОБЛЕМА «ОТСТАЛОСТИ» КАК ОТПРАВНАЯ ТОЧКА МОДЕРНИЗАЦИИ ДЕРЕВНИ
В 1918-1927 гг. (НА ПРИМЕРЕ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

**THE PROBLEM OF «BACKWARDNESS» AS THE STARTING POINT OF COUNTRYSIDE MODERNIZATION
IN 1918-1927 (ORYOL GOVERNORATE AS EXAMPLE)**

Статья посвящена проблеме «отсталости», выступающей в качестве комплексной характеристики деревни в первое послереволюционное десятилетие. Крестьянство рассматривалось как «отсталая» («темная») масса представителями власти различных уровней. Сообщения сельских корреспондентов повторяют и иллюстрируют примерами эту оценку крестьянства. Представление об «отсталости» служило отправной точкой модернизации деревни в этот период и легитимизировало возможность власти оказывать давление на крестьянство.

Ключевые слова: модернизация, крестьянство, «отсталость», селькоры, советская власть.

This article is dedicated to the problem of «backwardness» as complex characteristic of countryside during the first ten years after Revolution. Peasantry was considered by different representatives of authority as «backward» («ignorant») ranks. Rural correspondent's reports are illustrating this peasantry assessment by various examples. Idea of «backwardness» was the starting point of countryside modernization at that period and it legitimized authority's possibility of pressure on peasantry.

Keywords: modernization, peasantry, «backwardness», rural correspondents, Soviet authority.

Категория «отсталость» рассматривалась многими мыслителями и исследователями как ключевая особенность развития России. «Марксисты и народники, равно как и классические либералы или консерваторы, исходили из предпосылки, что Россия страна отсталая» [6, с. 16]. Этим объясняются разные феномены русской истории – «от крушения старого режима и гигантских трагедий Гражданской войны и сталинизма до бессмыслицы брежневской эпохи...» [цит. по: 6, с. 17]. Данная характеристика использовалась представителями как российской, так и зарубежной научной мысли. А. Каменский, рассуждая об историографии дореволюционной истории России, отмечает, что концепт «отсталости» «являлся едва ли не единственным, что объединяло советских западных историков» [5]. Он также обращает внимание на то, что в последние десятилетия набрала силу тенденция «нормализации» русской истории, изложенная (с некоторыми принципиальными отличиями) в работах Б.Н. Миронова, Л.В. Милова, Д. Мартин, Ф. Шенка, Н. Колманн и других российских и зарубежных исследователей. Однако, несмотря на то, что в оценке истории России происходят изменения, в отношении крестьянства термин «отсталость» активно используется.

В предреволюционный и в постреволюционный период многие представители общественно-политической мысли России – как большевики, так и их противники, считали «отсталость» («темноту») и связанную с этим несамостоятельность важнейшей характеристикой крестьянства.

Покинувшие Россию после революции общественные деятели, рассуждая (зачастую в возвышенных интонаци-

ях) о русском крестьянстве, отмечают, что оно нуждается в «поводыре». Это мнение разделяется даже теми из эмигрантов, кто видел в крестьянстве основополагающую для России силу. По мнению С. Маслова, «помочь новой силе и тем обеспечить ее нормальный рост и общественно-здоровое действие» [8, с. 37] должна была интеллигенция.

Большевистские лидеры, говоря о необходимости «пробуждения» деревни, также видят в крестьянстве «темную» инертную массу. В Программе РКП (б), принятой на VIII съезде партии в марте 1919 года, говорится о «хозяйственной и культурной отсталости деревни» [7, с. 425], М.И. Калинин несколько раз в речах также упоминает об «отсталой деревне» [3, с. 685; 4, с. 164]. Представители местной власти Орловской губернии подхватывают эту риторику и объясняют фактором «отсталости» малопонятные и неожиданные решения Москвы. В ходе дискуссии о нэпе на VIII уездном съезде Советов в 1921 году председатель Экономсовещания утверждает, что новая экономическая политика была введена «ввиду отсталости России в экономической жизни и разрухе от войны и блокады империалистов» [32, л. 3].

Категория «отсталости» является ключевой для понимания процессов, происходивших в деревне в 1920-е годы. Она является толчком для осуществления модернизации, понимаемой как «столкновение воплощенной «традиции» с динамичным изменением как универсальное шествие к прогрессу» [6, с. 14]. Янни Коцонис верно заметил, что представление о крестьянстве как априори «отсталой» массе легитимизирует возможность оказывать на него давление, «делает необходимым вмешательство (или пас-

сивное благодеяние) со стороны тех, кто «отсталым» не является» [6, с. 15].

Анализ губернских газет 1918 – 1927 годов позволяет проанализировать представления о крестьянской «отсталости» наиболее активных представителей деревни – сельских корреспондентов и связать их с идущим в деревне процессом модернизации, направление которого задавалось центром.

Сельские корреспонденты, описывая современную им деревню, зачастую копируют идущие сверху, услышанные в речах агитаторов выражения и оперируют терминами «отсталость», «темнота», «несознательность» применительно к односельчанам, видя в них в противовес себе – «передовым» и «сознательным». Об этом говорят даже броские названия сообщений: «Тьма деревенская» [29], «Стыдно быть тёмным» [28], «В медвежьем углу» [30], «Воюем с темнотой» [31], «В борьбе с темнотой» [21], «Темнота беспробудная» [10]. Анализ заметок селькоров показывает, что под «темнотой» подразумеваться может многое: и пассивность при выборах в Советы, и неграмотность, и сохранение старых обычаев, и приниженная роль женщины, и нежелание выписывать газеты... «Дичает наша деревня... Совсем в затхлом болоте живем, в темноте погибаем» [30], – сетуют селькоры.

Интересен вопрос о том, что является критерием для измерения «отсталости» деревни и, соответственно, каким видится результат модернизации. Сообщения селькоров показывают, что точного представления об этом нет. Главный посыл – необходимость перемен. Но что должно стать целью? Ни в одной из заметок в качестве эталона не называется «запад», лишь в нескольких сообщениях в качестве позитивного примера рассматривается опыт применения техники в сельском хозяйстве стран Европы и США. В нескольких сообщениях, касающихся в первую очередь просвещения и культурного досуга, целью изменений называется необходимость приближения «темной» крестьянской массы к более «передовому» городу. Анализ же большей части сообщений показывает, что чаще всего селькоры опираются на смутные ощущения о несоответствии современной им деревни картинам, рисуемым в докладах агитаторов о «светлом будущем» и «коммунистических идеалах». И достижение именно этих, не до конца понятных ни основной массе крестьянства, ни наиболее «передовым» её элементам, идеалов, видится ими главной целью модернизации деревни.

Важно, что представления об «отсталости» деревни и векторе необходимых изменений формировались в первую очередь под влиянием центра. Это естественно в условиях наличия традиционной для России властной вертикали – «сверхцентрализованной системы управления, которая казалась оптимальной для сохранения территориальной целостности огромной страны» [2, с. 10]. Влияние центра проявляется не только в прямых приказах, но и в том, что даваемые им оценки рефреном повторяются на местах. Сообщения региональных газет добавляют красок, иллюстрируют задаваемые Москвой характеристики деревни, но не противоречат им.

«Отсталость» деревни рассматривалась как комплексное явление: экономическое, политическое, социокультурное.

В середине 1920-х годов, после нескольких неурожа-

ев, вызванных разрушительными процессами, идущими в сельском хозяйстве центрально-черноземных губерний, в столице заговорили о так называемом «оскудении центра». Проблема эта корнями уходит в XIX век, но после революции и Гражданской войны стала более острой. В характеристике хозяйства Орловской губернии, данной в 1926 году инструктором ЦК ВКП(б) Рогодинским, обозначены ключевые аспекты проблемы. «Сельское хозяйство носит, по преимуществу, зерновой характер, очень слабо землеустроено (только 16%), господствует трехполька... свирепствует череполосица, очень слаба инвентаризация сельского хозяйства, недостаток удобрений... страшное малоземелье, неуклонный рост дробимости двора и, наконец, высокая плотность населения, когда на 1 версту приходится до 68 душ – все это наряду со слабостью агрокультурной помощи, приводит к той тяжелой картине оскудения» [цит. по: 1, с. 78-79].

Сообщения селькоров служат иллюстрацией этих процессов, переводя рассуждения с сухого языка статистики и цифр на личностный уровень, показывающий проблемы и их последствия для типичного крестьянского хозяйства губернии.

Одной из ключевых характеристик экономической отсталости губернии была недостаточная землеустроенность, одним из проявлений чего являлась широкая распространённость череполосицы. Крестьянин Дрогавцев в заметке «Больной вопрос» констатирует, что в одном из селений Черкасской волости Ливенской губернии «вопрос с землеустройством обстоит из рук вон плохо» [9]. Помимо того, что на душу приходится лишь около одной десятины земли, очень остро стоит проблема череполосицы: «земля-то эта находится в трёх клинах, а в каждом клине в 9 местах на расстоянии от 1 до 18 верст от усадьбы каждого домохозяина» [9]. В результате на вспашку десятины уходит вместо одного дня работы три, то же касается и других работ: посева, перепашки, убора хлебов и других, что в сочетании с нехваткой живого и мертвого инвентаря делает хозяйствование не только излишне тяжелым, но и убыточным. При этом устранить проблему самостоятельно не представляется возможным: все крестьяне хотят, чтобы «моя земля была в одном месте да поближе к дому» [9], но как решить этот вопрос безболезненно, никто не знает. Все более ясной становится лишь необходимость скорейшего землеустройства.

Как корреспонденты губернских газет, изучавшие деревенский быт, так и селькоры отмечают необходимость агрокультурной помощи – не только изданием соответствующей литературы, но и в виде постоянной работы агрономов и создания образцовых хозяйств. «Хотя большая часть наиболее лучших сельских хозяев ненавидят череполосицу и знают о нерациональности трёхпольного хозяйства, но по незнанию иных способов землепользования ограничиваются более крупной череполосицей» [16]. Осознавая вред трехполья, крестьяне очень недоверчиво относятся к предложениям заменить его четырехпольем или многопольем, поскольку не видят наглядных примеров их эффективности. «Всё это хорошо, мил человек, но все это только одни разговоры, а на деле то нам не приходилось видеть ваших «четырёхпольев» или «шестипольев» [16]. Корреспондент газеты «Земледелец и рабочий» приходит к выводу, что эффективным методом борьбы с экономиче-

ской отсталостью деревни будет широкое распространение и доступность агрономической помощи, принять которую крестьянство готово. «Деревня жаждет бесед, жаждет разъяснений и советов и ей нужно их немедленно дать во что бы ни стало» [16].

Привычные к экстенсивному хозяйствованию крестьяне, недоверчиво воспринимающие агропропаганду, главной проблемой крестьянских хозяйств считают в первую очередь малоземелие. Мнение об аграрном перенаселении подтверждает Губернское земельное управление, в 1924 году пришедшее к выводу, что число излишних рабочих рук составляет свыше 50% земледельческого населения губернии [33, л. 5]. «Тесно у нас стало. Что я сделаю на 1 1/2 десятинах земли на душу?» [27], – сетует крестьянин корреспонденту. «Жажда земли» проявляется в постоянных переделах и в стремлении к переселению в Поволжье, Сибирь, на Кубань – «там ширь, потому и уехать хотим» [27]. Деревенские коммунисты, признавая отсталость деревни и необходимость интенсификации крестьянского труда, обращают внимание на эти характеристики. «Эту жажду земли, земельную тесноту волостным организациям надо использовать для пропаганды улучшенных способов сельского хозяйства» [27].

Интенсивность внедрения более совершенных форм землепользования, по мнению представителей местной власти, зависит от «той энергии, какую проявляют землеустроительные органы на местах в деле пропаганды наилучших форм землепользования» [11].

Селькоры причинами слабого землеустройства считают как косность крестьянства, так и нежелание землемеров работать надлежащим образом.

«Наши спецы-землемеры вместо нужной горячей работы занимаются времяпровождением в городе и деревнях на спектаклях. Они любят всякие развлечения с самогонкой...и раскатываются на измученных лошадях с барышнями» [15]. Распропагандированные крестьяне в этом видят классовую проблему – образованные землемеры видятся «чуждым» элементом. «Пора положить этому предел и взяться за выделение землемеров из своей рабоче-крестьянской семьи. Интеллигентам не нужна борьба с жизненной разрухой» [15], – заключает селькор.

В действительности проблема была в большей степени связана с недостаточностью штата и загруженностью земельных органов. Например, в 1924 году, когда, по подсчетам Губернского земельного управления, срочно предстояло провести землеустройство более 86% земель трудового пользования, штат Губземуправления состоял из 93 работников, включая административный персонал (землемеров-исполнителей было 49 человек). «Очередь страшно большая, потому что дел в земорганах очень много, в силу чего землеустроительные дела очень долго принуждены ждать утверждения» [24], – сообщает «Орловская правда» в 1924 году. Впрочем, факты волокиты и злоупотребления землеустроителей также имели место. Встречались случаи, когда при разверстании земли землемер принимал решение в пользу тех, кто «радовал» его «подарочком», деньгами или самогоном [17].

Впрочем, разного рода злоупотребления представителей новой, советской власти, приводятся селькорами в качестве примера «пережитков» прошлого, демонстрирующих политическую отсталость деревни. Корреспондент

«Орловской правды» в 1923 году, говоря о том, что взяточничество местной власти является массовым явлением, причину видит в психологии крестьянства, «в его старом, еще не изжитом быту». «Вы не найдёте ни одного крестьянина, который бы не всосал с молоком матери убеждений, что за взятку можно все сделать. Он с этим родился. Он полагает, что всегда можно дать кому угодно взятку. А когда сам станет у власти, например председателем сельсовета, он и не считает преступлением взять. У него и здесь найдется старинное оправдание: – «Все берут» [12]. Действительно, анализ сообщений селькоров о взятках, злоупотреблениях деревенских властей позволяет сделать вывод, что эти факты не удивляют ни селькоров, ни крестьянство, последним даже воспринимаются как данность. В большинстве своем борьбу с этим явлением авторы заметок видят в снятии провинившегося с должности, лишь немногие обращают внимание на необходимость направленной работы: в каждом крупном обществе из самих крестьян организовать комиссии по борьбе со взяточничеством, проводить просветительские беседы, месячники, посвященные данной проблеме, чтобы ослабить и искоренить «вековое зло» [12].

Политическая «отсталость» проявляется и в пассивности крестьянской массы, позволяющей пройти в сельские и волостные советы «кулакам». В связи с этим особое внимание в газетах привлекается к необходимости участия крестьянства в выборах. Призывы быть активными, чтоб не допустить засилья «кулаков» в советах, идут из Москвы, рефреном повторяются губернской властью и иллюстрируются в заметках селькоров. Типично сообщение из Стрелецкой волости Орловского уезда: после перевыборов волостного совета «взяли власть» в нём беспартийные, которым «не хочется проводить в жизнь всех декретов, которые исходят из центра, потому что они не в их интересе». Существовавшая ранее в волости коммунистическая ячейка утратила силу, поскольку «местные власти волости смотрят на коммунистов враждебно и для них они не имеют никакого значения». При этом селькор обращается с призывом навести порядок не к несознательному крестьянству, а к губернской власти, тем самым отказывая деревне в сознательности и самостоятельности: «необходимо товарищам партийным высших инстанций обратить серьезное внимание на деревенские массы, бросить туда коммунистов, которые бы привили дикой мысли и темноте – светлую мысль обновления» [14].

Идея о том, что коммунисты, в первую очередь молодежь, должны стать локомотивом изменений, прослеживается и при характеристике социокультурной «отсталости» деревни. Наибольшее возмущение односельчан вызывают случаи, когда они, вместо того, чтобы служить примером, демонстрируют приверженность старым обычаям – «темноте». «Я беспартийный, но меня взяло за живое, когда один из наших коммунистов – секретарь сельского совета дер. Липки Ломовской волости Орловского уезда, Кондрашев Федор, согласился быть кумом гражданина Зайцева Алексея, который пригласил его к себе в кумовья после рождения сына», – пишет селькор в 1923 году. И традиционно обращается к власти: «Ломовской ячейке РКП(б) следует сделать внушения Кондрашеву, что таких вещей делать нельзя, что нужно бороться против религиозного дурмана, а не идти в кумовья» [19]. Другого сель-

кора, рассказывающего о святочных развлечениях, сильнее всего возмущает участие в них комсомольцев и бывших красноармейцев, которые «должны нести свет деревне, а не сгущать и без того мрачную тьму» [22].

Среди основных проявлений социокультурной «отсталости» деревни в этот период чаще всего называются религиозность, сохранение патриархальных отношений в семье, низкий уровень грамотности и медицины, суеверие, распространение слухов и тому подобное. Порой доходило до абсурда. Селькор приводит курьезный случай, имевший место в деревне Бастыевой Мценского уезда: в заброшенный колодезь упала женщина и стала звать на помощь, но проезжавшие мимо крестьяне решили, что это «чорт кричит» и поспешили покинуть «нечистое место», вытащили пострадавшую значительно позже [20].

В губернии было очень много «бабок», «ведунгов», «ведьм», к услугам которых массово прибегали крестьяне. Зачастую это было связано с недоступностью медицинской помощи. Несмотря на заявления региональных властей о том, что «крестьянину незачем теперь обращаться к знахарю» [18], поскольку во всех больницах, амбулаториях и фельдшерских пунктах помощь оказывается бесплатно, в реальности недостаточное их количество и удаленность заставляли прибегать к услугам «знахарей». Кроме того, среди услуг, предоставляемых последними, были и не связанные с медициной, но пользующиеся спросом, например, привораживание женихов [23] и предсказания [25]. Наиболее охотно к их услугам прибегали женщины. «Темные и доверчивые», они охотно шли к «этим пиявкам, отдавая им свои последние житки-пожитки» [29].

Женщины же, наряду со стариками, были наиболее последовательными приверженцами религиозных традиций. Иногда это выливалось в семейную драму, когда муж, часто из деревенских активистов, боролся с религией, а жена сохраняла веру в Бога. В этом случае селькор, безусловно, не на стороне «отсталой» женщины. «Какую трагедию переживает ребенок. Отец тянет к науке, к свету, от бога, а

мать к богу, в беспросветную тьму» [26].

Преодолению «отсталости» деревни должна была способствовать деятельность агитаторов, «избачей», распространение газет среди крестьян.

Но она не всегда встречала поддержку в деревне: «темнота проклятая одолела – все богу молятся, а красный уголок нечистой силой считают» [28]. Впрочем, антирелигиозная пропаганда, пусть и медленно, но давала результаты. Например, описывая быт Мценского уезда в 1924 году, селькор с удовлетворением констатирует, что «религиозная штукатурка отваливается», «советская жизнь берет свое» и уже встречаются «великопостные крестьянские свадьбы», заключаемые «по-новому», в ЗАГСе, а не в церкви [13].

Таким образом, представителями власти и деревенскими активистами «отсталость» в отношении крестьянства рассматривается как всеохватная категория: речь идет и об экономической, и о политической, и социокультурной отсталости. Наиболее «темными» в деревне считаются женщины и старики, прежде всего из-за приверженности традициям, суеверия и нежелания порвать с религией. Вместе с тем, эти характеристики могут быть в большей или меньшей степени отнесены ко всему крестьянству, даже к представителям местной власти и деревенским коммунистам. Представления об «отсталости» деревни на региональном и местном уровне формировались под влиянием Москвы: орловские управленцы, многие из которых – сами в недавнем прошлом крестьяне, а также сельские корреспонденты, соглашались с тезисом центра о «деревенской темноте» подтверждая его примерами. Важно, что «отсталость» крестьянства служила обоснованием необходимости модернизации деревни и давала большевикам право на вмешательство в ее дела. Источником инноваций был центр, что вписывается в представленную Н.В.Зубаревич центро-периферийную модель пространственного развития, элементом которой является «диффузия инноваций от центров на периферию» [2, с. 8].

Библиографический список

1. Гончарова И.В. Крестьянство Центрально-Черноземной области в условиях подготовки и проведения коллективизации в 1928-1932 гг.: диссертация ... доктора исторических наук: 07.00.02. Москва, 2015. 522 с.
2. Зубаревич Н.В. Региональное развитие и региональная политика в России// ЭКО: Всероссийский экономический журнал. Новосибирск: 2014. №4 (478). С. 7-27. С.10
3. Калинин М.И. Избранные произведения. Т.1. М.: Государственное издательство политической литературы, 1960. 784 с.
4. Калинин М.И. Избранные произведения. Т.2. М.: Государственное издательство политической литературы, 1960. 641 с.
5. Каменский А. К проблеме «вековой русской отсталости»: [Электронный ресурс] // QuaestioRossica. 2018. Т. 6, № 1. С. 185-206. С. 186. URL: http://elar.ufrf.ru/bitstream/10995/59922/1/qg_1_2018_14.pdf (Дата обращения: 15.07.2018).
6. Коцюнис Я. Как крестьяне делали отсталыми: сельскохозяйственные кооперативы и аграрный вопрос в России 1861–1914. М.: Новое литературное обозрение, 2006. 320 с.
7. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Ч. 1. М.: Государственное издательство политической литературы, 1953. 952 с.
8. Маслов С.С. Восходящая сила // Крестьянская Россия. Прага, 1922. № 1. С.6-38
9. Сельское хозяйство (Больной вопрос) //Красная правда. № 170 (275). 03.12.1921. С. 2
10. Ильинские хутора (Темнота беспросветная) //Орловская правда. № 241. 19.10.1924. С. 4
11. Землеустройство в Орловской губернии //Орловская правда. № 123. 06.06.1923. С. 4
12. Необходимо начать борьбу с деревенским взяточничеством//Орловская правда. № 224. 04.10.1923. С. 3
13. Религиозная штукатурка отваливается //Орловская правда. № 84. 18.04.1923. С. 3
14. Жизнь губернии //Известия. № 368. 18.05.1919. С. 4
15. Внимание земотделов //Красная правда. № 109 (214). 22.09.1921. С. 2
16. Чего ждет деревня? //Земледелец и рабочий. № 29. 05.02.1922. С. 3
17. Прихватили //Орловская правда. № 75. 05.04.1923. С. 4
18. Долой знахарей //Орловская правда. № 83. 17.04.1923. С. 3
19. «Коммунист» – кум. //Орловская правда. № 239. 21.10.1923. С. 4
20. Суеверные головы //Орловская правда. № 272. 30.11.1923. С. 3
21. В борьбе с темнотой//Орловская правда. № 17. 20.01.1924. С. 6

22. Святочные «развлечения» // Орловская правда. № 17. 20.01.1924. С. 6
23. Суеверия в деревне // Орловская правда. № 25. 31.01.1924. С. 5
24. Земельные дела // Орловская правда. № 35. 12.02.1924. С. 5
25. В сельской глуши // Орловская правда. № 58. 09.03.1924. С. 6
26. Поездка в деревню // Орловская правда. № 117. 24.05.1924. С. 3
27. Дайте земли! // Орловская правда. № 142. 24.06.1924. С. 4
28. Стыдно быть темным // Орловская правда. № 147. 29.06.1924. С. 2
29. Тьма деревенская // Орловская правда. № 206. 09.09.1924. С. 3
30. В медвежьем углу // Орловская правда. № 21. 28.01.1925. С. 3
31. К новой жизни (Воюем с темнотой) // Орловская правда. № 25. 01.02.1925. С. 3
32. ГАОО (Государственный архив Орловской области). Ф.1. Оп.1. Д. 435
33. ГАОО (Государственный архив Орловской области). Ф.1. Оп.1. Д. 777

References

1. *Goncharova I.* The peasantry of Central Black Earth Oblast in terms of preparing and conducting collectivization in 1928-1932 y.: thesis ... Doctor of Historical Sciences: 07.00.02. Moscow, 2015. 522 p.
2. *Zubarevich N.* Regional development and regional politics in Russia. ECO: All-Russian Economic Journal: Novosibirsk: 2014. №4 (478). Pp. 7-27. С.1
3. *Kalinin M.* Selected Works. V.1. М.: State Publishing House of Political Literature, 1960.– 784 p.
4. *Kalinin M.* Selected Works. V.2. М.: State Publishing House of Political Literature, 1960.– 641 p.
5. *Kamensky A.* To the problem of «age-old Russian backwardness»: [Electronic resource] QuaestioRossica. 2018. V. 6, No. 1. Pp. 185-206. p. 186. URL: http://elar.ufrf.ru/bitstream/10995/59922/1/qr_1_2018.. (Converted: 07/15/2018).
6. *Kotsonis Y.* Making Peasants Backward: Agricultural Cooperatives and the Agrarian Question in Russia, 1861–1914. М.: Novoe Literaturnoe Obozrenie, 2006, p. 320.
7. CPSU in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee, part 1. М.: State Publishing House of Political Literature, 1953. - 952 p.
8. *Maslov S.* Upward force // Peasant Russia. Prague, 1922. Ed. 1. p. 6-38.
9. Agriculture (Sick Question) // Krasnaya Pravda. No. 170 (275). 12/03/1921. p. 2
10. Ilyinskiye Khutors (hopeless darkness) // Orlovskaya Pravda. No. 241. 10/19/1924. p. 4
11. Land Management in Oryol Governorate // Orlovskaya Pravda. No. 123. 06/06/1923. p. 4
12. It is necessary to start a fight with village bribery // Orlovskaya pravda. No. 224. 10/04/1923. p. 3
13. Religious plaster falls off // Orlovskaya Pravda. No. 84. 04/18/1923. p. 3
14. Province life // Izvestiya, No. 368. 05/18/1919. p. 4
15. Land department attention // Krasnaya Pravda, № 109 (214). 09/22/1921. p. 2
16. What is the village waiting for? // Farmer and worker. 02/05/1922. p. 3
17. Took // Orlovskaya Pravda No. 75. 04/05/1923. p. 4
18. Healers off // Orlovskaya Pravda. No. 83. 04/17/1923. p. 3
19. «Communist» - kum. // Orlovskaya Pravda. No. 239. 10/21/1923. p.4
20. Superstitious heads // Orlovskaya Pravda. No. 272. 11/30/1923. p.3
21. Fighting against obscurity // Orlovskaya Pravda. No. 17. 01/20/1924. p.6
22. Svyatki «entertainments» // Orlovskaya Pravda. No. 17. 01/20/1924. p. 6
23. Superstitions in the village // Orlovskaya Pravda. No. 25. 01/31/1924. p. 5
24. Land Affairs // Orlovskaya Pravda. No. 35 02/12/1924 p, 5
25. In the rural wilderness // Orlovskaya Pravda. No. 58. 03/09/1924. p. 6
26. Trip to the village // Orlovskaya Pravda. No. 117. 05/24/1924. p. 3
27. Give the land! // Orlovskaya Pravda. No. 142. 06/24/1924. p. 4
28. Shame on ignorant // Orlovskaya Pravda. No. 147. 06/29/1924. p. 2
29. Village darkness // Orlovskaya Pravda. No. 206. 09.09.1924. p. 3
30. In backwater district // Orlovskaya Pravda. № 21. 01/28/1925. p. 3
31. Towards a new life (Fighting with darkness) // Orlovskaya Pravda. № 25. 02/01/1925. p. 3
32. State archive of Orel region. F.48. Op.1. I. 435.
33. State archive of Orel region. F.48. Op.1. I. 777.

УДК 94(671.1)

UDC 94(671.1)

ЧИКАИДЗЕ Ц.М.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра
всеобщей истории и исторической политологии,
Северо-Осетинский государственный университет им.
К.Л. Хетагурова
E-mail: tsisnamy@mail.ru

CHIKAI DZE Ts.M.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Department of World History and Historical Political
Sciences of North Ossetian State University named after
K.L. Khetagurov
E-mail: tsisnamy@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ АНГЛО-ФРАНЦУЗСКОМ ПРИСУТСТВИИ НА БЛИЖНЕМ ВОСТОКЕ ПОСЛЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

TO A QUESTION OF THE BRITISH-FRENCH PRESENCE IN THE MIDDLE EAST AFTER THE FIRST WORLD WAR

Ближний Восток традиционно представлял геополитически значимый регион. В статье уделено внимание аспектам политической трансформации Ближнего Востока с завершением Первой мировой войны. Анализируются усилия, позволившие Великобритании и Франции реализовать имперские амбиции по разграничению региона на сферы влияния в соответствии с соглашением Сайкс-Пико. Исследование сложившейся конфигурации в межвоенный период позволяет дать оценку роли внерегиональных держав в определении векторов политического развития ближневосточного региона, несмотря на преобладание освободительных тенденций, становление новых государственных образований и распространение идеологии панарабизма.

Ключевые слова: Ближний Восток, арабские страны, соглашение Сайкс-Пико, ближневосточная стратегия Великобритании, региональные интересы Франции, Каирская конференция.

The Middle East has traditionally represented a geopolitically important region. The article focuses on the aspects of the political transformation of the Middle East with the end of the First World War. The author analyzes the efforts that enabled the UK and France to realize their imperial ambitions to differentiate the region into spheres of influence in accordance with the Sykes-Picot Agreement. The research of the developed configuration during the interwar period allows to give an assessment to a role of extra-regional powers in definition of vectors of political development of the Middle East region, despite prevalence of liberating tendencies, formation of new state educations and distribution of ideology of Pan-Arabism.

Keywords: Middle East; Arab States; Sykes–Picot Agreement; problem of the Arab consolidation; Middle Eastern strategy of Great Britain; regional interests of France; Cairo Conference.

С вступлением Порты в Первую мировую войну, арабское население османских вилайетов было вовлечено в перипетии межимпериалистического противостояния. В этот период, поддерживаемые контакты между тайными и легальными арабскими организациями достигли наибольшей интенсивности. Недовольство внутренней политикой младотурецкого правительства вело к размежеванию между официальным Стамбулом и приверженцами арабского национализма. Проводимая султанским двором целенаправленная политика по ослаблению региональной аристократии, радикально меняется с продвижением английских войск в азиатских владениях империи. Наступательная тактика Великобритании на ближневосточных просторах Османской империи ставила официальный Стамбул перед необходимостью обращения за поддержкой в джихаде к провинциальной элите. Предполагалось, что поддержка призыва к борьбе Мекканским «шарифом» Хусейном, усилила бы его потенциальное воздействие. Однако воззвание султана не получило ожидаемого резонанса. В масштабной Дарданелльской операции в составе турецких дивизий, сумевших отбросить войска Великобритании и Франции, воевали и арабские подданные Османской империи, сковывая тактическое продвижение британских войск и в период

Месопотамской кампании. Поэтому готовность Лондона и Парижа поддержать арабский национализм в определенной мере определялась прагматичным контекстом.

Представители сирийско-арабских националистических обществ «Аль-Ахд» и «Молодая Аравия» тяготевшие к идее формирования независимого арабского государства при участии сына Мекканского шерифа – Фейсала, в мае 1915 г. сумели согласовать платформу для сотрудничества с британской стороной. Возглавившему в июне 1916 г., антитурецкое восстание шерифу Мекки Хусейну аль-Хашими, примкнули сирийские, иракские националисты, деятели общества «Аль-Ахд», объединенные общей идеей обретения суверенитета. Так повстанцам в сентябре 1916 г. удалось взять под контроль территорию Южного Хиджаза, позволившее в дальнейшем арабским вооруженным отрядам рассредоточиться на тактических направлениях. Формирования под руководством сыновей Хусейна аль-Хашими – Али и Абдаллы предстояла операция по блокированию Медины [8, с. 17]; другим – руководимым Фейсалом, совместно с частями под командованием Верховного главнокомандующего египетскими экспедиционного корпуса генерала Эдмунда Алленби предстояло продвижение в северном направлении к Дамаску; подспудно британские

военные решали задачу овладения и Иерусалимом. С овладением города 9 декабря 1917 г., шериф Хусейн обратился за комментариями к интерпретации, обнародованной месяцем ранее «Декларации Бальфура», предусматривающей программу сионизации Палестины и проект создания «еврейского национального очага» на ее территории.

Придерживаясь наступательного внешнеполитического курса в регионе, в июне 1918 г. правительство Великобритании опубликовало «Декларацию к семерке», в соответствии с которой ближневосточный регион подлежал разграничению на четыре зоны. Территории, двух зон, включая Аравийский полуостров от Адена до Акабы, сохранивших суверенитет, а также освобожденных усилиями арабских формирований от османского владычества признавались Лондоном в полной мере независимыми. В районах (Ирак и Палестина), освобожденных от турецкого владычества усилиями стран Антанты в политической сфере должен был возобладать «принцип согласия подчиненных». В четвертой зоне (часть Сирии и Мосул), контролируемых султанатом, Лондоном активно популяризировалась доктрина обретения независимости. Следуя неокOLONиалистическим принципам, британские правящие круги с помощью «Декларации» стремились добиться благосклонного расположения арабского мира и развеять сомнения относительно реальных планов своей политики.

Арнольд Уилсон, выполнявший функции Верховного комиссара в Месопотамии (апрель 1918 – октябрь 1920 гг.), в стремлении продемонстрировать лояльность большинства населения британскому правлению, инициировал проведение плебисцита в качестве альтернативы англо-французской декларации. С ее опубликованием 7 ноября 1918 г., державы-победительницы декларировали готовность содействовать становлению национальных правительств, с целью не допустить всплеска недовольства установлением оккупационного режима и предотвращения роста национально-освободительного движения на Ближнем Востоке. Большая часть населения Месопотамии выражала единогласие в вопросе создания государства, состоящего из отдельных районов османских владений, под управлением арабского эмира, что не в полной мере соответствовало планам А. Уилсона.

После вступления в октябре 1918 г. отрядов Фейсала в Дамаск при поддержке английских войск в сформированном первом арабском правительстве [19, р. 32-33]. Военный совет и оборонное ведомство возглавил Ясин аль-Хашими (политическим дебютом, которого стала деятельность с 1913 г. в законспирированном обществе арабских офицеров «Аль-Эйд»), мобилизуя добровольческие соединения с целью нейтрализации позиций Франции в Сирии. К 8 октября английские регулярные войска, продвигавшиеся к Бейруту, столкнулись там с немногочисленным французским контингентом. Так, к периоду заключения Стамбулом Мудросского перемирия сирийская территория контролировалась арабскими формированиями и англо-французскими подразделениями, пытавшимися осуществлять координирование, мотивируя это еще не выработанными решениями предстоящей Мирной конференции [9, с. 82-84].

Несмотря на «эксклюзивные права» Франции на территорию «исторической Сирии», подкрепленные договором Сайкс-Пико, к завершающему этапу Первой Мировой

войны «британский фактор» представлялся преобладающим. Военно-тактическое превосходство Великобритании определялось рассредоточением ее войск в регионе, за исключением территории будущего Ливана, что позволило поддержать политические силы, провозгласившие независимость Арабского государства в границах «исторической Сирии» от гор Тавр до Синая и Средиземноморья [12, р. 162].

Пытаясь ограничить влияние Франции, английскими правящими кругами была взята на вооружение концепция «национального самоопределения», пришедшая на смену прежней османской антизападнической доктрине. В то время как союзные державы планировали определить принципы своих противоречивых и несогласованных интересов, эмир Фейсал **ибн Хусейн** формировал независимое арабское правительство в Дамаске. Проекты Лондона по перекраиванию региона, сформированное арабское государство вызывали скептицизм Парижа, Фейсала же рассматривали в качестве неподконтрольного лидера мятежных племен, пытающегося ввести управление на территории Леванта [16, р. 6]. Сложившаяся военно-политическая конфигурация ставила британские правящие круги перед необходимостью сохранения стабильных взаимоотношений с великими державами. Так компромисс с Парижем для Лондона имел явный приоритет, в отличие от выполнения неоднозначных обязательств, заключенных с арабскими лидерами в период Первой войны.

В январе 1919 г. эмир Фейсал, прибывший на Парижскую мирную конференцию в составе арабской делегации, в меморандуме от 29 января оперируя очевидными аргументами, акцентировал внимание на объективной возможности создания единого арабского государства [5, с. 227-228]. Британский премьер-министр Ллойд Джордж на конференции, выражал сомнение, что в случае становления Сирии в статусе национального государства с сохранением территориальной целостности, возможно ли будет предоставить ее «самой себе» или она будет нуждаться «в поддержке более цивилизованной иностранной державы» [5, с. 237]. Французское руководство, поступившись позициями в Мосуле и Палестине, тем самым лимитировало компромиссы в последующем для Великобритании, актуальными для которой оставались вопросы сокращения военного присутствия в регионе. В британских политических кругах выбрали рациональную альтернативу – отказавшись от плана «выдавливания» Франции из Сирии, достижение консенсуса предполагалось в экономической сфере.

Позднее экс-министр иностранных Э. Грей заявлял в Палате общин о признании специальных интересов Франции в Сирии [5, с. 240]. Действия французских и английских представителей на Конференции направленные на реализацию планов по разграничению османских владений, характеризовалась все большей слаженностью позиций Лондона и Парижа.

С выходом Порты из войны, идеологический вакуум, был заполнен арабской националистической идеей. В эпоху трансформации традиционных структур арабского мира, перестройка общественного сознания определялась становлением идеи арабского единства. Выступавшая сторонницей османизма, большая часть политической элиты, демонстрировала приверженность идеям панарабизма [3, с. 178]. В свою очередь, это обусловило активизацию на-

ционалистических процессов в Сирии. Инициированный в июне 1919 г. представителями трех оккупированных арабских зон созыв Всеобщего Сирийского Конгресса, предопределил выработку «Дамасской программы», определяющей в дальнейшем статус Сирии как суверенной федеративной конституционной монархии в границах от Александретты до аравийской пустыни, от Средиземного моря до Евфрата [10, с. 89]. Для набирающего обороты панарабизма в регионе Ближнего Востока «Дамасская программа» представляла собой значимый консолидирующий элемент. Поскольку Сирийский конгресс декларировал «претензии» Фейсала в отношении Палестины, Ливана, и также «инициировал» предоставление независимости Месопотамии, то в Лондоне были полны решимости предотвратить провозглашение амбициозного «командира» арабских отрядов в качестве короля и помешать сирийскому национализму свести на нет британский контроль над Месопотамией и Палестиной.

Не ратифицированный Конгрессом Соединенных Штатов Устав Лиги Наций, позволил вновь сторонникам доктрины Монро продолжить курс «изоляциизма» в межвоенный период, что ставило американскую сторону перед необходимостью свети к минимуму участие в разрешении территориальных вопросов региона Ближнего Востока.

В сентябре 1919 г. державы-победительницы сумели прийти к паритетному соглашению: в обмен на оккупацию Ирака и Палестины английскими войсками, Великобритания уступала Сирию и Киликию Франции, при еще сохранявшемся контроле со стороны Фейсала над внутренними районами Сирии. В результате, глава британского внешнеполитического ведомства **Дж. Керзон** и **генеральный секретарь** министерства иностранных дел Франции – Ф. Бертело без препятствий согласовали условия совместной декларации, направленные на пресечение опрометчивых «маневров» эмира. В Форин Офис, постепенно дистанцируясь от самопровозглашенного правительства Фейсала, двое сократило его ежемесячное субсидирование. Ему предписывалось достичь компромисса с французским руководством, прибыв в Париж во второй декаде октября. Разочарованный итогами Парижской конференции Ясин аль-Хашими, в кампании по освобождению арабских территорий, отводил определенную роль распространению антибританской и антифранцузской пропаганды [15, р. 74-78], последовавший за этим его арест в ноябре 1919 г. вызвал протесты и демарши в Дамаске, тем самым став катализатором, ускорившим кризис в правительстве Фейсала. К концу 1919 г. эмир Фейсал вынужден был пойти на подписание франко-сирийского договора, предусматривающего статус-кво Франции в Сирии, где на Верховного комиссара возлагался обширный спектр полномочий [14, р. 314-318]. Категоричное нежелание сирийской стороны признать французское доминирование, поставили Фейсала перед необходимостью отступить. В марте 1920 г. на Сирийском национальном Конгрессе, он был провозглашен королем независимой Сирии, включавшей и Палестину [13, р. 224-225], что лишь ускорило после завершения Конференции в Сан-Ремо, расчленение странами-победительницами ближневосточного региона на сферы влияния.

14 июля 1920 г. генерал Анри Гуро выдвинул дамас-

скому правительству Фейсала ультимативное требование: признать французский мандат или отречься от престола. Фейсал распустил парламент, предвосхищая реакцию на выдвинутые условия. Тактическое превосходство французских войск, продвигавшихся к Дамаску при поддержке авиации и танков, позволило им к концу июля 1920 г. достичь поставленной задачи. Падение монархии было омрачено гибелью в бою сирийского главнокомандующего Юсефа аль-Азмеха.

Поддержание стабильных отношений с Парижем, диктовалось стремлением Лондона добиться передачи богатого нефтяными месторождениями Мосула под британский контроль, где в дальнейшем планировалось строительство нефтепровода и железной дороги, ведущих к Средиземноморским портам. В итоге французский премьер-министр счел возможным внести коррективы в соглашение Сайкс-Пико, «уступив» Великобритании Мосул и Палестину [10, с. 79]. Франция получала западные районы Сирии, Ливан, Киликию и юго-восточную часть Анатолии. В зону британского влияния отходили южный и центральный регионы Ирака, с портами Хайфа и Акка на средиземноморском побережье Палестины. Соответственно, Франция и Англия в этих районах получали преимущество в сфере торговли, в строительстве железнодорожных коммуникаций, ввозе вооружений, формировании управленческого аппарата.

После прокатившейся с лета по осень 1920 г., череды антибританских вооруженных выступлений возглавляемых иракской племенной знатью и шиитским духовенством, Перси Кокс, исполняющий обязанности английского посланника в Персии, получил пост первого Верховного комиссара в Месопотамии [18]. Участие в переговорах с лидерами организации «Иракский завет» позволило ему сформировать временное правительство, действия которого не противоречили интересам Великобритании. В аристократических кругах кандидатуру сэра Перси Кокса склонны были рассматривать в качестве будущего правителя Ирака [17, р. 134]. Готовность Лондона и Парижа признать с подведением итогов конференции в Сан-Ремо, «условную независимость» Сирии и Месопотамии, ограничивалась уклончивым «стать самостоятельными государствами», вызвав протесты арабской стороны. Примечательно, что в Лондоне не сомневались, что арабы станут поддерживать их ближневосточную политику, в надежде обрести полную независимость. Хотя содействие Великобритании в Первой мировой арабской стороной было очевидно, войне, тем не менее, им навязывалась «логика» силы и оккупации; мандатный режим и политическое размежевание. Основные организации, ведущие пропагандистскую деятельность, были представлены «Отделом общественных отношений», «Британским Советом». Инициатором создания «Братства свободы», «Друзья исламского мира» выступал Артур Сторрс – сподвижник видного британского разведчика полковника Т. Лоуренса в период организации последним арабского восстания против турок [2, л. 7-8].

Планы Уинстона Черчилля, возглавившего Министерство по делам колоний в 1921 г., предусматривали реализацию двух принципов «в отношении арабской расы»: держать арабов разделенными, обескураживая их национальные чаяния; а также основание «вокруг древней столицы Багдада» дружественного Великобритании

арабского государства» [6, с. 10]. Принципиальная роль в становлении новых векторов ближневосточной политики Великобритании отводилась Каирской конференции, на которой в марте 1921 г. была определена структура государственного устройства Ирака. Лоуренсу удалось убедить Черчилля признать изгнанного из Сирии Фейсала приемлемой кандидатурой на иракский трон; был согласован и план создания государства на территории Заиордания, осуществление которого было связано с исходом переговоров британского руководства с сыном экс-шерифа Мекки – Абдаллой, характеризующегося как проанглийски настроенного деятеля [11, р. 477]. Часть исторической Сирии – «Подмандатная территория Палестины» также подлежала дальнейшему разграничению: территория к западу от р. Иордан сохранила прежнее обозначение Палестина, а восточные районы – Трансиордания, управление которой было предложено Лондоном эмиру Абдалле. Отделение Трансиордании от Палестины было обусловлено военно-стратегическими императивами Великобритании, что в перспективе позволило бы расценивать этот район в качестве форпоста британской политики на Ближнем Востоке [4, с. 106], и своеобразный буфер против французского проникновения из Сирии в Саудовскую Аравию и Палестину.

Северные районы исторической Сирии получили наименование французских подмандатных территорий – Сирия и Ливан. В 1926 г. на политической карте мира появилось новое арабское государство – Ливан. Остальные административные единицы были объединены в государство Сирия, ставшее независимым лишь в конце 1943 г.

Определение южных границ Ирака и Трансиордании осложнялось и спецификой взаимоотношений Великобритании с Азизом ибн Саудом, в 1927 г. принявшим титул короля Хиджаза, Неджда и присоединенных областей. Проявлениями негативной реакции Лондона наряду со свержением его Хашимитского ставленника, стало стремление британской стороны укрепить примыкание к Неджду границы подвластного им Ирака посредством

системы блокадов, а также планы строительства железнодорожного пути Багдад – Хайфа, проходящего через территорию Неджда [7, с. 9]. В этот период, Париж, придерживаясь условий договора «Сайкс-Пико» предоставил Лондону свободу действий к югу от Сирии. Политические реалии для Франции в регионе были связаны с распространением влияния на Аравию и разрешение Сирийского вопроса [1, л. 34]. Тенденции к объединению этих территорий наложили определенный отпечаток на общественно-политическое развитие в регионе после Первой мировой войны. В основе идеи консолидации арабского мира лежало сходство проблем общественного развития арабских стран, общность языка и историческая близость арабских народов.

Таким образом, в историческом контексте формирование большей части государственных образований в регионе Ближнего Востока стало результатом распада Османской империи на составные части. Трансформация ближневосточного ландшафта стала следствием осуществления договора Сайкс-Пико, что характеризовалось переходом арабского мира от состояния культурного регресса в состоянии политической обособленности. Так, входившие прежде в состав Османской империи арабские вилайеты, стали представлять основу национальных государственных образований. В результате процесс становления отдельных арабских наций – сирийской, иракской, ливанской приобрел ускоренный эволюционный импульс, что сказалось на ослаблении идеи общеарабской консолидации. Вместе с тем, тяготение к консолидации, непосредственно перед натиском западного политического и экономического давления, являлось частью национальных умонастроений арабского мира. Стоящие на повестке в арабском мире тенденции к сплочению различных социальных групп в антиколониальной борьбе существенно расширили позиции буржуазии, зачастую которой отводилась определяющая роль в национально-освободительном движении.

Библиографический список

1. Архив внешней политики Российской Федерации (АВП РФ). Ф. 127. «Реферантура по Саудовской Аравии». Оп. 1. П. 1. Д. 8.
2. АВП РФ. Ф. 013. «Секретариат С. А. Лозовского». Оп. 7. П. 3. Д. 26.
3. Исаев Г.Г., Сотниченко А.А. Ближний Восток: война и политика: Издательский дом Марджани. М., 2010. 288 с.
4. Лебедев Е.А. Создание Трансиордании и начальный этап ее закабаления Англией // Арабские страны. М., 1963. С. 102-122.
5. Ллойд Джордж Д. Правда о мирных договорах. Т. 2. М.: Изд-во иностранной литературы, 1957. – 556 с.
6. Жуцкий В.Б. Лига арабских государств. М.: Правда, 1946. 28 с.
7. Назир Тюркюлов – полпред в королевстве Саудовская Аравия. Письма, дневники, отчеты. (1928-1935 гг.). М.: Русский раритет, 2000. 608 с.
8. Пир-Будагова Э. П. История Сирии. XX век М.: ИВ РАН, 2015. 392 с.
9. Сауд А. Восстания арабов в XX веке. М.: Прогресс, 1964. – 348 с.
10. Фомин А.М. Державы Антанты и Ближний Восток в 1918-1923 годах // Новая и новейшая история. 2010. № 4. С. 77-94.
11. Documents on British Foreign Policy 1919-1939. (DBFP). ed. by E. L. Woodward, Rohan Butler. Series 1. Vol. 4. L.: Her Majesty's Stationery Office, 1952. 681 p.
12. Dawn C. E. The Foreign Policy of Syria // Diplomacy in the Middle East: The international Relations of Regional and Outside Powers / Ed. by L. Carl Brown. – London; New York: Tauris, 2004. P. 159-178.
13. Documents on British Foreign Policy. Ser. I. V. XIII. Near East, February 1920 - March 1921. № 219. L.: Her Majesty's Stationery Office, 1963. 746 p.
14. Khoury G. La France et l'Orient Arabe. Naissance du Liban moderne. Paris: A. Colin, 1993. 418 p.
15. Phebe A. Marr. Yasin al-Hashimi: The Rise and Fall of a Nationalist. Harvard University, Cambridge, mass., 1966. 501 p.
16. Remy Leveau. France's Arab Policy // Diplomacy in the Middle East. The International Relations of Regional and Outside Powers / Brown, L. Carl. L.: I.B. Tauris, 2004. P. 3-20.
17. Vinogradov Anal. The 1920 Revolt in Iraq Reconsidered: The Role of Tribes in National Politics. International Journal of Middle East Studies. Vol. 3, № 2 (Apr., 1972). Pp. 123-139.
18. Wilson A. Mesopotamia 1917-1920: A Clash of Loyalties. London: Oxford University Press, 1931. 420 p.
19. Zeine Zeine N. The Struggle for Arab Independence. Western Diplomacy and the Rise and Fall of Faisal's Kingdom in Syria. Beirut: Khayat's, 1960. 257 p.

References

1. Arkhiv vneshnei politiki Rossiiskoi Federatsii (AVP RF). F. 127. «ReferanturapoSaudovskoiAravii». Op. 1. P. 1. D. 8. 2.
 2. AVP RF. F.013. «Sekretariat S. A. Lozovskogo». Op. 7. P. 3. D. 26.
 3. Isaev G. G., Sotnichenko A. A. Blizhnii Vostok: voinaipolitika: Izdatel'skiidomMardzhani. M., 2010. 288 s.
 4. Lebedev E. A. Sozdanie Transiordanii i nachal'nyi etap ee zakabaleniya Angliei // Arabskieshrany. M., 1963. S. 102-122.
 5. Lloid Dzhordzh D. Pravda o mirnykh dogovorakh. T. 2. M.: Izd-voinostrannoi .literatury, 1957. 556 s.
 6. Luts'kii V. B. Ligaarabskikh gosudarstv. M.: Pravda, 1946. 28 s.
 7. Nazir Tyuryakulov – polpred v korolevstve Saudovskaya Araviya. Pis'ma, dnevniki, otchety. (1928-1935 gg.). M.: Russkii araritet, 2000. 608 s.
 8. Pir-Budagova E. P. Istoriya Sirii. KhKhvek M.: IV RAN, 2015. 392 s.
 9. Said A. Vosstaniya arabov v XX veke. M.: Progress, 1964. 348 s.
 10. Fomin A. M. Derzhavy Antantyi Blizhnii Vostok v 1918-1923 godakh // Novaya inoveishaya istoriya. 2010. № 4. S. 77-94.
 11. Documents on British Foreign Policy 1919-1939. (DBFP). ed. by E. L. Woodward, Rohan Batler. Series 1. Vol. 4. L.: Her Majesty's Stationery Office, 1952. 681 p.
 12. Dawn C. E. The Foreign Policy of Syria // Diplomacy in the Middle East: The international Relations of Regional and Outside Powers / Ed. by L. Carl Brown. – London; New York: Tauris, 2004. P. 159-178.
 13. Documents on British Foreign Policy. Ser. 1. V. XIII. Near East, February 1920 - March 1921. № 219. L.: Her Majesty's Stationery Office, 1963. 746 p.
 14. Khoury G. La France et l'Orient Arabe. Naissance du Liban moderne. Paris: A. Colin, 1993. 418 p.
 15. Phebe A. Marr. Yasin al-Hashimi: The Rise and Fall of a Nationalist. Harvard University, Cambridge, mass., 1966. 501 p.
 16. Remy Leveau. France's Arab Policy // Diplomacy in the Middle East. The International Relations of Regional and Outside Powers / Brown, L. Carl. L.: I. B. Tauris, 2004. P. 3-20.
 17. Vinogradov Anal. The 1920 Revolt in Iraq Reconsidered: The Role of Tribes in National Politics. International Journal of Middle East Studies. Vol. 3, № 2 (Apr., 1972). P. 123-139.
 18. Wilson A. T. Mesopotamia 1917-1920: A Clash of Loyalties. London: Oxford University Press, 1931. – 420 p.
 19. Zeine Zeine N. The Struggle for Arab Independence. Western Diplomacy and the Rise and Fall of Faisal's Kingdom in Syria. Beirut: Khayat's, 1960. 257 p.
-

УДК 82.02

UDC 82.02

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой истории русской литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavrila05@yandex.ru

ПУЗАНКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, директор Департамента научно-методической и издательской деятельности Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: 79058562607@yandex.ru

КУЛИКОВА О.О.

магистрант кафедры истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: turquoise92@yandex.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, head of Department of history of Russian literature, Orel State University
E-mail: gavrila05@yandex.ru

PUZANKOVA E.N.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director, Department of methodological and publishing activities of Orel State University
E-mail: 79058562607@yandex.ru

KULIKOVA O.O.

Master's student of the Department of history of Russian literature of XI-XIX centuries Orel State University
E-mail: turquoise92@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ПИСЕМ И.С. ТУРГЕНЕВА К ПОЛИНЕ ВИАРДО (1844-1871 гг.)**KEY THEMATIC DOMINANT OF THE LETTERS OF I.S. TURGENEV TO PAULINE VIARDOT (1844-1871)**

В работе представлена классификация ключевых тематических доминант писем И.С. Тургенева к Полине Виардо. Нами проведен анализ 159 писем за 1844 – 1871 гг. Выделены следующие ключевые тематические доминанты: индивидуальное литературное творчество Тургенева, сотворчества писателя и Полины Виардо, гастрольные поездки, государственное устройство России, о необходимые преобразования, общественная деятельность писателя, упоминания о друзьях и приятелях И.С. Тургенева, о дочери, дяде, матери, брате, смерть значительных для писателя людей.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, Полина Виардо, биография писателя, тематические доминанты, тематическая классификация.

The paper presents the classification of key thematic dominants of I. S. Turgenev's letters to Polina Viardo. We analyzed 159 letters for 1844-1871. The following key thematic dominants were identified: individual literary work of Turgenev, co-creation of the writer and Polina Viardo, the singer's tour, the state structure of Russia, the necessary transformations, the writer's social activities, references to friends of I. S. Turgenev, the daughter, uncle, mother, brother, the death of significant people for the writer.

Keywords: I. S. Turgenev, Polina Viardo, writer's biography, thematic dominants, thematic classification.

И.С. Тургенев оставил колоссальное эпистолярное наследие. На современном этапе литературного развития известно порядка шести тысяч писем писателя к различным адресатам. С одной стороны, подобная активность в переписке характерна не только для Тургенева, но и для его современников в конце 30-х – начале 40-х годов XIX века. Особенность писем заключалась в тщательно обработанном слого, философской направленности.

Сезон 1843-1844 гг. в Большом театре Петербурга был отмечен выступлением прославленных звезд мировой сцены, в рамках Итальянской оперы. В постановках блистали Антонио Тамбурины, Джованни Баттиста Рубини, а также Полина Виардо-Гарсиа. Знакомство И.С. Тургенева с известной певицей перетекло в многолетнюю дружбу, которая сопровождалась перепиской до последних дней писателя.

Тематика писем, адресованных П. Виардо, разнообразна: литература и музыка, театр и выставки, родственники и друзья, политическая ситуация в России и государствен-

ные волнения в зарубежных странах, а также преследование писателя официальной властью – все это нашло отражение в тургеневских посланиях.

Целью данной работы является исследование ключевых тематических доминант писем И.С. Тургенева к Полине Виардо в 1844-1872 гг. и создание их классификации. Базой исследования послужили 159 писем за 1844 – 1871 гг. [См.: 1]. В работе были использованы историко-литературный и биографический методы исследования.

Исследования, касающиеся отдельных тем в переписке И.С. Тургенева в целом, встречаются в работах таких ученых, как К.Я. Грот, А. Мазон, Н.В. Измайлов, М.П. Алексеев, Т.И. Бронь, Т.П. Ден, Л.Н. Назарова, А.С. Розанов, Н.П. Пузин, Р.Б. Заборова, В.А. Громов, А.И. Понятовский, Л.И. Кузьмина, И.С. Чистова, Ю.В. Лебедев, Н.П. Генералова, С.А. Ипатова, Н.А. Хмелевская, В.А. Лукина. Однако тематическая классификация писем И.С. Тургенева к Полине Виардо нам не известна, что и определяет новизну работы. Актуальность

предпринятого исследования обусловлена необходимостью анализа опубликованной части переписки И.С. Тургенева с П. Виардо в рамках биографического метода литературоведческого исследования.

Проведенный анализ позволяет выделить следующие ключевые тематические доминанты тургеневских писем к Полине Виардо.

В 64 письмах И.С. Тургенева и П. Виардо упоминается творческая жизнь писателя. В 44 письмах речь идет об индивидуальном литературном творчестве Тургенева: об обдумывании замыслов произведений, о процессе написания, о цензурных препятствиях, об опубликовании и театральных постановках, основой которых послужили тургеневские произведения. Благодаря письмам существует возможность узнать не только о литературном процессе над опубликованными произведениями, но и о работе над незаконченными и не увидевшими свет сочинениями. Содержание 20 писем к Полине Виардо касается творчества писателя и певицы. Необходимо заметить, что Тургенев оказывал помощь в опубликовании нескольких сборников романсов П. Виардо на стихи русских поэтов: А.С. Пушкина, А.А. Фета. Кроме того, при подготовке альбома на стихи Г. Гейне, Э. Мёрике, Р. Поля Иван Сергеевич выступал не только сопереводачиком текстов, но и художественным редактором. Коллективной была работа над опереттами «Людоед», «Слишком много жен», «Последний колдун». И.С. Тургенев не только написал либретто к постановкам, но и выступил в качестве исполнителя ролей.

Окружению писателя посвящены 54 письма. 33 из них содержат упоминания о друзьях и приятелях И.С. Тургенева. Отношения с близкими друзьями писателя – П.В. Анненковым и Я.П. Полонским, судя по переписке, не прекращались, не смотря ни на расстояния, ни на контроль за Тургеневым со стороны власти. В письмах с подобной тематикой говорится и о бывших сердечных привязанностях Ивана Сергеевича, к которым можно отнести и О.А. Тургеневу, Марию Толстую и Е.Д. Шеншину. Стоит отметить и С.И. Мещерскую, Е.В. Салиас и Е.Е. Ламберт, женщин, которые сыграли важную роль в становлении Тургенева – писателя, способствовали введению его в литературное общество, а также оказали помощь во время ареста и ссылки Ивана Сергеевича.

Говоря об окружении, важно вспомнить родственников И.С. Тургенева. В 21 послании Тургенев рассказывает П. Виардо о дочери (в 12 письмах), дяде – в 4, матери – в 3, брате – в 2.

В письмах Полине Виардо, Тургенев раскрывает тайну появления дочери на свет. Интересуется, как ему поступить, чтобы облегчить будущее незаконнорожденной девочки. Во время проживания Полины в доме Виардо, Иван Сергеевич в каждом письме спрашивал, как себя ведет его дочь и какие успехи демонстрирует. Когда Полинетта повзрослела, Тургенев, несмотря на личную с ней переписку, продолжал обсуждать вопросы ее жизни с П. Виардо. Так, писатель интересовался личностью избранника, свадьба с которым так и не состоялась. Уже будучи замужем за Гастоном Брюэром, дочь Тургенева долгое время не могла стать матерью. Иван Сергеевич выражал беспокойство по этому поводу в своих письмах к Полине Виардо.

Дядя Ивана Сергеевича упоминается в связи с хозяйственными делами, касающимися имений. Тургенев

акцентирует внимание на том, что недопонимание с родственником возникло из-за нерационального управления имениями, в результате чего писатель понес убытки. Дядя был категорически против назначения нового управляющего. Но И.С. Тургеневу удалось изменить ситуацию в свою пользу.

О Варваре Петровне писатель вспоминал незадолго до ее смерти, а также после, в связи с вопросами наследования. Неизгладимое впечатление на Тургенева произвел дневник матери.

Брата И.С. Тургенев вспоминал в связи с материальными вопросами, возникшими после смерти Варвары Петровны, а также по вопросу опеки над воспитанницей матери, Асей.

50 писем связаны с политикой. В 18 посланиях Тургенев рассуждает о государственном устройстве России, о необходимых преобразованиях, которые существенно улучшат состояние и уровень жизни крестьян. Не меньший интерес для Ивана Сергеевича представляла политическая обстановка за рубежом. В письмах к Полине Виардо Тургенев рассказывает о политическом перевороте во Франции, очевидцем которого он был. Необходимо отметить и рассуждения писателя о франко-прусской войне.

В контексте политической темы рассматриваются факты преследования И.С. Тургенева государственной властью: статья-некролог о Н.В. Гоголе, которая повлекла тяжкие для писателя последствия в виде ареста, ссылки и запрета выезжать за границу, а также дело 32-х, по которому проходил Тургенев, – примеры конфликтов писателя с властью.

Следующая тема, которая отражена в письмах Ивана Сергеевича, – тема личного здоровья. Подобная тематика может показаться странной, но не будем забывать, что писатель с детства не отличался крепким здоровьем, а Полина Виардо была для Ивана Сергеевича не только объектом восхищения, но и верным другом, готовым прийти на помощь в сложной ситуации, отсюда и высокая степень доверия со стороны Тургенева. 40 писем Ивана Сергеевича содержат сведения о недомоганиях писателя, его болезнях. Болел ли И.С. Тургенев холерой или страдал от сильнейших приступов боли в ноге – обо всем этом он упоминал в письмах к Полине Виардо. Певица, в свою очередь, также делилась новостями о своем самочувствии. Особенно Тургенева взволновало заболевание П. Виардо коклюшем, который мог бы негативно отразиться (и впоследствии отразился) на голосе певицы.

Следующую группу составляют письма, в которых упоминается искусство. В 34 письмах И.С. Тургенев описывает собственные эмоции с точки зрения зрителя. Писатель раскрывается как ценитель и знаток не только литературы, но и музыки, живописи, скульптуры, а также фотографии. В данном случае, отношение писателя к тем или иным объектам культуры (оперы, музыка) иногда являлось проекцией взглядов П. Виардо и зависело от взаимоотношений певицы с авторами произведений.

23 письма содержат жизненные наблюдения И.С. Тургенева. Некоторые писатель именовал дневниками, ввиду большого объема и насыщенного содержания. Кроме того, ряд наблюдений лег в основу тургеневских произведений.

20 писем посвящены гастролям Виардо. Тургенев де-

лится с П. Виардо новостями о ее выступлениях, следит за отзывами в прессе, разделяет радость от успеха и горечь разочарования в связи с проблемами, возникающими в постановках, участницей которых была П. Виардо.

Следующая группа включает 9 писем о смерти значительных для писателя людей: Гоголь, Иванов, Дружинин, Мендельсон, Шеффер.

Особенно поразила Тургенева новость об уходе Гоголя. Можно сказать, что Иван Сергеевич воспринял эту утрату как личную трагедию. «Нас поразило великое несчастье: Гоголь умер в Москве... Нет русского, сердце которого не обливалось бы кровью в эту минуту» [1, т. 2, с. 394]. За несколько лет до этого, в 1847 году, творчество Ивана Сергеевича удостоилось большой похвалы от Гоголя. «Одобрение со стороны этого «мастера» доставило мне большое удовольствие» [1, т. 1, с. 269], – писал Тургенев.

Отдельно стоит выделить письма о смерти Варвары Петровны, матери писателя. Известно, что отношения Тургенева с матерью были напряженными. Но личный дневник Варвары Петровны, прочитанный Иваном Сергеевичем после её смерти, заставил писателя взглянуть на родительницу по – иному. «Какая женщина, друг мой, какая женщина! Да простит ей бог всё... Но какая жизнь... Право, я совершенно потрясен» [1, т. 1, с. 420].

Любимому занятию И.С. Тургенева, охоте, посвящены всего 8 писем. Подобное содержание характерно для

Спасского периода ссылки и пребывания в Куртавнеле.

В 6 письмах И.С. Тургенева к Полине Виардо упомянутой общественной деятельностью писателя, к которой можно отнести чтение публичных лекций, участие в литературном кружке, а также решение вопросов, касающихся общества помощи нуждающимся литераторам. Важно заметить, что несмотря на необходимость участия в общественных мероприятиях, Иван Сергеевич к подобным выступлениям относился с долей скептицизма.

Таким образом, тематическая классификация писем И.С. Тургенева наглядно демонстрирует, чем интересовался писатель, что для него было первостепенно, а что – вторично. Высокая степень доверия Тургенева к Полине Виардо позволяла создавать письма фактически насыщенными, предельно честными, а писательский талант Тургенева придал каждому письму индивидуальность. Тургеневские письма настоящие законченные произведения, где каждое слово идет от сердца, а трепетное отношение к Виардо проходит красной нитью через все «листки бумаги, являющиеся к вам издалека и приносящие физический и духовный отпечаток жизни дорогого вам существа» [1, т. 7, с. 270]. Благодаря эпистолярному наследию, возможно узнать не только Тургенева – писателя, но и Тургенева как личность: верного друга, любящего сына, доброго помещика, видного общественного деятеля.

Библиографический список

1. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма. В 18 т. / АН СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом); [редкол.: М.П. Алексеев (гл. ред.) и др.] М.: Наука, 1982-1999. Т. 1-11.

References

1. *Turgenev I.S.* Complete works and letters: in 30 volumes. Letters. In 18 volumes. / USSR Academy of Sciences, Institute of Russian literature (Pushkin house); [ed. M. P. Alekseev (ed.) and others] M.: Nauka, 1982-1999. Vol. 1-11.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

АХМЕТОВА М.А.

научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан; сотрудник научной библиотеки федерального исследовательского центра «Казанский научный центр Российской академии наук»
E-mail: miljausha-akhmetova@rambler.ru

AKHMETOVA M.A.

Research fellow in the department of literary studies the institute of language, literature and arts named after G. Ibragimov of the Academy of science of the Republic of Tatarstan; the fellow worker of the scientific library of the federal research centre of Kazan scientific center of Russian Academy of Sciences
E-mail: miljausha-akhmetova@rambler.ru

**«ПОМОЩЬ ЛЮДЯМ МОЖЕТ БЫТЬ ТОЛЬКО ЖИВОЙ...»
(О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Л.Н. ТОЛСТОГО В ГОЛОДНЫЕ ГОДЫ)**

**«THE HELP TO PEOPLE CAN BE ONLY VITAL...»
(ABOUT THE L. N. TOLSTOY'S ACTIVITY DURING LEAN YEARS)**

Статья посвящена анализу деятельности Л.Н. Толстого в голодные 1873, 1891-92, 1898-99 и 1907 гг. Борьба с голодом занимает особое место в творчестве великого мыслителя. Корреспонденция графа привела не только к пожертвованиям наших и иностранных граждан, но произвела сильное впечатление и взволновала русское и мировое общество в целом. Благотворительная деятельность Л.Н. Толстого, исследуемая в данной статье, имеет огромное значение для современного мира, его статьи являются руководством в организации помощи пострадавшим от неурожая. Автор сосредотачивает внимание на то, что в борьбе с голодом важна личная деятельность, которая вызывает любовь и желание жертвовать во имя спасения ближнего.

Ключевые слова: голод, семья Л.Н. Толстого, помощь голодающим, организация столовых, благотворительная деятельность.

The given article is devoted to the analysis of L.N. Tolstoy's activity during the years of famine in 1873, 1891-92, 1898-99 and 1907. The struggle against famine holds a specific place in works of the great thinker. Correspondence of the count has led not only to donations of our and foreign citizens, but made a strong impression and excited the Russian and world society in general. The charity of L.N. Tolstoy investigated in this article has huge value for the modern world, his articles are the manuals for the organization of the help to victims of a crop failure. The author focuses his attention on that in struggle against famine personal activity which causes love and desire to sacrifice to rescue your close people is important.

Keywords: famine, L.N. Tolstoy's family, the help to starving, the organization of dining rooms, charity.

Благотворительная деятельность графа Л.Н. Толстого в годы лихолетья начинается с самарского голода 1873 года, продолжается голодом 1891-92 гг., 1898-99 гг. и завершается 1907 годом. Великий мыслитель одним из первых обратился всерьез к реальной помощи голодающим крестьянам, в полную мощь включился в борьбу за спасение народа. Совершенно верно отметил историк русской литературы и общественной мысли В.Е. Чехихин (псевд. Ч. Ветринский) в 1912 г., что «подробную биографию Толстого будут писать поздние поколения и в ней история его выступлений на борьбу с голодом займет многие страницы» [5, с. 10]. На наш взгляд, это время настало. Изучая его бесценный вклад в дело помощи пострадавшим от неурожая, мы приходим к выводу, что именно благодаря Л.Н. Толстому дискуссия нашла свое место не только в научных трудах учёных, но и в статьях, опубликованных на страницах периодической печати. В них описывали положение голодающих крестьян, призывали к общественной помощи и упрекали правительство в апатии в решении данной проблемы. Тема голода отразилась и в произведениях современников Толстого. Вслед за ним целая галерея русских

писателей (А.П. Чехов, В.Г. Короленко, М. Горький и др.) обратилась к проблеме голода, включилась в общественные работы по организации помощи пострадавшим.

История борьбы с голодом Л.Н. Толстого начинается с самарского голода 1873-74 гг., с первой в истории значительной голодовки после введения земских учреждений в России. О постигшем бедствии общество узнало из письма графа, опубликованного на страницах «Московских ведомостей» (1873 г., 15 августа). Считая своим долгом оказать возможную помощь бедствующим Л.Н. Толстой в статье «О Самарском голоде» (1873), описывает состояние деревень самарской губернии, ужасы приближающегося бедствия: «Поля голые там, где сеяна пшеница, овес, просо, ячмень, лен, так что нельзя узнать, что посеяно, и это в половине июля! <...> По дорогам везде народ, который едет или в Уфимскую губернию на новые места, или отыскивают работу, которой или вовсе нет, или плата за которую так мала, что работник не успевает выработать на то, что у него съедает дома <...> все признаки приближающегося голода. Крестьян нигде нет, все уехали искать работы, дома худые бабы, с худыми и больными детьми, и старики»

[5, с. 4-5]. К редактору газеты Л.Н. Толстой обращается с просьбой организовать подписку и помочь в распределении её в помощь голодающим. Отправляя свою статью, он одновременно посылает в редакцию первое пожертвование от инициатора благотворительности в размере ста рублей. Следует отметить, что М.Н. Катков, редактор газеты «Московские ведомости», поддержал Толстого и открыл при газете подписку в пользу крестьян саратовской губернии. Именно пресса «сослужила в саратовском голоде великую службу» [5, с. 111], где главная заслуга принадлежала графу. Управляющий саратовской казенной палатой и секретарь статистического комитета Е.Н. Анучин в записке «История Саратовского голода 1872-1874 годов» отметил, что корреспонденция графа Толстого «была громом, заставившим всех перекреститься». Однако сам Толстой в письме двоюродной тетушке графине Александре Андреевне Толстой от 30 июля 1873 года пишет о том, что «со свойственным мне неумением писать статьи, очень холодное, неуклюжее письмо и от страха полемики представил дело менее страшным, чем оно есть <...> я не люблю писать жалостливо, но я 45 лет живу на свете и ничего подобного не видал и не думал, чтобы могло быть. Когда же живо представишь себе, что будет зимою, то волос дыбом становится» [5, с. 107].

Положение саратовского населения, нарисованное в статье гениальным художником слова, произвело сильное впечатление, направило внимание общества на плачевное состояние крестьян, призывало всех на благое дело. После обращения Толстого в пользу населения саратовской губернии начали поступать пожертвования в губернскую земскую управу и другие учреждения, в том числе и на имя частных лиц, возрастая с каждым месяцем. Были получены 1 867 000 рублей деньгами и до 21 тысячи пудов хлеба. Доверие наших и иностранных граждан слову великого художника и мыслителя, призыв его к организации помощи населению привели к пожертвованиям в огромных размерах. Кроме того, личное обаяние Толстого, которое выше любого комитета по делу помощи голодающим [5, с. 179], и авторитет графа сыграли важную роль. Он «родившись графом, стал простым, ласковым, пренебрег властью богатства и положения, в этом заключается, конечно, часть его творческого и жизненного подвига» [5, с. 121]. Деятельность местных администраций вызывала у населения некое недоверие. По словам П.М. Свободина, писателя и близкого друга А.П. Чехова, следует отдавать вырученные деньги Толстому, Эртелю и Чехову, тогда будет понятно и видно, куда уходят пожертвованные деньги, на что они тратятся.

Изучая дело помощи в цифрах, Е.Н. Анучин справедливо отмечает роль Толстого, сыгравшую в высшей степени важную роль в борьбе с голодом, и делает вывод о том, что «едва ли у нас в России это не первый пример развития частной благотворительности при подобном бедствии до таких широких размеров» [5, с. 113]. По свойственной ему сердечности и предприимчивости, пишет брат жены писателя С.А. Берс, Толстой принял самое живое участие в кормлении голодающих и был инициатором всех сделанных в России пожертвований на этот предмет [1, с. 145].

Живя среди голодающего народа саратовской губернии, Толстой лично ознакомился с положением населения, изучал интересы крестьян, степень нужды и размеры бедствия

в уездах, поддерживал бедняков и сердечно заботился о них: снабжал хлебом, раздавал средства на покупку лошадей. Принимая непосредственное участие в оказании помощи голодающим крестьянам, граф Л.Н. Толстой сыграл очень важную роль в решении продовольственного вопроса и благодаря его участию многие не стали жертвами страшного голода и эпидемий.

Впечатления от увиденного во время саратовского голода отразились и в его художественных произведениях. Например, в рассказе «Два старика», написанном в 1885 году, Толстой использовал картину голодающей семьи в Самарской губернии, которая стала типичным явлением для голодного года: «... тут не родилось ничего, стали с осени проедать, что было. Проели все – стали у соседей и добрых людей просить. Сперва давали, а потом отказывать стали. Которые-бы и рады дать, да нечего. Да и просить-то совестно стало; всем должны: и деньгами, и мукой, и хлебом. Искал, говорит мужик, я себе работы, – работы нет. Народ везде из-за корму в работу набивается. День поработаешь, да два так ходишь, – работы ищешь. Стали старуха с девчонкой ходить в даль побираться. Подаяние плохое, ни у кого хлеба нет. Все-таки кормились кое-как, думали пробьемся так до новины. Да с весны совсем подавать перестали, а тут и болезнь напала. Пришло совсем плохо. День едим, а два нет» [7, с. 77].

Основная мысль автора выражается в том, что «на миру по смерти велел Бог отбывать каждому свой оброк – любовью и добрыми делами» [7, с. 91], которая осуществляется в образе добродушного мужика-странника Елисея. Он, пожалев умирающую от голода семью, поил, кормил, землю, проданную местному богачу выкупил, и лошадь с телегой купил, на ноги их поставил. От добрых поступков странника крестьянские семьи узнали жизнь и в добрых людей уверовали. Любовь и доброта сделали их людьми, прежде как скоты жили.

Если во времена саратовского голода Толстой беззаветно отдавался благотворительному делу, пишет Ч. Ветринский, то в голодные 1891-92 гг. он отвергал благотворительность [5, с. 11]. В связи с этим Толстого осуждали в непоследовательности, в том, что отвергая благотворительность, он продолжал участвовать в ней. Вот что пишет он сам по этому поводу: «Я совсем не отрекаюсь от своего утверждения, что деньгами нельзя доставить истинного блага людям, но в этом случае охотно допускаю всякую жертву» [1, с. 321]. Услышанное и увиденное заставляли Толстого отказаться от своих представлений и найти в себе силу заняться кормлением населения неурожайных мест. Это нашло отражение в воспоминаниях П.Н. Гастева: «Я был против, так же как был даже против помощи голодающим, в той форме, в какой мы ее производили, но когда вам говорят: есть дети, старики, слабые брюхатые, кормящие женщины, которые страдают от нужды, и вы можете помочь этой нужде своим словом или делом, – скажите это слово или сделайте это дело. Согласиться, значит стать в противоречие со своим убеждением, высказанным о том, что помощь настоящая, состоит в том, чтобы очистить свою жизнь от греха и жить не для себя, а для Бога <...>; не согласиться, значит отказать в слове, поступке, который сейчас может облегчить страдание нужды. Я, по слабости своего характера, всегда избирал второй выход и всегда это мне было мучительно» [5, с. 200].

Автограф Толстого, написанный для альбома автографов писателей, художников, артистов и общественных деятелей в помощь голодающим «Голодному на хлеб» в 1892 году, подтверждает его внутреннюю борьбу, и на приглашение принять участие в работе в пользу голодающих он ответил письмом в редакцию следующего содержания: «Я не знаю, как исполнить ваше желание <...> Мне же признаюсь так совестно, что я не могу преодолеть себя. Вашу может быть питает нужда в моем писании. Ради Бога не думайте, что я говорю, что не думаю и не чувствую. Не могу и не мог никогда ни публично читать, ни писать в альбомы. Пожалуйста, простите меня и не сердитесь и верьте искреннему уважению» [4, с. 30].

Масштаб голода, личные впечатления при объезде голодных Крапивенского, Богородицкого, Евремовского, Данковского и др. уездов привели к занятиям благотворительностью. Благотворительность – это помощь нуждающимся, которая имеет «огромное воспитательное значение, потому что она способствует формированию в людях чувств благородства, душевной щедрости и солидарности» [3, с. 429]. Помимо раздачи хлеба и денежных средств голодающим впервые в России во времена правления Бориса Годунова, в начале XVII столетия, была организована трудовая помощь безработным, которая, как отмечает Власов П.В., привела к обширным общественным работам по реконструкции Кремля и Земляного вала.

Сила благотворительности заключается в заражении людей добрыми поступками, сочувствии к ближнему и желании помочь каждому. Об этом пишет и Л.Н. Толстой в своей очередной статье «Письма о голоде» (1892), где четко определяется воззрение писателя, который считает, что только любовь спасет людей от голодного бедствия. Сила любовной деятельности, по мнению Толстого, «заразительна, а как скоро она заразительна, то распространению ее нет пределов» [5, с. 67]. Видя, как другой поделился последним куском хлеба, потрудился для многострадального, бедного человека, каждому хочется сделать то же. Таким образом, личная деятельность вызывает только положительные чувства, как любовь, желание жертвовать чем-либо во имя спасения ближнего. К этому стремился и Лев Николаевич. Помощь, оказываемая правительством в виде выдачи пособий, раздачи ржи для обсеменения и другие её виды, не даст нужного и положительного результата. Такая внешняя деятельность, как раздача хлеба и денег по спискам, по мнению Л.Н. Толстого, приводит к притворству и осуждению, у голодающих преобладают дурные чувства – жадность и зависть к себе подобным.

Кормить голодающих это серьезное дело, требующее особого отношения. Особого потому, что «как кормить того, кто сам добывает то, чем мы его собираемся кормить, кто сам всегда кормит нас своим трудом?» [2, с. 77]. С этим и связано отрицательное отношение Толстого и его сторонников к делу кормления крестьян. Благотворительная деятельность неблагополучно влияет на благосостояние и личную инициативу населения и поэтому «единственно верное средство помочь голодающим, – пишет Толстой, – это самим слезть с их шеи» [2, с. 77]. Управляя людьми, как господин рабами, мы, сами же люди, привели народ к состоянию бедности, «бедность его происходит от нашего богатства и голод его – от нашей сытости» [5, с. 63]. Интересное сравнение приводит Л.Н. Толстой о своей дея-

тельности: «мы находимся в положении людей, у которых в руках находится большой сосуд и из этого сосуда нам нужно разлить в стоящие перед нами крохотные пузырьчики и скляночки, не разлив ни капли жидкости зря и влив в каждую из скляночек как раз сколько нужно» [2, с. 20]. Дело это нелегкое, требует огромного внимания, много силы и сосредоточенности в деле. Для крестьян Лев Николаевич не мешок с деньгами, в нем они увидели нечто большее, сумели оценить его труды и заботы о них.

Л.Н. Толстой видит помощь населению, пострадавшему от неурожая, в устройстве столовых, обеспечивающих старых, слабых, больных и малых от голодной смерти и эпидемий, возникших вследствие недоброкачественной пищи и дает возможность поддержать крестьянское хозяйство. Его размышления о средствах помощи голодающим и об эффективности оказанной помощи крестьянам отражаются в статье «О средствах помощи населению, пострадавшему от неурожая» (1891), опубликованной в научно-литературном сборнике «Помощь голодающим».

Статья является руководством для правильной организации помощи голодающим, где автором анализируются положительные и отрицательные стороны благотворительной деятельности. Для достижения поставленной цели – спасения людей от всяких заболеваний и смерти – единственно верным способом является устройство даровых столовых в голодающих местностях. Народные столовые дают максимальный результат с значительно меньшей затратой, поскольку для них отбирают простую избу, где проживает самая бедная семья, а хозяйка этой избы заменяет и кухарку, и прислугу, и администратора. Закупаются только продукты с расчетом 1 рубль 50 копеек на одного человека.

Таким образом, народные столовые, устраиваемые графом, являются самым дешевым и самым верным способом помощи голодающим: «так это просто, легко и скоро делается, и так велика помощь. Столовые – это верное средство, чтобы в деревне никто не умер с голоду и не был бы даже голоден» [5, с. 131]. Верным, потому что исключаются злоупотребления и помощь получает нуждающийся человек, но не является идеалом в кормлении с нравственной точки зрения [1, с. 321]. Благодаря приему И.И. Раевского, пишет Л.Н. Толстой, народные столовые стали правильным способом помощи, ими многие спаслись от голодной смерти, и это главная цель, которая стоит перед обществом.

В 1889 г., когда на страну снова обрушился голод, Л.Н. Толстой в статье «Голод или не голод?» (1889), размышляя над вопросами «Есть ли в нынешнем году голод или нет голода?», «Отчего происходит так часто повторяющаяся нужда народная?», «И как сделать, чтобы нужда эта не повторялась и не требовала бы особенных мер для её покрытия?» считает, что «голода нет, а есть хроническое недоедание всего населения, которое продолжается уже 20 лет... причина бедственности положения народа не материальная, а духовная; что причина главная – упадок его духа... пока народ не поднимется духом... не помогут ему никакие внешние меры» [5, с. 99]. Беспокойство Л.Н. Толстого в первую очередь связано с нравственным возрождением народа, общества в целом.

Важный биографический факт из жизни Толстого о том, что вся семья его разъехалась служить делу помощи голодающему народу, говорит о масштабах деятельности семьи Толстого в годы лихолетья. Граф с двумя до-

черями Татьяной и Марией Львовнами и племянницей Т. Кузминской уезжает жить в Данковский уезд, живёт среди голодающих и устраивает для них столовые и «сиротские призрения». Два старших сына, Сергей и Илья, служат в «Красном Кресте» в Чернском уезде Тульской губернии, третий сын, Лев Львович открывает столовые в Бузулукском уезде Самарской губернии. Оставшаяся с четырьмя малолетними детьми в Москве графиня С.А. Толстая содействовала деятельности семьи материальными средствами. Воззвание графини С.А. Толстой получило живой отклик среди соотечественников. Проявили живое сочувствие, полное доверие к деятельности Толстых и за границей, особенно в Англии, где сбор пожертвований в пользу голодающих принял обширные размеры. Представителями Англии был основан фонд «Russian Relief Fund» для оказания помощи в голодных местах. Общеизвестно, что цензура не дала возможности полностью появиться в свет трудам Толстого, и многие его сочинения печатались в иностранных изданиях. Некоторые издатели, не заплатившие гонорар, помогли графу в деле помощи голодающим. Поселившись в имении своего близкого друга И.И. Раевского в Бегичевке, Толстой развернул там «центр целой лавины пожертвований», невольно став главой огромного благотворительного дела после смерти своего друга. Первые восемьдесят столовых были открыты на средства Раевского. После его гибели дело по кормлению голодающих осталось целиком на руках Толстого, который и расширил до огромных размеров, число столовых дошло до 200. В этом благородном деле великому мыслителю помогали семья Раевского, полностью включились жена и дети Толстого, были преданы и все остальные сотрудники.

Жена писателя была настоящей помощницей и опорой для Льва Николаевича во всех делах, особенно важную роль сыграла она в деле помощи голодающим. Её энергию и способности в организации помощи отметили многие. В книге немецкого слависта и критика Рафаэля Лёвенфельда «Первая биография Л. Толстого. Разговоры о Толстом с Толстым» отмечается заслуга графини С.А. Толстой во время самарского голода 1873 года: «У нас было время наблюдать жизнь народа, и мы пришли к убеждению, что неурожай и сравнительно многочисленное население этой местности должны были привести к ужасному бедствию. Я убедила мужа, – продолжает С.А. Толстая, – основательно заняться этим вопросом. Он предпринял статистическое исследование всей местности, записывал число крестьянских хат, число едоков в каждой хате и количество имеющегося хлеба. Это исследование показало, что на каждую душу его приходилось так мало, что голод был неизбежен. Тогда-то он и опубликовал свое «письмо» [5, с. 109], считая своим долгом описать, «насколько сумею правдиво, бедственное положение сельского населения здешнего края и вызвать всех русских к подаянию помощи пострадавшему народу» [5, с. 3]. Статистика Толстого в письме «О Самарском голоде» (1873) к издателям «Московских ведомостей» впечатляющая. Граф, проехав ряд сельских местностей Самарской губернии, приходит к выводу, что голодный год доведет до предела бывших богатых крестьян и 9/10 всего населения до нищеты и голода. Земледельческий труд основной заработок крестьян Самарской губернии, поэтому вполне объяснима крайняя степень бедствия народа.

Голод 1891-92 гг. заставил многих включиться в борьбу с бедствием. В Москве организовывались разные кружки для сбора пожертвований, каждый, как потревоженный муравей, искал варианты помощи. На борьбу с народным бедствием, прежде всего, откликнулись писатели, земские деятели, профессора, интеллигентные барышни, врачи, учителя и учащаяся молодежь, и, как отмечает историк А.С. Пругавин, роль Толстого в этой борьбе огромна. Как человек, интересовавшийся положением населения Поволжья, как организатор помощи голодающему населению Самарской и Казанской губернии [6, с. 168], он сыграл огромную роль в оказании реальной помощи бедствующему народу. С воззваниями в газетах выступил земский врач Беляев, реализовавший пожертвованные обществом сборы в пользу голодающих. По соседству с деревней Бегичевкой, где был «главный штаб» помощи Толстого, благотворительностью (значительно меньших размерах) занималась и помещицья семья Философовых. Недалеко от штаба были столовые московского купца. Деятельность Л.Н. Толстого, В.Г. Короленко, А.П. Чехова, А.И. Эртеля и других хорошо известна, но в энергию, свойственную великому писателю, мыслителю в организации помощи, поверила и европейская публика.

Масштаб деятельности Толстого огромный, и не заключается только в устройстве столовых для голодающих. Кроме столовых, было много начинаний в пользу голодающего народа. Для самых маленьких детей устраивали приюты, где кормили молочной пшеничной и гречневой кашей, а там где их не было, матерям раздавали просто крупу. В некоторых деревнях устраивали пекарни и продавали хороший хлеб по низкой цене. Понимая важность сохранения лошадей для крестьян, Толстой предпринял конкретные меры. Часть лошадей он отправил в Калужскую губернию на бесплатное прокормление, а оставшихся прокормил на местах. Помимо этого, была оказана и медицинская помощь голодающим.

Таким образом, подытоживая, следует отметить, что великие писатели русской земли не могли остаться в стороне равнодушными наблюдателями. Они активно включились в борьбу с голодом и вели большую работу по оказанию помощи голодающим. Обеспокоенный известиями из голодающих местностей А.П. Чехов заторопился к крестьянам Нижегородской и Воронежской губерний для участия в общественной помощи голодающим. Участвовал в издании сборников в помощь голодающим, где были опубликованы его произведения. Позднее, в 1898 году, он в пользу голодающих детей Самарской губернии организовал пожертвования. А.П. Чехов с восхищением отмечал, что лишь непререкаемый авторитет и личная смелость Толстого, позволяли ему исполнять свой человеческий долг перед людьми, не взирая ни на какие запреты и ограничения спасать их от голодной смерти [8, с. 317].

Свою деятельность Л.Н. Толстой продолжает в 1907 г., распоряжаясь присланными деньгами духовоборов из Канады в пользу голодающей Самарской губернии. В марте 1898 года Толстой своим обращением к обществу содействовал переселению духовоборов в Америку, материально поддерживая их гонораром от продажи романа «Воскресенье» А.Ф. Марксу в «Ниву». Помощь, оказанная в свое время духовоборам, не забылась. Узнав, что в стране недород, они перевели пять тысяч долларов в пользу го-

лодающих. На неожиданно полученные деньги в размере 10 тысяч рублей Толстой решил поддержать крестьянские хозяйства, обеспечивая их материально, хлебом и крупой, покупая для них лошадей. В 1907 году голода так такого не было, был недород, поэтому вопрос об организации столовых не стоял. Главная задача заключалась в поддержке крестьянства до нового урожая. Помощь была оказана и погорельцам 160 дворов села Богдановки Бузулукского уезда Самарской губернии.

Кроме упомянутых выше статей («О самарском голоде», «О средствах помощи населению, пострадавшему от неурожая», «Письма о голоде», «Голод или не голод?») в голодные годы у Толстого появляется множество других статей, посвященных проблеме голода в стране. Например, «Страшный вопрос» (1 ноября 1891), «Среди нуждающихся (Отчет графа Л. Н. Толстого по 12-е января 1892 г.)», «Среди нуждающихся (Отчет Л. Н. Толстого об употреблении пожертвованных денег с 12-го апреля по 20-е июля 1892 г.)», «Заключение о помощи голодающим» (28 октября 1893 г.), «К редактору «Русских ведомостей» (По поводу частного письма)» (4 февраля 1898г.).

В Бюллетене Всероссийского Комитета общественной помощи голодающим детям «На помощь голодающим детям» (1918, № 1), публикуется часть отчёта «Среди нуждающихся» Л. Н. Толстого об употреблении пожертвованных денег с 12-го апреля по 20-е июля 1892 г. под названием «Надоело». Нескончаемые разговоры о голоде, горе, болезнях и смерти, людские слезы, просящие на коленях помощи дети, старая, избитая канитель измученных от голода отцов и матерей, слова «Христа ради, помоги нам!» – все это, как отмечено в заглавии статьи, надоело (!). Надоело, потому что им «так же хочется есть, так же хочется жить, так же хочется счастья, хочется любви».

В пользу голодающих детей в Нижнем Новгороде был издан сборник под редакцией Ч. Ветринского «Лев Толстой и голод» (1912). Здесь напечатаны все его статьи и письма о голоде, собраны воспоминания о его деятель-

ности в голодные годы. Сборник является ценным изданием для описания личности Толстого и содержит много интересных материалов из истории борьбы с бедствием. Не удивительно, что название сборника, изданного в помощь голодающим, связано с именем Льва Николаевича. Его деятельность произвела огромное впечатление в кругу учёных и писателей, в целом на общество, и как отмечает Ч. Ветринский «напоминание о ней будет также не бесплодно для нового возбуждения в русском обществе движения на борьбу с голодом» [5, с. 1]. История показала, что он был прав. В следующие голодные годы, особенно в страшные 20-е годы XX столетия, многие художники слова русской земли последовали его примеру. Последователи и единомышленники Л.Н. Толстого в 1921 году, объединив две «толстовские» организации («Общество истинной свободы в память Л.Н. Толстого» и «Московское вегетарианское общество») организовали «Комитет имени Л.Н. Толстого по организации помощи голодающим», в состав которого вошли В.Г. Чертков, В.Ф. Булгаков, М.И. Хорош, Н.С. Родионов, В.Ф. Загорский, В.А. Жданов и А.А. Сидоров. Комитет находился в Толстовском музее г. Москвы (ул. Кропоткина, д. 11).

Деятельность Л.Н. Толстого в голодные годы позже станет объектом многих научных трудов [2]. Слова мастерового, произнесенные после известия о смерти Толстого на улице Петербурга: «Закатилось солнце русской земли!» – говорят о многом.

Громадная работа, проделанная Л.Н. Толстым, его служение отечеству не оценивается только по количеству организованных столовых, собранных пожертвований и спасенных жизней. Здесь важна другая сторона вопроса – эффект, произведённый в русском и мировом обществе. Великий мыслитель заразил многих известных и сотни неизвестных людей своей деятельностью, и, говоря словами К.К. Арсеньева, он был настоящим «будильником» для общества.

Библиографический список

1. Апостолов Н.Н. Живой Толстой. Жизнь Л.Н. Толстого в воспоминаниях и переписке. М.: Изд. Толстовского музея, 1928. 576 с.
2. Величкина В. В голодный год с Львом Толстым. Воспоминания. М.-Л.: Госиздат, 1928. 145 с.
3. Власов П.В. Благотворительность и милосердие в России. М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001. 445 с.
4. Голодному на хлеб. Альбом автографов. – СПб.: Ред. газеты «Русская жизнь», 1892. 40 с.
5. Лев Толстой и голод / Сборник под ред. Ч. Ветринского. Нижний Новгород: Изд-во «Нижегородский ежегодник», 1912. 218 с.
6. Пругавин А.С. Голодающее крестьянство. Очерки голодовки 1898-99 гг. М.: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1906. 210 с.
7. Сочинения графа Л.Н. Толстого. Часть 12: Произведения последних годов. М.: Типография А.А. Левенсон, 1887. 742 с.
8. Чехов А.П. Полное собрание сочинений в 30 томах. – Письма. Т. 4. М.: Издательство «Наука», 1976. 655 с.

References

1. Apostolov N.N. Living Tokstoy. L. N Tolstoy's life in recollections and communication. M.: Tolstoy's museum publishing house, 1928. 576 p.
2. Velichkina V. In starving year with Leo Tolstoy. Recollections. M.-L.: Gosizdat, 1928. 145 p.
3. Vlasov P.V. Charity and Mercy in Russia. M.: Centerpoligraph publishing house, 2001. 445 p.
4. For a bread to a hungry. Autographs album. St. P-g.: «Russian life» newspaper editorial office, 1892. 40 p.
5. Leo Tolstoy and famine / Collection of papers edited by Ch. Vetrinsky. Nizhniy Novgorod: «Nizhegorodskiy ezhegodnik» publishing, 1912. 218 p.
6. Prugavin A.S. Starving peasantry. Sketches on starving of 1898-99. M.: Typolithography I.N. Kushnerev and K, 1906. 210 p.
7. Count Leo Tolstoy's essays. - Part 12: Last years works. M.: A.A. Levenson publishing, 1887. 742 p.
8. Chekhov A.P. Complete set of works in 30 parts. – Letters. Part 4. M.: «Nauka» publishing, 1976. 655 p.

БУРКО Н.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных и русского языков, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»
E-mail: nbourko@mail.ru

BURKO N.V.

Candidate of Philological Sciences, associate professor Department of foreign and Russian languages, pedagogy and psychology, FSBE HE Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: nbourko@mail.ru

АРЕАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАИМЕНОВАНИЙ ДИКОГО ГОЛУБЯ В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ

THE AREAL CHARACTERISTIC OF NAMES OF THE WILD PIGEON IN THE RUSSIAN FOLK DIALECTS

В статье приводятся результаты лингвогеографического анализа исследуемого языкового материала: выявляются ареалы орнитонимов, обозначающих в русских народных говорах дикого голубя, что позволяет раскрыть специфику живой народной речи, особенности отражения небольшого фрагмента действительности в языковом сознании диалектоносителя.

Ключевые слова: русские народные говоры, лексема, лингвогеографический анализ, ареал.

The article presents the results of a linguistic and geographical analysis of the studied language material: identified areas of ornithomimus indicating in the Russian national dialects of wild pigeons, that allows to reveal the specifics of live folk speech, especially the reflection of the small fragment of reality in the linguistic consciousness of a dialect speaker are defined.

Keywords: Russian folk dialects, lexeme, linguo-geographical analysis, areal.

Материалом для данной статьи послужил корпус лексем, полученных в качестве ответов на вопрос 264 «Голубь дикий» программы для составления «Лексического атласа русских народных говоров» (ЛЯРНГ).

Картотека ЛЯРНГ содержит широкий репертуар орнитонимов, которые в русских народных говорах употребляются для обозначения дикого голубя. К ним относятся следующие названия: **витюк; витютень; воркун, воркунок, воркулок; вяхирь; голубь, голубок, голубиша, голубина, голубец; горлинка, горлянка; горлица; горлушка; гуля, гуленька, гулька, гулюшка; гуркун, гуркунок; дикарь, дикуля, дикун, дикунок, дикуша, дикушка, дикач, дикарка, дичок, дёкарь; клинтух; сизак, сизарь; русак**, а также описательные наименования **дикий голубь, дикий голубь, лесной голубь, голубь лесовой, голубочек лесовой, сизый голубь, синий голубь, уличный голубь**.

Предметом исследования в данной работе являются ареалы указанных лексем. Лингвогеографический аспект в изучении диалектной лексики представляется весьма интересным, так как даёт возможность «показать в пространственной проекции основные звенья словарного состава русских народных говоров» [1, с. 107].

Анализ языкового материала с позиций лингвистической географии показал, что на всей исследуемой территории активно употребляется общенародное слово **голубь**, образуя системный (сплошной) ареал. Фонетический вариант **голуб** встречается спорадически: он отмечен в западных среднерусских (псковских) говорах, в русских говорах Удмуртии и в южнорусских курских говорах.

Дериват **голубок** в материалах к карте «Л.264 Дикий голубь» ЛЯРНГ отмечен преимущественно в севернорусских говорах: точно зафиксирован на территории помор-

ских говоров и соседних с ними русских говорах республики Коми, в Ладого-Тихвинской, Вологодской и Костромской группах говоров. Единично встречается в южнорусских донских говорах (Волгоградская область), а также в псковской группе и нижегородской подгруппе среднерусских говоров. Примечательно, что только на территории республики Коми (Усть-Цилемский р-н) эксплоратор отметил наличие уменьшительно-ласкательного оттенка значения у этой лексемы. Единично встречаются в материалах к карте и суффиксальные дериваты **голубина** (Вологодская группа северных говоров), **голубиша** (Нижегородская группа Восточных среднерусских окающих говоров), **голубец** (южнорусские донские говоры).

Общерусской лексеме **голубь** практически на всей территории России противостоят диалектные наименования с корнем **дик-**. Наибольшее распространение с данным корнем получила лексема **дикарь**. Она широко представлена на территории южнорусских говоров (наиболее активно в восточной (рязанской) группе говоров – в Рязанской, Тамбовской, Воронежской областях, в курско-орловской группе говоров (преимущественно в курских говорах), в тульских говорах, в западных смоленских говорах, в Верхне-Деснинской группе говоров, достаточно активно в донских говорах и говорах Нижнего Поволжья, а также в говорах Краснодарского края). В севернорусских говорах данная лексема отмечена в вологодской и костромской группах говоров, а также на территории Онежской группы северного наречия. Довольно активно фиксируется рассматриваемое слово и на северо-восточной территории: в говорах Пермского края, соседних с ними русских говорах Республики Удмуртии и Республики Коми, а также в вятских говорах. На территории среднерусских говоров

лексема **дикарь** регистрируется в западной группе акающих говоров, в восточных среднерусских окающих говорах (Тверская, Ивановская, Владимирская, Нижегородская области), в восточных среднерусских акающих говорах (говory Подмоскoвья, Самарской, Пензенской областей), а также в русских говорах Республики Мордовии, Республики Башкортостан и говорах Нижнего Урала (на территории Свердловской и Челябинской областей).

Слово **дикуша** имеет дисперсный ареал. Оно отмечено в северных вологодских говорах, в костромской группе говоров (а именно в ярославских говорах), а также на северо-восточной территории в вятских, пермских говорах, русских говорах Удмуртии; на среднерусской территории встречается в восточных среднерусских окающих говорах (Владимирская, Тверская, Нижегородская области); в южнорусских говорах употребляется на территории тульской группы говоров, восточной рязанской группы, в курско-орловских говорах (Курская область), в донских говорах (Волгоградская область), в говорах Нижнего Поволжья (Астраханская область). Единичные наименования отмечены преимущественно на южнорусской территории: **дикушка** – в донских говорах (на территории Волгоградской области), **дикун** – в курских говорах, **дичок** – в Восточной (рязанской) группе (Тамбовская область), **дикач** – в говорах Краснодарского края. В поморских говорах северного наречия отмечен дериват **дикарка**, во Владимирско-Поволжской группе среднерусских говоров употребляется слово **дикунок**, в русских говорах Республики Удмуртии – апеллятив **дикуля**. Вариант **дэкарь** зафиксирован в Восточной (рязанской) группе южнорусских говоров (Рязанская область).

Лексема **сизарь** встречается преимущественно на среднерусской и южной территории и образует отчётливый ареал на территории Восточных среднерусских окающих говоров (Владимирская, Ивановская, Нижегородская области) и прилегающих к ним говоров костромской группы северного наречия; небольшой островной ареал в среднерусских говорах центра России и пограничных с ними южных тульских говорах; заметные ареалы на территории южных орловско-курских говоров, а также воронежских говоров и пограничных с ними донских говоров (Волгоградская область). Кроме того, sporadически встречается на северо-восточной территории (в русских говорах Республики Марий Эл, в говорах пермского края и примыкающих к ним русских говорах Республики Башкортостан), в западных среднерусских говорах (псковских, новгородских), в говорах нижнего Урала, а также в южных рязанских, донских говорах (Ростовская область), говорах Краснодарского края.

Лексема **сизак** имеет точечную фиксацию в западных среднерусских акающих говорах, в говорах Подмоскoвья, а также в южнорусских пензенских и донских говорах (Ростовская область).

Диалектная лексема **витюк** формирует достаточно отчётливый ареал на территории вологодской и костромской групп северо-великорусского наречия и прилегающих к ним восточных среднерусских окающих говоров (Тверская, Ивановская, Нижегородская области), а также говорах Подмоскoвья. Небольшой ареал она образует в южнорусских говорах (на территории Западной и Верхне-Деснинской группы: смоленские и брянские говора).

Преимущественно в южнорусских говорах активно

употребляется однокоренное общенародное слово **витю-тень**. Оно образует несколько заметных ареалов: крупный островной ареал на территории западной и тульской групп говоров (Смоленская и Калужская области); большой островной ареал, охватывающий территорию восточной (рязанской) группы (Воронежская область) и донских говоров (Волгоградская область); ещё один крупный ареал в донских говорах (Ростовская и Волгоградская области); два небольших ареала на территории курско-орловской группы (Курская область), а также на территории Краснодарского края и Ставрополя. Ещё один небольшой ареал охватывает территорию соседних южнорусских и среднерусских говоров: восточной (рязанской) группы южнорусского наречия (Рязанская область) и русских говоров Республики Мордовии. Кроме того, в среднерусских говорах отмечается небольшой ленточный ареал, который проходит через территорию говоров Центра России (Московская область) и восточные среднерусские окающие говора (Владимирская, Нижегородская области). Два небольших ленточных ареала выявляются в севернорусских говорах: один проходит через Костромскую группу (Ярославскую и Костромскую области), другой отмечен на северо-восточной территории и проходит по территории говоров Кировской области и прилегающих к ней русских говоров Республики Удмуртии.

Лексема **вахирь**, локализуется преимущественно на территории Владимирско-Поволжской группы среднерусских говоров; кроме того, образует небольшие ареалы в псковских, тверских говорах, говорах Подмоскoвья, а также на северо-восточной территории России в вятских говорах и примыкающих к ним русских говорах Республики Марий Эл.

Слово **воркун** образует небольшой ленточный ареал, который проходит через Нижегородскую подгруппу среднерусских окающих говоров, примыкающие к ним русские говора Республики Марий Эл и Республики Удмуртии. Кроме того, точно отмечено на севернорусской территории в Вологодской группе и русских говорах Республики Коми, а также в южных орловских, воронежских говорах и говорах Верхне-Деснинской группы. В говорах Верхне-Деснинской группы отмечен и дериват **воркунок**. А лексема **воркулок** имеет единичную фиксацию в говорах Пермского края.

Преимущественно в южнорусских говорах употребляются диалектные наименования **гуркун** (курские говора, говора Краснодарского края), **гуркунок** (орловско-курские, брянские, смоленские, донские говора), **горлушка** (воронежские, донские говора) и общенародные наименования **горлица**, **горлинка**. Лексема **горлица** не образует чётко очерченных ареалов, тем не менее можно выделить небольшие ареалы в Западной группе южнорусских говоров; на территории орловских, тульских и рязанских говоров; воронежских и соседних с ними курских говорах; в донских говорах и соседних с ними говорах Краснодарского края, а также в Нижегородской подгруппе Восточных среднерусских окающих говоров. Кроме того, это слово встречается в северных поморских, вологодских, ярославских говорах; во Владимирско-Поволжской группе среднерусских говоров, а также в говорах Пермского края, республик Удмуртии и Марий Эл. Лексема **горлинка** образует довольно заметный ленточный ареал, который тянется

от Нижегородской подгруппы среднерусских говоров через южнорусские рязанские, тульские, орловско-курские, воронежские и донские говоры. Имеет единичную фиксацию в Костромской группе севернорусских говоров (Ярославская область), в Псковской и Владимирско-Поволжской группе среднерусских говоров, а также на территории Пермского края. Дериват **горлянка** зафиксирован в русских говорах Республики Удмуртии, а также на южнорусской территории в орловских говорах.

Лексема **гуля**, имеющая дисперсный ареал, отмечена в севернорусских поморских, вологодских, костромских говорах; в большей степени представлена на северо-восточной территории в говорах Кировской, Пермской, Свердловской областей; имеет единичную фиксацию в среднерусских псковских, новгородских, тверских, ивановских говорах и говорах Подмосковья; на южнорусской территории отмечена в орловско-курских и тамбовских говорах.

Слово **гулька** локализуется преимущественно в среднерусских говорах (зафиксирована в говорах Подмосковья, во владимирских, ивановских, нижегородских говорах), единично отмечена в севернорусских поморских и южнорусских рязанских говорах. Преимущественно в южнорусских (тульских, воронежских, донских, краснодарских) говорах отмечен дериват **гулюшка**, причём только в донских говорах (Ростовская область) в материалах к карте эксплоратор сделал помету «экспресс.», в остальных материалах никаких помет нет. Отмечена эта лексема в севернорусских поморских, костромских говорах, в северо-восточных говорах Удмуртии и среднерусских тверских говорах. Лексема **гуленька** точно встречается в севернорусских поморских говорах, говорах Республики

Марий Эл, в среднерусских новгородских и нижегородских говорах, в южнорусских тамбовских говорах.

Лексема **клинтух** употребляется в основном на северо-восточной территории: в говорах Республики Удмуртии, пермских, вятских говорах. Спорадически встречается в севернорусских вологодских и ярославских говорах, в псковской группе среднерусских говоров, в южных воронежских, донских говорах (Ростовская область), а также в говорах Ставрополя.

Описательная конструкция **сизый голубь** зафиксирована в Восточных среднерусских окающих говорах (Ивановская область), южнорусских орловских говорах, а также на восточной территории в русских говорах Удмуртии; наименование **синий голубь** отмечено в среднерусских владимирских и южных воронежских говорах.

Описательная конструкция **дикий голубь** встречается почти повсеместно, а вот наименование **лесной голубь** образует небольшие ареалы в псковской группе среднерусских говоров, а также на северо-востоке России на территории вятских говоров и примыкающих к ним русских говоров республик Марий Эл, Удмуртии и Пермского края. Сочетание **голубь/голубочек лесовой** отмечено только в псковских говорах.

Наименование **уличный голубь** имеет единичную фиксацию в Пензенском р-не Пензенской области: *Уличные голуби – это дикие голуби, просто голуби.*

Лингвогеографический аспект в изучении лексики народных говоров позволяет выявить особенности бытования русских диалектов, дать дополнительный материал для раскрытия закономерностей развития языка, показать уникальную картину мира диалектоносителей.

Библиографический список

1. Вендина Т.И. Лексический атлас русских народных говоров и принцип системности в лингвогеографической проекции лексики // Лексический атлас русских народных говоров (Материалы и исследования) 2013 / Ин-т лингв. исслед. СПб.: Нестор-История, 2013. С. 102-118.

References

1. Vendina T. I. The Lexical Atlas of the Russian folk dialects and the principle of consistency in the linguo-geographical projection of the lexicon // Lexical Atlas of Russian folk dialects (Materials and research) 2013 / In-t lingu. research. SPb.: Nestor-History, 2013. Pp. 102-118.

УДК 811.161.1'282:598.265.1

UDC 811.161.1'282:598.265.1

БУРКО Н.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»
E-mail: nbourko@mail.ru

BURKO N.V.

Candidate of Philological Sciences, associate professor
Department of Humanitarian subjects, FSBEE HE Orel State
Agrarian University named after N. V. Parakhin
E-mail: nbourko@mail.ru

НАИМЕНОВАНИЯ ДИКОГО ГОЛУБЯ В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ

THE NAMES OF THE WILD PIGEON IN RUSSIAN FOLK DIALECTS

В статье рассматриваются орнитонимы, обозначающие в русских народных говорах дикого голубя. Выявляются признаки птицы, которые легли в основу её номинации. Приводится иллюстративный языковой материал, показывающий жизнь слова в диалекте. В ряде случаев привлекаются данные этимологии.

Ключевые слова: лексема, значение, мотивационный признак, диалект, этимология.

The article discusses ornithonyms indicating in the Russian folk dialects of wild pigeons. Revealed signs of the birds that formed the basis for her nomination. The illustrative language material showing the life of the word in the dialect is given. In some cases, involved the data of etymology.

Key words: lexeme, meaning, motivational sign, dialect, etymology.

В «Программе собирания сведений для Лексического атласа русских народных говоров» (ЛАРНГ) по теме «Животный мир» есть группа вопросов, направленных на выявление в русских диалектах наименований голубя. Ответы на вопрос «Л 264 Голубь дикий» и послужили материалом для данной статьи.

Голубь – это «птица с разнообразной окраской оперения (обычно с серовато-голубой или белой), большим зобом» [8, т.1, с. 329]. Хотелось бы отметить, что эта птица занимает особое место в культурном наследии разных народов мира. В народных представлениях голубь — чистая, святая, божья птица (подобно ласточке, жаворонку, соловью, аисту и др.). Мы находим упоминание о голубе в Священном Писании: Ной, чтобы узнать об окончании Всемирного потопа, трижды выпускал голубя со своего ковчега. Дважды голубь возвращался, а в третий раз не вернулся, это означало, что «вода сошла с земли» [1]. Интересно, что «в южнославянской народной традиции с этим библейским сюжетом связывается происхождение цвета лап у голубя: голубь вернулся в ковчег с красными лапами, так как на земле он ступил в кровь (Босния, Жепче, Ђор.ПВП 2: 53), или лапы у него пожелтели, потому что он нашел сухую землю (Болгария, р-н Пазарджика, Сырница, р-н Гоце-Делчева, Рибново, Род.: 116)» [2, с. 614]. С тех пор у многих народов голубь стал олицетворять хорошие новости, мир.

В шумеро-аккадской мифологии голубь был символом богини плодородия Иштар. В Вавилоне птица ассоциировалась с рождением ребёнка; кроме того, её изображение имело на знамёнах – в этом государстве, как и в Ассирии, она символизировала царство. В христианстве белый голубь олицетворяет собой Святой Дух, который сошел с небес во время крещения Иисуса (Мф 3, 16; Лк 3, 22; Ин 1, 32). У многих народов, в том числе и у славянских, душа

умершего оборачивалась голубем, отсюда частое изображение птицы на могилах памятниках [1]. «В Олонецкой губ. о летающем голубе могут сказать: “Вот чья-то душка летает” (Повенецкий у., Выгозеро, Пришв.КНП: 43). Облик голубей, особенно белых, принимают добрые души, а облик черных воронов и ворон – злые (Белоруссия, Моз. KLS 2/1: 552- 553; Великопольна, Торунское воев., пов. Грудзёндз, Слуп, ArchKESUJ 7856/5Б: 013). По великопольским представлениям, в обличье белых голубей летают души детей, умерших некрещеными (Быдгошское воев., пов. Стшельно, Лонке, там же 7856/13а, b: М5, совр. Лешненское воев., пов. Гостынь, Гоголево, там же 7856/15: М5). С представлениями о душе-голубе связан польско-силезский обычай кормить роженицу сразу после родов курицей или голубем: считается, что в этот момент она руста, так как душу у нее забрал ребенок (совр. Катовицкое воев., Брен- на, Моз. KLS 2/1: 554)» [2, с. 616]. У мусульман голубь – священная птица, носившая Мухаммеду в котле воду для мытья. Черная полоса вокруг шеи осталась у него от веревки котла [2, с. 614]. «Голуби приносят счастье дому, в котором они водятся (Россия, б. м., Naase ? ВО: 223; Польша, р-н Тарнобжега и Ниско, Wierzch.ME: 203). В такой дом не ударяет молния (Малопольна, совр. Вельское воев., Вадовицкий пов., р-н Андрыхова, Gon. KSWLOA: 227, Живецкий пов., Слотвина, ArchISW XIZUS 6:129), он не сгорит от пожара (Россия, б. м., Даль ПРН: 929; совр. Житомирская обл., Бердичевский р-н, Солотвин, АрхИИФЭ 15-3/ 252: 76) и не опустеет (Болгария, Марин. НВ: 92). Белый голубь способен погасить пожар, если бросить его в огонь (Россия, б. м., Даль ПРН: 929, Naase ?ВО: 223)» [2, с. 613]. В Тульской губернии, чтобы хорошо вёлся скот, его подбирали по масти голубей, которые водятся на дворе «Воркующие голубь с голубкой – символ влюбленных. Широко распространены они и в качестве

поэтических образов жениха и невесты в свадебных песнях, например: «Гълъб иде, гълъбца воде» [Голубь идет, голубицу ведет] (Болгария, Марин. НВ: 92) ; «У голубя у сизого / Золотая голова, / У голубушки у сизой / Алой лентой убрана, / У Степана Фомича / Расхорошая жена» (Саратовская обл., Красавский р-н, Тюменевка, Колп.ЛРС: 162) и т. п.» [2, с. 615].

Семейство голубиных (Columbidae) включает в себя примерно 300 видов. В России чаще всего встречаются такие виды диких голубей, как вяхирь, или витютень (*Colomba palimbus*), клинтух (*Colomba oenos*), сизый голубь (*Colomba livia*), горлица (*Streptopelia*). Научное родовое название *Columba* происходит от древнегреческого слова «κόλυμβος», что буквально означает «ныряльщик» (производное от «κόλυμβάω» – нырять, погружаться, плавать). Древнегреческий драматург Аристофан в комедии «Птицы» при обозначении голубя использовал слово «κόλυμβίς» (ныряльщик), поскольку его полёт напоминал плавательные движения в воздухе [14].

Анализ материала картотеки ЛАРНГ показывает, что в русских народных говорах встречаются следующие наименования дикого голубя: **витюк; витютень; воркун, воркунок, воркулок; вяхирь; голубь, голубок, голубиша, голубина, голубец; горлинка, горлянка; горлица; горлушка; гуля, гуленька, гулька, гулюшка; гуркун, гуркунок; дикарь, дикуля, дикун, дикунок, дикуша, дикушка, дикач, дикарка, дичок, дёкарь; клинтух; сизак, сизарь; русак**, а также описательные наименования **дикий голубь, дикой голубь, лесной голубь, голубь лесовой, голубочек лесовой, сизый голубь, синий голубь, уличный голубь**.

На всей исследуемой территории активно употребляется общенародное слово **голубь**. *А вон, голубей-то у нас полно, они птица по всему миру распространённая* (Тамб.). *Везде они живут, голуби: и в лесах, и на крышах* (Нижгр.). *Голубь-то везде летат, красива птица: шейка вся переливается* (Нижгр.). *Есть голуби домашни, а то есть дики голуби* (Нижгр.). *Дикий – это если он в лесу живёт, а всё равно голубь. Голубь воркует хорошо* (Моск.). *А как его ещё назвать – голуб* (Курск.).

Как показывает анализ контекстов, для многих диалектоносителей видовая принадлежность птицы, оппозиция «дикий – домашний» подчас не являются релевантными признаками при номинации птицы, для них важна её принадлежность к семейству голубей в целом. «Народная зоологическая терминология, – отмечает А. Гура, – членит животный мир не так, как научная: отдельные виды животных терминологически никак не выделяются или объединяются с другими, близкими видами под одним названием. Особенно часто происходит неразличение близких видов птиц, рыб и змей» [2, с. 33-34]. Таким образом, лексема **голубь** так же, как и в общенародном языке, употребляется в говорах в качестве гиперонима: *Голубь и голубь. Кака разница: домашний он иль дикий* (Нижгр.). *Чай, они все голуби, что дикий, что домашний* (Ульян.). *Дикий – не дикий, а голуби зовутся* (Арх.). *Голубем и называем* (Карел.).

В основу наименования **голубь** лёг, вероятно, такой признак, как цвет оперения птицы, причём вовсе не обязательно *голубой* в современном значении этого слова: «имеющий окраску одного из основных цветов спектра — среднего между зеленым и синим; цвета ясного неба; светло-синий, лазурный, лазоревый» [8, т. 1, с. 328].

М. Фасмер отмечает: «Первоначальное производное от названия цвета, но *голубой* ввиду ограниченного распространения в слав. явно вторично по отношению к *golǫbь, русск. *голубь*. Вероятно, родственно лит. *gulbė* «лебедь», русск. *жёлтый*» [11, т. 1, с. 432-433]. Праславянское слово, развившееся из *golǫbь, восходит к и.-е. корню *ghel: *gʰhel/*ghol – блестеть или цветового прилагательного со значением «жёлтый, зелёный, серый, синий, голубой». Цветовой куст «жёлтый, зелёный, серый, синий, голубой» развился из исконного цветового значения «цвет вообще» [4, с. 98]. «Ср. лит. *getas* – жёлтый, др.-в.-нем. *gelo* – жёлтый, откуда совр. *gelb* – жёлтый» [10, с.73]. Л. В. Тризна, рассматривая проблему мотивации орнитонимов в русском и немецком языках, отмечает, что «нем. *Taube голубь* относится к этимологически неясным словам. Но вполне возможно, что оно образовано от герм. *dūbōn которое объясняется как цветовой субстантивированное прилагательное *тёмный*. Таким образом, и русское *голубь*, и немецкое *Taube* могут восходить к названию вовсе не голубого цвета» [10, с.73].

А. Г. Преображенский слова *голубь* и *голубой* рассматривает в одной словарной статье и считает, что «корень соответствует лит.: *gul-be*. Окончание совпадает с лат. *palumbēs* (ср. *palumbas*) *дикий голубь* и очень близко подходит к окончанию лат. *columbus, columba*» [6, т. 1, с. 142].

В основе наименования голубя словами с корнем **сиз-**: **сизарь, сизак**, а также описательной конструкцией **сизый голубь** (сюда же **синий голубь**) – лежит тот же мотивационный признак – окрас оперения.

М. Фасмер относит **сизый** (и **синий**) к тому же корню, что и **сивый**, родственному «лит. *šyvas* «светлосерый, сивый, седой», др.-прусск. *sywap* «серый», англос. *hÆwe* «голубой, багряный, серый, зелёный» [11, т. 3, с. 617, 619].

Сизак говорят, он сизый (Пенз.). *Есть дикий голубь – сизак* (Рост.). *Сизарь-то с разным оперением встречается* (Нижгр.). *Сизарей много развелось* (Моск.). *Голубь поменьше – сизарь* (Перм.). *Сейчас сизарей мало, не то, что раньше* (Тул.). *Дикие голуби – это сизари или дикари, можно и просто голубь сказать* (Пенз.). *Сизарей много, хоть вам с собой дадим* (Волгр.).

В орнитологии конструкция **сизый голубь** служит для наименования вида *Columba livia* (видовое название *livia* происходит от латинского слова «livor» («синий»), представители которого отличаются от других видов диких голубей местом обитания – недалеко от поселений человека. Гнёзда располагают по скалистым или глинистым обрывам, на чердаках и карнизах домов. Городские голуби – потомки диких сизых голубей [15]. Такое близкое соседство с человеком не могло не оказать влияние на формирование языковой картины мира диалектоносителя. Именно этот вид голубя хорошо знаком всем носителям русского языка, и его образ выступает своего рода «образцом» при узнавании и выделении голубя из ряда других птиц. Нужно сказать, что разные, с точки зрения орнитологии, виды диких голубей (*Colomba palimbus* вяхирь/витютень, *Colomba oenos* клинтух, *Colomba livia* сизый голубь, *Streptopelia* горлица) имеют много общего, очень похожи друг на друга, а их отличительные особенности (размер, оттенки окраса, повадки) зачастую не известны обычным людям (если они не охотники или не специалисты-орнитологи). В результате для многих носителей языка при восприятии и

назывании любого дикого голубя релевантным оказывается заметный признак – сизый окрас головы и шеи птицы: *Голубей-то, их много разных. У нас их в основном сизарями называют, если дикий он* (Моск.). *Сизак – дикий голубь. Сизаки очень пугливы, не приручишь* (Моск.), а вот нюансы видовой дифференциации могут не учитываться: *Сизарь – дикий голубь. Сизари-то, они ничьи. Иногда лесных сизарями зовут* (Моск.). В данном контексте мы видим, что в сознании диалектоносителя существует противопоставление **сизаря** (сизого голубя) другим видам диких голубей, живущим в лесу. Но и их называют **сизарями**, то есть происходит перенос наименования с одного вида на другой. В результате оказывается возможным употребление слов с корнем **сиз-** для названия диких голубей разных орнитологических видов, таким образом, эти слова приобретают более широкое значение и могут рассматриваться в качестве гиперонимов.

Цвет оперения лёг в основу и такого наименования дикого голубя, как **русак**, которое зафиксировано лишь на территории Орловской области: *Я курам понемножечку сыплю зерна-то, а то ить русаки усё поклёвывают*. Это слово образовано по модели «прилагательное, обозначающее цвет + суффикс -ак-» (так же, как **сизак** от **сизый**). В общенародном языке слово **русак** известно со значением «Вид зайца, имеющего зимой и летом мех серой окраски» [8, т. 3, с. 741], в основе номинации, как видим, лежит тот же мотивировочный признак.

Среди наименований дикого голубя можно выделить группу слов, в основу номинации которых положен другой качественный признак – «звуки, издаваемые птицей». Это лексемы с корнями **вит'-, вях-, ворк-, гур-, гул'-, горл-**.

«Фоносемантика, или звукоподражание, и логически, и лингвистически уже утвердилась как самостоятельная отрасль языкознания, она опирается на взгляды учёных с древнейших времён до настоящего времени» [13, с. 172]. Множество корней (и их фонетических вариантов, ср. *ветюк/ветюг – витюк/витюг/витюх – вятюк/вятюг – фитюк/фитюг – ентюк; ветютень – витютень – вытютень; вяхирь – вахирь – вехорь – вихорь – вихерь – вяхрь – яхорь; голубь – голуб; горпинка – горинка* и др.) в народных говорах свидетельствует о различии в восприятии птичьих звуков разными людьми, а также даёт богатый материал для осмысления специфики взглядов наших далёких предков на окружающую их природу. Как отмечает Ф.П. Эбзеева, «птичьи голоса, воспринимаемые слуховым аппаратом человека, не поддаются абсолютно точному воспроизводству в потоке речи и вследствие этого зачастую трансформируются в языке при помощи ассоциаций» [13, с. 172]. В связи с адаптацией птичьих голосов к человеческой речи М. Мягер отмечает: «Народная этимология часто идёт путём золотой середины между звуками природы и человеческой речью, она как бы приспосабливает птичий крик к слову, сходному по звучанию» [5, с. 22].

Наименования птицы с корнями **гуль-** (*гуля, гулюшка, гулька, гуленька*), **гур-** (*гуркун, гуркунок*), **горл-** (*горлица, горпинка, горлушка*), **ворк-** (*воркун*) весьма прозрачно передают звуки, производимые голубями: *гуль-гуль, гур-гур, вр-вр* и т.п. Это, кстати, находит яркое отражение и в однокоренных глаголах, употребляющихся в народных говорах для обозначения звуков, которые издают голуби, ср.: *Голуби на ферме от стужи спасались, мне чудится: «Ру-ру» – это*

воркуют оне (Волог.). *Да у вас на крыше голубей полно. Послушайте, как они гуркают* (Волгр.). *Голуби так поют: «Гули-гули» – гулькают. Как вот голубей крошки кидаешь, они тебе и гулькают* (Твер). *Они гулют. Кличут их «гули-гули»* (Моск.).

Воркун – дикий голубь и есь. Он добро ворчит (Волог.). *Гулюшка – эта така птица, они не живут в роще, а поближе к людям* (Твер.). *Гуленьки, которые без дому, на станциях живут* (Нижгр.).

Что касается названий с корнем **горл-** (*горлица, горпинка, горлушка*), то наряду со звукоподражанием в качестве мотивационного признака можно рассматривать и признак «особенности формы предмета», в данном случае «производное от *gъrdlo (см. горло) – название по форме зоба; см. Бернекер 1, 369; Преобр. 1, 147» [9, т. 1, с. 441]. Однако Л.А. Булаховский «момент звукоподражания <...> считает более существенным» [11, т. 1, с. 441].

Интересны в ряду звукоподражательных наименований слова с корнями **вит'-, вях-**, которые, скорее всего, также являются производными от звукоподражаний типа *вить-вить, ах-ах*, передающих особенности голоса птиц. Общенародные лексемы **витютень, вяхирь** и диалектное **витюк**, по-видимому, этимологически связаны. М. Фасмер в словарной статье, посвящённой лексеме **ветютень**, приводит также диалектные (смол.) **вятитель, вятютель, вятух** и отмечает, что это «тёмное слово. Не имеет отношения к *ветвь*, вопреки Горяеву, ЭС 47, Преобр. 1, 81.» и считает его звукоподражанием [11, т. 1, с. 308]. Он также сравнивает слова **вахирь** и **вятютень** и, ссылаясь на мнение Лёвенталя, полагает, что они образованы «от *вячать*, которое, однако, нельзя отрывать от *вякать*» [11, т. 1, с. 377].

«Вякать, вякаю, вякаешь: вякнуть, вяканье, вячать. (ДСл. 1, 34). сл. *vekati, večati плакать*. 6. *викамъ, викнж зову, кричу; вить громкий зовъ, кликъ*. с. *векѣтати, вѣкнути блять; вѣк. Р., века бляние козы; вйка крик, викало крикунъ, вйкати кричать, звать*. — Звукоподражательное» [6, т. 1, с. 111]. В СРНГ лексема **вякать** зафиксирована с шестью значениями, которые все имеют общую сему «издавать звук»: «1. Лаять, тьякать, мяукать. 2. Плакать, голосит. 3. Говорить протяжно, вяло, невнятно. 4. Неотступно, настойчиво просить о чем-либо, докучать просьбами, разговорами; ныть. 5. Ворчать, брюзжать. 6. Издавать при рвоте особый звук, похожий на бляние овцы» [7, т. 6, с. 78].

На крыше у развалившейся церкви много ветюгов (Костр.). *У нас один мужик голубятню держал, так к его голубям один витютень прибил. Так и жил с ними* (Калуж.). *Раньше голубей культурных не было, так мы за витюнем гонялись в лесу* (Ворон.). *Я раз видела витюга, дак он, вроде, побольше голубка-то* (Ленингр.). *Фитюк не подпустит человека близко* (Волог.). *Дикий-то голубь, фитюк, в лесу живёт. Фитюком и самку и самца называют. Они всё по парам живут* (Перм.). *Охотники диких голубей называют вяхирями* (Пск.). *Который голубь побольше, называют вяхирь* (Перм.). *Вяхири красивше голубей, у них цвета нежней, и живут они в лесах* (Нижегр.). *Дикого голубя ещё вяхирем зовут* (Нижегр.).

Особое внимание при анализе языкового материала привлекла лексема **клинтух**. Весьма любопытное слово. В словарях русского литературного языка оно не зафиксировано [8, т. 2, с. 59], но употребляется в орнитологии

и отмечено в «Толково-энциклопедическом словаре» со значением «небольшая птица сем. голубей с сизым оперением, светлым клювом одноцветным хвостом, похожий на сизого голубя» [9, с. 798]. По материалам «Википедии», это «достаточно тихая птица. Голос самца — воркование, длинная серия монотонных и глухих двусложных звуков с ударением на первом слоге «гухуу-гухуу». <...> Во время размножения ведёт себя скрытно, прячась в густой листве деревьев и замолкая при приближении животных и человека. Кормится тут же, в непосредственной близости от гнезда на земле. На пролёте ещё более осторожен, обычно останавливается на недоступных для других животных ландшафтах» [16].

Этимологически неясное слово. Оно не отмечено в известных этимологических словарях. Но в словаре В.И. Даля у глагола **кликать** «взывать, вещать, кричать» встречается форма повелительного наклонения **клинъ**: «**клинъ**, склинъ его (нвг.-бор.), вопи, завопи его (дем.), рычи, зарычи его (черп.)... закричи его, кликни. **-ся**, кликать, звать друг друга; перекликаться» [3, т. 1, с. 295]. Возможно, допустимо предположить, что и название **клинтух** связано с данным глаголом и указывает на особенности издаваемых этим голубем звуков (несмотря на то, что «птица тихая», голос у неё своеобразный). Вероятно, рассматриваемая лексема **клинтух** образована по той же модели, что и слово **петух**, восходящее к о.-с. корню *рѣ- (петь): «от основы *рѣ-т-, с суф. (-t-juch-ъ)» [12, т. 2, с. 28].

Интересное наблюдение можно сделать, проанализировав представленные в материалах к карте «Л 264 Дикий голубь» контексты с этим словом. С одной стороны, диалектоносители данной лексемой обозначают дикого голубя: *Дикий голубь – клинтух* (Самар.), *Домашний голубь от клинтуха отличается прежде всего повадками* (Ставр.), причём дикого голубя определённого вида: *Клинтух – тоже дикий голубь, только поменьше витютня* (Рост.). С другой стороны, записанные примеры показывают, что носители диалектов не всегда используют это слово для обозначения голубя определённого вида и даже не различают виды голубей, используя данную лексему для наименования голубя другого вида в качестве общего наименования птицы: *Клинтухи, бывает, и залетают в избу* (Волог.) – а орнитологи описывают клинтуха как очень осторожную птицу; в данном случае говорящий, вероятно, имел в виду сизого голубя, живущего по соседству с человеческим жильём. В примере *Раньше такого голубя клинтух называли* (Удм.) появляется указание на хронологический аспект употребления данной лексемы (проявляется «налёт» устаревания). Это может быть отражением субъективного опы-

та говорящего. Кроме того, из данного контекста неясно, о видовом или общем (гиперонимическом) названии птицы идет речь. В наименованиях с корнем **дик-** (**дикарь, дикуля, дикун, дикуша, дикушка, дикач, дикарка, дикунок, дичок, дёкаръ**) актуализируется иной мотивационный признак, указывающий, с нашей точки зрения, одновременно на природное состояние птицы – «неприрученность» – и на место её обитания – «не дома: на воле». *Живёт не дома, дикарь он и есть* (Влад.). *Дикарь такой красивый, я йиво в лясу видывала* (Пск.). *Вот домашний голубь – это в голубятне живёт, а дикарь сам по себе* (Моск.). *Я точно не знаю, но их приручать, дикарей, можно* (Моск.). *Дикарь – это голубь дикий. Дикарь высоко в небе летает, к земле незаметно спускается, птица эта дикая, а значит, осторожная* (Моск.). *В лесу всё больше можно дикушу увидеть* (Влад.). *Дикарь никак в руки не даётся* (Костр.). *Дикуша – значит голубь то дикий* (Киров.). *Голубь дикой-то – йенто дикунок по-нашему, он птица-то хороша* (Влад.). *Дикарь очень похож на домашних голубей* (Твр.). *Дорогие голуби – породистые, а это у нас на крыше – дикари* (Тамб.). *Дикари живут на чердаках, под крышами домов и сараев. Они людей сторонятся* (Перм.). *Дикари у нас на чердаке жили. Как весна приходит, так слышишь: гуль-гуль, гуль-гуль* (Перм.).

Характеризующий признак «место» реализуется и в описательных наименованиях **дикий голубь, дикой голубь; лесной голубь, голубь лесовой, голубочек лесовой; уличный голубь**. В наименованиях **лесной голубь, голубь/голубочек лесовой** место обитания дикого голубя конкретизируется, и это наименование оказывается общим для различных видов диких голубей, обитающих в лесу. Наименование **уличный голубь** выявлено из контекста, записанного в Пензенском р-не Пензенской области: *Уличные голуби – это дикие голуби, просто голуби*. В данном названии также наблюдается конкретизация семы «место»: на улице, не в голубятне. Вероятно, употребляется для обозначения сизого голубя.

Таким образом, можно констатировать, что наиболее распространёнными названиями дикого голубя в русских диалектах является общеупотребительная лексема **голубь**, а также противопоставленные ей практически на всей территории России диалектные наименования с корнем **дик-**. Репертуар мотивационных признаков, характерных для данного номинативного участка, отражает существенные для рассматриваемой реалии характеристики: особенности окраса; звуки, издаваемые птицей; место обитания/состояние птицы. При этом в названиях дикого голубя большое место занимает звукоподражательная основа.

Библиографический список

1. Голуби в культуре <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1071332>.
2. Гура А. В. Символика животных в славянской народной традиции. М.: Издательство «Индрик», 1997.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1–4. М., 1981–1982.
4. Кезина С.В. Семантическое поле цветообозначений в русском языке (диахронический аспект). Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2005.
5. Мягер М. Эстонские названия птиц: автореф. дис. ... канд. филол. Наук. Таллин, 1963.
6. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. Т. 1–2. М., 1959.
7. Словарь русских народных говоров. Вып. 1–43. Л., 1965–1991, СПб, 1992–2010.
8. Словарь русского языка в четырех томах. Издание третье, стереотипное. М.: «Русский язык». Т. 1–4. 1985–1988.
9. Толково-энциклопедический словарь. СПб.: «Норинт», 2006.
10. Тризна Л.В. Мотивация наименований птиц в русском и немецком языках // Вестник РУДН, Серия Русский и иностранные языки и методики их преподавания. 2009. № 1. С. 70–77.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 1–4. М., 1986–1987.

12. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 1–2. М., 1994.
13. Эбзеева Ф.П. Названия птиц со звукоподражательными корнями в карачаево-балкарском языке в сравнительно-историческом аспекте // Гуманитарные исследования. 2010. № 4 (36). С. 172-174.
14. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1071332>
15. <http://xn--80ahlydgb.xn--p1ai/birds/identification/columbidae.php>
16. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D1%82%D1%>

References

1. Pigeons in culture <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1071332>.
 2. Gura A.V. Symbolism of animals in the Slavic folk tradition. M.: Publishing House «Indrik», 1997.
 3. Dal V.I. Dictionary of the living great Russian language. T. 1-4. M., 1981-1982.
 4. Kezina S.V. Semantic field of color meanings in the Russian language (diachronic aspect). Penza: pgpu them. V. G. Belinsky, 2005.
 5. Maher M. Estonian bird names: author. dis. ... kand. Philol. Sciences'. Tallinn, 1963.
 6. Preobrazhensky A.G. Etymological dictionary of the Russian language. Vol. 1-2. M., 1959.
 7. Dictionary of Russian folk dialects. Issue. 1-43. L., 1965-1991, SPb, 1992-2010.
 8. Russian dictionary in four volumes. Third edition, stereotypical. M.: «Russian language». T. 1-4. 1985-1988.
 9. Explanatory-encyclopedia dictionary. SPb.: «Norint», 2006.
 10. Trizna L.V. Motivation of bird names in Russian and German // Vestnik RUDN, Series Russian and foreign languages and methods of their teaching. 2009. № 1. P. 70-77.
 11. Fasmer M. Etymological dictionary of the Russian language. T. 1-4. M., 1986-1987.
 12. Chernykh p. Ya. Historical and etymological dictionary of the modern Russian language. Vol. 1-2. M., 1994.
 13. Ebzeeva F.P. Names of birds with onomatopoeic roots in the Karachay-Balkar language in the comparative-historical aspect // Humanities. 2010. № 4 (36). P. 172-174.
 14. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1071332>
 15. <http://xn--80ahlydgb.xn--p1ai/birds/identification/columbidae.php>
 16. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D1%82%D1%>
-

ВОРОНЦОВА Ю.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Брянский государственный технический университет
E-mail: Voroncova.yuliya@mail.ru

VORONTSOVA J.A.

Candidate in Pedagogy, associate professor Department of foreign languages, Bryansk State Technical University
E-mail: Voroncova.yuliya@mail.ru

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ СРАВНЕНИЯ В РОМАНЕ СЕСИЛИИ АХЕРН «ТАМ, ГДЕ ТЫ»

STYLISTIC EXPRESSION OF COMPARISONS AND SIMILES IN CECELIA AHERN'S NOVEL "THERE IS NO PLACE LIKE HERE"

Исследование рассматривает выражение сравнения в романе ирландской писательницы Сесилии Ахерн «Там, где ты» и приемы использования этого стилистического приёма в описании эмоционального портрета главных персонажей; подробно раскрывает тематику и жанр романа; подчёркивает, что сравнения помогают читателю передать внутренний мир героев, делают повествование более очевидным и выразительным, служат основой для развёртывания образа.

Ключевые слова: сравнение, параллельный мир, исчезновение, пропавшие вещи, реальность, поиск.

The study touches upon the expression of comparisons and similes in the novel belonging to the pen of the Irish writer Cecelia Aherne "There is no place like here" and the methods of using this stylistic device in describing the main characters' emotional portrait; reveals in detail the theme and genre of the novel; emphasizes that the comparisons and similes help the reader to convey the characters' inner world, make the narrative more obvious and expressive, serve as the basis for deploying the image.

Keywords: comparison, simile, parallel world, disappearance, missing things, reality, search.

Введение. Творчество современной ирландской писательницы Сесилии Ахерн представляется в достаточной степени уникальным. От других современных авторов ее отличает особый стиль, который складывается из традиционного для классической английской литературы прекрасного владения языком, мастерства стиля, иронии, использования художественных деталей. Ее работам присуща назидательность, желание привлечь читателя.

Роман «Там, где ты» ("There is no place like here") представляет исполненную драматизма и тонкого психологизма историю о девушке Санди Шорт, пережившей в детском возрасте глубокое эмоциональное потрясение, связанное с пропавшей без вести одноклассницей Дженни-Мэй Батлер, с которой она, в действительности не настолько дружила. На протяжении всего повествования судьба главной героини вызывает у читателя неизменное сострадание. С тонким чувством и пониманием человеческой натуры автор описывает ее душевные переживания, связанные не только с ее непохожестью на сверстников, но и с беспредельным внутренним одиночеством и беззащитностью юной души.

В своем романе Сесилии Ахерн описывает некую параллельную реальность, где находятся все потерянные вещи и продолжают жить обыкновенной, повседневной жизнью все исчезнувшие люди, тоскуя при этом по своим близким из далекого прошлого. Санди Шорт занимается поиском пропавших людей, и именно в такой мир она попадает, откуда впоследствии находит путь домой.

Основной нитью романа является поиск людей, счастья, себя, своего места в жизни, правильного пути. Сесилия Ахерн ярко описывает чувства людей, потеряв-

ших своих близких – мамы, которая восхищается своим пропавшим сыном, мужчины, который не может спать, не зная, где его младший брат, однажды не вернувшийся домой. Автор акцентирует мысль, что нет ничего ужасней неизвестности.

Результаты исследования. Для выражения душевных переживаний героев Сесилия Ахерн использует множество стилистических сравнений – сопоставления описываемых лиц, характеров, событий, картин с образами, которые в большинстве случаев хорошо знакомы читателю. В результате этого, изображаемое действие как бы конкретизируется, становится более очевидным и выразительным, служит основой для развёртывания образа [2, с. 224].

Главная героиня родилась с рыжими волосами. Родители назвали её Санди (Sandy), что означает «рыжеволосая». Однако затем волосы Санди стали чёрными: "Her green eyes sparkled like emeralds against her snow-white skin and glinted as they caught the sunlight streaming through the tall trees. Her jet-black curls twirled around her face playfully, revealing parts of her features, hiding others." [3, с. 15] Автор сравнивает зеленые глаза Санди с изумрудами "Her green eyes sparkled like emeralds", её кудри были чёрные как смоль, подчёркивая привлекательную внешность героини. "I could never get lost in a shopping center like other kids, I could never hide properly when playing games, I was never asked to dance at discos." [3, с. 4] Сравнение Санди с другими детьми "like other kids" подчёркивает её непохожесть на остальных детей, раскрывает психологическую характеристику главной героини, а использование анафоры "I could never" в отрицательном значении усиливает этот эф-

фект. Санди говорит о себе: *"You see, I stick out like a sore thumb."* [3, с. 4] Сравнение с пугалом посреди поля *"like a sore thumb"* подтверждает факт отчужденности и отличие Санди от сверстников.

Санди винила себя в гибели Дженни-Мэй Батлер. И хотя они не были подругами, а наоборот, они практически враждовали, Шорт так и не смогла смириться с исчезновением одноклассницы: *"She was never found, not her body, not a trace; it was as though she had disappeared into thin air."* [3, с. 2] Наличие множества отрицаний в предложении *"not her body"*, *"not a trace"* и сравнение исчезновения Дженни-Мэй с тем, что она растворилась в прозрачном воздухе *"as though she had disappeared into thin air"*, говорит о таинственности события. *"I used to stare at the pretty photograph of her on the news every day and listen to them speak about her as though she were an angel."* [3, с. 2] Сравнение Дженни-Мэй с ангелом является иронией *"as though she were an angel"*, так как в жизни она далеко такой не была. Несмотря на своё ангельское лицо, светлые волосы и голубые глаза, она была хулиганкой и постоянно дразнила Санди.

Санди казалось, что всё призывы найти Дженни-Мэй Батлер обращены только к ней, её чувства на грани отчаяния, поэтому автор сравнивает это состояние с паранойей: *"My face burned because I felt like she was talking directly to me. I looked around, in paranoia, feeling as though this entire event had been staged just for me, to confess all that I knew."* [3, с. 214] Переживания матери Дженни-Мэй усиливает чувство вины Санди: *"Mrs. Butler couldn't sleep anymore and I could see her perpetually perched on the edge of her couch, as though she was on her marks waiting for the pistol to be fired."* [3, с. 3] Сравнение эмоционального состояния Миссис Батлер с готовностью в любой момент сорваться с места, словно при выстреле стартового пистолета *"as though she was on her marks waiting for the pistol to be fired"*, говорит о том, как сильно она тосковала о дочери и ждала её.

Ни на кого из друзей и знакомых Шорт так не действовало это необъяснимое исчезновение, как на Сэнди. Оно полностью определило судьбу главной героини, она одержима поиском: *"As a ten-year-old I would hunt for a single sock as though it had the value of the rarest diamond in the world, but this time it was different."* [3, с. 91] Автор подчёркивает, что Санди переживает пропажу вещей также остро, как и исчезновение людей, поэтому пропавший носок имеет для неё такую же ценность, как и редчайший бриллиант *"as though it had the value of the rarest diamond in the world."*

Родители Санди очень переживали за дочь: *"Mum held a rolled tissue tightly in her hands as though she had used it earlier to dab away tears."* [3, с. 28] Мы видим часто слезы на глазах мамы *"as though she had used it earlier to dab away tears."* Они предчувствовали что-то плохое: *"The only time two people can look so confident and as though they can face anything is when something bad happens."* [3, с. 28] Их уверенность в том, будто они могут справиться с любыми проблемами была показная *"as though they can face anything is when something bad happens"*, они переживали за дочь и не знали, как ей помочь. *"Dad looked like his heart was going to break."* [3, с. 36] Их эмоциональное состояние было близко к критическому, чему свидетельствует слова, что папу вот-вот хватит удар *"like his heart was going to break."*

Для того чтобы помочь Санди справиться с навязчивой идеей, считать себя виновной в гибели Дженни-Мэй Батлер родители предложили ей занятия с психологом Грегори Бартоном. Он был обаятельным человеком, которому Санди безоговорочно доверяла, и он отвечал ей взаимностью: *"Gregory ran his finger across my chin, lightly brushing the blemish as though it were the most beautiful thing about me."* [3, с. 69] Сравнение небольших изъянов на лице Санди с самой красивой деталью лица *"as though it were the most beautiful thing about me"* подтверждает это. *"Our eyes met and I felt drawn to his gaze, trapped in his and he trapped in mine as though a magnet drew us together."* [3, с. 72] Автор ярко выражает чувства героев, их симпатию друг к другу, метафора при переводе «погружение в глаза» усиливает эффект сравнения глаз с магнитами, неудержимо тянущимися друг к другу *"as though a magnet drew us together"*.

Мы видим ответные чувства Грегори к Санди: *"Gregory's hand softly brushed back strands of hair from my face as though gently brushing away sand on an excavation site to reveal something far more precious than me."* [3, с. 68] Сравнение волос Санди с мерцающим вдали песком *"as though gently brushing away sand on an excavation site"* добавляет эмоциональности и таинственности в их отношения. *"One hand was placed at the back of my neck as though I was the most fragile thing he'd ever held; the other softly traced the line of my jaw, occasionally running up my cheeks and through my hair."* [3, с. 68] Сравнение Санди с самой хрупкой вещью на свете *"as though I was the most fragile thing he'd ever held"* говорит о том, как Грегори дорожил отношениями, он был своего рода археологом, сумевшим убрать все, под чем давно погребены её самые сокровенные мысли. *"I felt my eyes widen and my heart quicken as though all of life's mysteries were about to be answered."* [3, с. 28] Санди чувствовала, что все тайны жизни вот-вот раскроются перед ней благодаря Грегори *"as though all of life's mysteries were about to be answered"*. Грегори был старше Санди, но он не хотел подчёркивать это, не хотел быть для неё мистером Бартоном, не хотел сравнивать себя со стариком: *"Sandy, for the hundredth time, stop calling me Mr. Burton. You make me sound like an old man."* [3, с. 36]

Грегори считал, что ощущения поиска пропавших людей и вещей схожи для Санди с поиском любви, и он проводил это сравнение: *"Are you saying that the feeling of searching for a missing sock is like searching for love?"* [3, с. 35] Однако мы видим, что временами Санди испытывала чувства страха перед Грегори, когда он не хотел, чтобы она погружалась в мир потерянных вещей: *"My heart thudded and adrenaline raced through me as I felt like I'd been caught in the act, as though I'd been doing something criminal like stealing or immoral like cheating on him."* [3, с. 173] Исползованные при переводе метафор «сердце замолотило», «адреналин помчался по венам» усиливают эффект сравнения Санди с тем, словно её поймали на месте преступления или занимающейся чем-то аморальным *"like I'd been caught in the act, as though I'd been doing something criminal like stealing"*. Членение предложения при переводе помогает автору передать одновременные чувства как любви и доверия, так и страха Санди перед Грегором, подчёркивая тем самым, что он в большей степени наставник и учитель для неё.

Но, несмотря на все свои опасения, Санди пропала, ис-

чезла, попала в страну потерянных вещей, находящуюся как бы в параллельном мире. Это идеальное место, где не было никаких особых проблем. Люди жили смешанными колониями в нескольких поселениях: *"But all of this begs the question: how can someone like me, with my physical attributes and my mental attitude, go missing?"* [3, с. 4] Этот риторический вопрос остаётся без ответа. Всё выглядело так, как будто Санди исчезла давно: *"The car looked as though it had been abandoned years ago in the forgotten area yet he knew for sure that he had seen it being driven yesterday morning."* [3, с. 55] Ахерн сравнивает машину Санди с давно забытыми и брошенными вещами, будто машина «проторчала» на пустыре много лет *"as though it had been abandoned years ago in the forgotten area"*.

Однако автор подчеркивает мысль, что всё в жизни не бывает непреднамеренно и отражает это в сравнении: *"I felt as though all my life's work led up to this moment. Nights of no sleep, distancing myself from possible friends and caring parents had left me living a solitary life I had been content with, but it was a life haunted by friendships and relationships with people I'd never met."* [3, с. 61] Санди показалось, что отдаление от родных и близких, очень любивших и трепетно относившихся к ней, и дружба и отношения с людьми, которых она никогда не встречала, привели её к собственному исчезновению *"as though all my life's work led up to this moment."*

Сесилия Ахерн очень ярко и красочно описывает параллельный мир, приводя множество сравнений: *"It's an in-between place. It's like a grand hallway that leads you nowhere, it's like a banquet dinner of leftovers, a sports team made up of the people never picked, a mother without her child, it's a body without its heart."* [3, с. 9] Автор называет этот мир промежуточным местом, сравнивая его с огромным коридором, который никуда не ведет *"like a grand hallway that leads you nowhere"* или банкетным залом после торжественного ужина, с которого все гости уже ушли *"like a banquet dinner of leftovers"*, или матерью без ребенка *"like a mother without her child"*, или телом без души *"like a body without its heart"*, подчёркивая пустоту этого мира и отсутствие из него дороги назад.

Этот мир был недружелюбным и неприветливо встретил Санди: *"The trees stood erect, like needles at attention, immediately on the defensive the way a hedgehog bristles under threat."* [3, с. 10] Сравнение деревьев с ощетинившимися иглами с готовыми защищаться ежами *"like needles at attention, ... on the defensive the way a hedgehog bristles under threat"* подчеркивает это. Наличие слов негативной коннотации *"defensive"*, *"bristles"*, *"threat"* усиливают этот эффект. И даже голос Санди кажется ей чужим среди этого леса: *"I replied, my voice sounding like it was coming from somewhere else."* [3, с. 66]

Санди внимательно изучала окружающий мир, прислушиваясь к себе, стала открывать много нового, и он уже не казался ей таким чуждым: *"Stars, the same stars I never paid the slightest bit of notice to at home, hung above like Christmas lights decorating a toy village."* [3, с. 80] Сравнение звёзд, на которые она дома никогда не обращала ни малейшего внимания, с рождественскими гирляндами *"like Christmas lights"* говорит о происходящих изменениях. Санди впечатлила жизнь в этом мире, потерявшиеся и исчезнувшие люди со всего света собрались здесь, она видела разноо-

бразные национальные костюмы, звуки разноязыкой речи, ароматы кухни всего мира: *"Sights of traditional costumes, sounds of combined languages, scents of cuisines from all over the world. It was rich and alive, bursting at the seams with color and sound as though we'd followed the path of a pulse to reach the heart of the woods."* [3, с. 62] Для описания пестрого и многоликого зрелища автор использует сравнение с маршрутом, который отсчитывается ударами пульса *"as though we'd followed the path of a pulse"*.

Санди не понимала, почему жители, считающиеся исчезнувшими и потерявшимися в реальном мире, здесь привычно жили и смирились с тем, что выхода из него нет: *"Does anybody ever think of spending their time more wisely, like trying to get the hell out of here?" I asked smartly, more to myself."* [3, с. 83] Героиня сравнивает отсутствие попыток людей выбраться отсюда с адом *"like trying to get the hell out of here"*, но, кажется, никто не разделяет её позиции. *"It was dark outside now, the village like a ghost town with everybody in the Community Hall waiting for me, waiting for news of whether it was possible to leave Here or not."* [3, с. 209] Ахерн сопоставляет это поселение с поселком-призраком, покинутым его обитателями *"like a ghost town"*. На протяжении романа Ахерн несколько раз использует сравнение, подчеркивающие идею возвращения из реального мира домой: *"There's no place like home."* [3, с. 241] Дом, это лучшее место на свете. Только вернуться домой было нельзя, но многие и не хотели, возможно, поэтому и не возвращались.

Однако Санди не хотела быть одной из пропавших, не хотела повторять их судьбу: *"I didn't want to settle like the personal possessions scattered around; I didn't want to end up like the backless earrings that glinted from the long grass."* [3, с. 9] Авторское сравнение Санди с сережками с поломанной застежкой, которые поблескивали в густой траве *"like the backless earrings that glinted from the long grass"* подтверждает, что Санди не хочет ощущать себя пропавшей вещью. Анафора *"I didn't want"* в отрицательном значении усиливает сравнение Санди с миром исчезнувших вещей.

В новом месте Санди встречает необычную женщину Елену, попавшую сюда из-за обиды на родителей. Елена не хотела возвращаться назад, этот красочный мир манил её: *"Helena and I stepped out of the darkness of the shaded woods and entered a world of color. I held my breath at the sight before me. It was as though grand red curtains had parted to welcome a production on such a scale I could barely focus on one thing for long enough."* [3, с. 62] Сравнение с разноцветным миром *"a world of color"* говорит о том, что у Санди перехватило дыхание. Она чувствовала себя, как будто поднялся большой красный занавес, открыв перед ней грандиозную сцену *"as though grand red curtains had parted to welcome a production."*

Елена была наставником для людей, в то же время не желая, чтобы они покидали этот параллельный мир: *"She watched her friends intently as though on duty and I realized it wasn't just me that had been keeping her awake all night."* [3, с. 45] Сравнение Елены с часовым, стоявшим на часах *"as though on duty"* подтверждает это. Подчёркивая значимость Елены в этом мире, автор сравнивает её со святой: *"The light was bright and illuminated her, blurring her around the edges as though she were a holy vision"* [3, с. 71], говоря о том, что свет образует вокруг неё сияние, похожее на нимб

“as though she were a holy vision”. Читателю трудно понять, была ли сама Елена счастлива здесь: “*She was staring distantly into the center fire, the dancing flames reflecting in her dark eyes, her comments flowing out of her mouth as though she were on autopilot.*” [3, с. 24] Она была рассеяна, а её слова автор сравнивает с тем, словно она произносила их на автопилоте “as though she were on autopilot”.

Елена понимала, что Санди здесь оказалась временно, она обязательно найдёт способ попасть в реальный мир, но она по-своему полюбила и привязалась к ней: “*All other conversation around the fire stopped suddenly and even Helena raised her head to stare at me. She took me in, a quick glance up and down, and I felt like my soul had been absorbed.*” [3, с. 25] Быстрый и внимательный взгляд Елены, будто впитал душу Санди “*I felt like my soul had been absorbed*”.

В параллельном мире Санди встречается с Бобби Дьюком – одним из людей, которого она разыскивала, работая в агентстве по поиску исчезнувших людей. Он пропал без вести, когда ему было шестнадцать лет и в настоящее время ему было девятнадцать: “*A face appeared in the window, a very familiar face, and I immediately stopped laughing, feeling as though I’d seen a ghost. He was young, nineteen by now, if I calculated correctly. He gave me a cheeky grin, waved, and disappeared from the window and appeared at the now open door like the Cheshire cat.*” [3, с. 131] Автор сопоставляет ощущение Санди при виде Бобби с тем, будто перед ней привидение “as though I’d seen a ghost”. Парень был совсем юным и очень доброжелательным, он широко улыбался. Ахерн сравнивает его с Чеширским котом “he appeared ... like the Cheshire cat.” У Бобби был разительный высокий смех: “*I heard Bobby laugh loudly, one of his finest, loudest laughs I had heard from him yet.*” [3, с. 184] “*He stopped at the doorway and suddenly looked even younger than his nineteen years, like a lost little boy.*” [3, с. 198] Бобби выглядел моложе своих девятнадцати лет, сравнение с маленьким заблудившимся мальчиком “like a lost little boy” подвергает сомнению то, нашёл ли Бобби своё место в этом параллельном мире.

Бобби работал здесь хранителем бюро находок. Его настоящая фамилия была Стэнли. Он очень дорожил своей работой и относился к найденным вещам очень трепетно: “*Bobby closed the door of Lost and Found quietly behind us, as though the sound would bring the stall owners outside to a stunned silence.*” [3, с. 142] Он как будто опасался стуком нарушить спокойствие продавцов на рынке “as though the sound would bring the stall owners outside to a stunned silence”, не хотел их тревожить. “*I said, breaking the silence as I looked to Bobby, who was staring as though lost, as though he had never before encountered this room.*” [3, с. 197] Автор использует метафору «нарушить тишину», анафору вместе со сравнением “staring as though lost, as though he had never before encountered” – словно заблудился, словно не бывал в комнате, подчёркивая, как дорога ему его работа, напоминая ему о потерянных вещах из настоящего реального мира.

В глубине души Бобби задумывался о той жизни, которую он оставил: “*He was silent for a moment, lost in thought, frozen as though his batteries had run out.*” [3, с. 198] Сопоставление состояния Бобби с разряженными аккумуляторами “as though his batteries had run out” свидетельствует об этом.

Все близкие Санди настолько привыкли к привычным для неё исчезновениям, что не предпринимали попыток найти её. Единственным человеком, который считал исчезновение Санди не случайным, был Джек Ратл. Санди помогала Джеку в поисках его пропавшего брата Донала. И хотя они никогда не встречались лично, Джек не знал, как Санди выглядит, он начал искать её. Бобб был очень расстроен и обескуражен потерей брата, тосковал по нему, хотя при жизни они и не были так близки: “*But, as with the death of his mother, he could and would eventually get through the grief. Instead it was the mystery that surrounded his disappearance; all the unanswered questions left question marks dotting his vision like the aftermath of flash photography.*” [3, с. 17] Джек не мог разгадать тайну исчезновения Донала, и автор сравнивает эти безответные загадки, которые вопросительными знаками горели перед его глазами с пятнами света “like the aftermath of flash photography”. Джек находился в отчаянии: “*That ... suddenly made Jack feel like a raving paranoid lunatic. Maybe he was.*” [3, с. 77] Автор сравнивает Джека с параноиком в бреду “like a raving paranoid lunatic”, к коим Джек, возможно, себя уже и причислял. “*He smiled. And he cried as relief washed over him like a waterfall raining down.*” [3, с. 196] Описывая эмоциональное состояние Джека, автор использует антитезу – он то улыбался, то плакал “he smiled, he cried”. Автор сравнивает его спокойствие и утешение с пролившимся дождем “relief washed over him like a waterfall.” Джек не мог спать, не мог успокоиться: “*Inside his mind was manic: shouting, screaming, replays of previous conversations, imaginings of future ones all leaped around his head like a bluebottle fly trapped in a jam jar.*” [3, с. 15] Синонимический повтор слов экспрессивной коннотации “shouting”, “screaming” говорят о беспокойстве Джека. Автор сравнивает состояние в его голове с жирной мухой, завязшей в банке с вареньем “like a bluebottle fly trapped in a jam jar”.

Джек хватался за любую возможность узнать что-то о брате: “*Look, I know it’s late and you’re out. I apologize for calling. Jack held his head in his hands, feeling like a fool*” [3, с. 77], “*Jack thumped his head, feeling like an idiot*” [3, с. 78]. Автор использует эпитеты сравнений слов экспрессивной коннотации – ощущая себя безумцем “feeling like a fool”, ощущая себя полным идиотом “feeling like an idiot” для более точной передачи эмоционального опустошения Джека. “*He was like a blind man being led by his heightened sense of smell; by touch he could orient himself; by sound he could listen to his heart.*” [3, с. 190] Ахерн сравнивает Джека со слепцом “he was like a blind man”, подчёркивая, что, потеряв Донала, Джек утратил зрение, но приобрел новое понимание своей жизни.

Очень важно и значимо в финале книги посещение Санди мамы Дженни-Мэй с символической фотографией, которую они сделали, находясь в параллельном мире. Автор показывает, что героиня открыла много нового для себя, переосмыслила многие вещи и стала более открытой к общению. Она больше не тяготится воспоминаниями и угрызениями совести: “*The lantern-shaped porch light provided a warm orange glow above the door and drew me in, like a moth to a flame.*” [3, с. 248] Автор использует слова положительной коннотации теплое оранжевое сияние “a warm orange glow” и сравнивает Санди с мотыльком, летящим на теплое пламя “like a moth to a flame”. Ахерн по-

казывает, что Санди осознала, что всю жизнь мечтала об этой минуте.

Заключение. Оригинальная задумка романа «Там, где ты» и безграничное творческое воображение Сесилии Ахерн вызывают большой интерес у читателей. «Там, где ты» – это невероятно проникновенная и трогательная книга, раскрывающая неоспоримую важность душевного контакта с другим человеком, а в особенности со своим собственным ребенком. Основная мысль романа выражена в последнем абзаце: *“Sometimes, people can go missing right before our very eyes. Sometimes, people discover you, even*

though they’ve been looking at you the entire time. Sometimes, we lose sight of ourselves when we’re not paying enough attention.” [3, с. 248] – Бывает, люди исчезают прямо у нас из-под носа. Или вдруг видят нас по-новому, даже если до этого не спускали с нас глаз. Случается, мы сами себя теряем из виду, если не были достаточно внимательны к себе.

Многим людям приходилось в жизни когда-нибудь «заблудиться», чтобы понять смысл дальнейшего существования. И они сами решают – продолжать «бродить в потёмках» или выйти на правильную дорогу и сделать правильный выбор.

Библиографический список

1. Ахерн С. Там, где ты. М.: Иностранка. 2009. 360 с.
2. Ефимов А.И. Стилистика художественной речи. М.: МГУ. 1961. 48 с.
3. Ahern C. There is no place like here. L.: Harper Collins Publishers. 2006. 488 p.

References

1. Ahern S. There is no place like here. M.: Inostranka. 2009. 360 p.
 2. Efimov A.I. Stylistics of artistic speech. M.: Moscow State University. 1961. 48 p.
 3. Ahern C. There is no place like here. L.: Harper Collins Publishers. 2007. 488 p.
-

УДК 811.161.1

UDC 811.161.1

ГОЛАЙДЕНКО Л.Н.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
E-mail: lngolaydenko@gmail.com

КУПТАРАЕВА Э.В.

аспирант, кафедра русского языка, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
E-mail: kuptaraeva@mail.ru

GOLAYDENKO L.N.

Candidate of Philology, Associate Professor, The Chair of the Russian language, The Bashkir State Pedagogical University of M. Akmulla

E-mail: lngolaydenko@gmail.com

KUPTARAEVA E.V.

Postgraduate student The Chair of the Russian language, The Bashkir State Pedagogical University of M. Akmulla

E-mail: kuptaraeva@mail.ru

ЛЕКСЕМА ОБРАЗ КАК УНИКАЛЬНЫЙ ЭКСПЛИКАТОР СЕМАНТИКИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ПОЭЗИИ А. БЕЛОГО

LEXEMA IMAGE AS A UNIQUE EXPLICATOR OF THE SEMANTICS OF REPRESENTATION IN THE POETRY OF A. BELY

В настоящей статье предметом аналитического описания является субстантивная лексема «образ» в поэтических произведениях А. Белого. Данное существительное, транслируя общезыковое значение представления, объединяет в себе семантику восприятия и чувственно-наглядного образа, с одной стороны, воспоминания и воображения, с другой, благодаря чему обозначаемое коррелирует со всеми временными планами. Особое внимание уделяется функционированию номинатива «образ» как слова-символа – уникального в авторском употреблении поэтического средства выражения семантики представления.

Ключевые слова: символизм, представление, семантика воспоминания / воображения, лексема «образ» и специфика её функционирования в поэзии А. Белого.

The subject of this article is analytical description of substantive lexeme «image» in poetic works of A. Bely. This noun translates the common language meaning of the representation and combines the semantics of perception and the sense-visual image, on the one hand, memories and imagination, on the other hand, due to which the designated correlates with all time plans. Special attention is paid to the functioning of the nominative «image» as a word-symbol – unique in the author's use of poetic means of expression of the semantics of representation.

Keywords: symbolism, representation, semantics of memory / imagination, lexeme «image» and specificity of its functioning in poetry of A. Bely.

Символизм – направление, обогатившее русскую литературу монументальными поэтическими памятниками, которые придали художественному слову магическую силу, метафоричность, дополнительные смысловые оттенки и коннотации. Символисты по-другому поставили вопрос о роли поэта в искусстве: художник становится не просто созерцателем окружающей действительности, а основателем иного понимания жизни, творцом нового мира.

Одной из ярких фигур символистического течения является Андрей Белый (Борис Николаевич Бугаев) – русский писатель, поэт. Его творческое наследие включает огромное количество произведений, большая часть которых не исследована в полной мере, поскольку беловедением можно заниматься только людям с широким диапазоном интересов и знаний, каким обладал сам А. Белый.

Неповторимая поэтика, уникальная система образов и непостижимый до конца художественный мир автора порождают в сознании читателя разноплановые когнитивные взаимосвязи, становятся фундаментом для возникновения воспоминаний, их перевоплощения в разные формы воображения, что вызывает неподдельный исследовательский интерес и побуждает к изучению языковых средств экспликации семантики представления.

Обобщив, скорректировав и дополнив имеющиеся в

науке определения представления, мы трактуем его как «уникальную промежуточную / синкретичную когнитивную категорию, осуществляющую переход от собственно чувственных форм отражения действительности (ощущения, восприятия) к абстрактным (понятию); её механизм – воспроизведение в памяти / конструирование в воображении чувственно-наглядных образов на основе переработки прошлого опыта человека – ощущений и восприятий; форма её проявления в сознании – чувственно-наглядный образ воспоминания / воображения» [4, с. 66].

Лексику, выражающую в современном русском языке семантику представления, мы дифференцируем на: 1) слова с нейтральным, общим значением представления; 2) слова с частным значением воспоминания; 3) слова с частным значением воображения [2, с. 10].

Данная классификация лексем отражает структуру и состав лексико-семантического поля представления, впервые смоделированного Л.Н. Голайденко с учетом синкретизма соответствующей когнитивной категории [3]. Ядро и центральная окооядерная зона, образуемая пересечением лексико-семантических классов воспоминания и воображения, включают такие экспоненты, которые, обладая общезыковым нейтральным значением представления, в речи, в частности художественной поэтической, «способ-

ны реализовывать и сему воспоминания, и сему воображения» [2, с. 66].

Два из этих экспонентов используются в стихотворениях А. Белого: *образ* (“3. Живое, наглядное представление о ком-чём-н.” [8, с. 433]) и *картина* (“То, что можно видеть, обозревать или представлять себе в конкретных образах”) [8, с. 269]). Их частотность в текстах поэта довольно низкая: 12 и 5 словоупотреблений – 7 % и 3 % соответственно от общего количества словоупотреблений лексических единиц с семантикой представления [2, с. 169].

Несмотря на такую частотность, данные субстантивы вызывают исследовательский интерес с точки зрения сохранения общей семантики представления или её конкретизации в речи. В последнем случае рассматриваемые лексемы номинируют образы воспоминания / воображения, подчёркивая тем самым переходный характер представления от восприятия к понятию.

Реализация словами *образ* и *картина* одного из частных значений представления объясняется необходимостью уточнить, к чему – воспоминанию или воображению – тяготеет когнитивный процесс, к плану прошлого или будущего относится описываемое, а это, как показывает анализ поэтических произведений А. Белого, не всегда возможно определить.

Добавим, что существительные *образ* и *картина* «обозначают образы не только представления, но и восприятия», актуализируя чувственную природу представления (картину можно увидеть и мысленно, и непосредственно в реальной действительности). «Само восприятие есть образ, построенный на основе различных ощущений» [2, с. 65]. Поэтому появление в речи имён *образ* и *картина* всегда ведёт к усилению чувственно-наглядного фона высказывания.

В отличие от номинатива *картина*, задающего сложное, многокомпонентное, довольно часто «размытое» во временном отношении представление, функционирование в произведениях А. Белого субстантивной лексемы *образ* указывает на стремление поэта конкретизировать представляемое. В толковании соответствующего лексического значения подчёркивается двойственный характер соответствующей когнитивной категории: с одной стороны, данный образ имеет чувственную основу (*живой* – “1. Такой, который живёт, обладает жизнью. Жива память о прошлом (перен.)” [8, с. 196]; *наглядный* – “1. Совершенно очевидный из непосредственного наблюдения” [8, с. 375]), а с другой, – «отрывается» от непосредственного восприятия, становится более абстрактным, обобщённым, приближаясь к понятию: представление – это, по сути, “Воспроизведение в мыслях, воображение” [4, с. 11].

Рассмотрим в данном аспекте функционирование слова *образ* в стихотворении А. Белого «Ссора».

Посвящается М. И. Балтрушайтис

Заплели косицы змейкой
графа старого две дочки.

Поливая клумбы, лейкой
воду черпают из бочки.

Вот садятся на скамейку,
подобрав жеманно юбки,

на песок поставив лейку
и сложив сердечком губки.

Но лишь скроется в окошке
образ строгий гувернантки, –

возникают перебранки
и друг другу кажут рожки.

Замелькали юбки, ножки,
кудри, сглаженные гребнем...

Утрамбованы дорожки
мелким гравием и щебнем.
Всюду жизнь и трепет вешний,
дух идёт от лепесточков,

от голубеньких цветочков,
от белеющей черешни.

И в разгаре перебранки
языки друг другу кажут...

Строгий возглас гувернантки:
«Злые дети, вас накажут!...»

Вечер. Дом, газон, кусточек
тонут в полосах тумана.

«Стонет сизый голубочек», –
льётся звонкое сопрано.

И сублильные девицы,
подобрав жеманно юбки,

как нахохленные птицы,
в дом идут, надувши губки.

Апрель 1903, Москва

Перед читателем возникает вполне обычная ситуация, актуальная как в прошлом, так и в настоящем веке: дети начинают ссориться, показывать рожки и языки и обижаться друг на друга. И только *строгий образ гувернантки* (*строгий* – “1. Очень требовательный, взыскательный” [8, с. 774], *гувернёр* – “Воспитатель детей, приглашённый в семью, часто иностранец” [8, с. 148]) способен хотя бы на время притупить неугомонных девиц. Под субстантивом *образ* подразумевается облик гувернантки, общее впечатление о ней как о требовательном и жёстком воспитателе.

В значении существительного *образ* усиливается компонент восприятия, однако только как чувственный этот образ квалифицировать нельзя, поскольку он характеризуется большей абстрагированностью по сравнению с собственно восприятием. Перед дочками старого графа – в окне – возникает не столько единичный образ конкретной гувернантки, сколько обобщённый образ строгого воспитателя.

Данный образ, с одной стороны, нечёткий, с другой, – вполне узнаваемый благодаря устойчивому и существенному признаку гувернантки – её строгости. И если в строке *Но лишь скроется в окошке образ строгий гувернантки* номинатив *образ* называет визуальное восприятие, переходящее в представление-воспоминание, то в строке *Строгий возглас гувернантки: «Злые дети, вас накажут!...»* ауди-

альное восприятие сопровождается зрительным представлением гувернантки, возникающим в сознании маленьких героинь.

На уровне поэтического текста образ строгой гувернантки – это, безусловно, типовое представление о педагоге, постоянно контролирующем и корректирующем поведение детей, чувственно-наглядный образ притязательного воспитателя.

Если в произведении «Ссора» объект представляемого образа конкретизируется посредством использования автором субстантива в родительном падеже *гувернантки*, то в стихотворении «Свидание» возникает размытый образ колокольни, который находится на границе реального и нереального, объективно существующего и иллюзорного.

На мотив из Брюсова

Время плетётся лениво.
Всё тебя нету да нет.

Час простоял терпеливо.
Или больна ты, мой свет?

День-то весь спину мыгнули,
а к девяти я был здесь...

Иль про меня что шепнули?..
Тоже не пил праздник весь...

Трубы гремят на бульваре.
Пыль золотая летит.

Франтик в истрёпанной паре,
знать, на гулянье бежит.

Там престарелый извозчик
парня в участок везёт.
Здесь оборванец разносчик
дули и квас продаёт.

Как я устал, поджидая!..
Злая, опять не пришла...

Тучи бледнеют, сгорая,
Стелется пыльная мгла.

Вечер. Бреду одиноко.
Тускло горят фонари.

Там... над домами... далёко
узкая лента зари.

Сердце сжимается больно.
Конка протяжно звенит.

Там... вдалеке... колокольня
образом тёмным торчит.

1902

Перед лирическим героем, томившимся в ожидании своей возлюбленной и отчаявшимся её увидеть, возникает тёмный образ колокольни. Неясное по своим очертаниям видение, оказывая непосредственное воздействие на органы чувств молодого человека, максимально приближается к восприятию. Однако расплывчатость образа известного объекта действительности характеризует его и как нечто

кажущееся, мираж (“1. Оптическое явление, появление в атмосфере мнимых изображений отдалённых предметов. М. в пустыне. 2. перен. Обманчивый призрак чего-н.; нечто кажущееся (книжн.)” [8, с. 358]; мнимый – “1. Воображаемый, кажущийся” [8, с. 359]), отправляя читателя к воображаемому миру. Возможно, в сознании лирического героя образ колокольни (“1. Башни с колоколами на здании церкви или у церкви” [8, с. 284]) не воспроизводится как реальный факт, а конструируется как желаемый. Неслучайно возникают устойчивые ассоциации с образами храма Божия и самого Господа.

Примечательно, что образ колокольни в сознании христианина связывается только с чем-то высоким, светлым и радостным.

В стихотворении же «Свидание» субстантив *образ* сочетается с адъективом *тёмный* (“1. Лишённый света; погружённый во тьму” [8, с. 793]). Колокольня сравнивается с тёмным образом, что можно объяснить двояко: с одной стороны, на фоне вечерней зари все предметы, в том числе и колокольня, кажутся более тёмными. Колокольня особенно заметна в этом свете и выделяется как очень важный объект действительности. Она *торчит* (*торчать* – 1. “Находиться в стоячем положении, высываясь, выпирая откуда-н., выдаваясь из чего-н.” [8, с. 805]), возвышается над домами, тянется к небу, Богу.

С другой стороны, восприятие действительности лирическим героем омрачено несостоявшимся свиданием с любимой. А. Белый снова подчёркивает тонкую грань между восприятием и представлением. На первый взгляд, лирический герой непосредственно видит колокольню, однако, сопоставляя её с *образом тёмным*, мысленно приписывает ей неопределённое – «световое» – и весьма отвлечённое – «когнитивное» – качество – отражённость в сознании. Перед читателем возникает представление колокольни как тёмного пятна, общее очертание которого, прежде всего его вытянутость вверх, «высота», и позволяет предположить, что это именно колокольня. Переход восприятия в представление, тонко подмеченный поэтом, передаётся в тексте уникальным способом: не образ идентифицируется с предметом, а предмет идентифицируется с образом. Перед нами поэтический факт «продвижения» восприятия в представление.

Весьма интересен центральный образ колосса в стихотворении А. Белого «Гроза на закате».

Вижу на западе волны я
облачно-грозных твердынь.
Вижу – мгновенная молния
блещет над далью пустынь.
Грохот небесного молота.
Что-то, крича, унеслось.
Море вечернего золота
в небе опять разлилось.
Плачу и жду несказанного,
плачу в порывах безмирных.

Образ колосса туманного
блещет в зарницах сапфирных.
Держит лампаду пурпурную.
Машет венцом он зубчатым.
Ветер одежду лазурную
рвёт очертаньем крылатым.
Молнии рубинно-сапфирные.

Грохот тяжёлого молота.
Волны лазури эфирные.
Море вечернего золота.

Июнь, 1903, Серебряный Колодезь

В данном произведении номинатив образ конкретизируется существительным в родительном падеже колосса – “Статуи, сооружения громадных размеров” [8, с. 284]. Перед глазами и в памяти читателя моментально возникает гигантское изваяние древнегреческого бога Солнца Гелиоса – Колосса Родосского. Не сохранилось ни одного современного данной скульптуре изображения, однако благодаря упоминаниям древнегреческих историков и географов в человеческом сознании сформировался образ стройного юноши с венцом из лучей на голове и факелом-маяком в руках по одной версии, плащом – по другой. Относительно месторасположения колосса также существует несколько легенд; классической считается та, согласно которой монументальный идол стоял непосредственно на берегу гавани с широко расставленными ногами, между которыми проплывали корабли, отправляясь за солнцем.

Данное произведение относится к циклу стихотворений «Золото в лазури», объединённых мифологической тематикой и отражающих аргонавтический период творчества А. Белого. Так, в одном из мифов путешественники пустились в путь на корабле «Арго» в поиске золотого руна, что находит отклик в современной действительности поэта, символизируя призыв к решительным действиям, героическому подвигу.

Созданный в стихотворении «Гроза на закате» образ бога Гелиоса, *державшего лампаду и машущего венцом*, словно направляет путников к тому, что они ищут, – золотому руну, солнцу, счастью. Отплытие лирических героев – аргонавтов – подобно оптимистическим взглядам современников А. Белого и их устремлениям в неизведанное, но благополучное и одухотворённое будущее.

В произведении «Одиночество» возникающие в сознании лирического героя образы не конкретизируются, однако мы можем утверждать, что это воспоминания: существительное *образы* сочетается с прилагательным *старые* (*старый* – “2. Давний, существующий с давнего времени, долго” [8, с. 763]). С одной стороны, этот адъектив указывает на отнесённость образов к прошлому, с другой, – данные образы экстраполируются в будущее, поскольку они никогда не забудутся.

Заметим, что в рассматриваемом стихотворении словосочетание *в Вечность ушли* соотносится с фразеологическим оборотом *кануть в вечность*, который означает “Исчезнуть навсегда” [10, с. 285].

Сирий, убогий в пустыне бреду.
Всё себе кров не найду.
Плачу о дне.
Плачу... Так страшно, так холодно мне.
Годы проходят. Приют не найду.
Сирий иду.
Вот и кладбище... В железном гробу
чью-то я слышу мольбу.
Мимо иду...
Стонут деревья в холодном бреду...
Губы бескровные шепчут мольбу...
Стонут в гробу.

Жизнь отлетела от бедной земли.
Тёмные тучи прошли.
Ветер ночной
рвёт мои кудри рукой ледяной.
Старые **образы** встали вдали.
В Вечность ушли.

Апрель 1900, Москва

«Прикреплённость» образов к давним событиям, произошедшим в жизни лирического героя, актуализирует также наречие *вдали*, в произведении же «Знаю» оно, наоборот, вызывает ассоциацию с желаемым будущим, в которое верят лирический герой и его современники.

Посвящается О.М. Соловьёвой

Пусть на рассвете туманно –
знаю – желанное близко...
Видишь, как тает неожиданно
Образ вдали василиска?
Пусть всё тревожно и странно...
Пусть на рассвете туманно –
знаю – желанное близко.

Нежен восток побледневший.
Знаешь ли – ночь на исходе?
Слышишь ли – вздох о свободе –
вздох ветерка улетевший –
весть о грядущем восходе?
Спит кипарис онемевший.
Знаешь ли – ночь на исходе?
Белые к сердцу цветы я
вновь прижимаю невольно.

Эти мечты золотые,
эти улыбки святые
в сердце вонзаются больно...

Белые к сердцу цветы я
вновь прижимаю невольно.

Август 1901

Напомним, что стихотворение написано на рубеже веков, в период исключительных событий и переломных моментов в истории человечества. Вместе со страхом перед неопределённым будущим лирический герой испытывает и ощущение того, что произойдёт что-то очень светлое.

Неслучайно произведение имеет название «Знаю». Глагол *знать* обозначает “1. Иметь сведения о ком-чём-н.” [8, с. 232] и подчёркивает, что *мечты золотые* (*мечта* – “2. Предмет желаний, стремлений” [8, с. 354]; *золотой* – “*перен.* Дорогой, любимый” [8, с. 233]) могут осуществиться, несмотря на туманную, тревожную и странную общественную обстановку, сложившуюся в России.

Данное словосочетание возникло в результате контаминации фразеологизмов *золотые сны* – “Счастливые мечтания, прекрасные видения, грёзы” [10, с. 638] и *розовые мечты* – “Романтические, часто несбыточные мечты о прекрасном” [3, с. 211].

Несмотря на возможную недостижимость целей и мечтаний героя, его вера в перемены непоколебима (*рассвет, свобода, грядущий восход*). Дважды – рефреном – звучит в художественном тексте фраза *ночь на исходе*, что символизирует приближение конца, казалось бы, беспроблемного и тягостного существования, а метафора *грядущий восход* – начало новой жизни, о которой так давно мечтает лири-

ческий герой.

Уверенность в переменах настолько прочна, что её не сломит василиск, с образом которого связывается застывшее и закоренелое прошлое. Продолжение жизни в застое, оцепенении и сне (*спит кипарис онемевиший*) подобно укусу василиска, то есть смерти. Вера лирического героя сильнее, поэтому образ василиска не страшит, он *тает* (*таять* – “3. Исчезать, постоянно сокращаясь, прекращаясь” [8, с. 790]). Лирический герой призывает не бояться перемен, идти вперёд и верить в светлое будущее России, мира.

Неслучайно глаголы *знаешь* и *слышишь* приобретают в тексте императивное значение и воспринимаются как контактоустанавливающие компоненты – волонтиативы. Их грамматическая семантика очевидна: “Знай!” и “Слушай!”.

Думается, что в стихотворении «Знаю» А. Белый употребляет существительное *василиск* не в значении “1. Сказочное чудовище, змей, убивающий взглядом и дыханием” [8, с. 69], а в первичном – библейском – значении, поскольку произведение относится к циклу «Багряница в терниях», имеющему религиозное – христианское – звучание.

«*Василиск* из Синодального перевода Второзакония соответствует еврейскому слову *сараф* (“Жгучий”), которое может обозначать ядовитых змей; а в Книге пророка Иеремии ему соответствует еврейское слово *цефа*, или *цифони*, обозначающее ядовитую змею – восточную гадюку (*Vipera xanthina*)» [9].

Образ василиска вызывает в сознании читателя ассоциации, связанные с наставлениями Иисуса Христа апостолам, которых Он отправлял проповедовать Евангелие в самые отдалённые уголки земли. Туда, где ученикам Христовым придётся встречаться с врагами, есть пищу непривычную, а по словам Иисуса Христа, возможно, и непригодную для жизни. Однако истинно верующих Бог уберёжёт от гибельных последствий. В Евангелии от Марка (глава 16, стих 17) читаем: «Уверовавших же будут сопровождать сии знамения: именем Моим будут изгонять бесов; будут говорить новыми языками; будут брать змей; и если кто смертоносное выпьет, не повредит им...» [2, с. 1121].

В псалме 90 библейской книги Псалтири (стих 13) находим непосредственное указание на василиска: «На аспида и василиска наступишь; попирать будешь льва и дракона». Это значит, что религиозный и благочестивый человек способен победить любые встретившиеся на пути трудности, самых лютых врагов и демонов, поскольку с ним вера и Бог. «Господь будет охранять своего праведника чудесной силой. Он пошлёт ему ангела-хранителя, который как бы на руках будет переносить его через опасности. Аспид и василиск (роды ядовитых змей, василиск – очковая змея) не причинят ему вреда» [9].

Таким образом, аспид и василиск олицетворяют собою зло, василиск же в христианстве воспринимается как воплощение дьявола – «лжеца и отца лжи», как его называет Иисус Христос в Евангелии от Иоанна (глава 8, стих 44) [2, с. 1179]. Враг рода человеческого обманывает людей, запутывает их, усыпляет совесть и сбивает с пути Истины, поработив ум и душу. Лирический герой А. Белого призывает не бояться василиска, не умирать в остановившемся времени, а идти сквозь туман на свет – к новой, активной, свободной жизни – в вечность.

Тема сна жизни и пробуждения от него как перехода из настоящего в будущее – вечность – поднимается и в стихотворении «Возмездие», на что указывает лексика соответствующей семантики (*полусонного, спящим, сонный*). Лирический герой представляет себя распинаемым на кресте пророком и даже самим Христом, который приносит себя в жертву ради светлого будущего своего народа. Однако люди ещё не готовы выбраться из обездвиженного, закоренелого состояния, не способны понять, к чему призывает лирический герой (*Слишком рано я встал над низиной, слишком рано я к спящим воззвал*).

Посвящается Эллису

1

Пусть вокруг свищет ветер сердитый,
облака проползают у ног.
Я блуждаю в горах, – позабытый,
в тишине замолчавший пророк.

Горький вздох полусонного кедра.
Грустный шёпот: «Неси же свой крест...»
Чёрный бархат истыкан так щедро
бесконечностью огненных звезд.

Великан, запахнувший в тучу,
как утёс, мне грозит сквозь мглу.
Я кричу, что осилю все кручи,
не отдам себя в жертву я злу.

2

И всё выше и выше всхожу я.
И всё легче и легче дышать.
Крутизны и провалы минуя,
начинаю протяжно взывать.

Се, кричу вдохновенный и дикий:
«Иммануил грядет! С нами Бог!»
Но оттуда, где хаос великий,
раздаётся озлобленный вздох.

И опять я подкошен кручиной.
Ещё радостный день не настал.
Слишком рано я встал над низиной,
слишком рано я к спящим воззвал.

И бегут уж с надеждою жгучей
на безумные крики мои,
но стою я, как идол, над кручей,
раздирая одежды свои.

3

Там... в низинах... ждут с верой денницу.
Жизнь мрачна и печальна, как гроб.
Облеките меня в багряницу!
Пусть вонзаются тернии в лоб.

Острым тернием лоб увенчайте!
Обманул я вас песней своей.
Распинайте меня, распинайте.
Знаю, жаждете крови моей.

На кресте пригвождён. Умираю.
На щеках застывает слеза.
Кто-то, Милый, мне шепчет: «Я знаю»,
поцелуем смыкает глаза.

Ах, я знаю – средь **образов** горных
пропадёт сиротливой мечтой,
лишь умру, – стая воронов чёрных,
что кружилась всю жизнь надо мной.

Пригвождённый к кресту, умираю.
На щеках застывает слеза.
Кто-то, Милый, мне шепчет: «Я знаю».
Поцелуем смыкает уста.

4

Чёрный бархат, усеянный щедро
миллионами огненных звёзд.
Сонный вздох одинокого кедра.
Тишина и безлюдье окрест.

Октябрь 1901, Москва

Семантика воображения поддерживается в произведении употреблением субстантива *мечта*. Данное существительное сочетается с прилагательным *сиротливый* («Тоскливо-одиноким, унылым» [8, с. 719]), что подчёркивает одиночество лирического героя, его покинутость всеми. В минуты отчаяния ему даже кажется, что с его смертью умрёт и надежда на спасение. Несомненно, в данном произведении отражаются личные переживания А. Белого, связанные со смертью отца и друзей Соловьёвых. Поэт словно молится об их жизни в вечности.

Поскольку сюжет этого стихотворения отправляет нас к религиозно-христианской идеологии, то неудивительно, что рассматриваемый номинатив *образ* в словосочетании *образов горных* (*горный* восходит к существительному *гора* – “1. Значительная возвышенность, поднимающаяся над окружающей местностью” [8, с. 138]) рождает ассоциации с Голгофой – “Местом мучений, страданий [по названию холма близ Иерусалима, где, по христианскому вероучению, был распят Иисус Христос]” [8, с. 135]. Прилагательное *горный* коррелирует с адъективом *горный* – “устар. *высок*. Находящийся в вышине и сходящий с вышины, с небес” [8, с. 139], “1. Высший, верхний, небесный,верху находящийся” [7, с. 11].

Неслучайно кольцевая композиция задаётся образом кедра – высокого, крепкого, вечнозелёного дерева. С одной стороны, образ ассоциируется с распятием Иисуса Христа, поскольку дерево входит в число трёх пород (кедр, кипарис и сосна), которые были использованы Соломоном при строительстве храма в Иерусалиме и римлянами при изготовлении крестов для казни преступников. Древесину этого дерева сравнивали с плотью Христа, которая остаётся нетленной и символизирует величие, силу, животворение.

С другой стороны, данный образ актуализирует мотив вечности: крестная телесная смерть Христа и его воскресение – это победа бессмертной души над смертной плотью, «вземление» греха и возвышение добродетели, путь к Богу в Царствие Небесное.

Центральный в лирике символистов образ вечности запечатлён в названии одного из стихотворений А. Белого.

ОБРАЗ ВЕЧНОСТИ

Бетховену

Образ возлюбленной – Вечности –
встретил меня на горах.
Сердце в беспечности.
Гул, прозвучавший в веках.
В жизни загубленной

образ возлюбленной,
образ возлюбленной – Вечности,
с ясной улыбкой на милых устах.

Там стоит,
там манит рукой...
И летит
мир предо мной –
вихрь крутит
серых облак рой.

Полосы солнечных струй златотканые
в облачной стае горят...
Чьи-то призывы желанные,
чей-то задумчивый взгляд.
Я стар – сребрится
мой ус и темя,
но радость снится.
Река, что время:
летит – кружится...

Мой чёлн сквозь время,
сквозь мир помчится.

И умчусь сквозь века в лучесветную даль...
И в очах старика
не увидишь печаль.

Жизни не жаль
мне загубленной.
Сердце полно несказанной беспечности –
образ возлюбленной,
образ возлюбленной –
– Вечности!..

Апрель 1903

Вечность в данном произведении предстаёт перед читателем в образе возлюбленной (*возлюбленный* – “2. муж. Любимый человек; любовник. | жен. возлюбленная (ко 2 знач.)” [8, с. 92]), любимой женщины. Образ Вечности персонифицируется, что находит отражение в написании соответствующего субстантива с прописной буквы. Этим подчёркивается влечение лирического героя к *лучесветной* Вечности (*призывы желанные*: *желанный* – “1. Такой, которого желают, ожидаемый” [8, с. 191]). Настроение лирического героя передаётся словами *радость снится* в четвёртой строфе стихотворения, причём глагол непосредственно выражает семантику воображения и переносит читателя в план будущего.

Рефрен *образ возлюбленной* вкупе с посвящением Бетховену порождает ассоциации с письмом композитора «Бессмертной возлюбленной», которое нашли вместе с портретами Джульетты Гвичарди и графини Эрдеди в доме музыканта после его смерти. Первая из запечатлённых на портрете – очаровательная семнадцатилетняя девушка, сильнейшие чувства к которой великий Людвиг ван Бетховен испытывал на протяжении всей жизни – вышеупомянутое письмо посвящено именно ей. Через несколько месяцев после знакомства с юной графиней композитор создаёт знаменитую «Сонату для фортепиано № 14», которую после смерти автора назовут «Лунной». Однако Джульетта Гвичарди встретила молодого Роберта фон Галленберга и предпочла его Бетховену.

Читатель подсознательно сопоставляет два образа – реальной, земной девушки и небесной Вечности, которые по своей сути являются и контрастирующими, и похожими друг на друга. С одной стороны, женщина является частью тленного мира, её любовь мимолетна и конечна в отличие от Вечности, которая никогда не умрёт, не предаст и станет тихим, счастливым пристанищем для главного героя. С другой стороны, обычная, смертная девушка выступает прообразом Вечной женственности, источником бессмертного творчества и композитора Бетховена, и поэта Белого.

Итак, рассмотренная нами лексема *образ*, хотя и имеет в языке значение единичного, отдельного представления, в поэтических произведениях А. Белого либо конкретизируется с помощью управляемых существительных в форме родительного падежа или согласуемых прилагательных («Ссора», «Гроза на закате», «Знаю», «Образ Вечности»), либо понимается как целостная картина («Свидание»,

«Одиночество», «Возмездие»).

Во втором случае образ становится многослойным в когнитивном и временном отношении: во-первых, это дифференцированный образ воспоминания / воображения, более простое по структуре представление прошлого / будущего; во-вторых, сложный, полисемантический, неделимый образ времени, аккумулирующий в себе прошлое, настоящее, будущее. Границы между воспоминанием и воображением размываются, и представление не «прикрепляется» ни к одному из временных планов. В результате усиливается эффект преодоления земного времени и перехода в вечность.

Кроме того, номинатив *образ* вводит в художественную ткань произведений А. Белого богатый культурологический фон, для расшифровки которого читателю необходимо не только умение распознавать поэтические намёки, но и широкий кругозор.

Библиографический список

1. Белый А. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Terra – Книжный клуб, 2005.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета канонические. М.: Российское библейское общество, 2011. 1407 с.
3. Большой словарь русских поговорок / Под ред. В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитиной. М.: Олма Медиа Групп, 2007. 377 с.
4. Голайденко Л.Н. Лексика со значением представления в современном русском языке (на материале художественной прозы): Монография. Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. 142 с.
5. Голайденко Л.Н. Лексико-семантическое поле представления в современном русском языке: ядро, лексико-семантический класс воспоминания и периферия (на материале художественной прозы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 10 (52): В 2-х ч. Ч. 2. С. 64–71.
6. Голайденко Л.Н., Куптараева Э.В. Дефиниция «представление/я» в философских, психологических и лингвистических словарях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 6 (60): В 3-х ч. Ч. 2. Тамбов: Грамота, 2016. С. 62–69.
7. Краткий словарь малопонятных слов и выражений церковнославянского языка / Под ред. Т.С. Олейниковой. М.: Нева, 2005. 36 с.
8. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. 944 с.
9. Толкование на Псалтирь [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Lopuhin/tolkovaja_biblija_22/90 (дата обращения: 12.04.2018).
10. Фразеологический словарь русского литературного языка: Ок. 13 000 фразеологических единиц / Под ред. А.И. Фёдорова. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008. 878 с.

References

1. Bely A. Collected works: in 6 v. M.: Terra – Book club, 2005.
2. Bible. The books of the Holy Scriptures of the old and New Testament are canonical. M.: Russian Bible society, 2011. 1407 p.
3. Large dictionary of Russian sayings / Edited By V.M. Mokienko, T.G. Nikitina. M.: OLMA Media Group, 2007. 377 p.
4. Golaydenko L.N. Vocabulary with the meaning of imagination and recollection in modern Russian (on the material of art prose): Monograph. Ufa: Publishing House of the Bashkir State Pedagogical University, 2013. 142 p.
5. Golaydenko L.N. LSF of imagination and recollection in modern Russian: the core, the lexical-semantic class of memories and peripherals (in the fiction material) // Philology. Questions of theory and practice. № 10 (52): In 2 parts. Part 2. Tambov: Diploma, 2015. P. 64–71.
6. Golaydenko L.N., Kuptaraeva E.V. The definition «imagination and recollection» in the philosophical, psychological and linguistic dictionaries // Philology. Questions of theory and practice. Tambov: Diploma, 2016. № 6 (60): In 3 parts. Part 2. P. 62–69.
7. Brief dictionary of obscure words and expressions of the Church Slavonic language / Edited By T.S. Oleynikova. M.: Neva, 2005. 36 p.
8. Ozhegov S.I. and Shvedova N.Y. Explanatory dictionary of Russian language: 80 000 words and phraseological expressions / Russian Academy of Sciences. The Russian language Institute named after V.V. Vinogradov. 4th edition, additional. M.: ООО «ITI Technologies», 2008. 944 p.
9. Interpretation on Psalms [Electronic resource]. Mode of access: https://azbyka.ru/otechnik/Lopuhin/tolkovaja_biblija_22/90 (date accessed: 12.04.2018).
10. Fedorov A.I. Phraseological Dictionary of the Russian literary language. M.: Astrel, AST, 2008. 828 p.

ГРИГОРЯН Г.А.

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

GRIGORIAN G.A.

postgraduate, chair of Russian literature, Moscow State
University named after M. V. Lomonosov
E-mail: go_xx@inbox.ru

ПЕЙЗАЖ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ЧЕХОВА И ТУРГЕНЕВА. ТРАДИЦИИ И ПОЛЕМИКА

LANDSCAPE IN THE CHEKHOV'S AND TURGENEV'S CREATIVE WORKS. TRADITIONS AND POLEMIC

Вопрос о литературных параллелях творчества Тургенева и Чехова был поставлен еще современной Чехову критикой, однако он не теряет актуальности и сегодня. Богатый материал для сопоставления дает обращение к изображению природы в художественной прозе писателей. Результат исследования показывает, что Чехов как наследовал тургеневские традиции, так и переосмыслил их в своих произведениях.

Ключевые слова: Чехов, Тургенев, описания природы, традиция, полемика.

The issue of literary parallels in Turgenev's and Chekhov's creative works was first raised by the Chekhov's contemporary criticism. However, it's still relevant nowadays. The huge material for comparison could be found in the nature description in creative prose of both writers. The result of the research shows that Chekhov inherited Turgenev's traditions as well as reinterpreted them in his own manner.

Keywords: Chekhov, Turgenev, nature description, tradition, polemic.

Высказывания Чехова о природе, секреты пейзажно-го мастерства и профессиональные рекомендации о том, как ее нужно изображать для достижения точного образа, содержатся в письмах к начинающим литераторам, в воспоминаниях современников, растворены в художественной ткани произведений писателя.

Первое, что необходимо отметить: в природных описаниях, как и остальных вопросах, Чехов не принимал шаблонных формулировок и тривиальных приемов, и молодым литераторам, чьи произведения приходилось читать, рецензировать, а порой и вносить значительные корректировки, он советовал избегать искусственных, «бездушных» описаний.

Так, Т.Л. Щепкина-Куперник, с которой Чехов вел активную переписку и давал ей ценнейшие писательские указания, в своих воспоминаниях об этом упоминает: «Особенно он советовал отделяться от «готовых слов» и штампов, вроде: «ночь тихо спускалась на землю», «причудливые очертания гор», «ледяные объятия тоски» и пр.» [1]. Это все Чехов называл «данью рутине» и настоятельно требовал отказываться от подобных выражений, искать иные способы.

То, что Чехов был ярким противником шаблона, отметил и А.С. Лазарев-Грузинский: «Взял я прочесть рассказ NN. Начинается так: «Мороз крепчал». Дальше я не стал читать: бросил» [2], – говорил Чехов. Именно так начинался роман Веры Иосифовны в рассказе «Ионыч», которая «читала о том, чего никогда не бывает в жизни...» [10] Тем самым здесь формула «Мороз крепчал» является как бы олицетворением ее трафаретного мышления и литературной бездарности.

Сам Чехов в изображении картин природы во многом отталкивался от реалистических традиций, заложенных

литературными предшественниками, и в особенности Тургеневым.

С первых шагов в большую литературу за автором «Записок охотника» прочно закрепилась репутация образцового пейзажиста, лирического певца русской природы, ее тонкого и наблюдательного знатока-фенолога. Этот бесспорный талант писателя признавали как читатели и критики, так и собратья по перу. Л.Н. Толстой в целом критически относившийся к сочинениям Тургенева, считал его непревзойденным мастерством – блестящее умение передавать картины природы. И, естественно, миновать накопленный опыт Тургенева-пейзажиста Чехов не мог. При этом чеховские приемы отличаются уникальной авторской изобретательностью и самобытностью, являясь в какой-то мере преодолением и полемическим переосмыслением тургеневской манеры, однако ему пришлось пройти долгий путь к новаторству и признанию этого новаторства. Важной исследовательской задачей является интерпретирование этого сложного многолетнего творческого диалога в правильном ключе.

После выхода сборника «В сумерках» современники и читатели единодушно признали мастерство пейзажной живописи Чехова продолжением тургеневского направления в русской литературе.

Д.В. Григорович, одним из первых поверивший в писательский талант молодого Чехова и предначертавший ему большую писательскую будущность, когда ознакомился с этим сборником, писал автору из Ниццы: «Рассказы „Мечты“ и „Агафья“ мог написать только истинный художник; <...> все правда, – все, как должно быть на самом деле; то же самое при описании картин и впечатлений природы: чуть-чуть тронута, а между тем так вот и видишь пред глазами; такое мастерство в передаче наблюдений

встречается только у Тургенева и Толстого...» [8]

Вернувшись из-за границы, Григорович встретился с Ал. П. Чеховым и вновь заговорил об этих рассказах и снова в центре его внимания были чеховские пейзажи. Об этой встрече Ал. П. Чехов писал М.П. Чеховой 8 июля 1888 г. и передавал слова Григоровича: «...скажите брату, что такую фразу, как сравнение зари с подергивающимися пеплом угольями (упоминается рассказ «Агафья» – Г. Г.) был бы счастлив написать Тургенев, если бы был жив» [1].

Поэт А.Н. Плещеев также неоднократно проводил аналогии между тургеневскими и чеховскими описаниями природы. По поводу упоминавшегося выше сборника он был солидарен с Григоровичем: «Когда я читал эту книжку, передо мной незримо витала тень И.С. Тургенева. Та же умиротворяющая поэзия слова, то же чудесное описание природы» [6].

А позже, когда Чехов работал над «Степью», Плещеев в письме к автору выражал нетерпеливое ожидание как можно скорее прочесть эту повесть: «Не могу Вам сказать – как мне хочется поскорей прочесть Вашу „Степь“. <...> А описания природы – такие, какие у Вас да у Тургенева встречаются, разве могут быть скучными... по крайней мере для нашего брата „пииты“ да и вообще для каждого читателя, у которого есть чувство природы...» [8]

В своем ответном письме Чехов благодарил Плещеева за «хороший приём» будущей повести и делился терзавшими его сомнениями, о том, что она может не оправдать ожиданий, процесс написания вызывал трудности «от непривычки писать длинно» [10]: «Робею и боюсь, что моя „Степь“ выйдет незначительной. Пишу я ее не спеша, как гастрономы едят дупелей: с чувством, с толком, с расстановкой. Откровенно говоря, выжимаю из себя, натажусь и надуваюсь, но все-таки в общем она не удовлетворяет меня, хотя местами и попадаются в ней „стихи в прозе“» [10]. «Стихи в прозе» невольно отсылают снова к Тургеневу.

Вот, например, череда знакомых картин, проплывающих перед глазами Егорушки: «<...> из-за ограды весело выглядывали белые кресты и памятники, которые прячутся в зелени вишневых деревьев и издали кажутся белыми пятнами. Егорушка вспомнил, что, когда цветет вишня, эти белые пятна мешаются с вишневыми цветами в белое море; а когда она спеет, белые памятники и кресты бывают усыпаны багряными, как кровь, точками» [10]. Чеховская строка чаще всего «движется» плавно, она как бы написана «для пения». Рефреном звучащий эпитет «белый» здесь создает воздушную легкость и музыкальную целостность всему фрагменту. Звуковому восприятию Чехов придавал громадное значение. Вспомним его высказывание, в котором он сравнивает повествовательную прозу с музыкой: «<...> описания природы тогда лишь уместны и не портят дела, когда они кстати, когда они помогают Вам сообщить читателю то или другое настроение, как музыка в мелодраматическом» [10]. О мелодичности чеховского слога писали многие представители искусства, характеризуя ее различными музыкальными терминами. Такие «стихотворения в прозе» с их «музыкальным» звучанием в будущем мы встретим у позднего Чехова в «Дяде Ване» – финальный монолог Сони, взволнованная речь Ани о проданном вишневом саде, обращенная к матери.

В своей книге «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы» Д. С. Мережковский

писал о творческом даровании молодых литераторов. По его мнению, Чехов стал тем писателем, который возродил «благородный лаконизм, пленительную простоту и краткость, которые делают прозу сжатой, как стихи» [7], образцом служит повесть «Степь». Мережковский отводил Чехову как «ученику» Тургенева совершенно особенное место: «Чехов – один из верных последователей великого учителя Тургенева на пути к новому грядущему идеализму, он так же, как Тургенев, – импрессионист» [7] (*курсив* – Д. М.).

Несмотря на ряд отрицательных оценок «Степи», которые Чехову пришлось тогда слышать и читать, он, тем не менее, видел большую перспективность избранного им направления в своей повести. Об этом читаем в письме к Григоровичу от 12 января 1888 г.: «Быть может, она раскроет глаза моим сверстникам и покажет им, какое богатство, какие залежи красоты остаются еще нетронутыми и как еще не тесно русскому художнику» [10]. В этом письме дана и высокая оценка тем, кто стоял у истоков той темы русской реалистической литературы, которая была подхвачена и по-новому развита в «Степи»: «Я глубоко убежден, что пока на Руси существуют леса, овраги, летние ночи, пока еще кричат кулики и плачут чибицы, не забудут ни Вас, ни Тургенева, ни Толстого, как не забудут Гоголя» [10].

Еще одним незыблемым творческим принципом в природных описаниях Чехова всегда была безусловная простота и прозрачная естественность, отсутствие вычурных и безжизненных уподоблений. Однажды, гуляя с Буниным по набережной Ялты, он сказал: «Очень трудно описывать море. Знаете, какое описание моря читал я недавно в одной ученической тетрадке? «Море было большое». И только. По-моему, чудесно» [1]. При первом поверхностном взгляде, кажется ничего примечательного. Между тем именно из таких маленьких крупиц чеховских мыслей складывается картина общего творческого мировоззрения Чехова-художника и его видения литературного искусства.

Пейзажи Тургенева, как отмечали исследователи, отличаются живописностью картины, эмоциональной наполненностью и лиричностью в сочетании с точным и детальным описанием. В рукописных вариантах «Затишья» Тургенев тщательным образом прорабатывал природные описания, искал гармоничного единства между звуками, цветовой палитрой и линиями с целью достичь наиболее верной художественной картины. Так, существенной авторской правке подверглась IV глава, одна из ключевых в структуре всей повести, в которой происходит встреча главных героев, и раскрываются их взаимоотношения.

Впоследствии, рассказывая о процессе работы над «Затишьем», Тургенев вспоминал, что в сцене свидания Маши и Веретьева описание утра ему долго не давалось. Однажды, сидя за книгой, ему пришли на ум эти нужные слова – «невинная торжественность утра» [9], которые затем и вошли в окончательный вариант повести.

На эту тургеневскую повесть Чехов откликнулся дважды: в письме и в своей юмореске. Так, в известном письме к А.С. Суворину от 24 февраля 1893 года, представляющем в сжатой форме критический обзор творчества Тургенева, Чехов высказал мнение о наиболее значительных сочинениях предшественника, упомянув, в том числе и «Затишье», лаконично охарактеризовав такими словами: «„Затишье“ скомкано и не удовлетворяет» [10]. Говоря о

«скомканности» Чехов, вероятно, имел в виду композиционную организацию произведения. Этот упрек звучал в адрес Тургенева и от его критиков. Давая высокую оценку «Затишью» в целом, они, тем не менее, отмечали некоторую незаконченность образов главных героев и огрехи в композиционном строе повести.

Между тем в ранней юмореске «Каникулярные работы институтки Наденьки N» чеховская героиня в своем сочинении «Как я провела каникулы?» заимствует пейзаж именно из тургеневского «Затишья». Он предварен описанием самой институтки: «Природа была в великолепии» [10]. Затем она «похищает» знаменитое начало IV главы тургеневской повести: «Молодые деревья росли очень тесно, ничей топор еще не коснулся до их стройных стволов, не густая, но почти сплошная тень ложилась от мелких листьев на мягкую и тонкую траву, всю испещренную золотыми головками куриной слепоты, белыми точками лесных колокольчиков и малиновыми крестиками гвоздики (похищено из „Затишья“ Тургенева)» [10]. Далее эта тургеневская находка – «невинная торжественность утра» – опускается, и пейзаж сводится к простому описанию, так, как могла бы написать Наденька, она пытается дописать его в духе Тургенева: «Солнце то восходило, то заходило. На том месте, где была заря, летела стая птиц. Где-то пастух пас свои стада и какие-то облака носились немножко ниже неба. Я ужасно люблю природу» [10]. Чеховская юмореска появилась в то время, когда литературная популярность Тургенева достигала колоссальных масштабов, а написанные им картины природы стали классическими образцами. Здесь Чехов, возможно, иронически изобразил тургеневских бесталанных эпигонов, чьи «художественные изыски» сопоставимы с описаниями Наденьки, а «оригинал» в этом наивном подражании подобен жемчужинам.

Путь идейных и творческих исканий, нахождение новых художественных способов изображения природы появился у Чехова с годами, в долгих поисках, направленных на выработку самостоятельного творческого «почерка». В начале литературного поприща Чехов еще – «ученик» и последователь Тургенева, невооруженным взглядом видны следы его влияния.

Наиболее изученный, многократно обсуждавшийся аспект в рамках проблемы «Чехов и Тургенев» – это рассказы о народе, которые Г. А. Бялый назвал «чеховскими „Записками охотника“», возникшими под влиянием Тургенева. Сопоставляли и находили переклички во многих рассказах писателей, в частности: «Свидание» и «Ермолай и мельничиха» Тургенева сравнивали с чеховским «Егерем», тургеневские «Певцы» с чеховским «Художеством», «Бежин луг» и «Счастье» и др.

Исследователи установили много точек соприкосновения: и тематических, и психологических, и сюжетных. Так, Л. П. Громов в своей работе «Чехов и его великие предшественники» писал: «Один из лучших рассказов Чехова „Счастье“ (1887), посвященный глубоко волновавшему писателя вопросу о народном счастье, написан под влиянием автора „Записок охотника“. Чехов, несомненно, освоил опыт Тургенева-пейзажиста. Ощущается в рассказе влияние знаменитого „Бежина луга“ в общем характере величественного описания летней ночи и постепенно наступающего яркого солнечного утра, а также

в отдельных картинах природы. Наряду с „чеховскими“, художественно-конкретными, лаконично-выразительными описаниями природы, в „Счастье“ находим и картины, написанные в тургеневской манере – с лирико-философской тональностью» [5].

П. М. Бицилли также уделил внимание сравнительному анализу творчества Тургенева и Чехова, высказав много интересных соображений. Говоря о функциональной роли пейзажа у Тургенева и Чехова, он указал на их разность. Сопоставив «Свидание» из цикла «Записок охотника» и «Егерь» Чехова, исследователь отметил несвязность тургеневского пейзажа в зачине с сюжетом рассказа. По его мнению, в данном случае картина выступает только как красивое обрамление. В противовес Чехову, у которого рассказ так же начинается с пейзажа, но лаконичного и мотивированного сюжетом повествования. В пейзаже уже очерчена тема – женщина, напрасно ждущая возвращения мужа, тем самым цель пейзажа достигнута, далее в нем нет необходимости. Эти и другие наблюдения при параллельном анализе ряда произведений Чехова и Тургенева привели Бицилли к убедительному заключению: «...чеховская манера вырабатывалась в значительной мере как „ответ“ тургеневской» [3].

Один из наиболее распространенных способов выражения чеховского отношения к Тургеневу – восприятие писателя его персонажами. Прием, вводимый Чеховым с разной целевой установкой, в том числе служащий важным моментом в духовно-эстетической характеристике героя. Эта нить проходит через все творчество Чехова, от самых ранних рассказов до поздних повестей.

В сентябре 1883 года Чехов отправляет Н. А. Лейкину рукопись рассказа «В ландо» с письмом следующего содержания: «Посылаю Вам „В ландо“, где дело идет о Тургеневе» [10]. Рассказ этот написан меньше, чем через месяц после смерти Тургенева, и в нем автор «Записок охотника» как бы выступает главным героем, ключевой фигурой, вокруг которой идет напряженный спор и строится вся повествовательная схема. Барон Дронкель, персонаж, с первых слов вызывающий резко негативное читательское отторжение, лишенный способности по достоинству оценить величие Тургенева, размах и глубину его творчества, приводит несколько субъективных доводов неприятия тургеневского творчества, в том числе он говорит: «Не люблю я читать описания природы. Тянет, тянет... „Солнце зашло... Птицы запели... Лес шелестит...“» [10].

Несколькими годами позже в сценке «Контрабас и флейта» Чехов снова сталкивает героев с помощью Тургенева. Грубый и ограниченный контрабасист Петр Петрович ехидно высмеивает романтическую атмосферу встречи Лаврецкого и Лизы. Чехов здесь противопоставляет высокое поэтически одухотворенное видение Тургенева с пошлой приземленностью своего персонажа.

Еще один важный момент, на который акцентирует внимание чеховский контрабасист, – это пространное описание природы, и он почти дословно воспроизводит характеристику, которой Тургенева-пейзажиста наделил барон Дронкель: «...как запустится насчет природы, как запустится, так взял бы и бросил! Солнце... луна... птички поют... черт знает что! Тянет, тянет...» [10]. И барону Дронкелю, и контрабасисту свойственны упрямство, граничащее с глупостью, узкий кругозор, безнадежная неспособность

прочувствовать поэтический мир Тургенева. Здесь при помощи Тургенева Чехов показывает их пошлость, духовную пустоту, эстетическую глухоту и невосприимчивость. Но случайны ли эти претензии к природным описаниям, только ли мысли чеховских персонажей здесь отражены?

Возьмем характерный летний пейзаж из зачина романа «Рудин»:

«Было тихое летнее утро. Солнце уже довольно высоко стояло на чистом небе; но поля еще блестели росой, из недавно проснувшихся долин веяло душистой свежестью, и в лесу, еще сыром и не шумном, весело распевали ранние птички. На вершине пологого холма, сверху донизу покрытого только что зацветшею рожью, виднелась небольшая деревенька. <...> Кругом, по высокой, зыбкой ржи, переливаясь то серебристо-зеленой, то красноватой рябью, с мягким шелестом бежали длинные волны; в вышине звенели жаворонки» [9].

Приведем осенний пейзаж из начала второй главы раннего рассказа Чехова «Цветы запоздалые» (1882), по подробному описанию еще напоминающий художественную манеру Тургенева, где, кстати, в одном из диалогов с братом, княжна Маруся упоминает Рудина: «День ясный, прозрачный, слегка морозный, один из тех осенних дней, в которые охотно миришься и с холодом, и с сыростью, и с тяжелыми калошами. Воздух прозрачен до того, что виден клюв у галки, сидящей на самой высокой колокольне; он весь пропитан запахом осени. <...> Давно опавшие желтые листья, терпеливо ожидающие первого снега и попираемые ногами, золотятся на солнце, испуская из себя лучи, как червонцы. Природа засыпает тихо, смиренно. Ни ветра, ни звука» [10]. Если в этом фрагменте еще отчетливо ощущается следование тургеневской традиции, то с годами Чехов отходит от таких подробных описаний, делая важный акцент на краткости.

«По моему мнению, описания природы должны быть весьма кратки <...> В описаниях природы надо хвататься за мелкие частности, группируя их таким образом, чтобы по прочтении, когда закроешь глаза, давалась картина» [10], – советовал Чехов спустя несколько лет брату и сам уже следовал этому художественному «правилу». Подобные описания у Чехова многочисленны. Вспомним, например, рассказ «В сарае»: «Тени колясок и саней с приподнятыми вверх оглоблями тянулись от стен к дверям, перекрещивались с тенями, падавшими от фонаря и игроков, дрожали...» [10] У Чехова пейзаж как легкий импрессионистический набросок, выполненный по сиюминутным впечатлениям. В дочеховской литературе это могло бы стать материалом, требующего впоследствии дополнения и обобщения.

Чехов, несомненно, восхищался мастерством Тургенева-пейзажиста, но при этом он отмечал, что нужно искать новые способы изображения картин природы, стремясь при этом к большей краткости. Поэтому замечание о тургеневских длиннотах, дважды высказанное чеховскими персонажами, можно считать и отчасти выражением авторской позиции, особенно, если провести параллель с вышецитированной рекомендацией брату о стремлении к сжатым описаниям природы. На наш взгляд, все это в совокупном сочетании свидетельствует в пользу того, что сам Чехов также разделял мнение о тургеневских длиннотах в пейзажах и таким образом вступал с предшественником в творческую полемику.

Продолжение этой творческой полемики на ином художественном уровне мы находим в пьесе «Чайка». А.Г. Головачева отмечала творческий спор Чехова с Тургеневым-пейзажистом: «Треплев является продолжателем традиций последнего, а Тригорин – разрабатывает новые художественные способы в изображении природы» [4].

Треплев, говоря о художественном мастерстве, досадует на свои устаревшие писательские приемы при изображении лунной ночи: «Описание лунного вечера длинно и изысканно. Тригорин выработал себе приемы, ему легко... У него на плотине блестит горлышко разбитой бутылки и чернеет тень от мельничного колеса – вот и лунная ночь готова, а у меня и трепещущий свет, и тихое мерцание звезд, и далекие звуки рояля, замирающие в тихом ароматном воздухе... Это мучительно» [10]. Такие описания лунной ночи вместе с доносящейся издалека музыкой можно встретить у Тургенева в «Якове Пасынкове», «Фаусте» и несколько «обытовленный» вариант этого описания, лишенный тургеневской поэтической изысканности, находим у Чехова в повести «Огни». Наблюдение, отмеченное Головачевой, перекликается с оценкой самим Чеховым тургеневских пейзажных зарисовок, которые при всей своей отточенной красоте, по его мнению, потеряли актуальность и не соответствуют новым течениям: «Описания природы хороши, но... чувствую, что мы уже отвыкаем от описания такого рода и что нужно что-то другое» [10].

Несмотря на столь частое сближение творческих стилей Чехова и Тургенева в пейзажной живописи, с годами все больше и больше наблюдается разность манер. Так, одно из принципиальных отличий пейзажей Чехова кроется в постепенном процессе видения природы, тогда как Тургенев охватывает пейзаж сразу во всех деталях. На это в работе «Художественное мастерство Чехова-новеллиста» обратил внимание А.А. Белкин [3]. Для сравнения возьмем два пейзажа у обоих писателей.

У Тургенева образец такого «всеохватывающего» описания встречается в повести «Андрей Колосов»: «День был осенний, серый, но тихий и теплый. Желтые тонкие былинки грустно качались над побледневшей травой; по темно-бурому, обнаженным сучьям орешника попрыгивали проворные синицы; запоздалые жаворонки торопливо бегали по дорожкам; кой-где по зеленым осторожно пробирался заяц; стадо лениво бродило по жнивью» [9]. Этот обобщенный осенний пейзаж при относительной краткости, все же довольно насыщен подробностями. Рассказчик не мог объять взором такую многоплановую картину, состоящую из столь различных деталей. Такие «всеобъемлющие» пейзажи не редки в художественном мире Тургенева. Они встречаются также в «Записках охотника» и в «заграничных» пейзажах его повестей и романов.

Описания природы, по Чехову, должны быть легко визуализируемы, «чтобы по прочтении, когда закроешь глаза, давалась картина» [10]. В письме к А.В. Жиркевичу, подробно рецензируя его рассказ, он снова подчеркивает эту мысль, которая являлась его нерушимым творческим кредо: «Описание природы должно быть прежде всего картинно, чтобы читатель, прочитав и закрыв глаза, сразу мог бы вообразить себе изображаемый пейзаж, набор же таких моментов, как сумерки, цвет свинца, лужа, сырость, серебристость тополей, горизонт с тучей, воробьи, далекие луга, – это не картина, ибо при всем моем желании я никак

не могу вообразить в стройном целом всего этого» [10].

Цитированный выше пассаж из Тургенева, состоящий из таких подробностей, как: «желтые тонкие былинки», «темно-бурые, обнаженные сучья орешника», «проворные синицы», «запоздалые жаворонки», пробирающийся в зеленых заяц, стадо на жнивье, крайне трудно «вообразить в стройном целом».

Другое дело у самого Чехова. Вот, например, вид уездного города в рассказе «Темнота»: «Перед ним, не дальше как в полуверсте, расстился на холме уездный городишко, в котором недавно судили его брата. Направо темнел острог с красной крышей и с будками по углам, налево была большая городская роща, теперь покрытая инеем» [10]. Здесь показано то, что можно с легкостью представить, охватить одним взглядом и удержать в поле зрения. Таким образом, эта новая «техника» явилась еще одним пунктом расхождения в творческом споре с предшественником. Тургенев-пейзажист, став мощным «творческим катализатором», оказал сильнейшее воздействие на формирование писательской самобытности Чехова.

Роль образа природы в литературе многопланова, он может реализовывать различную художественную задачу: быть аккомпанементом к психологическому состоянию героя, подготавливать читателей к ходу дальнейших событий, с намерением соотнести пейзаж с основной темой и идеей произведения; близость к природе как наличие богатой духовной красоты при портретной обрисовке героя. Пейзаж нередко выступает в качестве проводника общечеловеческих философских размышлений писателя о человеке как «эфмерной» частице природы.

Так, в художественном мире Тургенева настроение, вызываемое пейзажем, может иметь не только эмоциональное, но и лирико-философское содержание. В эпилоге «Отцов и детей», который так покорила Чехова своим трагизмом, описывая заброшенное сельское кладбище, являющее крайне печальный вид запустения, и особняком расположенную, никем не попираемую могилу Базарова, Тургенев вводит размышление о «равнодушной» природе как символе бесконечной жизни: «Какое бы страстное, грешное, бунтующее сердце ни скрылось в могиле, цветы, растущие на ней, безмятежно глядят на нас своими невинными глазами: не об одном вечном спокойствии говорят нам они, о том великом спокойствии „равнодушной“ природы; они говорят также о вечном примирении и о жизни бесконечной...» [9]

Эта же мысль о «равнодушии» природы, о бесконечной сменяемости всего живого в природном мире нашла свое место в одном из совершенных творений позднего периода Чехова – в рассказе «Дама с собачкой»: «Ялта была едва видна сквозь утренний туман, на вершинах гор неподвижно стояли белые облака. Листва не шевелилась на деревьях, кричали цикады, и однообразный, глухой шум моря, доносившийся снизу, говорил о покое, о вечном сне, какой ожидает нас. Так шумело внизу, когда еще тут не было ни Ялты, ни Ореанды, теперь шумит и будет шуметь так же равнодушно и глухо, когда нас не будет. И в этом постоянстве, в полном равнодушии к жизни и смерти каждого из

нас кроется, быть может, залог нашего вечного спасения, непрерывного движения жизни на земле, непрерывного совершенства» [10].

И здесь, по нашему убеждению, писателями подхвачена и продолжена пушкинская мысль о вечной красоте «равнодушной» природы, отраженная в заключительных строках стихотворения «Брожу ли я вдоль улиц шумных...».

Опыт поздних «таинственных» повестей Тургенева тоже, как известно, не прошел бесследно для Чехова-художника. Можно назвать несколько произведений, которые в определенном смысле дают основание учитывать их как творческий отклик Чехова, среди них рассказы «Волк» и «Страх», одноактная пьеса «Татьяна Репина» и одно из самых загадочных сочинений Чехова – повесть «Черный монах». Так, в «Черном монахе» финальное предложение почти полностью повторяет концовку «Клары Милич (После смерти)». А в «Архиерее» предсмертная агония преосвященного Петра и мотив одиноко идущего героя по широкой безбрежной местности, отдаленно напоминает подобный эпизод из «Клары Милич» – сон Аратова:

«Ему снилось:

Он шел по голой степи, усеянной камнями, под низким небом. Между камнями вилась тропинка; он пошел по ней» [9].

В «Архиерее»: «представлялось ему, что он, уже простой, обыкновенный человек, идет по полю быстро, весело, постукивая палочкой, а над ним широкое небо, залитое солнцем <...>» [10].

Таким образом, опираясь на богатый художественный опыт Тургенева-пейзажиста, Чехов в своем раннем творчестве в какой-то мере следовал манере предшественника, это был тот материал, на котором он «учился» и совершенствовал свое мастерство. Особенно ощутимо, как отмечали критики, сказалось влияние картин природы «Записок охотника» в чеховских рассказах о «вольных людях» из народа.

В своих поздних сочинениях Чехов все чаще вступал с предшественником в творческий спор, считая, что тургеневский стиль описания природы при всех своих неоспоримых достоинствах не соответствует насущным требованиям, и он сознавал необходимость их обновления.

Многолетний творческий диалог с полемической трансформацией тургеневских традиций стал одним из благоприятных импульсов становления чеховского новаторства.

Родственное же созвучие мироощущений этих писателей-реалистов обнаруживается в философских вкраплениях о «равнодушии» вечной природы к человеку.

Несмотря на большую работу, проделанную поколением исследователей, есть еще ряд вопросов, касающихся пейзажного мастерства Чехова и Тургенева, которые требуют нового освещения. На наш взгляд, наиболее успешный путь к достижению этой задачи – детальный сопоставительный анализ картин природного мира в тех произведениях обоих писателей, которые до сих пор мало привлекали внимание литературоведов.

Библиографический список

1. А.П. Чехов в воспоминаниях современников. / [ред. В. Пересыпкина; сост., подгот. текста и коммент. Н. И. Гитович] М.: Художественная литература, 1986. 735 с.
2. А.П. Чехов о литературе. / [ред. Л. А. Покровская] М.: Художественная литература, 1955. 404 с.
3. А. П. Чехов: pro et contra. Т. 2. / [ред. И. Н. Сухих] СПб.: Русский путь, 2010. 1094 с.
4. Головачева А. Г. Тургеневские мотивы в «Чайке» Чехова // Филологические науки. М. 1980. №3. С. 8–14.
5. Громов Л. П. Чехов и его великие предшественники // Великий художник: Сб. ст. / [ред. Ю. А. Саакьян] Ростов н/Д.: Ростовское кн. изд., 1959. – С. 90–100.
6. Литературное наследство. Т. 68. [ред. В. В. Виноградов (гл. ред.), И. И. Анисимов, А. С. Бушмин и др.] М.: АН СССР, 1960. 974 с.
7. Мережковский Д. С. О причинах упадка и новых течениях современной русской литературы. СПб. 1893. С. 1–105.
8. Переписка А. П. Чехова: В 2 томах. Т. 1. / [Сост. и коммент. М. П. Громов, А. М. Долотовой, В. Б. Катаева] М.: Художественная литература, 1984. 448 с.
9. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 томах. Сочинения: В 12 т. Письма: В 18 т. / [ред. М. П. Алексеев] М.: Наука, 1980 – издание продолжается.
10. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 томах. Сочинения: В 18 т. Письма: В 12 т. / [ред. Н. Ф. Бельчикова (гл. ред.), Д. Д. Благой, Г. А. Бялый и др.] М.: Наука, 1974–1983.

References

1. A. P. Chekhov in his contemporaries' memoirs / [ed. by V. Peresypkina; text and comments by N.I. Gitovich] Moscow: Fiction literature Publ., 1986. – 735 p.
 2. A. P. Chekhov about literature. / [ed. by L. A. Pokrovskaya] – Moscow: Fiction literature Publ., 1955. 403 p.
 3. A. P. Chekhov: pro et contra. Vol. 2. / [ed. by I. N. Sukhikh] – Saint Petersburg: Russian way Publ., 2010. 1094 p.
 4. Golovacheva A. G. Turgenev's motives in Chekhov's «Seagull» // Philological sciences. Moscow 1980. №3. Pp. 8–14.
 5. Gromov L. P. Chekhov and his great predecessors // Great writer: Collect. of artic. / [ed. by Y.A. Saakyan] Rostov-on-Don: Roston-on-Don Publ., 1959. Pp. 90 –100.
 6. Literary inheritance. Vol. 68. / [ed. by V. V. Vinogradov, I. I. Anisimov, A. S. Bushmin et al] Moscow: AN USSR Publ., 1960. 974 p.
 7. Merezhkovsky D. S. About the reasons of decline and new currents of modern Russian literature. Saint Petersburg. 1893. Pp. 1–105.
 8. A. P. Chekhov's correspondence in 2 volumes. Vol. 1. / [text and comments by M. P. Gromov, A. M. Dolotova, V. B. Kataev] Moscow: Fiction literature Publ., 1984. 448 p.
 9. Turgenev I. S. Full collective works in 30 volumes. Creative works in 12 volumes. Letters in 18 volumes. / [ed. by M. P. Alekseev] Moscow: Science Publ., 1980 – edition is continuing.
 10. Chekhov A. P. Full collective works in 30 volumes. Creative works in 18 volumes. Letters in 12 volumes. / [ed. by N. F. Bel'chikova, D.D. Blagoj, G. A. Bjalyj et al] Moscow: Science Publ., 1974 –1983.
-

ГУРЕВИЧ Д.Л.

кандидат филологических наук, доцент кафедры иберо-романского языкознания филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: caipira@yandex.ru

GUREVICH D.L.

Lomonosov Moscow State University Faculty of Philology,
Department of Ibero-Romance linguistics PhD (linguistics),
associate professor
E-mail: caipira@yandex.ru

ГРАММАТИКАЛИЗАЦИЯ ПЕРИФРАЗЫ IR + INFINITIVO В БРАЗИЛЬСКОМ ВАРИАНТЕ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА

GRAMMATICALIZATION OF THE PERIPHRAIS IR + INFINITIVE IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Бразильский вариант португальского языка находится в процессе выработки собственной языковой нормы, что проявляется, в частности, в конкуренции средств выражения ряда грамматических значений. Под влиянием внутри- и внешнелингвистических факторов языковое варьирование может привести к языковым изменениям. Перифраза IR+INFINITIVO, конкурируя с простым будущим временем в устных и письменных текстах, фактически вытеснила его и стала основным способом выражения будущего. Перифраза утратила вследствие процесса грамматикализации модальные и аспектуальные компоненты значения, но приобрела семантическую, грамматическую и стилистическую универсальность.

Ключевые слова: будущее время, португальский язык, бразильский вариант, перифраза, грамматикализация

The Brazilian variant of Portuguese is now elaborating its own language norm, which is evident, among other things, from how certain grammatical meanings are expressed in a variety of ways. Under the influence of linguistic and extralinguistic factors language variation can lead to changes. The periphrasis IR+INFINITIVE, that in European Portuguese is used alongside with simple future tense in spoken and written language, in the Brazilian variant has virtually ousted future tense and become the main means of expressing future. In the process of grammaticalization the periphrasis has lost its modal and aspectual components of meaning, but it has gained semantic, grammatical and stylistic universality.

Keywords: future tense, Portuguese language, Brazilian Portuguese, periphrasis, grammaticalization.

1. Введение.

Бразильский вариант португальского языка на данном этапе своего развития характеризуется определенным полиморфизмом, проявляющимся в сосуществовании морфосинтаксических средств, соотносимых с одним и тем же грамматическим значением. К явлениям полиморфизма можно, например, отнести следующие функциональные варианты: *Vi-o ontem ~ Vi ele ontem* (полиморфизм в отношении объектного местоимения); *Vou à faculdade ~ Vou na faculdade* (в отношении предложного управления); *Vou lhe dizer para você investigar um crime ~ Vou te dizer para você investigar um crime* (в отношении формы местоимения второго лица); *Nós fomos jantar ~ A gente foi jantar* (в отношении формы местоимения и прономинализованной конструкции со значением первого лица); *O vaso se quebrou ~ O vaso quebrou* (в отношении факультативной прономинальности). Такая плюралистичность объясняется рядом причин, среди которых можно назвать естественную языковую вариативность любого исторического языка [12: 302-303], к числу которых в полной мере относится португальский язык Бразилии, а также особенности исторического развития бразильского варианта, в частности, специфическую языковую ситуацию в стране вплоть до второй половины XX века, характеризующуюся низкой или нулевой школьной грамотностью значительной части населения [5, с. 57; 32, с. 131; 33, с. 94-95]. Наличие кон-

курирующих морфосинтаксических вариантов, изначально находившихся в состоянии свободного варьирования, а позже включившихся в процесс формирования семантических или функционально-стилистических оппозиций, лежит в русле универсальной тенденции к складыванию общенациональной бразильской языковой нормы, где подобный полиморфизм будет преодолен за счет редукции одних, ставших неузуальными, вариантов и дифференциации других, сохранившихся вариантов.

2. Репертуар языковых средств, обладающих футуральной семантикой.

В числе конкурирующих средств, призванных выражать типовые грамматические значения, фигурируют средства передачи значения будущего времени. В португальском языке, понимаемом как система, а не как ее реализация (то есть безотносительно к национальным вариантам, территориальным и социальным диалектам или стилистически противопоставленным регистрам речи) насчитывается несколько способов передачи идеи будущего, опирающихся на морфологические, синтаксические, а также лексические средства. Возможность комбинации этих средств и создает ситуацию полиморфизма. В бразильском варианте, понимаемом как реализация португальской языковой системы, такой полиморфизм опирается, как минимум, на семь способов выражения грамматического значения будущего: (I) морфологические: 1) простое буду-

щее время (Futuro do presente) – *falarei*; 2) настоящее время индикатива (Presente do indicativo) – *falo*; (II) морфосинтаксические: 3) перифраза с десемантизированным глаголом “*haver*” в настоящем времени плюс предлог “*de*” плюс инфинитив – *hei de falar*; 4) перифраза с десемантизированным глаголом “*ir*” в настоящем времени плюс инфинитив (IR+Inf) – *vou falar*; 5) перифраза с десемантизированным глаголом “*ir*” в будущем времени плюс инфинитив – *irei falar*; 6) перифраза с десемантизированным глаголом “*ir*” в настоящем времени плюс инфинитив вспомогательного глагола “*estar*” плюс герундий смыслового глагола – *vou estar falando*; (III) лексико-синтаксические 7) перифраза с полнозначным модальным глаголом “*dever*” или “*pod*” в настоящем времени плюс инфинитив – *devo falar*; *posso falar*. Наличие нескольких способов передачи грамматического значения ставит ряд теоретических вопросов относительно их дистрибуции, в частности, наличие 1) семантической оппозиции, заключающейся в смысловом противопоставлении; 2) формально-грамматической оппозиции, опирающейся на правила грамматики, регулирующие употребление языковых единиц в данном типе контекста; 3) функционально-стилистической оппозиции, предполагающей употребление конкурирующих единиц в соответствии со стилистическими нормами данного регистра речи; 4) оппозиция по принципу «узальности–неузальности», предполагающей частотность и грамматическую универсальность.

Следует отметить, что в пиренейском варианте португальского языка также имеется несколько способов выражения будущего, хотя их репертуар скромнее [22; 26]. В целом конкуренция средств, обслуживающих значение будущего, характерна для ряда романских языков. Помимо португальского, она в характерна для испанского, французского, отчасти итальянского [13; 16; 18; 27; 1].

3. История явления

История формирования системы грамматических средств, способных выражать идею будущего в португальском языке и, шире, в романских языках, обнаруживает последовательное их чередование в ходе языковой эволюции [9; 13; 16; 7; 23]. (Литература, посвященная истории формирования будущего времени в латыни и в романских языках огромна, ее обзор не входит в нашу задачу; более подробно см. библиографию в [23].) Подобное чередование объясняется неоднородным характером значений в семантике грамматического будущего: она включает модальный, аспектальный и темпоральный компоненты, представляющие собой разные грамматические концептуализации когнитивного представления о грядущем, то есть о том, чего нет, и о чем нельзя высказываться декларативно. Модальный и аспектальный (в частности, проспективный) компоненты считаются первичными, их семантика, взаимодействуя, приводит к формированию новой понятийной категории – будущего, – имеющей собственную морфологическую форму выражения. Как указывает [8, с. 263], семантическое развитие идет по цепочке: «предназначение/обязательство» → «намерение» → «будущее». Поскольку модальный, аспектальный и темпоральный компоненты сохраняют взаимодействие, они могут проявлять себя в большей или меньшей степени, закрепляя за собой те или иные грамматические средства выражения «своей» семантики, что в свою очередь приводит к вари-

тивности средств, связанных с категориальным значением будущего. Такая вариативность возникла еще в латыни [8, с. 261; 16], где в предклассический период имело место чередование форм «*amaturus sum*» / «*amabo*», сменившееся в народной латыни чередованием «*amabo*» / «*amare habeo*», последняя, как известно, стала отправной точкой в развитии романского футурума и португальского в том числе.

Характерной особенностью этого чередования является конкуренция форм синтетической (*amabo*) и аналитической природы (*amatus sum*; *amare habeo*). Как показано в [16, с. 104], в дальнейшем в романских языках будет сохраняться подобная конкуренция, приведшая, в частности, к возникновению в португальском языке на разных этапах его формирования сосуществующих способов выражения будущего с опорой на синтетические средства (*falarei*; *falo*) и на аналитические, перифрастические, средства (*hei de falar*; *vou falar*; *irei falar*; *vou estar falando*). Соотношение частотности и, следовательно, узальности синтетических и аналитических форм показывает, что на каждом историческом этапе какая-либо аналитическая форма конкурировала с какой-либо синтетической, но не с другой аналитической. Так, в XIII-XIV в. сфера будущего была поделена почти «поровну» между Futuro do presente (*falarei*) и перифрастической конструкцией *haver* + *de* + Infinitivo (*hei de falar*), обладавшей изначально выраженным значением долженствования; в XV-XVI вв. более частотной была форма Futuro do Presente, а перифраза употреблялась несколько реже; в XVII-XVIII вв. (уже в формирующемся бразильском варианте) между ними снова возникает слабая конкуренция, где синтетическая форма преобладает, причем в конкуренцию включается другая перифраза – *ir* + infinitivo (IR+Inf), зафиксированная начиная с XIV в.; в XIX в. перифраза *haver de* + Infinitivo практически выходит из употребления, преобладает Futuro do Presente, однако перифраза IR+Inf встречается все шире; наконец с середины XX в. наблюдается явное нарастание конкуренции между Futuro do Presente и перифразой IR+Inf.

Как показывают [27; 28; 18], данная конкуренция характеризует современное состояние бразильского варианта. Следует отметить, что форма Presente do Indicativo (*falo*), также способная выражать значение будущего, никогда не обладала значимой частотностью, оставаясь на периферии данного процесса.

4. Интерпретация конкуренции Futuro do Presente и IR+Inf в нормативных грамматиках и функциональных описаниях

Бразильские лингвисты по-разному интерпретируют данное явление, в зависимости от стоящих перед ними задач: грамматики, претендующие на статус нормативных, в лучшем случае констатируют имеющуюся конкуренцию, поскольку ориентированы на воспроизводство и фиксацию языковой нормы, не всегда актуальной, но не на фиксацию узуса; грамматические описания функционального характера, ориентирующиеся именно на узус и учитывающие феномен вариативности и изменения какой-либо части языковой системы, более дифференцированно противопоставляют синтетическую и аналитическую формы.

4.1 IR + Inf в нормативных грамматиках

Одним из первых высказался [2], который отмечает дезидеративный характер действия, описанного в перифрастической конструкции, или его совершение в ближай-

шем будущем. Очень авторитетная грамматика [14, с. 449] указывает на конкурентный, по отношению к простому будущему времени, характер перифразы и признает за ней указание на ближайшее будущее, причем частотность или функционально-стилистическая принадлежность перифразы не отмечается. Достаточно обстоятельная и не менее авторитетная грамматика Э. Бешара указывает на употребление перифразы, фиксируя значение намерения в ближайшем или отдаленном будущем [6, с. 110]; других комментариев дифференцирующего характера автор не делает. Ориентированная главным образом на школьную программу грамматика [15] упоминает среди прочих инфинитивных и герундиальных конструкций, выражающих аспектуальные значения, перифрастические конструкции с глаголом «*ir*» (*vou viajar; vai partir*), не делая никаких комментариев относительно их употребления [15, с. 249]. Грамматика [30] выделяет глагол «*ir*» в числе вспомогательных глаголов, но рассматривает только герундиальную перифразу (*ia morrendo*), имеющую аспектуальное, но не темпоральное значение. Последняя по времени выхода грамматика Ж. Азереду указывает на способность перифрастической конструкции с глаголом «*ir*» выражать модальные либо темпоральные, в частности, футуральные значения [3, с. 201-203]. Некоторые грамматики, считающиеся авторитетными, вообще не упоминают данную перифразу. Так, грамматика С. Луфта, выделяя глагольные перифразы других типов, указывает, что они обладают модальным либо аспектуальным значением, но не включает IR+Inf и не рассматривает ее [21, с. 181]. Грамматика [11], пережившая многочисленные переиздания (что теоретически предполагает ее востребованность и актуальность), также не отмечает употребления перифразы в футуральном значении.

В целом, нормативные бразильские грамматики традиционно обращаются к морфологической систематизации описываемых единиц языковой системы, мало или вовсе не уделяя внимания двум базовым аспектам языковой вариативности: синонимическим средствам выражения описываемых грамматических значений (здесь исключением являются грамматики [14; 6]) и функциональной дистрибуции грамматических средств. Такая «узость» объясняется нормативизирующим характером грамматик данного типа, призванных служить скорее задачам языковой дидактики и формированию так называемого «синтаксического модуса» в противовес «прагматическому модусу» [17, с. 290-291].

4.2 IR + Inf в грамматиках функционально-описательного характера

В последние 20-25 лет было опубликовано, с учетом дополнений и переизданий, около десяти бразильских грамматик дескриптивного типа, ориентированных не на фиксацию существующей нормы, а на описание многочисленных случаев языковой вариативности, часто образующих собственную, альтернативную грамматическую систему. Все они фиксируют перифразу IR+Inf, хотя и трактуют ее по-разному.

В наиболее ранней по времени выхода работе перифразы с глаголом «*ir*» в настоящем времени рассматриваются в качестве частотных заместителей настоящего (но не будущего!) времени, нагруженные дополнительными модальными и аспектуальными значениями [9, с. 172-173].

Грамматика узуальных употреблений рассматривает перифразу в ряду конструкций с темпоральным значением и прямо указывает на ее футуральный характер [24, с. 65]. В более поздней работе, представляющей собой контрастивное сопоставление кодифицированной грамматической нормы и узуса, М. Невес говорит о том, что значение будущего часто выражается с помощью перифразы [25, с. 445], что свидетельствует об усилении ее роли. Грамматика М. Перини, ориентированная на описание устных форм речи, указывает на перифразу IR+Inf как на основное средство выражения будущего, оставляя за синтетической формой простого будущего (*farei*) в качестве сферы употребления только письменные формы литературной речи. Кроме того, автор предлагает включить перифразу в состав сложных глагольных времен [29, с. 224, 238], тем самым принципиально изменив ее грамматический статус. Грамматика устной речи, ориентированная исключительно на разговорный и полуразговорный узус образованной части носителей, отмечает крайне низкую частотность синтетической формы простого будущего, которая уже с 1970-х гг. системно замещается перифразой IR+Inf [19, с. 252]. Грамматика португальского языка Бразилии А. Кастильо, представляющая собой комбинацию теоретической, практической и отчасти исторической грамматик, также однозначно высказывается в пользу узуальности перифразы в неформальном регистре речи [10, с. 404-405]. Педагогическая грамматика М. Багно декларативно заявляющая о фактической диглоссии, имеющей место в современной Бразилии (письменная форма речи официального регистра ↔ устная и письменная форма речи неофициального и полуофициального регистра), выстраивает парадигму глагольных времен, организованную по заявленному принципу, и приписывает перифразу IR+Inf только к неофициальному/полуофициальному регистрам речи [4, с. 579].

Как можно убедиться, грамматики описательного характера, будучи ориентированными на формы речи, с четко заданными социолингвистическими и функционально-стилистическими параметрами (устная и письменная речь образованной части носителей языка, реализуемая в ситуациях неофициального и полуофициального общения), которые авторами расцениваются как значимые для языкового сообщества и потому узуальные и в определенном смысле нормативные, не только фиксируют употребление перифразы в функции простого будущего, но и признают ее более высокую частотность по отношению к синтетической форме, приписывая этой последний книжный характер, свойственный главным образом письменным жанрам формального регистра. Ряд функционально-дескриптивных грамматик [4; 24; 29] принципиально отличается от остальных в том, что касается интерпретации статуса перифразы: эти грамматики не просто констатируют присущее ей футуральное значение, а ставят ее на первое место в одном ряду со средствами выражения будущего. Таким образом, грамматический статус перифразы IR+Inf повышается: из описательной конструкции, обладавшей первоначально смешанным характером, где аспектуальный компонент (перспективность, движение к «цели») накладывался на модальный компонент (желательность, возможность, допустимость) [18, с. 115; 31], она превращается в базовое средство выражения одного из грамматических значений. Перифрастическая конструкция

постепенно перестает восприниматься как таковая, утрачивая второстепенные значения прогнозируемости в ближайшем будущем, а также значение намерения/желания и замещая их значением универсального и контекстно независимого футурума.

5. Перифраза IR+Inf в аспекте языкового варьирования

Феномен языкового варьирования заключается в том, что любое диахронное изменение в языковой системе подразумевает вариативность в синхронии [20; 34]. Это означает, что можно обнаружить в определенный период времени влияние внешелингвистических (социальных, культурных) и внутрелингвистических (структурных) факторов, приведших к возникновению вариативности. Причем сосуществующие языковые варианты обязательно должны оцениваться языковым сообществом с позиций престижности и удовлетворять требованиям субъективно осознаваемой нормы, которая понимается как некий идеал языкового поведения, когда языковое сообщество ожидает от говорящего/пишущего наиболее приемлемой в данной ситуации формы выражения.

К внешелингвистическим факторам можно отнести употребительность перифразы в устной и письменной речи образованной части носителей, что обеспечивает эффект социального престижа, хотя перифраза встречается в речи всех слоев населения. К внутрелингвистическим факторам следует отнести феномен грамматикализации перифразы, которая утратила присущий ей комплекс значений, вытекавший из семантики вспомогательного глагола «ir» в сочетании с семантическим типом подлежащего (изначально преимущественно одушевленным существительным) и грамматическим типом смыслового глагола (изначально морфологически регулярные глаголы) [28], и стала употребляться без семантических и грамматических ограничений.

Благодаря высокой регулярности в речи перифразы IR+Inf вариативность, заключающаяся в конкуренции форм выражения грамматического будущего, постепенно приводит к наблюдаемому в данный момент языковому изменению, которое проявляется в ряде аспектов: 1) семантическая универсальность перифразы, способной обслуживать все значения грамматического будущего, ближайшего и дистантного, независимо от акционального класса смыслового глагола; 2) грамматическая функциональность перифразы, формально обусловленная грамматическим типом контекста и допускающая любую морфологическую форму для вспомогательного глагола «ir», в том числе и форму конъюнктива в синтаксически зависимых периодах, при сохранении в то же время общей грамматической идеи «ориентация в будущее»; 3) стилистическая нейтральность перифразы, дающая возможность ее употребления в текстах разных регистров.

Степень грамматикализованности перифразы по трем перечисленным аспектам может быть проиллюстрирована в примерах:

5.1 Семантическая универсальность.

(1) Então uma pessoa que (es)tá querendo fazer Eletrônica, vai ter Cálculo, vai ter parte de Desenho, por exemplo, que *ele nunca vai usar na vida*. [Projeto NURC RJ DID 001]

В (1) перифраза указывает на дистантное будущее («никогда не будет использовать в жизни»); смысловой глагол относится к акциональному классу «деятельности» (по

классификации З. Вендлера, «activities»)

(2) *alguma hora eu vou ser aluna* das três [professoras] [Lima-Hernânes: 168]

В (2) перифраза указывает на дистантное будущее («когда-нибудь я буду ученицей»); акциональный класс «стативы» (по классификации З. Вендлера, «states»).

(3) *vou ser obediente agora* [Lima-Hernânes: 22]

В (3) перифраза указывает на непосредственное будущее («теперь я буду послушной»); акциональный класс «стативы»

(4) *Vou começar então, perguntando*, é, já que o tema é alimentação né, quais são as, as refeições, normais de um, do dia da senhora por exemplo? [NURC RJ DID 002]

В (4) перифраза указывает на непосредственное будущее («собираюсь начать с вопроса»), который тут же и формулируется; акциональный класс «действия» (по классификации З. Вендлера, «accomplishments»)

5.2 Грамматическая функциональность

(5) *Eu vou fazer um negócio bem bacana né?* [Castilho: 129]

В (5) перифраза употреблена в синтаксически независимом предложении, в базовой функции будущего времени индикатива («я приготовлю замечательную вещь»)

(6) Então *vamos falar* a respeito de São Paulo e das outras cidades [Castilho: 73]

В (6) перифраза употреблена в синтаксически независимом предложении, в функции императива («давайте поговорим»)

(7) (...) não, mas vocês casam, a gente ajuda, todo mundo dá(r) uma coisa, e vocês casam que é melhor do que *você ir morar só?* [Lopes: 288]

В (7) перифраза употреблена в форме личного инфинитива в синтаксически зависимом обороте («лучше, чем тебе жить одной»)

(8) Agora você acabou de dizer que *vai haver concurso* pro Estado [NURC RJ DID 164]

В (8) перифраза в форме настоящего времени индикатива и в базовой функции будущего времени входит в состав синтаксически зависимого придаточного («вы только что сказали, что будет проходить конкурс»)

(9) *Se eu for fazer duas xícaras de arroz*, tem uma proporção de um pra um. [Corpus do português]

В (9) перифраза употреблена в составе синтаксически зависимого периода, в придаточном условии, ориентированного в будущее («если я сварю две чашки риса»); такой грамматический контекст предписывает постановку сказуемого в форму будущего времени сослагательного наклонения, вспомогательный глагол «ir» принимает соответствующую форму.

(10) Após o nascimento, na hora do banho, a mamãe (ou quem for dar o banho no bebê) deve deixar tudo que irá usar por perto. [Corpus do português]

В (10) перифраза употреблена в синтаксически зависимой позиции, в придаточном определительном с недетерминированным антецедентом и ориентированном в будущее («или кто-нибудь, кто будет купать ребенка»); такой грамматический контекст требует постановки сказуемого в форму будущего времени сослагательного наклонения, вспомогательный глагол «ir» так же, как и в примере (9), принимает соответствующую форму. Следует отметить, что такое употребление перифразы вместо про-

стого будущего времени конъюнктива в грамматических контекстах, предписывающих сказуемому форму футурума конъюнктива в синтаксически зависимом периоде, встречается достаточно часто (по данным корпуса португальского языка «O Corpus do português», опирающегося на данные открытого Интернета, более 6.000 контекстов на 1,1 миллиарда словоупотреблений), что говорит о начале процесса ее вторжения в сферу неиндикативного выражения будущего, ранее зарезервированного исключительно для синтетической формы будущего сослагательного наклонения (*fizer*; *disser*; *trouxer* и др.).

(11) (...) em que pese que a profissão de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais... ah... seja assim... *ahn vamos dizer*... uma das profissões que mais tem se dedicado o pessoal [Hilgert: 28]

В (11) перифраза занимает синтаксически внешнюю позицию, не входит в пропозициональное содержание, синтаксически изолирована, представляет собой дискурсивный маркер («ну, так сказать»). В той же прагматической функции употребляется более традиционное «*digamos*», представляющее собой форму настоящего времени конъюнктива глагола *dizer* («сказать»). Появление перифрастической формы (*vamos dizer*) вместо синтетической (*digamos*) свидетельствует о расширении функций перифразы за пределы грамматики в область прагматики.

5.3 Стилистическая нейтральность

(12) *ah então nós (es)tamo(s) num jogo de esconde-esconde... não vou falar em morte... nem ela vai falar* [Lima-Hernandes: 8]

В (12) перифраза употреблена в спонтанной ситуации диалогического общения в обиходно-разговорном стиле речи устного неформального регистра; фрагмент из беседы близких знакомых («я не буду говорить о смерти, и она не будет говорить»).

(13) *Então o aspecto básico é o seguinte... um sal muito pouco solúvel... a quantidade de íons que existe vai ser extremamente pequena* [NURC RJ EF 251]

В (13) перифраза употреблена в неспонтанной ситуации монолога в устной речи официально-делового стиля полупоформального регистра; фрагмент лекции университетского профессора («количество ионов будет очень маленьким»).

(14) *O 3 de maio, o dia de hoje, vai ficar registrado na história do Brasil, é uma página importante da história do Brasil na qual nós participamos dessa construção coletiva que são as Olimpíadas.* [Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia da União das Américas por ocasião da chegada da Chama Olímpica Rio 2016 em Brasília – Brasília, 03 de maio de 2016]

В (14) перифраза употреблена в неспонтанной ситуации подготовленного монолога, в устной речи максимально официального регистра; публичное выступление главы государства на международном форуме («сегодняшний

день войдет в историю»).

(15) *O que vai ser feito* em relação à questão tributária, da qual a reforma da Previdência é a ponta do iceberg? [Jornal do Brasil, 8.10.2018]

В (15) перифраза употреблена в письменной речи официально-делового стиля; газетный текст информационно-полемиического характера, газета принадлежит к разряду «качественных СМИ» («что будет сделано в отношении налогов»).

(16) *O vendedor pode também exercer o seu direito de prelação, intimando o comprador, quando lhe constar que este vai vender a coisa* [Código Civil, Art. 514]

В (16) перифраза употреблена в письменной речи официально-делового стиля максимально формального регистра; юридический документ, Гражданский кодекс («когда станет известно, что тот продаст вещь»).

6. Заключение

В современном бразильском варианте португальского языка вариативность средств выражения будущего сводится фактически к конкуренции синтетической формы будущего (*Futuro do Presente*) и аналитической перифрастической конструкции с глаголом движения *IR+Inf*. Перифраза *IR+INF*, возникшая в XIV вв. как одно из средств выражения модальности желательности и/или аспектуального значения проспективности (непосредственное будущее) при одушевленном субъекте действия, к настоящему времени обладает семантико-грамматической универсальностью, а в стилистическом отношении почти нейтральна, конкурируя с формой будущего только в официальном регистре речи, а в остальных – вытеснив ее. В полуофициальных и неофициальных функциональных стилях устной и письменной реализации перифраза является основным средством выражения значений грамматического будущего. Подобная «приспособляемость» перифразы *IR+Inf* указывает на ее высокую функциональную нагруженность, ставшую возможной вследствие почти завершившейся грамматикализации и отказа от аспектуальных и модальных компонентов значения. Можно предположить, что современное языковое состояние бразильского варианта говорит о пограничной ситуации между вариативностью и изменением: если в пиренейском варианте, где подобная конкуренция средств выражения будущего также существует, но не проявляется столь масштабно, имеет место скорее вариативность, то в бразильском варианте идет процесс изменения. Как следствие этого процесса имеет место тенденция к нормативизации явления, широко освоенного узусом, на что указывает ряд грамматических описаний, а также тенденцию к нарастанию употребления перифразы в художественных текстах, имитирующих разговорную речь, – пьесах, сценариях фильмов и сериалов, диалогах литературных персонажей, диалогах персонажей рекламы и т.п., что требует более подробного изучения.

Библиографический список

1. Жолудева Л.И. Глагольная перифраза *andare* + герундий в итальянском языке XVI – начала XVII века // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 2, 2018. С.109–114.
2. Ali M.S., Silva M.C. Gramática histórica da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1964. 361 p.
3. Azeredo J.C. Gramática Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Publifôlha, 2014. 583 p.
4. Bagno M. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 1056 p.
5. Bagno M. Sete erros aos quantros ventos: a variação linguística do ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 189 p.
6. Bechara, E. Moderna gramática portuguesa. (37a edição, rev. e ampl.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. 672 p.

7. Bybee J.L., Pagliuca W., Perkins Revere D. Back to the Future. In: Traugott, E. C. and Heine, B. (eds.) Approaches to Grammaticalization: Volume II. Types of grammatical markers. Amsterdam: John Benjamins, 1991. P. 17-58.
8. Bybee J.L., Perkins R.D., Pagliuca W. The Evolution of Grammar. Tense, Aspect and Modality in the languages of the world. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994. 398 s.
9. Câmara Júnior J.M. História e estrutura da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1985. 256 p.
10. Castilho A.T. Nova gramática do português brasileiro. São Paulo: Editora Contexto, 2010. 768 p.
11. Cegalla, D.P. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. (45a edição). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002. 624 p.
12. Coseriu E. Lecciones de lingüística general. Madrid: Gredos, 1981. 354 p.
13. Coseriu E. Sobre el futuro romance. In: Revista brasileira de filologia 3, 1957. P. 1-18.
14. Cunha, C.F., Cintra, L.F.L. Nova gramática do português contemporâneo (2a edição). Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985. 724 p.
15. Faraco C.E., Moura F.M. Gramática: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe. São Paulo: Editora Ática, 1996. 487 p.
16. Fleischman S. The Future in thought and language. New York: Cambridge University Press, 1982. 218 s.
17. Givón T. A compreensão da gramática. São Paulo: Cortez; Natal: EDUFRAN, 2012. 485 p.
18. Gonçalves A. O analitismo verbal e a expressão do futuro no português brasileiro: um estudo diacrônico. Tese de doutorado. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 211 p.
19. Ilari, R.; Neves, M.H.M. (orgs). Gramática do português culto falado no Brasil. Vol. II, Campinas: Editora da UNICAMP, 2008. 1168 p.
20. Labov W. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, 2008. 391 p.
21. Luft C.P. Moderna gramática brasileira. São Paulo: Globo, 2002. 265 p.
22. Mateus Mira M.H., Brito A.M., Duarte I., Faria I.H. Gramática da língua portuguesa. Lisboa: Caminho, 1989. 423 p.
23. Moreno J.B. La morfología de los futuros románicos. Las formas con metátesis. In: Revista de Filología Románica, 2004, núm. 21, P. 121-169.
24. Neves, M.H.M. Gramática de usos do português. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 1039 p.
25. Neves, M.H.M. Guia de uso do português: confrontando regras e usos. São Paulo: Ed. UNESP, 2012. 830 p.
26. Oliveira F. O futuro em português: alguns aspectos temporais e/ou modais. In: Actas do 1º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 1985. P. 353-373
27. Oliveira J.M. O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras – UFRJ, 2006. 254 p.
28. Oliveira J.M., Olinda S. R. M. A trajetória do futuro perifrástico na língua portuguesa: séculos XVIII, XIX e XX. In: Revista da ABRALIN, v. 7, n. 2, jul/dez. 2008. P. 93-117.
29. Perini, M.A. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 366 p.
30. Rocha Lima, C.H. Gramática normativa da língua portuguesa (49a edição). Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. 655 p.
31. Silva A. A sobreposição modal em ir+infinitivo. In: Abaurre M. B. M., Rodrigues A. C. S. (orgs.) Gramática do português falado. Vol. VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. P. 479-501.
32. Silva R.V.M. Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 176 p.
33. Silva R.V.M. O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 152 p.
34. Silva R.V.M. Variação, mudança e norma. In: Bagno. M. (org.) Linguística da norma. São Paulo: Edições Loyola, 2004. P. 291-316.

Источники

- [Callou] – Callou, D. M. I. e Lopes, C. R. (orgs.). A Linguagem Falada Culta na Cidade do Rio de Janeiro. Materiais para seu estudo. Rio de Janeiro: UFRJ/CAPEL, vol. III, Diálogos entre dois informantes, 1994. 303 p.
- [Castilho] – Castilho A.T., Preti D. (orgs). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo. Vol III. Entrevistas. São Paulo: T. A. Queiroz / FAPESP, 1988. p. 166.
- [Hilgert] – Hilgert J.G. et al (orgs). A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 1997. 222 p.
- [Lima-Hernandes] – Lima-Hernandes M.C., Vicente R.B. (orgs.). A língua portuguesa falada em São Paulo: amostras da variedade culta do século XXI. São Paulo: Humanitas, 2012. 214 p.
- [Lopes] – Lopes S.N., Souza C.M.B., Souza E.H.P.M. (orgs). Um estudo da fala popular de Salvador. Salvador: Quarteto, 2009. 376 p.
- [Corpus do português] – O Corpus do português. Created by Mark Davies, BYU. Funded by the US National Endowment for the Humanities). 2004, 2015. (Электронный ресурс) URL: <https://www.corpusdoportugues.org> – Дата обращения 12.10.2018.
- [NURC RJ] – Projeto Norma Linguística Urbana Culta – RJ (Projeto NURC RJ). Iniversidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. (Электронный ресурс) URL: <http://nurcrj.letas.ufrj.br> – Дата обращения 12.10.2018.

References

1. Zholudeva L.I. Glagol'naya perifraza andare + gerundij v ital'janskom yazyke XVI – nachala XVII veka [Verbal periphrasis andare + gerund in the XVI – early XVII-century Italian] In: Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezkul'turnaya kommunikaciya. [Bulletin of Voronezh state university. Series "Linguistics and intercultural communication"]. 2018. № 2. P.109–114. (In Russian).
2. Ali M.S., Silva M.C. Gramática histórica da língua portuguesa. [Historical grammar of Portuguese]. São Paulo: Melhoramentos, 1964. 361 p. (In Portuguese).
3. Azeredo J.C. Gramática Houaiss da língua portuguesa. [Houaiss grammar of Portuguese]. San Paulo: Publifóhla, 2014. 583 p. (In Portuguese).
4. Bagno M. Gramática pedagógica do português brasileiro. [Pedagogical grammar of Brazilian Portuguese]. San Paulo: Parábola Editorial, 2011. 1056 p. (In Portuguese).
5. Bagno M. Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística do ensino de português. [Seven errors to the four winds: linguistic variation in teaching Portuguese]. San Paulo: Parábola Editorial, 2013. 189 p. (In Portuguese).
6. Bechara, E. Moderna gramática portuguesa. (37a edição, rev. e ampl.) [Modern grammar of Portuguese. 37th edition, revised and amplified]. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. 672 p. (In Portuguese).
7. Bybee J.L., Pagliuca W., Perkins Revere D. Back to the Future. In: Traugott, E. C. and Heine, B. (eds.) Approaches to Grammaticalization: Volume II. Types of grammatical markers. Amsterdam: John Benjamins, 1991. P. 17-58. (In English).
8. Bybee J.L., Perkins R.D., Pagliuca W. The Evolution of Grammar. Tense, Aspect and Modality in the languages of the world. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994. 398 s. (In English).
9. Câmara Júnior J.M. História e estrutura da língua portuguesa. [History and structure of Portuguese language]. Rio de Janeiro: Padrão, 1985. 256 p. (In Portuguese).

10. *Castilho A.T.* Nova gramática do português brasileiro. [The new grammar of Brazilian Portuguese]. San Paulo: Editora Contexto, 2010. 768 p. (In Portuguese).
11. *Cegalla, D.P.* Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. (45a edição). [The newest grammar of the Portuguese language. 45th edition.] San Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002. 624 p. (In Portuguese).
12. *Coseriu E.* Lecciones de lingüística general. [Lessons of general linguistics]. Madrid: Gredos, 1981. 354 p. (In Spanish).
13. *Coseriu E.* Sobre el futuro romance. [On Romance future]. In: Revista brasileira de filologia [Brazilian journal of philology]. 1957. Vol. 3. P. 1-18. (In Spanish).
14. *Cunha, C.F., Cintra, L.F.L.* Nova gramática do português contemporâneo (2a edição). Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985. 724 p. (In Portuguese).
15. *Faraco C.E., Moura F.M.* Gramática: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe. San Paulo: Editora Ática, 1996. 487 p. (In Portuguese).
16. *Fleischman S.* The Future in thought and language. New York: Cambridge University Press, 1982. 218 s. (In English).
17. *Givón T.* A compreensão da gramática. [Comprehension of grammar]. San Paulo: Cortez; Natal: EDUFRA, 2012. 485 p. (In Portuguese).
18. *Gonçalves A.* O analitismo verbal e a expressão do futuro no português brasileiro: um estudo diacrônico. Tese de doutorado. [Analytism in verbal morphology and the expression of future in Brazilian Portuguese: diachronic study. PhD thesis]. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 211 p. (In Portuguese).
19. *Ilari, R.; Neves, M.H.M.* (orgs). Gramática do português culto falado no Brasil. [Grammar of Standard Portuguese spoken in Brazil]. Vol. II, Campinas: Editora da UNICAMP, 2008. 1168 p. (In Portuguese).
20. *Labov W.* Padrões sociolinguísticos. [Sociolinguistic patterns]. San Paulo: Parábola, 2008. 391 p. (In Portuguese).
21. *Luft C.P.* Moderna gramática brasileira. [Modern Brazilian grammar]. San Paulo: Globo, 2002. 265 p. (In Portuguese).
22. *Mateus Mira M.H., Brito A.M., Duarte I., Faria I.H.* Gramática da língua portuguesa. [Grammar of the Portuguese language]. Lisbon: Caminho, 1989. 423 p. (In Portuguese).
23. *Moreno J.B.* La morfología de los futuros románicos. Las formas con metátesis. [Morphology of Romance future. Forms with metathesis.]. In: Revista de Filología Románica [Journal of Romance philology]. 2004, Vol. 21. P. 121-169. (In Portuguese).
24. *Neves, M.H.M.* Gramática de usos do português. [Portuguese grammar of use]. San Paulo: Ed. UNESP, 2000. 1039 p. (In Portuguese).
25. *Neves, M.H.M.* Guia de uso do português: confrontando regras e usos. [Guide on Portuguese use: confronting rules and uses]. San Paulo: Ed. UNESP, 2012. 830 p. (In Portuguese).
26. *Oliveira F.* O futuro em português: alguns aspectos temporais e/ou modais. [Future in Portuguese: certain aspects of tense and / or modality]. In: Actas do 1º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. [Proceedings of the 1st meeting of Portuguese association of linguistics]. Lisbon: Associação Portuguesa de Linguística, 1985. P. 353-373. (In Portuguese).
27. *Oliveira J.M.* O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança. Tese de doutorado. [Future of the Portuguese language yesterday and today: variation and change]. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras – UFRJ, 2006. 254 p. (In Portuguese).
28. *Oliveira J.M., Olinda S. R. M.* A trajetória do futuro perifrástico na língua portuguesa: séculos XVIII, XIX e XX. [Trajectory of periphrastic future in Portuguese: XVIII, XIX and XX cc.]. In: Revista da ABRALIN [Journal of ABRALIN]. 2008. V. 7, n. 2, jul/dez. P. 93-117. (In Portuguese).
29. *Perini, M.A.* Gramática do português brasileiro. [Grammar of Brazilian Portuguese]. San Paulo: Parábola Editorial, 2010. 366 p. (In Portuguese).
30. *Rocha Lima, C.H.* Gramática normativa da língua portuguesa (49a edição). [Normative grammar of Portuguese language]. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. 655 p. (In Portuguese).
31. *Silva A.* A sobreposição modal em ir+infinitivo. [Modal superposition in ir+infinitive]. In: Abaurre M. B. M., Rodrigues A. C. S. (orgs.) Gramática do português falado. [Grammar of spoken Portuguese]. Vol. VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. P. 479-501. (In Portuguese).
32. *Silva R.V.M.* Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro. [Essays for the social history of Brazilian Portuguese]. San Paulo: Parábola Editorial, 2004. 176 p. (In Portuguese).
33. *Silva R.V.M.* O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas. [Portuguese is two-fold: new frontiers, old problems]. San Paulo: Parábola Editorial, 2004. 152 p. (In Portuguese).
34. *Silva R.V.M.* Variação, mudança e norma. [Variation, change and norm]. In: Bagno. M. (org.) Linguística da norma. [Linguistics of norm]. San Paulo: Edições Loyola, 2004. P. 291-316. (In Portuguese).

Sources

- [Callou] – *Callou, D. M. I. e Lopes, C. R.* (orgs.). A Linguagem Falada Culta na Cidade do Rio de Janeiro. Materiais para seu estudo. [Standard normative language of the city of Rio de Janeiro. Materials for its study]. Rio de Janeiro: UFRJ/CAPES, vol. III, Diálogos entre dois informantes [Dialogues between two informants], 1994. 303 p.
- [Castilho] – *Castilho A.T., Preti D.* (orgs.). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo. [Standard normative language of the city of San Paulo. Materials for its study]. Vol III. Entrevistas [Interviews]. San Paulo: T. A. Queiroz / FAPESP, 1988. p. 166.
- [Hilgert] – *Hilgert J.G. et al* (orgs.). A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre. [Standard normative language of the city of Porto Alegre]. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 1997. 222 p.
- [Lima-Hernandes] – *Lima-Hernandes M.C., Vicente R.B.* (orgs.). A língua portuguesa falada em São Paulo: amostras da variedade culta do século XXI. [Portuguese language spoken in San Paulo: evidence of variation in XXI-century literary language]. San Paulo: Humanitas, 2012. 214 p.
- [Lopes] – *Lopes S.N., Souza C.M.B., Souza E.H.P.M.* (orgs.). Um estudo da fala popular de Salvador [A study of colloquial language of Salvador]. Salvador: Quarteto, 2009. 376 p.
- [Corpus do português] – O Corpus do português. [Corpus of the Portuguese language] Created by Mark Davies, BYU. Funded by the US National Endowment for the Humanities). 2004, 2015. (Электронный ресурс) URL: <https://www.corpusdoportugues.org> – Дата обращения 12.10.2018.
- [NURC RJ] – Projeto Norma Linguística Urbana Culta [The project on literary language spoken in cities] – RJ (Projeto NURC RJ). Iniversidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. (Electronic resource) URL: <http://nurcrj.lettras.ufrj.br> – accessed 12.10.2018.

ДЁМКИНА А.В.

аспирант программы «Романские языки», МГИМО (Россия, Москва).

E-mail: demkina.a.v@my.mgimo.ru

DEMINKINA A.V.

Postgraduate student of "Romance Languages" program, MGIMO University (Moscow, Russia).

E-mail: demkina.a.v@my.mgimo.ru.

КОНЦЕПТЫ РОДИНЫ И НАЦИОНАЛИЗМА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ИСПАНСКОЙ ПАРТИИ ПОДЕМОС

CONCEPTS OF MOTHERLAND AND NATIONALISM IN THE DISCOURSE OF PODEMOS

Данная статья представляет собой интегративное исследование, цель которого состоит в том, чтобы выяснить роль патриотизма и национализма в политическом дискурсе испанской партии Подемос. Работа анализирует, каким образом с позиций дискурса партия отреагировала на проблему каталонской независимости, и фиксирует слабые стороны коммуникационной стратегии Подемос на этом направлении. Исследование проводилось на основе выступлений в Парламенте, программных статей, а также высказываний в «Твиттере» лидеров партии с 2014 по начало 2018 года.

В ходе работы установлено, что партией Подемос впервые была предложена уникальная трактовка феномена «патриотизм» в рамках испанского политического и социокультурного контекста.

Ключевые слова: политический дискурс, прагматическая лингвистика, Подемос, патриотизм.

This article aims to study in an integrative way how the Spanish party Podemos deals with the concepts of patriotism and nationalism in the sphere of the political discourse. The analysis reveals how the party has reacted to the problem of the Catalan independence movement applying the discursive theory and highlights the weaknesses of the Podemos communication strategy in this regard. The study was conducted on the basis of remarks made by the leaders of Podemos in Parliament, articles of relevance, as well as tweets issued by party spokesmen from 2014 to the beginning of 2018. The methods used in the work include the discursive approach, the method of content analysis, the analysis of frames.

The investigation has come to the conclusion that Podemos proposed a unique interpretation of the phenomenon «patriotism» in the Spanish social and cultural context.

Keywords: political discourse, pragmalinguistics, patriotism, Podemos.

В январе 2014 г. на испанской политической арене появилась новая партия Подемос (от испан. – “Podemos” – “Мы можем”), которая завоевала свою популярность благодаря жесткой антикризисной риторике, выражавшей чаяния среднего класса, обедневшего после экономического кризиса 2008-2011 гг. Возникнув в среде университетских преподавателей политических наук и лингвистики, партия Подемос изначально придавала большое значение роли коммуникационно-языковых средств в своей стратегии. Со временем стало понятно, что дискурс Подемос – это не статичный набор рецептов для решения проблем избирателей, а непрерывающийся поиск смыслов, новых языковых и коммуникационных решений, которые позволяют партии максимально эффективно реагировать на изменения испанской политической, экономической и социокультурной реальности. Иными словами, дискурс Подемос в контексте испанского политического дискурса в целом – это живой организм, который с помощью дискуссий и дебатов открывает новые способы прочтения испанских вызовов и общенациональных проблем и с помощью дискурсивных средств пытается найти на них понятные для избирателей ответы.

Коммуникационное поле политического дискурса Подемос образовано рядом архетипически и социокуль-

турно обусловленных концептов: это концепты антагонизма, необходимости перемен, представления Подемос в качестве импульса трансформаций, а также концепты “политической мафии”, “коррупционной интриги” и др. В последний год в связи с усугублением ситуации вокруг каталонского национализма, проведением референдума по вопросу о независимости в октябре 2017 г., на котором большинство каталонцев проголосовало “за выход” из Испании, проблема каталонского территориального кризиса получила новое звучание в дискурсе Подемос. Члены данной партии видят её возможное разрешение в том, чтобы предложить для Испании более привлекательную модель территориально-административного устройства, наделить большей автономией Каталонию, но, в первую очередь, уточнить само представление испанской нации о таких понятиях, как “родина”, “патриотизм”, “патриоты”, “нация”, “национальности”, “многонациональность” и др. Налицо поиск политического решения проблемы через призму её дискурсивно-лингвистической интерпретации. Какие же конкретно действия предпринимает Подемос для поиска и формулирования мер по урегулированию ситуации?

В конце марта 2018 г. группа членов Подемос во главе с Генеральным секретарем партии Пабло Иглесиасом гром-

ко заявила о своем понимании родины во время визита в Аргентину. Принимая участие вместе с аргентинскими матерями, потерявшими своих детей во времена диктатуры, в демонстрациях по случаю Национального дня памяти в Буэнос-Айресе, П. Иглесиас отметил достижения аргентинцев по защите исторической памяти жертв диктаторского режима, ставя в вину испанским властям отсутствие подобной традиции у себя на родине. Именно в той поездке, отвечая на вопрос журналиста о том, почему Латинская Америка так важна для Подемос, Иглесиас дал емкое определение понятия родины и объяснил, почему испанцы должны брать пример с латиноамериканцев: «Они [латиноамериканцы] показали нам необходимость возвращения смысла слову «родина». Благодаря вам мы поняли, что те, кто не платит налоги и наносит ущерб государственности – это антипатриоты и враги родины. Патриот – это тот, кто заботится, и как нас научили женщины, это тот, кто знает, что заботиться, уважать и сочувствовать – вот что необходимо для достойной родины» – «Nos enseñaron a recuperar el sentido de la palabra patria. Gracias a ustedes hemos aprendido que los que no pagan impuestos y destrazan lo público son antipatriotas y enemigos de la patria. Un patriota es el que cuida y, como nos han enseñado las mujeres, el que sabe que cuidar, respetar y empatizar es fundamental para una patria digna» [6].

На самом деле в дискурсе партии Подемос непосредственно с момента её появления на испанской политической арене большое внимание уделялось теме «родины», «патриотизма», «государства». Левая партия П. Иглесиаса включилась в жесткую борьбу с представителями правых сил за возможность предоставить избирателям свою интерпретацию концептосферы «родина». На первый взгляд это выглядит парадоксальным, учитывая, что Подемос придерживается левых взглядов, а в испанской политической традиции подобная риторика характерна главным образом для представителей правых сил. Патриотизм был неотъемлемой частью идеологии испанских правых ещё в эпоху диктатора Ф. Франко. Партии же левого толка – испанские коммунисты и социалисты, хотя и предпринимали усилия для продвижения собственной концепции патриотизма, тем не менее в этом вопросе всегда выступали «догоняющими». Они потеряли инициативу после поражения в Гражданской войне в Испании (1936-1939), когда победа Франко над сторонниками республики легитимизировала установление доктрины национал-католицизма. И хотя левые также подчеркивали важность концепта «родина» для своих избирателей, им было непросто продвигать позитивную концепцию национализма, поскольку любое проявление патриотизма и национализма рассматривалось обществом как возвращение к риторике франкизма [3].

Поэтому в течение XX в. испанские левые традиционно старались откеститься от каких-либо связей с патриотизмом, прибегая к таким лозунгам, как: «борись за свой класс, а не за свою страну» – «lucha por tu clase, no por tu país», «ни Бога, ни родины, ни короля» – «ni Dios, ni patria, ni rey» или даже «патриот – идиот» – «un patriota un idiota». Они воздерживались от любых упоминаний «родины», «своей страны», «патриотизма» в своей риторике. Несмотря на это, представители левых сил в дискуссиях не раз возвращались к необходимости восстановить значение патриотизма для левых, придать ему неповторимое и весо-

мое звучание в их риторике. Идеологи коммунизма не только в Испании, но и в других странах, сходились во мнении, что пропаганда космополитизма, которой придерживались Маркс и Энгельс, а также советские коммунисты на первоначальном этапе, не получает такого отклика в сердце избирателя, как обращение к теплым и родным образам семьи, отечества, поэтому необходимо предложить избирателям свою концепцию патриотизма, основанную на ценностях левых [10]. Например, время от времени среди левых набирали популярность теории конституционального национализма [1, 2] и конституционального патриотизма [11, 19, 22], плюралистичного национализма [23], социального и демократического патриотизма [24] и др., которые развивали альтернативные модели национализма и патриотизма, основанные на идеалах рабочего класса.

П. Иглесиас ещё до создания партии Подемос неоднократно обращался к идее о важности продвижения левыми партиями новой трактовки отношения к родине. Он отмечал, что нельзя давать возможность правым политикам, языком итальянского коммуниста А. Грамши, «гегемонизировать» понятия «Испании» и «родины», и необходимо «отвоевать» эти концепты [13].

Поэтому лидеры Подемос уделяли повышенное внимание важности и преднамеренности присутствия в своей риторике темы патриотизма. Изначально Подемос позиционировала себя как «универсальная» партия, иными словами, её представители упорно избегали причисления себя к какому-либо сектору идеологического спектра. Это делалось специально для расширения электоральной базы, привлечения сторонников различных политических взглядов. Поэтому в определенной степени можно утверждать, что обращение к теме патриотизма, столь нехарактерное для левых партий вызвано также желанием максимально диверсифицировать свою коммуникационную стратегию, усилить силу её воздействия.

Важно подчеркнуть, что партией Подемос впервые была предложена уникальная трактовка феномена «патриотизм» в рамках испанского социокультурного контекста. Для подтверждения данного факта обратимся к определению патриотизма, которое предлагает академический словарь испанского языка DRAE: Патриотизм: 1. Любовь к родине. 2. Чувство и поведение, свойственное патриоту. (Patriotismo: 1. m. Amor a la patria. 2. m. Sentimiento y conducta propios del patriota)[5]. Иными словами, в традиционной интерпретации патриотизма речь идет в первую очередь о возвышенном чувстве – любви к родине, и лишь во вторую об определенном характере поведения. Однако идеологи Подемос в своем дискурсе прочно увязали понятие «патриотизма» с гражданской активностью и возможностью воспользоваться гражданскими свободами и социальными благами на своей родине. В этом наблюдается глубокий аксиологический сдвиг в понимании того, «что значит быть патриотом» и становится очевидной приверженность Подемос концепции «конструктивного патриотизма», выдвинутой исследователями Р. Шатцем, Э. Стаубом и Г. Лавиным в противоположность «слепому патриотизму». Эти ученые, в поисках связи между национализмом и патриотизмом, уточнили различие между двумя формами патриотизма: «слепым» и «конструктивным». Их исследования подтвердили, что национализм позитивно коррелирует именно со «слепым» патриотизмом –

безусловной, чересчур восторженной любовью к родине. Вместе с тем, между национализмом и конструктивным патриотизмом корреляций не было найдено [26].

Помимо этого Р. Шатц и Г. Лавин [25] доказали, как различные факторы влияют на две формы переживания принадлежности к национальной группе. Было отмечено, что «символическая сопричастность» («symbolic involvement») обуславливает важность национальных символов, ритуалов и церемоний, в то время как «инструментальная сопричастность» («instrumental involvement») первостепенное внимание уделяет значению эффективности функционирования национальных институтов, тому, насколько они способны приносить реальную пользу гражданам. В ходе проведенного исследователями опроса было установлено, что именно «символическая сопричастность» является значимым предвестником национализма. Дискурсивный анализ риторики испанской партии Подемос предоставил возможность утверждать, что этим политическим объединением впервые была предложена уникальная трактовка того, «что значит быть патриотом», и в этом отразилась приверженность Подемос концепции «конструктивного патриотизма» и «инструментальной сопричастности».

В основе концепта патриотизма у Подемос, прежде всего, лежат такие понятия, как национальный суверенитет и государство всеобщего благоденствия. Таким образом, констатируется продвижение низко этноцентричной модели, избегающей позиционировать собственную этническую группу в качестве доминирующей и предпочтительной, что нехарактерно для традиционного понимания патриотизма в Испании. Быть патриотом, согласно дискурсу Подемос, – значит, действовать, платить налоги, быть активным гражданином. Чувство патриотизма перестает быть лишь возвышенной любовью к родине и превращается в нечто активное и деятельное. Подемос стремится предложить модель патриотизма, альтернативную той, которую исторически выдвигали испанские правые силы.

Учитывая приверженность лидеров Подемос теории дискурса Лаклау и Муффа, которая рассматривает дискурс в качестве инструмента для формирования социального мира путем процесса смыслонаделения и описания определенным языком происходящих событий [20], становится понятно, почему представители данной партии так активно включились в конкуренцию за возможность продвижения собственной трактовки понятий «Испания», «родина», «патриотизм». Воспользовавшись существенной сложностью, смысловой нерасчлененностью и многопризнаковостью данных понятий, представители Подемос преуспели в производстве метафор и других прагматических приемов.

В частности, генеральный секретарь партии П. Иглесиас с самого начала политической карьеры так очертил свою стратегию в отношении патриотизма: «Конечно, я чувствую себя испанцем и понимаю, что необходимо отвоевать это понятие у патриотов с браслетами в цветах национального флага, которые потом продают наш суверенитет и закрывают школы и поликлиники» – «Claro que me siento español, y entiendo que hay que arrebatarse el término a los patriotas de pulserita rojigualda que luego venden la soberanía y cierran escuelas y hospitales» [8]. Данное высказывание содержит суггестивную базисную диафору «los patriotas de pulserita rojigualda» – «патриоты с браслетами

в цветах национального флага» –, которая определяет способ мышления о мире, задает тон представлениям человека о ложном патриотизме. Иными словами, автор вышеупомянутой метафоры имплицитно подразумевает, что надеть браслет с изображением национального флага – это ещё не значит быть настоящим патриотом, поскольку дальнейшее поведение, политические шаги (торговля национальным суверенитетом, закрытие школ и больниц) могут противоречить его изначальному позиционированию.

Данный пример является лишь одним из множества прагматических приемов, использованных в дискурсе Подемос с целью дискредитации некоторых традиционных символов патриотизма: национального флага, Национального дня Испании, символики в цветах флага. В частности, представитель Подемос И. Эррехон отмечал, что «защищать страну – это не значит много раз произносить её название, и флаг здесь не при чем» – «defender un país no es nombrarlo muchas veces, ni la bandera» [8].

Красноречивым проявлением данной позиции в отношении «махрового патриотизма» стало преднамеренное отсутствие П. Иглесиаса на военном параде по случаю Национального дня Испании, проводимом в центре Мадрида 12 октября 2016 г. Лидер партии, тем не менее, записал специальное видео-обращение к своим сторонникам, в котором он в очередной раз раскритиковал отношение правительства к военным и обрисовал свое понимание патриотизма: «Некоторые считают, что в 2016 году защищать свою родину, защищать свою страну – это значит пойти на парад. Парады – это, конечно, хорошо, но есть и более важные вещи. <...> Патриоты не имеют счетов ни в оффшорных зонах, ни в Андорре, ни в Швейцарии, ни в Панаме, как Министр Сория». Патриоты трудятся и им не зачем обертываться флагом для того, чтобы рано вставать и идти на работу или идти искать работу. Настоящие патриоты заботятся о собственном народе. Подлинным патриотам не обязательно узнавать друг друга по одинаковым символам. Родина для нас – это люди» – «Algunos creen que en el año 2016 defender a tu patria, defender a tu país es ir a un desfile. Los desfiles está muy bien pero hay cosas que son más importantes. <...> Los patriotas no tienen cuentas en los paraísos fiscales, ni en Andorra, ni en Suiza, ni en Panamá como el Ministro Soria. Los patriotas trabajan y no tienen para qué envolverse en las banderas si se levantan temprano para ir a trabajar o buscar el trabajo. Los patriotas de verdad se ocupan de su gente. Los patriotas de verdad no necesitan identificarse necesariamente con los mismos símbolos. Para nosotros la patria es la gente» [16].

В данном фрагменте отчетливо видно, как Иглесиас с помощью метафоры «patriotas de verdad» и многочисленных антитез противопоставляет патриотичное поведение непатриотичному: ходить на парад, уходить от уплаты налогов, носить символику в цветах национального флага – непатриотично, а работать, рано вставать, искать работу – патриотично. Кроме того, в качестве персонажа, с которого не следует брать пример, Иглесиас упоминает министра промышленности Сорию, политика, который был вынужден уйти в отставку в 2016 г., поскольку оказался фигурантом скандала с Панамскими бумагами и был уличен в уходе от уплаты налогов. Необходимо отметить, что в этом предложении имя собственное – министр Сория – используется как прецедент и функционирует в качестве

кваликативной метафоры: «министр Сория», иными словами, «казнокрад».

В своем заявлении по случаю Национального дня Испании Иглесиас также обратился к латиноамериканцам, подчеркивая, что гордится их независимостью и рад всем латиноамериканским рабочим, которые приехали в Испанию, чтобы вместе с испанцами построить новую страну. Данное заявление прозвучало достаточно неожиданно, поскольку идет вразрез с официальной трактовкой праздника, в рамках которой колонизация испанцами Латинской Америки не осуждается, а фактически преподносится как одно из крупнейших исторических и цивилизационных достижений испанского народа. Но не нужно забывать, что латиноамериканцы, часто приезжающие в Испанию на заработки, совсем иначе воспринимают 12 октября 1492 г. – официальную дату открытия Америки Колумбом. В сознании представителей Латинской Америки этот день знаменует начало периода колонизации, потерю независимости, серьезный удар по их национальной и культурной идентичности. Поэтому позиция Подемос по вопросу о 12 октября – это, безусловно, вызов находящемуся у власти политическому классу, но главным образом, это манифестация нового типа патриотизма, не «слепого», а «конструктивного».

Какие еще дискурсивные инструменты были использованы партией Подемос для продвижения собственного видения патриотизма? «Родина – это люди» – «la patria es la gente» – вот основной лейтмотив патриотической доктрины Подемос. Вместе с тем родина зачастую определяется как действие, активная деятельность: «la patria es defender que haya hospitales públicos, defender que haya escuelas públicas, defender que podamos contar con los mejores servicios» – «родина – это защищать наличие государственных поликлиник, защищать наличие государственных школ, защищать возможность рассчитывать на лучшее социальное обеспечение». В этом примере, с одной стороны, находит выражение тенденция испанского языка к построению синтаксических единиц преимущественно глагольного характера [18, с. 128-129], а с другой, деятельное, мобилизующее понимание патриотизма лидерами Подемос.

Более того, согласно видению Подемос, активная гражданская позиция патриота гораздо важнее национальности или страны происхождения человека. Рассказывая историю о том, как африканские чернокожие мигранты в Мадриде отмечали победу испанской сборной в Чемпионате мира по футболу и оборачивались национальными флагами, шествуя по городу, и чувствовали себя при этом настоящими испанцами, П.Иглесиас приходит к выводу, что «испанец – это каждый, кто живет и работает в Испании» – «Español es todo aquel que vive y trabaja en España». А вот происхождение, цвет кожи, родной язык и даже гражданственность для национальной самоидентичности такого определяющего значения не имеют [14].

Параллельно коммуникативно-когнитивная концепция патриотизма Подемос выстраивается через противопоставление моделей поведения патриотов и антипатриотов, через призму метафорических оппозиций: «Мы хотим объяснить богатый значение слова «патриотизм», который не имеет ничего общего с тем, чтобы оплатить дорогой проходной билет на футбольный матч с участием национальной сборной. Патриотизм – это платить налоги в Испании,

как это делается во всем мире» – «Queremos explicarles a los ricos el significado de la palabra patriotismo que no tiene que ver con pagar la entrada muy cara para ver un partido de fútbol de la selección. Tiene que ver con pagar los impuestos en España, como hace todo el mundo» [17].

Дискурсивный антагонизм патриотизма и антипатриотизма находит свое проявление для Подемос и в дискуссиях в Парламенте. В частности, в одном из «отчетных» видео о работе партии в законодательном органе депутат от партии Подемос Х.А. Дельгадо рассказывает о том, как его однопартийцам, несмотря на жесткую оппозицию этому предложению правых партий – Народной партии и партии Сьюдаданос, а также левой партии социалистов – удалось провести закон об обязательном трудоустройстве военнослужащих, вышедших на пенсию в возрасте 45 лет. В заключение своего выступления Х.А. Дельгадо делает вывод о том, что «Быть патриотом не значит раз в год посещать парад Вооруженных сил. Быть патриотом значит ставить на первое место людей и решать их проблемы» – «Ser patriota no es asistir una vez al año al desfile de las Fuerzas Armadas. Ser patriota es poner por delante a la gente y solucionar sus problemas» [4]. На этом примере отчетливо видно, как Х.А. Дельгадо сталкивает между собой метафоры ложного и подлинного патриотизма, не просто заявляет о патриотизме Подемос в декларативной форме, а разъясняет его с использованием вербальных и невербальных средств: ярких метафор и образных выражений, а также инфографики и статистики, что патриотично, а что нет, и предлагает избирателям сделать собственный выбор в пользу «правильной» модели поведения.

В этом и некоторых других случаях Подемос дает определение подлинного патриотизма через описание его противоположности. Приведем еще несколько прагматингвистических приемов, использованных для характеристики антипатриотов: окказионализм «vendepatrias» – «продавцы родины»; метафоры: «los falsos patriotas que se envuelven en banderas» – «фальшивые патриоты, которые оборачиваются флагами», «los patriotas de la cartera» – «патриоты с портфелем», (была использована для обращения к министрам, забывающим о национальных интересах, и руководствующихся личными), а также олицетворение: «в 2016 г. необходимо думать **о более современной родине**, которая бы больше напоминала простых граждан, и меньше элиты» – «en el año 2016 hay que pensar **una patria más moderna** que se parezca un poquito más a la gente y un poquito menos a las élites».

В рассуждениях о патриотизме неминуемо затрагивается также и проблема национального суверенитета. Подемос предлагает следующий вариант его определения: «Основой суверенитета является социальное обеспечение. Тот, кто приватизирует сферу социального обеспечения, подрывает основы суверенитета и действует как антипатриот» – «Los fundamentos de soberanía son los servicios públicos. Quien privatiza los servicios públicos ataca las bases de soberanía y actúa como un antipatriota» [16]. В данном примере вновь присутствует определение патриотизма от обратного: с помощью метафор «privatiza los servicios públicos», «ataca las bases de soberanía» дается характеристика антипатриоту, он описывается как приватизатор социальных благ. Однако таким образом – от обратного – Подемос продвигает собственное представление о модели

социального устройства общества, и о том, как должны вести себя правители, являющиеся подлинными патриотами.

В дискурсе Подемос концепция патриотизма неотделима от поиска решения каталонского территориального кризиса. С момента своего появления партия выступала за проведение по вопросу о положении Каталонии «референдума по согласию» – «referendum pactado», т.е. об условиях организации которого должны договориться обе стороны – и центральное правительство в Мадриде и правительство Каталонии – Женеалитат. Метафора «референдум по согласию» отражает компромиссный подход Подемос к решению каталонской территориальной проблемы, стремление привлечь на свою сторону максимально возможное число избирателей, которые в каталонском кризисе придерживаются различных позиций. Однако, повторяя это словосочетание как мантру и в качестве основной формулы для решения территориального кризиса в ходе нескольких предвыборных кампаний на протяжении 2014–2017 гг., Подемос не только не удалось объединить вокруг себя избирателей по этому вопросу, но даже наоборот, опросы общественного мнения демонстрировали недоверие граждан к рецептам в отношении Каталонии, предложенным партией Иглесиаса. Не принесло очков Подемос и заигрывание со сторонниками отделения Каталонии от Испании, поэтому после проведения референдума 1 октября 2017 года, Подемос сделала выбор в пользу продвижения концепции «многонациональности» – «plurinacionalidad» [9].

В своём официальном обращении к каталонцам после референдума 1 октября 2017 года, Иглесиас, в качестве центральной, выбрал метафору братского объятия по отношению к каталонцам, тем самым демонстрируя им свою поддержку, но не открыто, а все же косвенно: «Обнимаю по-братски всех пострадавших, которые пытались воспользоваться своим гражданским правом [проголосовать]» – «Un abrazo fraternal para todos los heridos que ha tratado de ejercer su derecho civil» – Иглесиас также говорил о братстве, восклицая «Да, здравствует братство!» – «¡Viva la fraternidad!» [15]. Таким образом, избегая прямой поддержки каталонского сепаратизма, Иглесиас, на словах, прибегает к широкому спектру дискурсивных приемов и демонстрирует максимальную лояльность гражданам и силам, жаждущим отделения.

Для того, чтобы донести до своих сторонников собственную позицию в отношении каталонской территориальной проблемы, устранить многоголосицу в заявлениях партии и дать отпор обвинениям в непоследовательности и нерешительности, Подемос провела 30 октября 2017 года в Мадриде встречу, под названием «Соединить Испанию: многонациональность, солидарность, братство» – «Conectar España: plurinacionalidad, solidaridad, fraternidad», посвященную проблемам патриотизма и многонациональности [7].

Слоган на экране во время проведения встречи гласил: «La bandera de mi patria es la que cuida» – «Флаг моей родины тот, что заботится». Примечательно, что данная идея была также проиллюстрирована с помощью невербальных прагматических приемов – на большом экране позади выступающего, прямо под надписью «La bandera de mi patria es la que cuida» проецировались увеличенные тени рук, которые с большой осторожностью и заботой пытаются от чего-то защитить сначала испанский флаг, едва его касаясь, а за-

тем и каталонский. И хотя эксплицитно никаких внешних угроз для флага на экране показано не было, тем не менее, в ходе выступления П. Иглесиаса стало понятно, что речь идет о так называемых «ложных патриотах» – коррумпированных политиках, которые прикрываются национальным флагом, когда им это выгодно. Генеральный секретарь Подемос, обвиняя политиков, которые «маскируют» свои коррупционные схемы национальными символами, назвал этих «мнимых» патриотов «теми, кто оборачиваются флагом, являющимся общим достоянием. Пусть же не пятнают слово «Испания», слово «родина» своими руками, на которых лежит печать преступлений и коррупции» – «los que se envuelven en la bandera de todos, tratando de que esa bandera limpie las manchas de su corrupción. Que no manchen la palabra «España» y la palabra «patria» con sus manos manchadas de crímenes y de corrupción» [7]. В данном случае мы имеем дело с образной метафорой, которая с помощью ярких сравнений раскрывает обвинения Подемос в адрес антипатриотов. Данный пример показывает, каким образом метафора зачастую позволяет раскрыть сложные политические концепты с помощью семантически более понятных выражений [21].

В продолжение своей речи Иглесиас предложил собственный путь решения каталонской проблемы в духе Подемос. Он отметил, что «на данный момент им [его партии] удалось стать примером политической семьи, основанной на братстве. Мы не только являемся альтернативой для правительства, мы показываем, каким может быть будущее для братской страны. Мэры Мадрида и Барселоны показали, что означает слово «братство» для построения родины, построения страны. Родины, которая заботится, а не нападает» – «Hoy hemos demostrado la familia política de fraternidad. No solo que somos alternativa de Gobierno, sino que estamos señalando un futuro de país fraterno. Las alcaldesas de Madrid y Barcelona han demostrado lo que significa la palabra «fraternidad» para construir patria, para construir país. Una patria que cuida, no que agrede» [12]. Метафоры «семьи» и «братства» достаточно часто встречаются в дискурсе Подемос, когда речь заходит о решении каталонской проблемы. Данные метафорические модели базируются на сходстве ряда важных признаков уже обозначенной в языке реалии (семья, братство) и реалии называемой – добрососедские отношения, взаимовыгодный союз Каталонии и Испании, и в результате этого адресант создает в сознании получателя информации необходимую картину мира, которая отвечает интересам адресанта [21].

Таким образом, можно говорить о том, что Подемос с помощью разнообразных прагматических приемов продвигает в рамках испанского политического дискурса своеобразную, низко этноцентричную концепцию патриотизма, существенно отличающуюся от традиционного, принятого в Испании аксиологического понимания этого феномена. Концепция «родины», которую продвигает Подемос, вербализирует политическую стратегию конструктивного патриотизма и инструментальной сопричастности и реализуется благодаря высокому когнитивно-языковому потенциалу коммуникационной деятельности партии.

Необходимо подчеркнуть, что сложный и многоуровневый дискурс Подемос о патриотизме насыщен различными прагматическими приемами: метафорическими

моделями, квалификативными и образными метафорами, диафорами, антитезами, прецедентной лексикой, окказионализмами. В данном исследовании были отражены наиболее нагруженные концептосферы патриотической риторики Podemos: «патриотизм», «родина», «Испания», «испанец», оппозиция «патриот» – «антипатриот». Помимо этого, сочетание вербальных и невербальных средств в коммуникационной кампании Podemos повышает эффективность её воздействия на адресата – электорат. Именно широкий спектр когнитивно-языковых механизмов гарантирует высокую прагматическую эффективность высказываний членов партии, их широкую тиражируемость

средствами массовой информации и социальными медиа, а также их высокий уровень восприятия слушателями.

Важно отметить, что политическая риторика Podemos продолжает представлять серьезный интерес для междисциплинарных исследований в области дискурса, прагматической лингвистики, политической коммуникации. Актуальная политическая ситуация в Испании, жесткая конкуренция с другими партиями вовлекают Podemos в непрерывный процесс продуцирования и распространения все новых дискурсивно-прагматических инструментов в борьбе за внимание СМИ и голоса избирателей.

Библиографический список

1. *Bastida X.* La nación española y el nacionalismo constitucional. Barcelona: Ariel, 1998.
2. *Bastida X.* La senda constitucional: La nación española y la constitución. Taibo, Carlos (eds.), 2007.
3. *Cañizares E.R.* Cuando la izquierda española fue patriótica, The Social Science Post, 5 de noviembre 2015. URL: <http://thesocialsciencepost.com/es/2015/11/cuando-la-izquierda-espanola-fue-patriotica/> Дата обращения: 10.03.2018.
4. *Delgado J.A.* Si no lo remediamos miles de militares de tropa y marinería irán a la calle, sin alternativa laboral, a los 45 años. URL: <https://twitter.com/ahorapodemus/status/970333759869538304> Дата обращения: 10.03.2018.
5. DRAE: Patriotismo. URL: <http://dle.rae.es/?id=SBbAO70> Дата обращения: 10.03.2018.
6. El Diario, Pablo Iglesias reconoce la influencia de América Latina en Podemos: «Nos enseñó que hay otra forma de hacer política y de mirarnos» URL: https://www.eldiario.es/politica/Pablo-Iglesias-America-Latina-Podemos_0_754874734.html Дата обращения: 25.04.2018.
7. El Español, Iglesias, a Felipe VI: «Señor Borbón, ¿acepta que se aplique la ley a su padre»? 30 de octubre de 2017. URL: https://www.lespanol.com/espana/20171030/258225155_0.html Дата обращения: 10.03.2018.
8. El País, ¿Qué es ser patriota para Podemos? 24 de junio de 2015. URL: https://politica.elpais.com/politica/2015/06/24/actualidad/1435174006_888158.html Дата обращения: 10.03.2018.
9. El Periódico, Los guños al 'procés' amenazan el voto obrero de Podem, 08 de agosto de 2017. URL: <https://www.elperiodico.com/es/politica/20170808/los-guinos-al-proces-amenazan-el-voto-obrero-de-podem-6214118> Дата обращения: 11.03.2018.
10. *García P.* La patria de podemos, URL: <https://www.geopolitica.ru/es/article/la-patria-de-podemos>, Дата обращения: 10.03.2018.
11. *Habermas J.* La necesidad de revisión de la izquierda. Madrid: Tecnos., 1992.
12. *Iglesias P.* Conectar España: plurinacionalidad, solidaridad, fraternidad. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IliHvYPHK0> Дата обращения: 11.03.2018.
13. *Iglesias P.* Conferencia en la Universidad de la Coruña «Comunicación contraxemónica», 2013. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tdeXX9A0RI> Дата обращения: 11.03.2018.
14. *Iglesias P.* Español es todo aquel que vive y trabaja en España, URL: <https://twitter.com/pnique/status/969988662376255489> Дата обращения: 11.03.2018.
15. *Iglesias P.* La democracia no se defiende a palos ni desde las cloacas. Los demócratas debemos unirnos para echar a Rajoy. URL: https://twitter.com/Pablo_Iglesias_/status/914562188555247616 Дата обращения: 11.03.2018.
16. *Iglesias P.* Patriota de verdad es quien defiende a su gente URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bHt5xXY84AQ&t=80s> Дата обращения: 11.03.2018.
17. *Iglesias P.* Queremos explicarle a los ricos el significado de la palabra patriotismo, 25 de abril de 2015, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-luBkyWMuu4> Дата обращения: 11.03.2018.
18. *Иовенко В.А.* Национально-культурное мировидение в переводческом измерении, М.: МГИМО, 2013. – 219 с.
19. *Laborda J.J.* Patriotas y de izquierdas. Claves de Razón Práctica, 2002, 122 p., p. 47-53.
20. *Laclau E., Mouffe Ch.* Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. Verso, London, New York, 1985, 208 p.
21. *Ларионова М.В.* Испанский газетно-публицистический дискурс. Искусство информации или мастерство манипуляции?: монография / Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, каф. испанского языка. – М.: МГИМО-Университет, 2015. – 327 с.
22. *Müller J.-W.* Constitutional Patriotism. New Jersey: Princeton University Press, 2007.
23. *Máiz R.* Framing the nation: Three rival versions of contemporary nationalist ideology. Journal of Political Ideologies, 2003, 8 (3), 251-267. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1356931032000131165>, Дата обращения: 11.03.2018.
24. *Muñoz J.* La construcción política de la identidad española: ¿Del nacional-catolicismo al patriotismo democrático? Madrid: CIS., 2012.
25. *Schatz R.T., Lavine H.* Waving the flag: National symbolism, social identity and political engagement // Political Psychology. 2007. V. 28. No. 3.
26. *Schatz R.T., Staub E., Lavine H.* On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism // Political Psychology. 1999. V. 20. I. 1.

References

1. *Iovenko V.A.* National-cultural worldview in the translation dimension, Moscow: MGIMO, 2013. 219 p.
2. *Larionova M.V.* Spanish newspaper and journalistic discourse. The art of information or mastery of manipulation? / Moscow. state. Institute of Intern. Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, the Spanish language Department. - Moscow: MGIMO-University, 2015. 327 p.
3. *Bastida X.* La nación española y el nacionalismo constitucional. Barcelona: Ariel, 1998.
4. *Bastida X.* La senda constitucional: La nación española y la constitución. Taibo, Carlos (eds.), 2007.
5. *Cañizares E.R.* Cuando la izquierda española fue patriótica, The Social Science Post, 5.11.2015. URL: <http://thesocialsciencepost.com/es/2015/11/cuando-la-izquierda-espanola-fue-patriotica/> Дата обращения: 10.03.2018.
6. El Diario, Pablo Iglesias reconoce la influencia de América Latina en Podemos: “Nos enseñó que hay otra forma de hacer política y de mirarnos” URL: https://www.eldiario.es/politica/Pablo-Iglesias-America-Latina-Podemos_0_754874734.html Дата обращения: 25.04.2018.
7. *Delgado J.A.* Si no lo remediamos miles de militares de tropa y marinería irán a la calle, sin alternativa laboral, a los 45 años. URL: <https://twitter.com/ahorapodemus/status/970333759869538304> Дата обращения: 10.03.2018.

8. DRAE: Patriotismo. URL: <http://dle.rae.es/?id=SBbAO70> Дата обращения: 10.03.2018.
 9. El Español, Iglesias, a Felipe VI: «Señor Borbón, ¿acepta que se aplique la ley a su padre»? 30 de octubre de 2017. URL: https://www.elespanol.com/espana/20171030/258225155_0.html Дата обращения: 10.03.2018.
 10. El País, ¿Qué es ser patriota para Podemos? 24 de junio de 2015. URL: https://politica.elpais.com/politica/2015/06/24/actualidad/1435174006_888158.html Дата обращения: 10.03.2018.
 11. El Periódico, Los guiños al 'procés' amenazan el voto obrero de Podem, 08 de agosto de 2017. URL: <https://www.elperiodico.com/es/politica/20170808/los-guiños-al-proces-amenazan-el-voto-obrero-de-podem-6214118> Дата обращения: 11.03.2018.
 12. García P. La patria de podemos, URL: <https://www.geopolitica.ru/es/article/la-patria-de-podemos>, Дата обращения: 10.03.2018.
 13. Habermas J. La necesidad de revisión de la izquierda. Madrid: Tecnos., 1992.
 14. Iglesias P. Conectar España: plurinacionalidad, solidaridad, fraternidad. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IlihlVpHK0> Дата обращения: 11.03.2018.
 15. Iglesias P. Conferencia en la Universidad de la Coruña «Comunicación contraxemónica», 2013. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tldeXX9A0RI> Дата обращения: 11.03.2018.
 16. Iglesias P. Español es todo aquel que vive y trabaja en España, URL: <https://twitter.com/pnique/status/969988662376255489> Дата обращения: 11.03.2018.
 17. Iglesias P. La democracia no se defiende a palos ni desde las cloacas. Los demócratas debemos unirnos para echar a Rajoy. URL: https://twitter.com/Pablo_Iglesias_/status/914562188555247616 Дата обращения: 11.03.2018.
 18. Iglesias P. Patriota de verdad es quien defiende a su gente URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bHt5xXY84AQ&t=80s> Дата обращения: 11.03.2018.
 19. Iglesias P. Queremos explicarle a los ricos el significado de la palabra patriotismo, 25 de abril de 2015, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-1uBkyWMuu4> Дата обращения: 11.03.2018.
 20. Laborda J.J. Patriotas y de izquierdas. Claves de Razón Práctica, 2002, 122 p., p. 47-53.
 21. Laclau E., Mouffe Ch., Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. Verso, London, New York, 1985, 208 p.
 22. Müller J.-W. Constitutional Patriotism. New Jersey: Princeton University Press, 2007.
 23. Máiz R. Framing the nation: Three rival versions of contemporary nationalist ideology. Journal of Political Ideologies, 2003, 8 (3), 251-267. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1356931032000131165>, Дата обращения: 11.03.2018.
 24. Muñoz J. La construcción política de la identidad española: ¿Del nacional-catolicismo al patriotismo democrático? Madrid: CIS., 2012.
 25. Schatz R.T., Lavine H. Waving the flag: National symbolism, social identity and political engagement // Political Psychology. 2007. V. 28. No. 3.
 26. Schatz R.T., Staub E., Lavine H. On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism // Political Psychology. 1999. V. 20. I. 1.
-

УДК 821.161.1 ЗАЙЦЕВ Б.К.

UDC 821.161.1 ЗАЙЦЕВ Б.К.

ДУДИНА Е.Ф.

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

DUDINA E.F

Candidate of Philology, Head of scientific effort and academic development Department of Orel State University
E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

**Б.К. ЗАЙЦЕВ «ЖИЗНЬ ТУРГЕНЕВА» – К ВОПРОСУ О РЕЛИГИОЗНОСТИ
В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ТУРГЕНЕВА**

**B.K. ZAITSEV "LIFE OF TURGENEV" - TO THE QUESTION OF RELIGIOUSNESS
IN LIFE AND CREATIVITY I.S. TURGENEV**

В наследии Б.К. Зайцева значительный пласт произведений посвящен великому русскому писателю И.С. Тургеневу. В данной статье анализируется романизованная биография Б.К. Зайцева «Жизнь Тургенева» с позиции поиска автором религиозной составляющей в жизни и творчестве писателя.

Ключевые слова: Б.К. Зайцев, И.С. Тургенев, вера, религия, тема природы, влияние окружения.

In the legacy of B.K. Zaitsev significant layer of works devoted to the great Russian writer I.S. Turgenev. This article analyzes the romanized biography of B.K. Zaitsev "Life of Turgenev" from the position of the author's search for the religious component in the life and work of the writer.

Keywords: B.K. Zaitsev, I.S. Turgenev, faith, religion, nature theme, environmental influence.

«Он прошел через жизнь как спокойный, величественный корабль, несколько старомодный, неторопливый, оставляя за кормой серебристую струю. Этот след его в литературе нашей верный, долгий – струя не растекается» [4, с. 404] (Б.К. Зайцев)

2018 год юбилейный не только для Орловской области, но и для всей России – 200 лет со дня рождения великого русского писателя И.С. Тургенева. Б.К. Зайцев – автор «Преподобного Сергия Радонежского», «Афона» и «Валаама», «Алексея Божьего человека», очерков о святых Серафиме Саровском, Иоанне Кронштадтском, Патриархе Тихоне, и других произведений, написанных в эмиграции, всю жизнь был поклонником И.С. Тургенева, посвятил ему более 20 очерков, статей, заметок, написал романизованную биографию «Жизнь Тургенева» (1929-1931 гг.).

К анализу художественных биографий Б.К. Зайцева обращались: Н.Н. Жукова, Н.И. Завгородняя, О.А. Кашпур, И.А. Минаева, А.В. Яркова, Ф. Степун. В частности, в работе И.А. Минаевой предметом изучения стал вопрос о роли автора и героя в художественной организации текста, а также средства выражения авторской позиции и создания образа главного персонажа [5].

Следует отметить, что, будучи глубоко верующим человеком, Б.К. Зайцев искал веру и в других. Очень верно замечание Ф. Степуна, который обращаясь к романизованным биографиям Б.К. Зайцева, определил, что они написаны «Не извне, а изнутри. С интуитивным проникновением в жизненные судьбы любимых им авторов и с повышенным вниманием к религиозным темам их творчества» [6, с. 9].

Сам И.С. Тургенев не считал себя верующим, он был «преисполненным земной жизнью» светским человеком. Поэтому важно понять, как Б.К. Зайцев отвечает на вопрос о религиозности И.С. Тургенева, откуда, по мнению Б.К. Зайцева, возникли великолепные христианские образы в творчестве писателя.

Читая «Жизнь Тургенева», перед нами возникает живая, неповторимый образ И.С. Тургенева, мы видим обстановку, которая окружала его, места, которые он посещал, людей, с которыми был знаком. Б.К. Зайцев описывает и оценивает те или иные поступки своего кумира – все это помогает нам раскрыть внутренний мир И.С. Тургенева с его сомнениями, раздумьями – все то, что нашло отражение в его творчестве. Автор пропускает через себя жизнь писателя, потому и возникает в романизованной биографии тема религиозности, без которой в конце 20-х годов XX века Б.К. Зайцев уже не существовал.

Не случайно произведение начинается с описания природы, того источника, который на протяжении многих лет питал творчество «престолонаследника русской литературы», как называл Б.К. Зайцев И.С. Тургенева.

«Орловская губерния не весьма живописна: поля, ровные, то взбегающие изволоками, то пересеченные оврагами: лесочки, ленты берез по большакам, уходящие в орловскую даль, ведущие Бог весть куда. (...) Поля к июлю залиты ржами поспевающими. По ржам ветер идет ровно, без конца без начала, и они кланяются, расступаются тоже без конца-начала. Васильки, жаворонки... благодать.

Это предчерноземье. Место встречи северно-средней Руси с южною. Москвы со степью. К западу заходя в Калужскую, к северу в Московскую, области Тулы и Орла

являются как бы Тосканою русской. Богатство земли, тучность и многообразие языка давали людям искусства. (...) Тургеневы, Толстые, Достоевские порождены этими щедрыми краями» [3, с. 21].

Именно здесь Зайцев задает нам вектор, определяющий источник бесценного таланта И.С.Тургенева. Орловщина – Тоскана русская.

Следует отметить, что тема природы, обилие пейзажных мотивов широко представлена и в произведениях И.С. Тургенева, и в произведениях самого Б.К. Зайцева – это общеизвестный факт.

Приведем только несколько примеров. Герои произведений писателей часто предстают перед нами на лоне природы. Портретная характеристика героев многих произведений и И.С. Тургенева, и Б.К. Зайцева часто дается при помощи эпитетов и сравнений, связанных с природой и животным миром. Например, в рассказе «Хорь и Калиныч» из «Записок охотника» И.С. Тургенева лицо Калиныча «кратко и ясно, как вечернее небо», а Лисичка (жена главного героя в рассказе Б.К. Зайцева «Миф») сравнивается с приветливым жеребенком. Солнце в творчестве обоих авторов – это всесильное божество, которое излучает жизнь, пронизывает всё.

Красота природы, её тайны – это то первоначальное, что связывает человека с Богом. Для Б.К. Зайцева природа, животный мир – божественное начало, всё создано Богом, оно неприкасаемо. И, если человек любит природу, понимает её, то в душе у него уже есть Бог. Возможно, именно такой Бог был и у И.С. Тургенева.

На протяжении всей романизированной биографии «Жизнь Тургенева» Б.К. Зайцев обращается к теме природы, пейзажным мотивам (*даже в Виардо он отмечает природное начало: «море, лес, пустыня, то, что сберегла она в себе первоначальное. Странствия юности, океаны, леса Мексики, плоскогорья Испании навсегда оставили на ней отпечаток»* [3, с. 54]), подчеркивает связь И.С. Тургенева с природой.

Перед нами предстают прекраснейшие пейзажи России, Италии, Германии, Франции. Автор акцентирует наше внимание на том, что И.С. Тургенев с детства знал и любил природу. Мы неоднократно видим великолепные картины природы во время описания Б.К. Зайцевым тургеневской охоты. Тем острее воспринимается нами авторский комментарий, связанный с практически фанатичным отношением И.С. Тургенева к охоте: «Почему занимались стрельбой милых, любовью влекомых птиц непротвиленец Толстой и отдавший любви жизнь Тургенев – этого понять нельзя. Написавший Касьяна с Красивой Мечи, знавший наизусть пение всех дроздов и малиновой, трубу бекаса, воркование горлинки, мягко и грустно любивший тварь земную – находил же Тургенев удовольствие, на пороге собственной смерти убивать изящнейших птиц (в незабываемой красоте вечера)» [3, с. 159], – пишет Б.К. Зайцев. На протяжении всего повествования автор неоднократно вводит комментарии, касающиеся внутренних духовных и душевных исканий писателя. Быть может, именно этот комментарий раскрывает нам суть противоречивости характера И.С. Тургенева. С одной стороны стремление к прекрасному, стремление к семье, с другой – жизнь «на краешке чужого гнезда», общение с глубоко верующими людьми и отсутствие веры в нем самом, всю жизнь писал

о России и только на русском, с другой долгая жизнь за границей. Человек «преисполненный светской жизни», любящий жизнь и упорно думающий о смерти, «одинокий, с разгромленным сердцем», охарактеризовал его Б.К. Зайцев.

Описывая становление И.С. Тургенева как личности, как писателя. Б.К. Зайцев представляет нам обилие знаменитых российских и зарубежных имен тургеневской эпохи. Как он сам позднее отмечал, в «Жизни Тургенева» смог прикоснуться к «литературе русского золотого века» [2, с. 597].

Представляя нам людей, окружавших писателя, Б.К. Зайцев вновь обращается к теме религиозности. Это и упоминание бесед с Белинским о назначении человека, о Боге. Это и описание взаимоотношений с искренне верующими женщинами: Татьяной Бакуниной, Ольгой Александровной Тургеневой, Елизаветой Георгиевной Ламберт.

Практически 2 года длились отношения молодого Тургенева с Татьяной Бакуниной. Описывая эти отношения Б.К. Зайцев особо подчеркивает религиозность всего молодого семейства Бакуниных: «всегда сердце и ум направлены на Бога, или на добро. Любовь. Человечество (...). Прекраснодушные – искреннее, иногда глубокое, иногда с несколько напыщенным оттенком» [3, с. 47]. Б.К. Зайцев пишет о том, что Татьяна была влюблена в Тургенева по настоящему. В доказательство последнего вводит в повествование отрывок из переписки Татьяны с Тургеневым: «Христос был моей первой любовью. Как часто. Стоя на коленях у Её Креста, я плакала и молилась Ему. Вы, мой друг, вы будете моей последней, вечно искренней, вечно святой любовью» [3, с. 49]. Уже тогда Татьяна чувствовала в еще молодом Тургеневе «великого художника» [3, с. 49].

Другой образ, характеризуемый Б.К. Зайцевым, как «девушка тихая, кроткая, хорошая музыкантша, плоть от плоти чинной и благообразной старой Руси, нечто от Лизы Калитиной, Тани из «Дыма»» [3, с. 92] – это Ольга Александровна Тургенева. С ней практически был готов к браку, но ничего так и не состоялось.

Графиня Ламберт появляется в жизни уже зрелого Тургенева, известного писателя, пережившего счастье и разочарование в любви. Она появляется в самое трудное, по словам Б.К. Зайцева, время – конец 50-х годов, когда произошел разрыв с Виардо.

Описывая отношения И.С. Тургенева и графини, Б.К. Зайцев особенно подчеркивает глубокую, искреннюю веру Елизаветы Георгиевны. Сохранившаяся переписка И.С. Тургенева и Е.Г. Ламберт раскрывает нам внутренний мир писателя, его душевные искания, сомнения, тоску. Именно к этой переписке обращается Б.К. Зайцев в «Жизни Тургенева». В романизированной биографии отмечается душевная близость обоих. Графине Тургенев открывал все свои тайны и разочарования, душевные муки.

Именно она, по словам Б.К. Зайцева, явилась для И.С. Тургенева «утешительницей», «изящным другом» [3, с. 110]. Ей он доверял тайные свои чувства к той Единственной. В своих долгих беседах решали они «вопрос о жизни «без счастья» – вечный и безнадежный вопрос!» [3, с. 110]. Описывая их отношения, Б.К. Зайцев подчеркивает, что верующему человеку легче жить и переносить горести жизни. Отмечает, что Тургеневу было

сложнее, чем графине: «у графини, по крайней мере, была вера (не единственный ли вблизи него верующий человек со сложной внутренней жизнью?)» [3, с. 110], – пишет Б.К. Зайцев.

Не признавая веру в себе, по словам Б.К. Зайцева, И.С. Тургенев чрезвычайно ценил её в других: «К неземному приникнуть, как графиня, он вообще не мог. Не был верующим и скорбел об этом, именно теперь, видя, с каким достоинством переносит свои беды графиня (имеется ввиду смерть сына – Е.Д.) (...). К христианскому её смирению, – пишет Б.К. Зайцев, – относился почти благоговейно. Но себя христианином не считал. Или, вернее, не называл» [3, с. 116]. Но при этом подчеркивает, что «христианскими же качествами души и высокими тяготениями обладал» [3, с. 116]. «Имеющий веру имеет все, и ничего потерять не может; а кто ее не имеет, тот ничего не имеет», – цитирует автор фрагмент переписки И.С. Тургенева к гр. Ламберт, – «Ничего не хотеть и не ждать для себя и глубоко сочувствовать другому – это и есть настоящая святость» [3, с. 116]. Не видя последнего в себе, он чрезвычайно ценил его в графине, – подчеркивает Б.К. Зайцев.

Именно в момент описания отношений И.С. Тургенева и гр. Ламберт возникает в произведении тема монашества, глубоко раскрытая ранее Зайцевым в произведениях «Преподобный Сергий Радонежский» (1925) и «Афон» (1928). Тургенев монашество не признавал. «Как человек глубоко светский, представлял себе монашество могилой, (не знал, что в духовной жизни есть именно радость). Но успокоение, так самому ему нужное, все-таки чувствовал» [3, с. 112-113], – комментирует Б.К. Зайцев.

Графиня, по словам Зайцева, была для И.С. Тургенева «утешительницей», другая страна стала «врачевательницей».

Возникает в «Жизни Тургенева» любимая тема Б.К. Зайцева – Италия. Италия для самого автора была всегда второй родиной. Так и для И.С. Тургенева, по замечанию Б.К. Зайцева, она становится «духовной врачевательницей», тем толчком, который мог бы что-то изменить, очистить, помочь. Автор романизированной биографии так прямо и пишет: «Риму надлежало перевести Тургенева с одного пути на другой. Нелегко это давалось. Рим пустил в ход все свои прельщения. (...) величие Ватикана, задумчивость базилик (...), таинственная прахообразность земли – все говорило об одном, в одном растворяло сердце (...) Вечность входила в него, меняла, лечила. (...) Но темные

мысли – о судьбе, смерти, бренности именно с этого времени крепче в нем гнездытся. И все-таки Рим врачевал.

Это видно в самом его творчестве, – пишет Б.К. Зайцев, – очень важно, и очень хорошо, что он в Риме задумал (и частично написал) «Дворянское гнездо». В этих страданиях создал тишайший и христианнейший образ Лизы. Той зимой ему приоткрылся просвет, могший дать утешение: путь к религии. Для себя он, к несчастью, его не принял. Но с любимой героинею по нем шел, значит как-то, в чужой жизни, художнически, но изжил» [3, с. 103]. И несмотря на то, что «Величайшей глубины России – её религии – почти не чувствовал Вернее, разумом не признавал, – пишет Б.К. Зайцев, – некий «Вестник Европы» заслонял ему ее (а сердце, по временам, давало удивительные образы Святой Руси)» [3, с. 106]

Возможно, одной из причин не религиозности И.С. Тургенева является обстановка, в которой воспитывался писатель. Б.К. Зайцев в «Жизни Тургенева» поднимает тему отцов и детей: отношения И.С. Тургенева с родителями и его отношения с дочерью. Там, и там снова возникает тема веры. Мы видим неоднозначное восприятие религии Варварой Петровной и неверующий, но очень суеверный Сергей Николаевич. Всё это отложило отпечаток на жизни И.С. Тургенева. Б.К. Зайцев подчеркивает, что «поэзия быта православного, существовавшая тогда в некоторых семьях, Тургенева, к сожалению не коснулась. Доброты, светлого уюта в отчем доме он не встретил – как-то с первых шагов оказался одиноким» [3, с. 27].

Отношения с дочерью также не сложились, близкого душевного родства не случилось. И в отношении веры здесь также всё было неоднозначно. В подтверждение последнего Б.К. Зайцев цитирует переписку И.С. Тургенева и гр. Ламберт: «Против упреков насчет дочери возражает – и не без горячности: «Я не только «не отнял Бога у нея», но и сам хожу с ней в церковь... И если я не христианин, то это мое личное дело, пожалуй, мое личное несчастье» [3, с. 125].

Мы видим, что на протяжении всего повествования Б.К. Зайцев неоднократно обращается к теме религии в жизни и творчестве И.С. Тургенева, пытается решить самый сложный вопрос о вере и неверии писателя. Веры в Тургеневе он не находит, но, несмотря на это, принимает его таким «каков он был, ни белого, ни черного, а пестрого, живого Тургенева» [3, с. 37-38].

Библиографический список

1. Дудина Е.Ф. Творчество Б.К. Зайцева 1901-1921 годов: своеобразие художественного метода // Дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01: Орел, 2007, 230 с.
2. Зайцев Б.К. О себе // Собрание сочинений: В 5 т. Т. 4. Путешествие Глеба: Автобиографическая тетралогия. М.: Русская книга, 1999. 624 с., 1. портр. С. 587-592.
3. Зайцев Б.К. Собрание сочинений: В 5 т. Т.5 Жизнь Тургенева: Романы-биографии. Литературные очерки. М.: Русская книга, 1999. 544 с.
4. Зайцев Б.К. Дневник писателя. «Судьба Тургенева» // Зайцев Б.К. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 7 (доп.). Святая Русь: Избранная духовная проза, Книги странствий, Повести и рассказы. Дневник писателя. М.: Русская книга, 2000. С. 403-406.
5. Минаева И. А. Автор и герой в художественных биографиях Б. К. Зайцева: «Жизнь Тургенева», «Жуковский», «Чехов» : Дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01: Ростов н/Д, 2005, 194 с.
6. Степун Ф. Борису Константиновичу Зайцеву – к его восьмидесятилетию // Зайцев Б.К. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 5 Жизнь Тургенева: Романы-биографии. Литературные очерки. М.: Русская книга, 1999. С. 3-17.

References

1. Dudina E.F. Creativity B.K. Zaitseva, 1901-1921: the originality of the artistic method // Dis. ... Cand. filol. Sciences: 10.01.01: Orel, 2007, 230 p.

2. *Zaitsev B.K.* About yourself // Collected Works: In 5t. T. 4. Gleb's Journey: Autobiographical tetralogy. Moscow: Russian book, 1999. 624 p., 1. porr. Pp. 587-592.
 3. *Zaitsev B.K.* Collected Works: In 5t. T.5. Life of Turgenev: Novels-biographies. Literary essays. Moscow: Russian book, 1999. 544 p.
 4. *Zaitsev B.K.* Diary of a writer. "The fate of Turgenev" // *Zaitsev B.K.* Collected Works: In 5 tons. T. 7 (extra). Holy Russia: Selected Spiritual Prose, Traveling Books, Stories and Stories. Diary of a writer. - Moscow: Russian book, 2000. Pp. 403 - 406.
 5. *Minaeva I. A.* Author and hero in B. K. Zaitsev's artistic biographies: «The Life of Turgenev», «Zhukovsky», «Chekhov»: Dis. ... Cand. filol. Sciences: 10.01.01: Rostov – on –Don, 2005, 194 p.
 6. *Stepun F.* Boris Konstantinovich Zaitsev - on his eightieth birthday // *Zaitsev B.K.* Collected Works: In 5t. T.5. Life of Turgenev: Novels-biographies. Literary essays. Moscow: Russian book, 1999. Pp. 3-17.
-
-

ДУДКО А.Э.

доцент кафедры иностранных языков, 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

СОНЕТ П.Б. ШЕЛЛИ «TO WORDSWORTH» В ПЕРЕВОДЕ К.Д. БАЛЬМОНТА
С ПОЗИЦИЙ СРАВНИТЕЛЬНОГО СТИХОВЕДЕНИЯ

P. B. SHELLEY'S SONNET «TO WORDSWORTH» IN K.D. BALMONT'S TRANSLATION FROM
THE COMPARATIVE STUDY OF VERSE METER AND RHYTHM POSITIONS

В статье проводится анализ перевода К.Д. Бальмонтом сонета П.Б. Шелли «To Wordsworth» с позиций одной из самых новейших отраслей сравнительного стиховедения. Методика сопоставительного анализа позволяет оценить переводческий универсализм русского модерниста, который, несмотря на трансформацию формы оригинала, сумел в конкретном единичном переводе отразить всю сложность поэтики английского романтизма. Это в свою очередь послужило углублению взаимодействия национальных поэтических систем в рамках переводческой коммуникации.

Ключевые слова: сравнительное стиховедение, поэтический перевод, русско-английские литературные связи, сонет, ритм, система рифмования.

In the article K.D. Balmont's translation of P.B. Shelley's sonnet «To Wordsworth» from the positions of one of the newest branches of comparative study of verse meter and rhythm is analyzed. The technique of the comparative analysis allows to estimate universalism in the translation of russian modernist who, despite transformation of the original form, managed to reflect all complexity of poetics of English romanticism in the concrete single translation. This fact launched deepening of interaction of national poetic systems within translation communication.

Keywords: comparative study of verse meter and rhythm, poetic translation, Russian-English literary connections, sonnet, rhythm, system of rhyming.

Вольный перевод, приемами которого в основном и пользовался К.Д. Бальмонт в работе над произведениями мировой классики, в рамках его концепции истории мировой поэзии обладает огромным просветительским потенциалом, формируя целостное впечатление об иноязычном авторе, особенно – если перевод осуществляется vis-à-vis, одним и тем же переводчиком. Это создает эффект взаимодействия не только языков, но и поэтических дискурсов, результатом которого становится формирование стилового единства, индивидуального художественного почерка, интериоризируемого воспринимавшей культурой. Сам Бальмонт в 1920-х годах, сравнивая свою работу с переводческой деятельностью Ярослава Врхлицкого, не без гордости писал: «...если он перевел только несколько поэм Шелли и Эдгара По, я перевел Эдгара По почти целиком, а Шелли целиком» [1, с. 604].

Очевидно, именно этой заявке на масштабность и не могли простить молодому поэту-переводчику многочисленные критики, упрекавшие его в поверхностности и субъективности. Можно сказать, что усилиями К. Чуковского была организована настоящая травля Бальмонта-переводчика. Ее результатом была почти полная дискредитация всех его титанических усилий: «Авторитет Бальмонта как переводчика настолько подорван, что а priori возникает отрицательное отношение к его посредничеству при ознакомлении с одним из величайших поэтов и пророков...» [5, с. 23].

Подход к уникальному эксперименту великого русского модерниста » с позиций сравнительного стиховедения позволяет в должной мере оценить роль стихотворной формы на всех ее уровнях, начиная от метрики и ритмики и заканчивая рифмой и строфикой, в создании художественной «коммуникации особого рода» [7, с. 10]. Взаимодействие национальных поэтических систем в рамках художественного перевода, имеющего, как у К.Д. Бальмонта, глобальной задачей создание мировой поэтической антологии, является уникальным примером взаимодействия стихий языка, стиха и смысла.

К.Д. Бальмонт изложил отношение к творчеству П.Б. Шелли в предисловии к своим переводам: «Шелли уже и раньше, в отрывках, нашел многих читателей и почитателей в России. Нельзя сомневаться, что их будет еще более теперь, когда он появляется в более явственной и определенной форме. Помимо стихов, как стихов, поэзия Шелли пленительна потому, что она является исповедью одной из самых правдивых и самых красивых душ, какие существовали на земле <...> Поэт поэтов, он самый благородный, он лучший среди тех, кто жил для поэзии. Его душа, полная неизменного благоволения ко всему, что живет и дышит, отрицает все отрицательное, и из всех поэтических душ она наиболее походит на безмерное и высокое небо» [10, с. 11]. В своей статье «Призрак меж людей» Бальмонт так характеризует поэтический облик Шелли: «Есть, наконец, еще писатели, в чьей жизни светился тот

же огонь, каким полны их произведения, – избранники судьбы, умевшие в каждый миг своего существования вносить чары поэзии. Творчество этих людей живет не умирая, и жизнь их как странная сказка. Их души, наделенные хрустальной прозрачностью, создают два согласные блеска красоты, очарование личности и очарование искусства, как светлое небо создает одновременно ослепительное солнце и лик его, дрожащий в воде. Таких избранников немного, и лучший из немногих – Шелли. <...> Зачарованный собственной мечтой о всеобщей гармонии и всеобщем блаженстве, Шелли никогда не смотрел на мир холодным или пресыщенным взглядом...» [2, с. 532].

Отмечая сложности, которые возникали при передаче на русский язык поэзии П.Б. Шелли, К.Д. Бальмонт в то же время подчеркивал ее уникальные особенности: «...у Шелли в его лирике, так же, как и в его более крупных произведениях, необыкновенное разнообразие ритмов, какого, насколько мне известно, нет ни у одного английского поэта XIX века, кроме Теннисона и Суинберна (к ним необходимо также присоединить американского поэта Эдгара По, являющегося одним из замечательнейших ритмистов, какие когда-либо существовали)» [9, с. 462].

На эмпирическом уровне К.Д. Бальмонт понимал, что аналитический тип английского языка в сравнении с синтетическим русским оказывается более емким в смысловом отношении, и потому образная система П.Б. Шелли с большим трудом может укладываться в систему аналогичных русских размеров. Именно потому его комментарии пестрят пометками такого рода: «чуждый восприятию русскому», «плохо гармонирующий с русскими ритмами», «гимн Шелли начинается великолепной аллитерацией», «воздушное стихотворение, составленное из тончайших черт», «это прозрачно и просто, как народная песня» и т. д.

Трудности, с которыми сталкивался К.Д. Бальмонт, осложнялись и сверхзадачей, которую ставил перед собой переводчик: «Перевести целиком сочинения Шелли было моей давнишней мечтой. Семь выпусков, напечатанных в разное время, были частичным ее осуществлением. Но овладеть таким сложным и роскошным миром, как мир поэтических созданий Шелли, можно лишь постепенно. Теперь, наконец, я в состоянии передать в русских строках то, что Шелли сказал в английских» [10, с. 13].

Стремление создать полное собрание сочинений П.Б. Шелли на русском языке характеризует переводческую концепцию К.Д. Бальмонта как уникальное явление в истории русской переводческой мысли, во многом предвосхитившее универсальную «Библиотеку великих писателей» под редакцией С.А. Венгерова. И хотя имя Бальмонта и появлялось крайне редко в изданиях этой серии, все же невозможно переоценить его роль в осуществлении этого энциклопедического проекта.

Сонет «To Wordsworth» был написан Шелли в 1815 году, и поводом к его созданию, по мнению специалистов, явилась публикация поэмы Вильяма Вордсворта «Прогулка» (1814): «Смысл поэмы сводится к тому, что перестраивать общество надлежит эволюционным путем на основе христианской системы ценностей и при поддержке христианских институтов. Прочитав «Прогулку», Шелли был неприятно удивлен. Зная Вордсворта по сборнику «Лирические баллады», он привык видеть в нем не певца христианского смирения, а пылкого революционера,

защитника униженных и оскорбленных. Шелли показало, что Вордсворт изменил своим убеждениям – и этого 22-летний поэт ни понять, ни принять не мог» [9, с.203]. И.Г. Гусманов считает, что «...темой этого сонета явилось не само по себе осуждение, но объективная оценка поэта, сыгравшего огромную роль как в истории всей английской поэзии, так и в творческом становлении самого Шелли» [4, с. 174].

Poet of Nature, thou hast wept to know	a
That things depart which never may return:	b
Childhood and youth, friendship and love's first glow,	a
Have fled like sweet dreams, leaving thee to mourn.	b
These common woes I feel. One loss is mine	c
Which thou too feel'st, yet I alone deplore.	d
Thou wert as a lone star, whose light did shine	c
On some frail bark in winter's midnight roar:	d
Thou hast like to a rock-built refuge stood	e
Above the blind and battling multitude:	e
In honoured poverty thy voice did weave	f
Songs consecrate to truth and liberty, –	G'
Deserting these, thou leavest me to grieve,	f
Thus having been, that thou shouldst cease to be. [11,	g
c.290]	

Структура этого сонета, по мнению Е.В. Халтрин-Халтуриной, представляет собой «искаженный шекспировский сонет»: «...Шелли расположил двустиишие, которым обычно заканчивается шекспировский сонет, между вторым и третьим катренами. Ключ-двустиишие – самое ответственное место английского сонета. В нем, как и предполагается, подведен достойный итог жизни воспетого поэта и произнесена хвала в его честь. Однако предполагается этот достойный итог не там, где ему должно быть – не в конце сонета-жизнеописания. <...> Изменив традиционное место ключа-двустиишия, Шелли мысленно рассек жизнь своего адресата – Вордсворта – на две части: пылкий талантливый юноша, который некогда казался ему идеалом поэта (т. е. молодой Вордсворт, находившийся в тесном сотрудничестве с Колриджем), – и успокоившийся старец, певец не революции, а природы» [9, с. 204, 207]. В пользу такой интерпретации говорит и тот факт, что октет представляет собой два катрена на 4 рифмы, а в целом в 14-стишии три катрена с перекрестной системой рифмования. Это вызывает устойчивые ассоциации именно с шекспировской моделью. Исследовательницей даже называется непосредственно 116-й сонет Шекспира, в котором она видит источник некоторых шеллиевских образов: так, например, «во втором четверостишии (строки 5-8) Шелли сравнивает прежнего Вордсворта с Полярной звездой, которая служила ему недостижимым ориентиром во время жизненных бурь» [9, с. 206], что напрямую соотносится с шекспировским сравнением любви со звездой:

O no, it is an ever-fixed mark
That looks on tempests and is never shaken;
It is the star to every wand'ring bark,
Whose worth's unknown, although his height be taken.
Shakespeare (Sonnet 116)
These common woes I feel. One loss is mine
Which thou too feel'st, yet I alone deplore.
Thou wert as a lone star, whose light did shine
On some frail bark in winter's midnight roar...
Shelley («To Wordsworth»)

Кроме того, исследователи находят точки соприкосновения этого сонета с вордсвортовским посланием к Дж. Мильтону: «Седьмая строка сонета Шелли *«Thou wert as a lone star, whose light did shine...»* напоминает строку из сонета Вордсворта о Милтоне «Лондон 1802»: *«Thy soul was like a Star and dwelt apart»*» [4, с. 174]. И действительно, композиционное строение сонета П.Б. Шелли в определенном смысле коррелирует с сонетом В. Вордсворта, что не мог не почувствовать К.Д. Бальмонт, который в 1893 году перевел сонет Вордсворта еще до начала работы над сонетом «To Wordsworth».

Сравнение этих двух переводов позволяет обозначить знаменательные совпадения:

1) в первом катрене это – совпадение мужских рифмокомпонентов на лексическом уровне:

Вордсворт

Мильтон? Зачем тебя меж нами нет?
Британии ты нужен в дни паденья!
Везде заветов прошлого забвенья,
Погибла честь, померкнул правды свет. [3, с. 343]

Шелли

Был сладкозвучен плач твой безнадежный
О том, к чему для нас возврата нет;
О детстве, о любви, о дружбе нежной,
О снах минутных, льющих беглый свет. [10, с. 11]

2) С девятой строки интертекстуальные и рифменные совпадения начинаются со сравнения поэтов со звездой:

Вордсворт

Твоя душа была звездой блестящей,
Твой голос был как светлый вал морской –
Могучий, и свободный, и звенящий;

Ты твердо шел житейскою тропой.
Будь вновь для нас зарею восходящей,
Будь факелом над смутною толпой!

Шелли

Ты был звездой, горевшей одиноко
Над кораблем средь черной тьмы ночной,
Как маяка сверкающее око,
Ты высился над бурною волной.
Свободу славил гимн твой вдохновенный,
Ты бедностью почетной дорожил,
И изменил, забыл свой долг священный,
И растоптал все то, чему служил.

Обращает внимание, что концовка обоих переводов, несмотря на разницу в строфическом и строчном объеме, структурно довольно похожа: строки, начинающиеся с местоимения «Ты», анафорический повтор в двух последних строчках – все это способствует нагнетанию эмоционального лирического впечатления. Е.В. Халтрин-Халтурина считает, что «...создавая сонет, Шелли стремился найти ответ на весьма болезненный вопрос: отрекаясь от своего кумира Вордсворта, не является ли он сам изменником, предавшим дружбу и любовь к Учителю?» [9, с. 205]. И хотя в переводе сонета П.Б. Шелли К.Д. Бальмонт отказался от воспроизведения канона, заменив его простыми четверостишиями с перекрестной рифмовкой (AbAb CdCd и т. д.), все же его перевод передает накал страстей и драматизм ситуации:

К ВОРДСВОРТУ

Был сладкозвучен плач твой безнадежный
О том, к чему для нас возврата нет;
О детстве, о любви, о дружбе нежной,
О снах минутных, льющих беглый свет.

Певец Природы, ты скорбел за брата,
Такую скорбь могу понять и я,
Но есть еще тяжелая утрата,
О ней скорбит одна душа моя.

Ты был звездой, горевшей одиноко
Над кораблем средь черной тьмы ночной,
Как маяка сверкающее око,
Ты высился над бурною волной.

Свободу славил гимн твой вдохновенный,
Ты бедностью почетной дорожил,
И изменил, забыл свой долг священный,
И растоптал все то, чему служил. [10, с. 11]

В передаче Бальмонта усиливается ностальгический посыл сонета Шелли: если в оригинале описанию заслуг Вордсворта посвящено 12 строк, то у Бальмонта, ощущавшего особенную близость с основоположником «озерной школы», этому посвящено целых 14 строк. Расширение сонетного пространства он проводит прежде всего за счет композиционного увеличения вступительной части: знаменательное именование «Певец Природы» («Poet of Nature») он переносит во второй катрен, оставляя в первом описание «утрат». Все это дает переводчику возможность усилить систему романтических концептов, среди которых не только «звезда», которая указывает в зимний шторм дорогу «хрупкому суденышку», не просто «убежище в скале», а маяк (почти как факел из сонета «К Мильтону»), который высится «над бурною волной». Романтический антураж дополняют «вдохновенный гимн» и «почетная бедность», но при этом Бальмонт усиливает финал своего перевода нагнетанием глаголов с негативной семантикой – «изменил», «забыл», «растоптал», элиминируя ностальгический пафос последних строк подлинника: «Deserting these, thou leavest me to grieve, / Thus having been, that thou shouldst cease to be» [«Когда ты покинул их, мне осталось скорбеть о том, / Кем ты был и кем перестал быть»].

Среди всех переводов сонетов П.Б. Шелли это – единственный пример отхода К.Д. Бальмонта от формы, что связывается исследователями со спецификой его переводческого стиля: «...главная особенность переводческого стиля Бальмонта, просматривающаяся при анализе «политической» поэзии Шелли, состоит в том, что он уделял основное внимание содержанию произведения, при этом форма имела для него второстепенное значение. Ее важно было сохранить только в том случае, если она помогала раскрытию центральной мысли стихотворения. В целом, по сравнению с подлинником, было допустимо изменение количества строк, рифмы и размера. Следствием такого подхода стало то, что Бальмонт зачастую пересказывал оригинал, хотя наряду с отрывками, в которых он использовал этот прием, можно назвать много примеров лексически точного перевода, близкого к подстрочнику» [6, с. 61-62].

И все же русского Шелли невозможно представить

без переводчика К.Д. Бальмонта, нашедшего в его наследии неисчерпаемый источник для создания собственной художественной концепции поэтического творчества, что позволило Б.Л. Пастернаку спустя десятилетия написать: «Русским Шелли был и остался трехтомный бальмонтовский. В свое время этот труд был находкою, подобной от-

крытиям Жуковского. Пренебрежение, высказываемое к этому собранию, зиждется на недоразумении. Обработка Шелли совпала с молодыми и творческими годами Бальмонта, когда его свежее своеобразие еще не было опорочено будущей водянистой искусственностью» [6, с. 61-62].

Библиографический список

1. Бальмонт К.Д. Избранное: Стихотворения. Переводы. Статьи / Вступ. ст. Л. Озерова, примеч. Р. Помирного. М.: Художественная литература, 1980. 742 с.
2. Бальмонт К. Избранное: Стихотворения. Переводы. Статьи / Сост., вступ. ст. и коммент. Д.Г. Макогоненко. М.: Правда, 1990. 698 с.
3. Вордсворт У. Избранная лирика: Сборник / Сост. Е. Зыковой. М.: ОАО Изд-во «Радуга», 2001. 592 с.
4. Гусманов И.Г. Лирика Шелли. II. (1811–1817 гг.). Орел: Издательский дом «Орлик». Издатель Александр Воробьев. 2007. 280 с.
5. Загорский Е. (Завиловский Е.М.) Юлий Словацкий. Бальмонт, как его переводчик. М.: Пол. б-ка, 1910. 32 с.
6. Иванова А.С. К.Д. Бальмонт – переводчик английской литературы. Иваново; СПб: издатель Епишева О.В., 2009. 192 с.
7. Казарцев Е.В. Сравнительное стиховедение: метрика и ритмика. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 160 с.
8. Пастернак Б. Заметки переводчика // Литературная Россия. 1965. № 13. С. 18.
9. Халтрин-Халтурина Е.В. Поэтика «озарений» в литературе английского романтизма: Романтические суждения о воображении и художественная практика. М.: Наука, 2009. 350 с.
10. Шелли П.Б. Полн. собр. соч. в пер. К.Д. Бальмонта. Т. 1. СПб: тип. Товарищества «Знание», 1903. 502 с.
11. Poetry and Prose by Percy Bysshe Shelley / Сост., автор предисл. и коммент. И.Г. Неупокоева. Moscow: Foreign languages publishing house, 1959. 460 с.

References

1. Balmont K.D. Izbrannoe: Poems. Translations. Article / L.Ozerov's, introductory article, notes by R. Pomirchego. M.: Fiction, 1980. 742 p.
 2. Balmont K. Izbrannoe: Poems. Translations. Articles / introductory article, notes and ed. by D.G. Makogonenko. M.: Pravda, 1990. 698 p.
 3. Wordsworth W. Lyrics: Collection / comp. by E. Zyкова. M.: Publ. House Raduga, 2001. 592 p.
 4. Gusmanov I.G. Lirika Shelley. II. (1811 – 1817). Orel: Orlik Publ. House Publisher - Alexander Vorobyov. 2007. 280 p.
 5. Zagorski E. (Zavilovsky E.M.) Yuli Slovatsky. Balmont as his translator. M.: Library. 1910. 32 p.
 6. Ivanova A.S. K.D. Balmont as English literature translator. Ivanovo; SPb: publisher Epiševa O.V., 2009. 192 p.
 7. Kazartsev E.V. A Comparative Study of Verse Meter and Rhythm. St. Petersburg: The Herzen State Pedagogical University, 2017. 160 pp.
 8. Pasternak B. Translator's notes // Literary Russia. 1965. No. 13. 18 p.
 9. Haltrin-Halturina E.V. Poetics of «Illumination» in literature of the English romanticism: Romantic judgments of imagination and art practice. M.: Nayka, 2009. 350 p.
 10. Shelley P.B. Collected Works in K.D. Balmont's trnslations. Vol. 1. SPb: Znaniye, 1903. 502 p.
 11. Poetry and Prose by Percy Bysshe Shelley / introductory article, notes and ed. by I.G. Neupokoyeva. Moscow: Foreign languages publishing house, 1959. 460 p.
-

ЖОЛУДЕВА Л.И.

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романского языкознания филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: l.zholudeva@gmail.com

ZHOLUDEVA L.I.

PhD in Philology, assistant professor at the Department of Romance linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University.
E-mail: l.zholudeva@gmail.com

**ЯЗЫК ИТАЛЬЯНСКИХ ТРАКТАТОВ XVI ВЕКА: РЕГИОНАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ
ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА ANTE LITTERAM?**

**LINGUISTIC FEATURES OF XVI-CENTURY ITALIAN TREATISES: REGIONAL VARIATION
OF STANDARD LANGUAGE ANTE LITTERAM?**

Статья посвящена одной из ярких особенностей итальянского литературного языка XVI века – его вариативности в диатопии (то есть в пространственном измерении), проявляющейся, прежде всего, на фонетическом и морфологическом уровнях. На материале языка трактатов XVI века, принадлежащих перу авторов из разных областей Италии (Пьетро Бембо, Федерико Луиджини, Микеланджело Бьондо, Джованни Баттисты Моддио, Иегуды Абрабанеля, Бальдассаре Кастильоне, Аонио Палеарио), показано, как в итальянской прозе этого периода соотносится региональная и стилистическая неоднородность узуса. При этом не может не возникнуть вопрос о статусе регионально маркированных вариантов реализации нормы. Применительно к современному итальянскому языку в таких ситуациях используется термин «italiano regionale» (региональный вариант итальянского литературного языка), однако в исторической лингвистике он пока не получил столь же широкого распространения: на вопрос о времени возникновения «italiano regionale» на данный момент нет однозначного ответа. С нашей точки зрения, уже в XVI веке наблюдается тенденция, характерная и для современного состояния итальянского языка: литературный язык этого периода допускает тем большую вариативность в фонетике и морфологии, чем больше степень неформальности дискурса. Таким образом, несмотря на то, что в первой трети XVI века сложилась кодифицированная норма, опирающаяся на староитальянские образцы, в ряде случаев – например, при необходимости передать особенности разговорной (и тем более стилистически сниженной) речи – итальянские авторы опирались на живой узус, для которого была характерна региональная маркированность.

Ключевые слова: итальянский язык, история итальянского языка, вариативность, italiano regionale, функциональная стилистика.

The present paper deals with one of the most peculiar features of the XVI-century Italian language – its diatopic (regional) variation that can be observed, first of all, on the phonetic and morphological level. The material under analysis comprises XVI-century treatises by authors from different Italian regions (Pietro Bembo, Federico Luigini, Michelangelo Biondo, Giovanni Battista Modio, Iegudah Abrabanel, Baldassare Castiglione, Aonio Paleario); the aim is to demonstrate the interaction between regional and stylistic variation. The question that is bound to arise is the sociolinguistic status of regional variation typical of XVI-century Italian prose. In case with Modern Italian the term used to describe such variation is “italiano regionale” (regional variants of Standard Italian), but in historical linguistics it is not yet widespread: there is no common opinion as to when “italiano regionale” came into being. In our opinion, as early as in the XVI century we can observe the tendency that characterizes Modern Italian as well: literary language admits of regional variation (in phonetics and morphology) that is the more prominent the less formal the discourse is. Thus, despite the fact that in the first half of the XVI century the Italian language norm was codified (the leading principle being the imitation of Old Italian literary prose), in certain cases, especially when trying to convey the peculiarities of spoken language, Italian writers imitated the living use with its inevitable local flavour.

Keywords: Italian language, history of Italian, language variation, italiano regionale, functional stylistics.

Говоря о региональном варьировании языка применительно к современной Италии, исследователи уже довольно давно отказались от упрощенной модели, противопоставляющей итальянский литературный язык диалектам, в пользу более детализованных схем, описывающих социолингвистическую ситуацию (подробный обзор см. в [5; 13]). Независимо от того, принимается ли во внимание только вариативность в диатопии, то есть в пространственном изменении, или целая совокупность факторов (социальных, функционально-стилистических, ситуативных),

влияющих на характер коммуникации, в этих схемах неизменно находится место для того, что принято называть *italiano regionale*. Речь идет о регионально маркированных вариантах реализации нормы, используемых в нейтральных и неформальных коммуникативных контекстах (и в устном, и в письменном общении).

Значение феномена *italiano regionale* стало в полной мере осознаваться лишь на современном этапе. Во-первых, это связано с его широтой распространения: несмотря на то, что среди носителей итальянского языка в настоящее

время далеко не все являются также носителями диалектов, язык, на котором они общаются в нейтральных (и тем более неформальных) ситуациях, тем не менее, всегда является в большей или меньшей степени регионально маркированным. Проявления этого можно обнаружить в фонетике [6; 9], морфологии [8], лексике [11], использовании дискурсивных слов [4] и т.п. Во-вторых, говоря об эволюции итальянской языковой нормы, исследователи отмечают ее большую – по сравнению с прошедшими веками существования языка – гибкость и вариативность, и в первую очередь это касается именно вариативности в диалектах. Новой основой нормы становится то, как образованные люди говорят по-итальянски в «средних» (с точки зрения оппозиции по формальности / неформальности) коммуникативных контекстах; при этом наличие «акцента», выдающего происхождение говорящего, или других регионально маркированных особенностей не является поводом для социальной стигматизации. Таким образом, *italiano neostandard* – современный итальянский литературный язык (в противоположность традиционному *italiano standard*, с его большей степенью формальности и меньшей региональной маркированностью) – исследователи характеризуют как *italiano regionale medio colto* [5].

Время возникновения феномена *italiano regionale* на данный момент является дискуссионным вопросом [8]. С одной стороны, есть точка зрения, что о появлении *italiano regionale* как неотъемлемой части итальянского языкового «ландшафта» можно с уверенностью говорить не ранее середины XX века – с послевоенной эпохи, начиная с которой итальянским языком в той или иной степени владеет большая часть населения Италии [8]. С другой стороны, региональное разнообразие узуса наблюдается и в более ранние периоды – с того времени (XVI в.), когда флорентийский диалект начинает использоваться за пределами Тосканы в качестве престижной формы речи, наделенной функцией надрегионального средства коммуникации [15]. Мы придерживаемся точки зрения, что *italiano regionale* возникает тогда же, когда складывается итальянская кодифицированная норма, а именно, в первой половине – середине XVI столетия. В данной работе мы постараемся обосновать нашу позицию и продемонстрировать на примере узуса авторов разного (в региональном отношении) происхождения, что а) степень и характер отклонений от языкового стандарта, предписанного авторитетными грамматиками, во многом определялась стилистическими параметрами, и, б) как и на современном этапе, региональная маркированность текста обратно пропорциональна его формальности.

Материалом для нашего исследования послужили следующие трактаты:

- П. Бембо «Азоланские беседы» (1505)¹,
Б. Кастильоне «О придворном» (1528)²,
Ф. Луиджини «О прекрасной даме» (1554)³,
Дж. Б. Моджо «Пир» (1554)⁴,
М. Бьондо «Тоска, боль и страдания» (1546)⁵,
И. Абрабанель «Диалоги о любви» (1535)⁶,
Аноним (А. Палеарио?) «О благодеяниях Иисуса Христа» (1543)⁷.

Среди перечисленных авторов нет флорентийцев: мы намеренно исключили из рассмотрения тексты, написанные уроженцами Тосканы, поскольку в данной работе нас интересует присутствие (или значимое отсутствие) в

трактатах языковых черт, отличных от флорентийских. Большинство из перечисленных текстов (за исключением последнего) написано в форме диалога – жанра, занимающего стилистически промежуточное положение между текстами «низкого» жанра (комедии, сатирическая поэзия и т.п.) и «высокой» (трагедии, эпические поэмы, лирическая поэзия, отдельные образцы эпистолярного жанра и т.п.) литературой. Последний трактат, отличающийся от других в тематическом отношении, является образцом гомилистического дискурса.

Анализируя языковые особенности трактатов, мы обращали внимание на: а) наличие системных расхождений между узусом авторов и кодифицированной нормой на фонетическом и морфологическом уровне; б) характер этих расхождений (особенности, типичные для живого диалектного узуса Тосканы XVI в.; признаки влияния северных или южных диалектов, в том числе примеры гиперкоррекции); в) наличие / отсутствие синтаксических особенностей, указывающих на стремление автора воспроизвести особенности устной коммуникации на письме, и другие маркеры формальности / неформальности дискурса.

Первым выводом, к которому мы пришли в результате анализа текстов, является следующий: степень региональной маркированности напрямую коррелирует с тем, пытается ли автор имитировать живую разговорную речь или, напротив, ориентируется на образцы нормативной, кодифицированной письменной речи. Это в равной степени касается всех авторов, независимо от того, уроженцами какого региона они являются.

Так, в трактате мантуанца Б. Кастильоне «О придворном», где имитируется стиль непринужденной придворной беседы, близкий к нейтральному, встречаются:

- формы без тосканской дифтонгизации (*omini, foco, bon*);
- примеры отсутствия типичного для Флоренции перехода *ar > er* в предударном слове (*aspettarete, estimarete*);
- отсутствие закрытия в предударном слове (*meglior, cortegiano, desingannar, depingere*);
- колебания в написании слов с геминатами (*publico, comedia, obbligo / robbano*).

В том, что касается грамматики, можно отметить:

- нередкое использование кондиционала на *-ia* (*ave-rian, devria, saria*),
- использование форм имперфекта конъюнктива глагола *essere* с закрытой гласной (*fusse*).

«Южный» кондиционал на *-ia*, встречающийся, впрочем, и в диалектах Севера Италии, по-видимому, уже в XVI веке был не вполне нейтрален в стилистическом отношении: это вариант кондиционала, типичный для поэтического дискурса, который мог передавать некоторую «книжность» придворной манеры изыскаться.

По сравнению с нейтральным стилем «Книги о придворном» Дж. Триссино, трактат другого уроженца северной Италии (г. Удине), Ф. Луиджини, отличается подчеркнутой ориентацией на письменные образцы, причем автор – в соответствии с рекомендациями авторитетных грамматистов (в первую очередь, П. Бембо) – пытается дистанцироваться и от влияния собственного диалекта, и от современного, «испорченного», флорентийского узуса. В трактате «О прекрасной даме» мы почти не найдем регионально маркированных черт: исключение составляют

спорадическое отсутствие геминации (*scimia*) и озвончение согласных (*lagrimando*).

То же самое характерно для трактата П. Бембо «Азоланские беседы», не содержащего признаков диалектного влияния. Как известно, венецианец Бембо был одним из тех, благодаря кому итальянский литературный язык получил образную характеристику «*lingua toscana in bocca veneziana / in libro veneziano*» («тосканский язык в венецианских устах / в венецианских книгах»); имелось в виду не влияние венецианского диалекта на литературный язык, а, напротив, принципиальный отказ гуманистов круга Бембо от контакта с живым узусом Флоренции XVI века в пользу ориентации на флорентийский диалект XIV века, представленный в лучших образцах литературы, публиковавшихся в Венеции (в том числе, под редакцией Бембо) [3]. Влияние «Бесед о народном языке» Бембо на формирование итальянской кодифицированной нормы было поистине огромным; кроме того, и сам узус Бембо – в частности, язык «Азоланских бесед» – послужил образцом и объектом имитации. Таким образом, отсутствие признаков *italiano regionale* в «Азоланских беседах» – не исключение из общего правила, а, напротив, его важная составляющая.

Трактат южанина (уроженца Калабрии, значительную часть жизни проводившего в Риме) Дж. Б. Модиио «Пир», где изображается легкая куртуазная беседа, в значительно большей степени отличается разговорными особенностями. Один из маркеров ориентации на устный узус – отображение «*che polivalente*» – черты, и на современном этапе свойственной разговорной речи, причем не только итальянской, но и, например, испанской и португальской [1; 2; 10]:

“*Andiam dunque – diss’io – ché non si può mancar al Trievi*”;

“*Percioché la podagra è figliuola di Bacco e di Venere: il sa ben egli, ché altre volte gliel’ho detto*”.

Другой признак ориентации на устный узус – примеры использования дискурсивных маркеров: “*Allora il re, alzatosi, disse: — Insomma non si può contrastare col Selvago*”).

В тексте обнаруживаются фонетические особенности, характерные для южных диалектов Тосканы и, вероятнее всего, для речи жителей Рима середины XVI в. (известно, что после разграбления Рима войсками Карла V в 1527 году город был заселен фактически заново, и значительная часть переселенцев прибыла из прилегающих к Лацио южных районов Тосканы). Это, например,

- флорентийские (но не рекомендованные грамматистами, а более поздние) формы глагола *avere* (*arà, arebbe*),
- формы без анафонии (*gionti*),
- формы без закрытия предупредного гласного (*romo-re, artegiani*),
- примеры отсутствия тосканской дифтонгизации (*cor*) или, напротив, отсутствия стяжения (*truova*),
- окончания презенса индикатива, не соответствующие кодифицированной норме (*correno*) и т.п.

В трактате М. Бьондо (уроженца Венеции, большую часть жизни проводившего в центральной и южной Италии) «Тоска, боль и страдания», стиль которого можно охарактеризовать как весьма далекий от разговорного, встречаются такие особенности:

- рекомендованное П. Бембо этимологическое окончание первого лица имперфекта индикатива (*io credeva*),

- вариативность форм имперфекта конъюнктива (*fusse / fosse*),
- формы с эпитезой, имитирующие староитальянский узус (*mostròe, fie*),
- лексические архаизмы и поэтизмы (*dimandava, giattanzia, iniquo, attristare, drento, dannaggio, maritaggio*),
- а также грамматические архаизмы (*satisfeceno* (III pl.); *trovamo* (I pl.), *vedesseno* (III pl.)),
- неупотребительные в разговорной речи синтаксические конструкции («аккузатив с инфинитивом» после *verba dicendi*: “*Che me dirai essere donna?*”; “*Dunque dico donna essere simile a quel animale che immita tutti li gesti umani*”).

Имитация староитальянских образцов М. Бьондо, автором не-тосканского происхождения, порой приводит к стилистическим несостыковкам. Например, в стилистически выдержанном, если не сказать рафинированном, тексте трактата вдруг появляются формы перфекта на –*orno* (*restorno*), которые в живом флорентийском диалекте за время, отделяющее XVI век от староитальянского периода, приобрели ярко выраженную просторечную окраску. Таким образом, здесь мы имеем дело с намеренной стилизацией текста под образцы староитальянской назидательной прозы. Тот комплекс регионально маркированных отклонений от кодифицированной нормы, который обнаруживается в текстах комического содержания и неформального стиля, для трактата М. Бьондо не характерен.

В анонимном трактате-проповеди «О благодеяниях Иисуса Христа» встречаются такие особенности как:

- колебания в словах с условиями для дифтонгизации (*omo / uomo, figliuolo / figliolo, lieva*),
- колебания в отображении палатализации начального [j] (*iusto, iustizia, iudicio, Iesù* наряду с *giudice, giogo, già, gioventù* – вероятно, формы без палатализации можно считать книжными);
- формы имперфекта конъюнктива с закрытой гласной (*fussero*),
- отличные от нормативных окончания кондиционала и перфекта индикатива (*avrebbero, recesso*),
- колебания в отражении на письме закрытия предупредного гласного (*dimonio / demonio, occisa, melasse*).

К тосканским чертам трактата можно отнести лексему *Iddio*, а также регулярное отображение на письме геминат; спорадически в тексте встречается форма артикля *el*. К тосканским чертам трактата можно отнести лексему *Iddio*, а также регулярное отображение на письме геминат; спорадически в тексте встречается форма артикля *el*. Несмотря на то, что этот необычайно популярный⁸ трактат был опубликован анонимно, в XX веке историки пришли к выводу [12], что, вероятнее всего, его автором был Аonio Палеарио (гуманист, философ; был осужден как еретик и казнен в 1570 г.), уроженец Салерно. На наш взгляд, языковые особенности трактата подтверждают версию о нетосканском происхождении автора этого текста: он содержит ряд отклонений от нормативных образцов, в том числе таких, которые могут свидетельствовать об ориентации автора на староитальянские образцы (см., в частности, окончания *passato remoto*), что было особенно характерно для писателей из гуманистической среды.

В случае с трактатом И. Арбрабанеля (Леона Еврея) «Диалоги о любви» неитальянское происхождение авто-

ра, португальского еврея-сефарда, известно, и этот текст также довольно близок к кодифицированной норме, хотя и содержит ряд черт, свойственных диалектам Тосканы того времени (вероятно, итальянский язык автор изучал в Тоскане или Риме):

- отсутствие перехода *ar > er* (*parlarò, desiderarebbe*),
- формы с дифтонгом после группы «согласный + г» (*truovo*),
- формы без закрытия предударного гласного (*offizio*),
- формы с озвончением начального [k] (*gattiva*),
- имперфект конъюнктива *essere* с закрытой гласной (*fussero*),
- тенденция к выравниванию окончаний презенса конъюнктива по модели первого спряжения (*debbino* (также *debbeno*), *possino, posseghino*),
- колебания в отображении геминат (*obligo*),
- форма второго лица единственного числа *essere* без дифтонга – *sete*,
- образованная по аналогии форма презенса *avere* – *aviamo*,
- отличная от нормативной форма *veggo*,
- «несклоняемое» относительное местоимение *che* (*fuora de le tenebre in che essi stavano sepolti*).

Спорадически в тексте встречается кондигионал на –*ia* (*saria*). Определенный артикль не образует слитных форм с предлогами *di, da* (*de le, da la*), в отличие от предлога *in* (*nel*).

Таким образом, вне зависимости от того, насколько структурно близкими к тосканским диалектам были родные диалекты авторов трактатов, они – по-видимому, совершенно сознательно – используют региональную маркированность (или ее отсутствие) как стилистический ресурс. Черты, свойственные живому диалектному узусу, придают диалогам разговорный колорит, тогда как имитация староитальянских образцов, положенная грамматистами XVI века (прежде всего, П. Бембо и Ф. Фортуньо) в основу нормы, напротив, позволяла придать тексту формальный или возвышенный стилистический колорит.

Второй вывод, который можно сделать на основе проведенного анализа, тесно связан с первым. Несмотря на то, что мы рассмотрели лишь несколько трактатов, уже на

этом относительно небольшом материале можно отметить довольно значительную вариативность узуса. Появление в первой трети XVI века грамматических сочинений, задавших ценностные ориентиры и модели стандартизации языка и кодификации языковой нормы, отнюдь не привело к полному нивелированию узуса и устранению регионально маркированных черт. На наш взгляд, дело здесь не в несовершенстве владения языком (все авторы трактатов были представителями итальянской интеллектуальной элиты, в чьей языковой компетенции нет оснований сомневаться). Скорее следует предположить, что языковой стандарт, предложенный П. Бембо, Ф. Фортуньо и другими авторами грамматик и основанный на воспроизведении староитальянских образцов, не обеспечивал литературному языку достаточной стилистической гибкости. Если для создания формальных и стилистически возвышенных текстов было достаточно ориентироваться на староитальянские образцы и следовать рекомендациям грамматистов, то нейтральные и разговорно окрашенные тексты предполагали опору на живой – а значит, так или иначе диалектно окрашенный – узус. Наличие в тексте отклонений от кодифицированной нормы коррелирует с его стилистическими характеристиками, являясь одновременно маркером вариативности в диатопии (региональная вариативность) и в диафазии (функционально-стилистическая дифференциация). Таким образом, можно предположить, что уже в XVI веке действует тенденция к сохранению региональной вариативности в рамках нормы и ее превращению в средство функционально-стилистической дифференциации языка, что типично и для современного итальянского языка. Иными словами, феномен *italiano regionale* можно считать «побочным продуктом» формирования кодифицированной нормы на основе заведомо неактуального узуса (опора на образцы «высокой» литературы XIV века).

Полученные нами данные дополняют результаты анализа текстов других жанров (в частности, комедий; наша статья «Комедии Ф. Де Форнариса и А. Кальмо: ранние образцы *italiano regionale*?» на данный момент находится в печати). В дальнейшем мы планируем продолжить намеченную линию исследования на более обширном материале.

Примечания

1. Bembo P. Prose della volgar lingua // Bembo P. Prose della volgar lingua. Gli Asolani. Rime. / A cura di C. Dionisotti. Torino: UTET, 1966. 731 c. Электронная версия: URL: <https://www.liberliber.it/online/autori/autori-b/pietro-bembo/prose-della-volgar-lingua/>
2. Castiglione B. Il libro del Cortegiano. A cura di Giulio Preti. Torino: Einaudi, 1960. 441 p. URL: <https://www.liberliber.it/online/autori/autori-c/baldassarre-castiglione/il-libro-del-cortegiano/>
3. Luigini F. Libro della bella donna // Trattati del Cinquecento sulla donna. A cura di Giuseppe Zonta. Bari: Laterza, 1913, pp. 221-309.
4. Modio G.B. Il convito ovvero Del peso della moglie // Trattati del Cinquecento sulla donna. A cura di Giuseppe Zonta. Bari: Laterza, 1913, pp. 309-371.
5. Biondo M. Angoscia, Doglia e Pena, le tre furie del mondo // Alessandro Piccolomini, Michelangelo Biondo, Federico Luigini, Giovanni Battista Modio, Trattati del Cinquecento sulla donna. A cura di Giuseppe Zonta. Bari: Laterza, 1913, pp. 71-220.
6. Ebreo L. Dialoghi d'amore. [Электронное издание] URL: http://prin.iliesi.cnr.it/testi/Ebreo_Dialoghi_1535.pdf
7. Trattato utilissimo del beneficio di Gesù Cristo // Opuscoli e lettere di riformatori italiani. / A cura di G. Paladino. Bari: Laterza, 1913. С. 1-61.
8. До того, как в 1549 г. трактат попал в индекс запрещенных книг, в Венеции было продано порядка 40000 его экземпляров [12, с. 614].

Библиографический список

1. Гуревич Д.Л., Жолудева Л.И. Полифункциональность союза *que / che* в португальском и итальянском языках // Древняя и Новая Романия. 2015. Т. 15, № 1. С. 625–634.
2. Гуревич Д.Л. Многофункциональность союза *que* в испанских драматических текстах XVI-XVII вв. В кн.: Вопросы иберо-романистики: Сборник статей: Выпуск 16 / Сост. М.С. Снеткова. Под ред. Ю.Л. Оболенской. Москва: МАКС Пресс, 2017. С. 209–217.
3. Чельшьева И.И. Теория и практика процесса языкового нормирования в Италии XVI в. В кн.: Языковая норма. Типология нормализационных процессов. М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. С. 128–153.

4. *Bazzanella C.* Le facce del parlare: un approccio pragmatico all'italiano parlato. Firenze: La Nuova Italia, 1994. 269 p.
5. *Berruto G.* Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo. Roma, 2014. 278 p.
6. *Bertinetto P. M., Loporcaro M.* The sound pattern of Standard Italian, as compared with the varieties spoken in Florence, Milan and Rome // *Journal of the International Phonetic Association.* 2005. 35(2). P. 131–151.
7. *Cerruti M., Crocco C., Marzo S. (eds.)* Towards a New Standard: Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian. Berlin, Boston: De Gruyter, 2017. 378 p.
8. *Cerruti M.* Strutture dell'italiano regionale: morfosintassi di una varietà diatopica in prospettiva sociolinguistica. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009. 308 p.
9. *Crocco C.* Everyone has an accent. Standard Italian and regional pronunciation. In: *Cerruti M., Crocco C., Marzo S. (eds.)* Towards a New Standard: Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian. Berlin: Walter de Gruyter, 2017. P. 89–117.
10. *Gurevich D., Zholudeva L.* Polivalência da conjunção que / che em português e italiano. In: *Gallæcia. Estudos de linguística portuguesa e galega.* Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico Santiago de Compostela, 2017. P. 321–330.
11. *De Mauro T.* Storia linguistica dell'Italia unita. Roma, Bari: Laterza, 1991. 573 p.
12. *McNair Ph.* Benedetto da Mantova, Marcantonio Flaminio, and the “c di Cristo”: A Developing Twentieth-Century Debate Reviewed // *The Modern Language Review.* 1987. Vol. 82, No. 3, P. 614–624.
13. *Sabatini F.* L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In: *Gesprochenes italienisch in Geschichte und Gegenwart.* Tübingen: Narr, 1985. P. 154–184.
14. *Tesi R.* Storia dell'italiano. La formazione della lingua comune dalle fasi iniziali al Rinascimento. Bologna: Zanichelli, 2007. 285 p.
15. *Trovato P.* Il primo Cinquecento. Storia della lingua italiana. Bologna: Mulino, 1994. 476 p.

References

1. *Gurevich D.L., Zholudeva L.I.* Polifunkcional'nost' soyuza que / che v portugal'skom i ital'yanskom yazykah [Polyfunctional conjunction que / che in Portuguese and Italian] In: *Drevnyaya i Novaya Romaniya [Old and New Romania].* 2015. Vol. 15(1). P. 625–634. (In Russian)
2. *Gurevich D.L.* Mnogofunkcional'nost' soyuza que v ispanskikh dramaticheskikh tekstakh XVI-XVII vv. [Polyfunctional conjunction que in XVI-XVII cc. Spanish pieces of drama] In: *Voprosy ibero-romanistiki: Sbornik statej [Problems of Ibero-Romance philology: Collection of papers]: Issue 16 / Ed. by M.S. Snetkova & Ju. L. Obolenskaya.* Moscow: MAKS Press, 2017. P. 209–217. (In Russian)
3. *Chelysheva I.I.* Teoriya i praktika processa yazykovogo normirovaniya v Italii XVI v. [Theory and practice of language normalization in the XVI-century Italy] In: *Yazykovaya norma. Tipologiya normalizacionnykh processov. [Language norm. Typology of normalizing processes.]* Moscow: Institute of linguistics, RAS, 1996. P. 128–153. (In Russian)
4. *Bazzanella C.* Le facce del parlare: un approccio pragmatico all'italiano parlato. [The faces of speech: pragmatic approach to Spoken Italian]. Florence: La Nuova Italia, 1994. 269 p. (In Italian)
5. *Berruto G.* Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo. [Sociolinguistics of Modern Italian]. Rome, 2014. 278 p. (In Italian)
6. *Bertinetto P. M., Loporcaro M.* The sound pattern of Standard Italian, as compared with the varieties spoken in Florence, Milan and Rome. In: *Journal of the International Phonetic Association,* 35(2), 2005. P. 131–151. (In English)
7. *Cerruti M., Crocco C., Marzo S. (eds.)* Towards a New Standard: Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian. Berlin, Boston: De Gruyter, 2017. 378 p. (In English)
8. *Cerruti M.* Strutture dell'italiano regionale: morfosintassi di una varietà diatopica in prospettiva sociolinguistica. [Structures of Regional Italian: morphosyntax of diatopic variation in sociolinguistic perspective]. Frankfurt on Main: Peter Lang, 2009. 308 p. (In Italian)
9. *Crocco C.* Everyone has an accent. Standard Italian and regional pronunciation. In: *Cerruti M., Crocco C., Marzo S. (eds.)* Towards a New Standard: Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian. Berlin: De Gruyter, 2017. P. 89–117. (In English)
10. *Gurevich D., Zholudeva L.* Polivalência da conjunção que / che em português e italiano [Multifunctionality of the conjunction que / che in Portuguese and Italian] In: *Gallæcia. Estudos de linguística portuguesa e galega. [Galicia. Studies on Portuguese and Galician linguistics]* Santiago de Compostela: University of Santiago de Compostela, Publications and Scientific exchange service, 2017. P. 321–330. (In Portuguese)
11. *De Mauro T.* Storia linguistica dell'Italia unita. [Linguistic history of the united Italy]. Rome, Bari: Laterza, 1991. 573 p. (In Italian)
12. *McNair Ph.* Benedetto da Mantova, Marcantonio Flaminio, and the “C di Cristo”: A Developing Twentieth-Century Debate Reviewed. In: *The Modern Language Review.* Vol. 82, No. 3, 1987. P. 614–624. (In English)
13. *Sabatini F.* L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane [The Italian of middle registers: a reality among the Italian linguistic varieties] In: *Gesprochenes italienisch in Geschichte und Gegenwart. [Spoken Italian in history and modernity].* Tübingen: Narr, 1985. P. 154–184. (In Italian)
14. *Tesi R.* Storia dell'italiano. La formazione della lingua comune dalle fasi iniziali al Rinascimento. [History of Italian. The formation of standard language from the initial phases to the Renaissance]. Bologna: Zanichelli, 2007. 285 p. (In Italian)
15. *Trovato P.* Il primo Cinquecento. Storia della lingua italiana. [The first half of the XVI century. History of the Italian language]. Bologna: Mulino, 1994. 476 p. (In Italian)

УДК 81'1, 316.77

UDC 81'1, 316.77

ИЗОТОВ В.П.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vpizotov@yandex.ru

IZOTOV V.P.

Doctor of Philology, professor, head of the department of journalism and public relations of regional public institution of Orel State University
E-mail: vpizotov@yandex.ru

ОТРАЖЕНИЕ МЕДИАДИСКУРСА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

REFLECTION OF THE MEDIA DISCOURSE IN FICTION

В статье рассматривается проблема отражения медиадискурса (в его конкретном журналистском проявлении) через призму художественной литературы. Такое отражение присуще многим произведениям классической и современной литературы.

Ключевые слова: Медиадискурс, журналистика и литература, медиатехнологии.

Summary. In article the problem of reflection of a media discourse (in its concrete journalistic manifestation) through a fiction prism is considered. Such reflection is inherent in many works of classical and modern literature.

Keywords: Media discourse, journalism and literature, media technologies.

Художественную литературу воспринимают по-разному: как учебник жизни, как средство развлечения, как... Ряд это можно продолжать практически до полубесконечности, и в этом ряду есть место для понимания и определения литературы как отражения жизни, как зеркала жизни. И в этом зеркале находит своё отражение и медиадискурс.

Изучению отражения медиадискурса предшествовали работы М. Музалевского [4], И.В. Изотовой [2], В.П. Изотова [1], посвящённые отражению PR-технологий в творчестве различных писателей. Определённым промежуточным итогом развития этого направления можно считать коллективную монографию «PR-отражение текста» [6].

В современной дискурсологии (и медиадискурсологии) «понятия **дискурс** и **медиадискурс** расширяют сферу своего применения, и впору говорить об отражённом дискурсе (медиадискурсе): речь идёт прежде всего об отражении медиатехнологий в художественной литературе» [3, с. 204].

Рассматриваемая проблема не имеет ничего общего с проблемой литературной журналистики, поскольку анализ отражения медиадискурса в художественной литературе предполагает прежде всего изучения того, как и с помощью чего писатель показывает не только мир журналистики, но и журналистские приёмы, технологии и т.д. в отдельных произведениях. Насколько известно, проблема отражения медиадискурса ещё не была предметом детальных научных штудий. Даже в сборнике «Русская литература и журналистика в движении времени» [5], отражающего современные тренды журналистики, практически нет материалов, хотя бы косвенно касающихся данной проблематики.

Исторический экскурс об отражении медиадискурса в русской художественной литературе следует начать, конечно, с А.С. Пушкина. Известный факт: В.П. Андросов, редактор «Московского наблюдателя», получив известие о

смерти поэта, написал в письме А.А. Краевскому: «Пушкин едва ли не потому подвергся своей доле, что сделался журналистом». Комментарии, как говорится, излишни.

А.С. Пушкин оставил заметный след в русской журналистике, но сейчас не время и не место говорить об этом. Имея же в виду проблематику статьи, можно привести эпиграмму поэта «Как! Жив ещё Курилка журналист?..», в которой можно увидеть осуждение чёрных технологий: «Всё тискает в свой непотребный лист – // И старый вздор, и вздорную новинку».

В одной из филологических парадигм считается, что если А.С. Пушкин стоит у истоков русской классической литературы и русского литературного языка, то на другом фланге (увы! у устья наших литературы и языка – в классическом понимании) находится творчество В.С. Высоцкого¹.

Об отражении медиадискурса в творчестве В.С. Высоцкого уже имеется ряд исследований (см. [1], [3]), хотя, конечно всё многообразие этих отражений ещё не исследовано в должной мере). В качестве определённого дополнения можно указать на два произведения поэта.

Речь пойдёт о произведениях, которые относятся к тем произведениям, анализ которых в высококоведении только намечен, которые не очень известны широкому кругу читателей.

В 1960 году Высоцким написана «поэма-песня в сорока девяти днях» «Сорок девять», обозначенная в подзаголовке как «Пособие для начинающих и законченных халтурщиков». Поэма-песня написана на основе реального случая: четыре советских солдата дрейфовали на барже 49 дней в открытом океане, но не сдались стихии и были чудесным образом спасены. Однако «Сорок девять» – это не о подвиге моряков, а о трескучей журналистской шумихе вокруг этого события. Можно указать на то, что поэма-песня Высоцкого имеет типологическое

© Изотов В.П.

© Izotov V.P.

сходство с «Торжественным комплектом» Остапа Бендера из «Золотого телёнка» И. Ильфа и Е. Петрова (кстати говоря, творчество этого писательского тандема тоже содержит достаточно материала для изучения отражённого медиадискурса).

В 1973 году Высоцкий написал стихотворение «Я к вам пишу», которое можно считать развёрнутым интервью, содержащим ответы на вопросы, которые задавались поэту в записках на концертах и в письмах, интервью, в котором даётся ответ на многочисленные слухи и сплетни о поэте. И заканчивается это стихотворение строками, являющиеся своего рода универсальным ответом-рецептом:

Сержанты, моряки, интеллигенты, –
Простите, что не каждому ответ:
Я вам пишу, мои корреспонденты,
Ночами песни – вот уж десять лет!

Между Пушкиным и Высоцким (и после Высоцкого) есть немало писателей, в творчестве которых присутствует отражённый медиадискурс. С одной стороны, можно назвать нашего земляка И.С. Бунина, который в пятой книге «Жизни Арсеньева» показал картины жизни орловской газеты «Голос»; с другой – следует указать на романы А.Константинова «Журналист», «Сочинитель» и другие его произведения, в которых так или иначе освещаются медиатехнологии разного уровня (уместно будет напомнить, что А. Константинов создал «Агентство журналистских расследований» и написал учебник для журналистов «Журналистское расследование»).

Таким образом, отражение медиадискурса в художественном творчестве – весьма перспективное направление в исследовании журналистики, рекламы, паблик рилейшнз и литературы.

Примечания

1. Это мнение является достаточно спорным, однако ещё 25 назад творчество В.С.Высоцкого не рассматривалось всерьёз, рассматривалось как некая маргиналия...

Библиографический список

1. *Изотов В.П.* Элементы PR-деятельности в творчестве В.С.Высоцкого: предварительные материалы // Connect-Универсум – 2009: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической Интернет конференции с международным участием. Томск: ТГУ, 2010. С.96-97
2. *Изотова И.В.* PR и PRогрессорство: элементы PR-технологий в PRоизведениях братьев Стругацких. Орёл: ОГУ, 2009. 84 с.
3. *Изотов В.П., Изотова Е.С.* Отражённый медиадискурс в творчестве В.С.Высоцкого // Современный дискурс-анализ. Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования: Материалы Международной научно-практической конференции (специальный выпуск журнала). № 3 (20). Т.1. Белгород: Политерра, 2018. С.204-210.
4. *Музалевский М.* Аудитория // Советник, 2007, № 8. С.47-51.
5. Русская литература и журналистика в движении времени. Ежегодник 2016. Ч.2. М: МГУ, 2016. 294 с.
6. PRостранство текста: Коллективная монография. Орёл: ОГУ, 2014. 66 с.

References

2. *Izotov V. P.* PR-activity elements in V.S. Vysotsky's creativity: preliminary materials//Connect-Universum – 2009: The collection of materials III All-Russian scientific and practical the Internet-conference with the international participation. Tomsk: TGU, 2010. Pg 96-97
3. *Izotova I. V.* PR and PRogressorstvo: elements of PR-technologies in works of brothers Strugatsky. Orel: OSU, 2009. 84 pg.
4. *Izotov V. P., Izotova E. S.* The reflected media discourse in V.S. Vysotsky's creativity//The modern discourse analysis. The discourse of modern mass media in the long term theories, social practice and education: Materials of the International scientific and practical conference (special issue of the magazine). No. 3 (20). T.1. Belgorod: Polyterra, 2018. Pg 204-210.
5. *Muzalevsky M.* Audience//Adviser, 2007, No. 8. – Pg 47-51.
6. The Russian literature and journalism in the movement of time. Year-book of 2016. Ch.2. M: MSU, 2016. 294 pg.
7. The text space: Collective monograph. Orel: OSU, 2014. 66 pg.

ИЗОТОВ В.П.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vpizotov@yandex.ru

IZOTOV V.P.

Doctor of Philology, professor, head of the department of journalism and public relations of regional public institution of Orel State University
E-mail: vpizotov@yandex.ru

РОЛЬ РИТОРИЧЕСКОГО КАНОНА В ЖУРНАЛИСТСКОМ ДИСКУРСЕ И ДИСКУРСЕ PR

THE ROLE OF THE RHETORICAL CANON IN THE JOURNALISTIC DISCOURSE AND DISCOURSE PR

Риторический канон является основой журналистского творчества. Это положение в определённой степени выпало из поля зрения теоретической журналистики. В статье анализируется использование элементов риторического канона в современной журналистике.

Ключевые слова: Риторический канон, дискурс журналистики и публичных отношений.

The rhetorical canon is a basis of journalistic creativity. This situation to some extent dropped out from a field of vision of theoretical journalism. In article use of elements of a rhetorical canon in modern journalism is analyze.

Keywords: Rhetorical canon, journalism discourse and public relations.

В советские годы риторика находилась вне поля изучения и образования. Интерес к риторике как науке и учебному предмету в нашей стране возобновился в 80-90-е годы XX века. На границе веков и тысячелетий появились работы, в которых журналистское творчество, журналистская деятельность рассматривались через призму риторики. Речь идёт о статьях и книгах М.Н. Пряхина [4], З.С. Смелковой и соавторов [5], И.В. Анненковой [1] и других. В этом ряду можно упомянуть и работу [2] – первое и долгое время единственное обращение к данной проблематике в орловском научном дискурсе. В дальнейшем журналистский интерес к риторике заметно снизился. Что касается риторического аспекта связей с общественностью, то здесь можно сказать следующее: риторика входила в учебные планы специальности, а вот теоретическое осмысление этой проблемы заметно отстаёт, и монографическое её осмысление представлено, например, в работе [3] – одной из немногих в этом ряду.

Как известно, риторический канон в классическом включает 5 этапов: инвенцию (изобретение содержания), диспозицию (расположение материала), элокуцию (словесное оформление), меморию (запоминание) и акцию (пронесение). Все эти этапы актуальны для журналистов говорящих, для пишущих же два последних этапа менее релевантны. Применительно же к связям с общественностью важность этапов риторического канона зависит от жанров PR-текстов и от вида работы специалиста по связям с общественностью. В общем виде можно сказать, что для копирайтера значимее первые три этапа, для спичрайтера на первый план выходят мемория и акция, при этом последняя оказывается ключевой составляющей.

Понятно, что ни один текст в принципе не может быть выстроен вне риторического канона, но зачастую ни журналисты, ни пиарщики не представляют, какими элемен-

тами и приёмами риторического канона они пользуются в своей практической деятельности. Поэтому и действующих, и будущих специалистов следует обучать основным принципам его использования, демонстрируя им своего рода технологию обогащения приёма.

И здесь можно говорить о двух аспектах.

Первый: рассмотрение журналистских и пиаровских материалов через призму риторического канона, т.е. отыскивание в них конкретных проявлений или отражений элементов каждого из этапов.

Вот некоторые примеры из орловской прессы: «Мы прекрасно помним десанты наших хоккеистов, которые внезапно объявляли себя диссидентами и уходили играть в НХЛ, а потом вдруг оказывались востребованы здесь. Им поручали целые клубы, несмотря на то, что они вообще-то покрыли страну позором и предали не просто дело партии или советского народа, но и Центральный спортивный клуб армии (ЦСКА)» («Красная строка»; в данном случае использован приём умолчания – **апоσιопеза**, когда не называют того, что известно и так. В то же время можно считать, что здесь реализуется элокутивная тактика **намёк**); «У нее своя интерпретация Библии, твердая уверенность в том, что в вареной морковке больше витаминов, чем в сырой (что, кстати, доказано учеными), и святая вера в диетические свойства сала» («Орловский меридиан»; здесь использован **силлепсис** (нарочито алогичное перечисление объектов) – одна из фигур нарочитого алогизма, служащая созданию парадоксальности ситуации; реализуется смысловая модель «свидетельство»).

Второй, который можно считать в определённой степени креативным: рассмотрение того, как создавался тот или иной журналистский или PR-текст. Следует признать, что материалов такого рода не очень много, поэтому уже в практике преподавания нужно акцентировать на этом вни-

мание, а также привлекать практикующих журналистов и специалистов по связям с общественностью, которые могут поделиться своим соответствующим опытом.

Риторический канон является определяющим в дискурсе журналистики и публичных отношений, как, впрочем, и в любых видах дискурса.

Библиографический список

1. *Анненкова И.В.* Риторика для журналистов. Историко-культурный, теоретический и практический аспекты: Учебное пособие с приложениями. М., 2005. 161 с.
2. *Изотов В.П.* Методические рекомендации по курсу «Речевое воздействие» (для студентов 2 курса отделения журналистики). Орёл. 2002. 21 с.
3. *Изотов В.П., Изотов В.В.* Риторика и связи с общественностью. Орёл, 2010. 59 с.
4. *Пряхин М.Н.* О стратегии журналистского образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Литературоведение. Журналистика». 1996, № 1. С.103-110.
5. *Смелкова З.С., Ассуирова Л.В., Савова М.Р., Сальникова О.А.* Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты. Учебное пособие. М., 2003. 218 с.

References

1. *Annenkova I.V.* Rhetoric for journalists. Historical and cultural, theoretical and practical aspects: The manual with appendices M., 2005. 161 pg.
 2. *Izotov V.P.* Methodical recommendations about the course “Speech Influence” (for students 2 courses of office of journalism). Orel. 2002. 21 pg.
 3. *Izotov V.P., Izotov V.V.* Rhetorica and public relations. Orel. 2010. 59 pg.
 4. *Pryakhin M.N.* About the strategy of journalistic formation//Messenger of Peoples’ Friendship University of Russia. Series “Literary criticism. Journalism”. 1996, No. 1. Pg 103-110.
 5. *Smelkova Z.S., Assuirova L.V., Savova M. R., Salnikova O.A.* Rhetorical fundamentals of journalism. Work on newspaper genres. Manual. M, 2003. 218 pg.
-

УДК 378.147.88

UDK378.147.88

КАШИНА С.В.

кандидат филологических наук, доцент, Академия
Федеральной службы охраны Российской Федерации
E-mail: anikeev-k65@academ.msk.rsnet.ru

KASHINA S.V.

Candidate of philological sciences, associate professor. The
Academy of Federal Guard Service of the Russian Federation
E-mail: anikeev-k65@academ.msk.rsnet.ru

СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА КАК ИСТОЧНИК ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ

SENTENCE STRUCTURE OF A MOTHER TONGUE AS A SOURCE OF INTERFERENCE IN TEACHING ENGLISH ON A TRILINGUAL BASIS

Статья посвящена проблеме интерференции родного языка при изучении английского языка иностранными студентами. Автор обосновывает необходимость учета структуры предложения родного языка, доказывая, что появление типичных ошибок на грамматическом уровне является следствием игнорирования структурного построения конструкций родного языка. Сравнительно-сопоставительный анализ структур предложения представлен на основе тюркских языков.

Ключевые слова: интерференция, трансференция, трилингвальная основа, синтагматические отношения, синтаксический уровень, типичные ошибки.

The article is devoted to the problem of interference of mother tongue in studying English by foreign students. The author substantiates the necessity of taking proper account of the sentence structure of a native language, proving that ignoring it may cause typical grammar mistakes. Contrastive comparative analysis of sentence structures is given on the basis of Turkic languages.

Keywords: interference of mother tongue, trilingual basis, syntactical level, typical mistakes.

Как известно, основная проблема, с которой сталкиваются преподаватели английского языка неязыковых вузов, работающие с иностранными студентами, – это проблема интерференции родного языка. Несмотря на наличие большого числа работ, посвященных вопросам формирования иноязычной коммуникативной компетенции, ни один из многочисленных вопросов, касающихся методов преодоления интерференции, не был решен. Аспекты же сопоставительного плана, особенно важные для выявления источников потенциальной интерференции и трансференции родного языка не стали еще предметом специального исследования.

Без опоры на родной язык освоение иностранного языка сопряжено с многочисленными трудностями, поэтому изучать его легче на родине. Возникает вопрос о том, каким образом в процессе обучения можно преодолеть интерференцию родного языка, когда преподаватель им не владеет, в то время как одним из основных принципов обучения является учет родного языка? Наиболее адекватным подходом является, на наш взгляд, обучение английскому языку на трилингвальной основе. Под трилингвизмом в данном контексте мы понимаем процесс взаимодействия трех языков – родного языка обучающихся и двух иностранных: русского и английского, при этом первый иностранный язык выступает как посредник при изучении второго. Схематически это можно представить следующим образом:

1-й иностранный язык (английский) → 2-й иностранный язык (русский язык – язык-посредник) → родной язык.

Для разработки эффективной стратегии обучения на трилингвальной основе необходимо предварительное

проведение сравнительно-сопоставительного анализа английского и родного языка обучающихся на всех языковых уровнях: фонетическом / орфографическом, морфологическом и синтаксическом. При обучении английскому языку в неязыковом вузе наиболее важным представляется преодоление интерференции родного языка на уровне грамматики, поэтому преподавателю следует, прежде всего, ознакомиться с характеристиками языка по морфологическому типу. Представление о типе языка позволит увидеть различия грамматических систем, что даст возможность прогнозировать будущие проблемы, с которыми преподаватель может столкнуться в процессе обучения, а в случае наличия языковых явлений, имеющих сходство в обоих языках, возможно осуществление трансференции языковых навыков из родного языка.

Лингвисты и физиологи утверждают, что язык с его грамматическим строем усваивается в предложениях. Именно в нем находят отражение отношения между явлениями и предметами реальной действительности, и лишь на уровне этой языковой единицы наравне со значением слова проявляются его грамматические связи [2, с. 216].

Цель данной статьи – показать важность знания преподавателем системных особенностей родного языка иностранных обучающихся, которые находят отражение в первую очередь в структуре предложения.

Как известно, отношения между единицами языковой системы сводятся к двум основным типам – парадигматическим и синтагматическим. В первую очередь нас должны интересовать синтагматические отношения, т.е. отношения

единиц, расположенных линейно. Синтагматические отношения понимаются как способность элементов сочетаться. Соответственно, объектами сопоставления должны стать конструкции словосочетаний (атрибутивных, номинативных, глагольных), а также конструкции предложений безотносительно конкретного лексического наполнения.

В данной работе сопоставление осуществляется на базе тюркских языков. Следует отметить, что с точки зрения типовых признаков грамматический строй английского языка представляет собой отдельную систему, в то время как все тюркские языки являются представителями одной типологической группы и одной системы. Это связано с тем, что праязык их языковой семьи распался сравнительно недавно.

Основное различие в структурах предложения в рассматриваемых языках заключается в способе выражения синтаксических отношений: в тюркских языках они выражаются одновременно при помощи падежных окончаний и порядка слов, причем падежные окончания играют главную роль, а в английском языке определяющим является именно порядок слов.

Базовым ядерным типом предложения в языках является структурный тип «подлежащее + сказуемое». Отличие тюркской конструкции предложения состоит в том, что подлежащее и сказуемое находятся в начале и в конце предложения, создавая своеобразную рамку, внутри которой находятся объектные и адвербиальные сочетания, сравните:

Англ. **I saw her in the park.**

Рус. Я увидел ее в парке.

Азерб. **Mən onu parkta gördüm**

Тур. **Ben onu parkta gördüm.**

Каз. Мен оны саябақта көрдім.

Сравним местоположение членов предложения в английском и тюркских языках, что поможет нам выявить потенциальные источники интерференции.

1. Подлежащее.

У тюркского глагола, как известно, довольно развита морфологическая категория лица, в связи с чем возможен пропуск личного местоимения в функции подлежащего, что является довольно типичным явлением для тюркского предложения, например:

Англ. **I took a book in the library.**

Каз. (Мен) кітапханадан кітап алдым.

Тур. (**Ben**) kitaphaneden bir kitabı aldım.

Потенциальная интерференция родного языка вероятна также вследствие того, что в структуре тюркских языков существует модель высказывания, в котором отсутствует реальное подлежащее (сравните с русскими предложениями, начинающимися с глаголов «Думается ...»; «Представляется, что ...»). В этом случае в его роли выступает существительное в дательном или направлении падеже, а глагол имеет форму страдательного залога (в казахском и киргизском языках предпочитают употреблять формы без морфемы страдательного залога -ыл), например [1, с. 187]:

Туркм. Музее шу ёл биле барылар.

Узб. Музейга шу йўл билан борилади.

Каз. Мұражайға осы жолмен баруға болады.

Рус. В музей можно пойти этой дорогой.

Так как в английском языке отсутствие подлежащего недопустимо, его заменяет формальное подлежащее: «**One can go to the museum this way**».

В тюркских предложениях слово музей употреблено в форме дательного падежа, что считается нормой для подлежащего со сказуемым в пассивной форме. В предложении с личным местоимением в функции подлежащего данная форма без изменения выступает как обстоятельство:

Турец. **Biz müzeye şu yol gidebiliriz.**

Туркм. Биз музейге шу ёл биле барылар.

Каз. Біз мұражайға осы жолмен бара аламыз.

Рус. Мы можем пойти в музей этой дорогой.

2. Сказуемое.

Как видно из приведенных выше примеров, одна из основных особенностей конструкций тюркского высказывания заключается в том, что сказуемое находится в конце предложения. В отличие от английского и русского языков в тюркском предложении в его функции могут выступать и неличные формы глагола: деепричастия и причастия, что, однако, не влияет на порядок слов:

Англ. **I have already seen him.**

Рус. Я уже видел его.

Каз. Мен оны көргенмін.

Еще одним из возможных источников интерференции могут стать способы выражения модальности в тюркских языках. Так, для выражения долженствования в языках огузской группы используется сложный аффикс -malı / -meli / -meli, за которым следуют личные аффиксы:

Англ. **I ought to / must speak English.**

Рус. Я должен говорить по-английски.

Азерб. Mən ingiliscə danışmalıyam.

Тур. Ben İngilizce konuşmalıyım.

Тюркская форма со значением возможности, соответствующая русскому и английскому сочетанию инфинитива основного глагола с той или иной утвердительной формой глагола «(с)мочь», в языках огузской группы выглядит следующим образом: основа глагола + глагол **bilmek / bilmək** (в турецком / азербайджанском языках):

Англ. Now my brother **may** come.

Рус. Сейчас может прийти мой брат.

Тур. Şimdi kardeşim gelebilir.

Англ. He **can** speak English.

Рус. Я могу говорить по-английски.

Азерб. O ingiliscə danışa bilir.

В тюркских эквивалентах английских конструкций со сложным подлежащим и сложным дополнением место сказуемого также в конце предложения:

Англ. You **cause** me **to write** an answer.

Турец. Beni cevap **yazmağa** mecbur **edersiniz** (дословно: меня ответ писать обязанным делаете).

На основе вышеприведенных примеров можно сделать вывод о возможности интерференции, связанной с тем об-

стоятельством, что глагольные формы, выражающие модальные значения, в тюркских языках стоят в постпозиции к основному глаголу.

Структурный тип «подлежащее + сказуемое» является минимальным и служит ядром для дальнейшего расширения: обстоятельство – подлежащее – сказуемое – дополнение – обстоятельство в английском языке и обстоятельство – подлежащее – дополнение – обстоятельство – сказуемое в тюркских языках.

3. Дополнение.

Английские и тюркские словосочетания глаголов с дополнением также различаются: в английском языке они строятся по модели глагол + дополнение, и соответственно, называются глагольно-именными, а в тюркских образуются по модели дополнение + глагол, и соответственно являются именно-глагольными, сравните:

Англ. To write **a book**
Рус. Написать книгу
Тур. **Kitapı** yazmak
Азерб. **Kitapı** yazmaq
Каз. Kitap жазу.

4. Обстоятельство

Аналогичная ситуация возникает и при построении английского высказывания с обстоятельствами, которые подобным образом ставятся перед сказуемыми:

Англ. He is looking at me very **attentively**.
Рус. Он смотрит на меня очень внимательно.
Тур. (O) Bana **dikkatli dikkatli** bakıyor.
Каз. Ол маған мұқият қарап тұр.

Англ. Rains start **in autumn**.
Рус. Дожди начинаются осенью.
Тур. Yağmurlar **sonbaharda** başlar.
Каз. Жаңбыр күзде жауып бастайды.

Англ. The bus makes a stop **near our house**.
Рус. Автобус останавливается около нашего дома.
Азерб. Avtobus **evinimizin yanında** dayanır.

5. Определения.

Определения, выраженные прилагательными, местоимениями, числительными в языках обоих типов занимают позицию перед определяемым словом: **a large city** (англ.), **büyük bir şehir** (тур.), **katta bir şehir** (узб.). По иному обстоит дело с распространенными причастными оборотами: в английском языке они ставятся после определяемого слова, в тюркских языках перед ним:

Англ. The children **missing the lesson** are taking part in competitions.
Азерб. **Dərsə gəlməyən** uşaqlar, yarışda iştirak edirlər.

6. Как известно, в тех языках, где нет префиксов, не бывает и предлогов, их заменяют послелоги, например, английской фразе «**after the lesson**» соответствуют турецкая «**dersten sonar**», казахская «**сабақтан соң**», башкирская «**дәрестән һуң**». Сравните следующие предложения:

Англ. We worked **about** three weeks.

Рус. Мы работали около трех недель.
Тур. Üç hafta **kadar** çalıştık.
Каз. Біз үш апта шамасында жұмыс істедік.

Представляется, что наиболее вероятна интерференция в тех случаях, когда английским фразам, состоящим из существительных с предлогами, соответствуют тюркские эквиваленты с существительными в направительном, местном и исходном падежах. Сравним английские и казахские фразы:

To school → Направительный падеж: мектепке
At / in school → Местный падеж: мектепте
From school → Исходный падеж: мектептен

Таким образом, интерференция родного языка, связанная с наличием в родном языке данных падежей, может привести к тому, что в соответствующих английских эквивалентах предлог может быть пропущен.

Тур. Sonra sinemaya gidildi.
Англ. Then one went **to** the cinema.
Рус. Потом пошли в кино.

Английским фразам с предлогами **with** – с (кем-то), **by** в значении с / посредством в языках огузской группы соответствуют существительные с послелогом *ile*, имеющим сокращенную форму *-la / -le*, а в языках кыпчакской группы, например в казахском, значения, передаваемые существительными с этими предлогами, выражаются существительными в творительном падеже с падежными окончаниями **-мен / -пен / -бен** (баламен – с ребенком, қыздармен – с девушками, қызбен – с девушкой; қасықпен – ложкой и т.п.), присоединяющимися к существительным или притяжательным местоимениям:

Англ. We had a talk **with** your father yesterday.
Азерб. Biz akşam atanla danışdıq.
Каз. Біз кеше сенің әкеңмен сөйлестік.
Рус. Мы вечером поговорили с твоим отцом.

7. Потенциальным источником интерференции является также различие в порядке членов предложения в конструкции английского и тюркского вопросительных предложений: в английском языке вопросительное слово ставится перед подлежащим, а в тюркских языках (при наличии подлежащего) между подлежащим и сказуемым, сравните:

Англ. **Where** did he come from?
Узб. U **qayerdan** keldi?
Азерб. O **haradan** gəldi?
Тур. O **nereden** geldi?

Предварительный сравнительно-сопоставительный анализ структур предложения английского и родного языков обучающихся позволит преподавателю спрогнозировать источники интерференции. Профилактическую работу по предотвращению типичных ошибок на грамматическом уровне, связанных с бессознательным переносом речевых навыков родного языка в речь на английском языке необходимо осуществлять с первых занятий. Интерференцию родного языка можно преодолеть лишь путем целенаправленного показа системных языковых различий.

Библиографический список

1. *Буранов Дж.* Сравнительная типология английского и тюркских языков. М. : Высшая школа, 1983. 267 с.
2. *Ведель Г.Е.* Психология и основы методики преподавания иностранных языков. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1974. 280 с.

References

1. *Buranov J.* Comparative typology of the English and Turkic languages. Moscow: Vysshaya Shkola, 1983. 267 p.
 2. *Vedel G.E.* Psychology and the fundamentals of teaching foreign languages. Voronezh: Publishing House of the Voronezh University, 1974. 280 p.
-
-

УДК 811.112.2:81'25

UDC811.112.2:81'25

КЛОЧКОВ А.В.

кандидат филологических наук, доцент кафедры
немецкого языка, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: klochkov.a_new@mail.ru

KLOCHKOV A.V.

Candidate of Philology associate professor Department of
German language Orel State University
E-mail: klochkov.a_new@mail.ru

НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЕ ВОСПРИЯТИЕ В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ АСПЕКТЕ

FREE INDIRECT PERCEPTION IN THE INTERLINGUAL ASPECT

В предлагаемой статье речь пойдет о передаче такого явления как несобственно-прямое восприятие и о возможных изменениях, которые оно претерпевает в процессе перевода с русского на немецкий и с немецкого на русский.

Ключевые слова: несобственно-прямое восприятие, оригинал, перевод, трансформации.

In the given article the matter concerns the translation of such a phenomenon as free indirect perception and possible changes that may appear by translation from Russian into German and from German into Russian.

Keywords: free indirect perception, original, translation, transformations.

Явление, о котором пойдет речь в данной статье, а именно «Erlebte Wahrnehmung», в нарративной прозе встречается довольно часто и используется, прежде всего, для передачи непосредственного восприятия персонажем чего-либо осязаемого. Как правило, речь идет об аудиовизуальном характере восприятия. Такими объектами восприятия могут быть звуки, цвета, движение чего-либо, соположение предметов в пространстве, особенности освещения, кроме того это могут быть запахи и изменения температуры и т.д.

По своей природе это явление тесно связано с несобственно-прямой речью (далее НПР) и в тексте произведения может переплетаться с ней.

Так, например, известный нарратолог Вольф Шмид рассматривает его как разновидность НПР.

НПР – это отрывок повествовательного текста, передающий слова, мысли, чувства, восприятия и т.д. омысл овуопозициюодногоизобразяемыхперсонажей, причем передача ТП не маркируется ни графическими знаками, ни вводными словами [1, 225].

Если нарратор передает восприятие персонажа, необлекая передачу в формы выражения, свойственные персонажу, то получается разновидность НПР, которую В. Шмид предлагает называть, по аналогии с понятиями, принятыми в западной нарратологии, несобственно-прямым восприятием.

Целью статьи не является уточнение статуса явления, а лишь наблюдение за возможными межъязыковыми расхождениями.

Рассмотрим несколько примеров.

Что-то подплывало.

Издали доносились голоса.

Мороз заметно крепчал.

Такие примеры предполагают наличие наблюдателя или субъекта восприятия или фокусируют внимание на его местоположении.

Подобные элементы характерны, прежде всего, для художественной литературы, однако встречаются и в газетно-публицистическом стиле (но уже не НПР), в репортажах.

За окном темнело, а свет в зале по-прежнему не горел, различать лица участников становилось все труднее. Продолжала надрываться сирена, сидел резервный генератор. Кара-Мурза-младший призывал выступающих говорить короче. Происходящее напоминало апокалипсис в одном отдельно взятом помещении. (газета.ru)

Актуально-длительное значение имперфектива подразумевает наличие «синхронного наблюдателя», т.е. журналист подчеркивает свое присутствие на месте событий и непосредственное восприятие событий [2, 10].

Но, вернемся к художественной литературе. В нарративной прозе смена перспектив повествователя и героя, и связанных с этим повествовательных форм явление довольно частое. В процессе перевода несобственно-прямое восприятие может подвергаться определенным воздействиям, в результате которых возможны следующие варианты: несобственно-прямое восприятие сохраняется, не сохраняется, может усиливаться или ослабевать его имплицитность или эксплицитность, наконец, несобственно-прямое восприятие может быть создано в процессе перевода там, где в оригинале его не было.

Рассмотрим следующие примеры перевода с русского на немецкий:

Все об воскресении Лазаря, – отрывисто и сурово прошептала она и стала неподвижно, отвернувшись в сторону, не смея и как бы стыдясь поднять на него глаза. Лихорадочная дрожь ее еще продолжалась. Огарок уже давно погасал в кривом подсвечнике, тускло освещая в этой нищенской комнате убийцу и блудницу, странно сошедшихся за чтением вечной книги. Прошло минут пять или более.

»Da ist die Geschichte von der Auferstehung des Lazarus zu Ende«, sagte sie stockend und mit finsterem Gesichte und

stand nun regungslos da, zur Seite abgewandt; sie wagte vor Scham nicht die Augen zu ihm zu erheben. Ihr fieberhaftes Zittern dauerte noch fort. Das Licht in dem verbogenen Leuchter war schon ganz tief herabgebrannt und beleuchtete trübe in diesem ärmlichen Zimmer den Mörder und die Dirne, die sich so sonderbar zum Lesen des ewigen Buches zusammengefunten hatten. Es vergingen fünf Minuten oder noch mehr.

Переход от перспективы повествователя к перспективе героя осуществляется на фразе как бы стыдась... здесь два плана наслаиваются друг на друга. Далее следует изображение, длительность подчеркивается глаголами несовершенного вида, деепричастным оборотом - освещающая.

В переводе Siewagte vor Scham – остается перспектива повествователя, следующая фраза – попытка создать изображение, но временные формы в немецком языке (плюсquamперфект и претерит) в следующем предложении имеют скорее констатирующий характер и подчеркивают временное следование, возвращая к повествовательной форме сообщение, что выводит на первый план нарратора. Т.е. эффект несобственно-прямого восприятия ослабевает.

Переводя дух и прижав рукой стукавшее сердце, тут же нащупав и оправив еще раз топор, он стал осторожно и тихо подниматься на лестницу, поминутно прислушиваясь. Но и лестница на ту пору стояла совсем пустая; все двери были заперты; никого-то не встретилось. Во втором этаже одна пустая квартира была, правда, растворена настежь, и в ней работали маляры, но те и не поглядели.

Er holte Atem, drückte die Hand gegen das stark klopfende Herz, tastete dabei zugleich nach dem Beile und schob es noch einmal zurecht; dann begann er vorsichtig und leise, alle Augenblicke horchend, die Treppe hinaufzusteigen. Aber auch die Treppe war um diese Zeit völlig leer; alle Türen waren geschlossen; er begegnete keinem Menschen. Im ersten Stock allerdings stand die Tür zu einer leerstehenden Wohnung weit offen, und drinnen waren Maler bei der Arbeit; aber auch diese sahen nicht nach ihm hin.

Заполнение валентностей в переводе немного ослабляет эффект непосредственного восприятия, смещая акцент в сторону повествовательной формы нарратора.

Еще один пример.

Ночью не мог заснуть. Закрою глаза: что-то черное шевелится, переворачивается... Как живое... Живые пласты земли... С жуками, пауками, червяками...

Wenn ich die Augen zumachte, sah ich, wie sich etwas Schwarzes bewegte, drehte... Wie lebendig... Lebende Erdschichten... Mit Käfern, Spinnen, Würmern drin...

В оригинале существенным является переход от прошлого времени к настоящему. Настоящее время употребляется в т.н. наглядно-примерном значении, которое применяется как экспрессивный прием изображения повторяющегося, обычного действия.

В переводе несобственно-прямое восприятие сохраняется, однако уступает оригиналу в динамизме. Включение в перевод конструкции *sah ich, wie* глаголом визуального восприятия нарушает несобственно-прямое восприятие.

Далее рассмотрим примеры переводов с немецкого на русский

Als er aus der Stadt zurückkam, regnete es... An ei-

ner Straßenecke mußte er warten. *Panzer fuhren schwerfällig in die Kurve, schwenkten langsam ihre Rohre, ihre Hinterteile und fuhren in südöstlicher Richtung weiter. Die Leute sahen, blickten den Panzer ruhig zu.* Feinhals ging weiter.

Возвращаясь, Файнхальс попал под дождь... Но вскоре ему пришлось довольно долго простоять под дождем на перекрестке: *мимо шла танковая колонна. Танки неуклюже поворачивали за угол, медленно поводя хоботами орудий и занося бронированные зады. Они шли на юго-восток. Прохожие равнодушно смотрели им вслед.* Файнхальс двинулся дальше.

Фразой оригинала *Aneiner Straßenecke* *Feinhals* *warten* заканчивается повествовательный момент и начинается изображение, непосредственное наблюдение картины движения танков. В переводе непосредственное восприятие сохраняется, однако немного более акцентировано начало восприятия добавленной фразой *мимо шла танковая колонна*. Затем картина восприятия «разрывается» повествовательным моментом *они шли на юго-восток*, а затем немного усиливается за счет передачи направления движения «вслед».

Alles sauber, und es war sehr still, und Feinhals ging sehr leise. Hinter der ersten Tür hörte er den Spieß telefonieren.

Все кругом сверкало чистотой. Стояла полная тишина, и Файнхальс шел чуть ли не на цыпочках. Из-за крайней двери до него донесся голос каптенармуса, говорившего по телефону.

В переводе усиливается эффект непосредственного восприятия. Отказ от глагола чувственного восприятия.

Er schwitzte, hatte aber keine Hand frei, um die Mütze abzunehmen, und ging weiter. An der Quertreppe im Treppenhaus war eine Muttergottesstatue in eine Nische gesetzt. Sie war aus Gips, frische Blumen standen in einer Vase davor...

Он хотел было снять кепи и вытереть вспотевший лоб, но, вспомнив, что руки заняты, пошел дальше. На площадке третьего этажа в нише белела гипсовая статуя богородицы. У ног статуи стояли свежие цветы в вазочке.

Такие глаголы как *белеть*, *темнеть* и т.д., будучи т.н. эгоцентрическими элементами, подразумевают наличие наблюдателя, чего нет в оригинале. Интересным представляется и такое появление оценочности в переводе – в вазочке, что также подразумевает наличие субъекта восприятия.

Аналогичную ситуацию можно наблюдать и при переводе с английского на русский

Данная проблематика представляется весьма интересной, проанализированные примеры иллюстрируют общую тенденцию к усилению эффекта непосредственного восприятия при переводе на русский, и к ослаблению при переводе с русского на иностранный. По всей видимости, это может объясняться и объективными причинами – расхождением языков в отношении заполнения валентных структур, особенностях дейксиса, соотношения видовременных форм и их значений, способов выражения направленности движения, особенностями употребления частиц, отражающих пространственно-временные отношения и т.д.

Библиографический список

1. *Падучева Е.В.* Русский имперфектив: инвариант и частные значения [Текст] / Е. В. Падучева // Вестник Московского университета. Филология, Сер. 9. 2013. № 4. С. 7–18.
2. *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с. (Studiophilologica).

Список литературы для анализа

1. *Алексиевич С.А.* Чернобыльская молитва. Хроника будущего [Текст] / С. Алексиевич. М.: Время, 2013. 304 с.
2. *Белль Г.* Где ты был, Адам? М.: АСТ. 2011 г. 224 с.
3. *Белль Г.* Wo Warst Du, Adam? М.: КАРО. 2016 г. 240 с.
4. *Достоевский Ф.М.* Преступление и наказание. М.: АСТ. 2015 г. 672 с.
5. *Dostojewskij F.M.* Schuld und Sühne. – DTV. 752 S.
6. *Alexijewitsch S.A.* Tschernobyl. Eine Chronik der Zukunft. – Piper, München. 2011. 297 S.

References

1. *Paducheva E. V.* Russian imperfective: Invariant and contextual meanings. / E. V. Paducheva // Moscow State University Bulletin. Series 9. Philology 2013. № 4. Pp. 7–18.
2. *Schmid. W.* Narratology / W. Schmid. – Moscow. Languages of the Slavic culture, 2003. 312 p. (Studiophilologica).

References for analysis

1. *Aleksievich S.A.* Chernobyl prayer. Chronicle of the Future. Moscow: Vremya, 2013. 304 p.
 2. *Belle G.* Where have you been, Adam? Moscow: AST. 2011. 224 p.
 3. *Belle G.* Wo Warst Du, Adam? Moscow: KARO. 2016. 240 p.
 4. *Dostoevsky F.M.* Crime and Punishment. Moscow: AST. 2015. 672 p.
 5. *Dostojewskij F.M.* Schuld und Sühne. – DTV. 752 S.
 6. *Alexijewitsch S.A.* Tschernobyl. Eine Chronik der Zukunft. – Piper, München. 2011. 297 S.
-

УДК 070:069+908 (470.319)

UDC 070:069+908 (470.319)

КОНДРАТЕНКО А.И.

доктор филологических наук, доцент, кафедра журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: istorik57@yandex.ru

ДМИТРОВСКИЙ А.Л.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: dmitrovskiyAL@yandex.ru

KONDRATENKO A.I.

Doctor of Philology, associate professor of journalism and public relations, Orel State University
E-mail: istorik57@yandex.ru

DMITROVSKY A.L.

Candidate of Philology, associate professor of journalism and public relations, Orel State University
E-mail: dmitrovskiyAL@yandex.ru

МУЗЕЙ ИСТОРИИ ОРЛОВСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ: НАУЧНО-УЧЕБНЫЙ, ИНТЕРАКТИВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ, ПЕРЕДОВОЙ. НА ПУТИ К МЕЧТЕ

MUSEUM OF HISTORY OF ORYOL JOURNALISM: SCIENTIFIC-TRAINING, INTERACTIVE-EDUCATIONAL, ADVANCED. ON THE WAY TO DREAM

Авторы впервые ставят вопрос о создании в Орле музея истории журналистики. Особенность в том, что «музей» мыслится не как архаичный «набор стендов с экспонатами», но как активно действующая музейно-историческая учебная лаборатория: делиберативная площадка для диалогического (совместного) процесса выработки базовых коммуникативных конвенций города и региона – культурных, деловых, социальных, планово-прогностических.

Ключевые слова: Орловская область; история журналистики; делиберативный процесс; музей; музейность; социальный диалог; культура; методология.

The authors for the first time raise the question of the creation of the Museum of history of journalism in Oryol. The feature consists in the conceptualization of the Museum. We consider Museum as not an archaic set of stands with exhibits, but as an active Museum-historical educational laboratory: a deliberative platform for a dialogical (joint) process of developing the basic communicative conventions of the city and the region – cultural, business, social, planning and prognostic.

Keywords: Oryol region; history of journalism; deliberative process; Museum; set of characteristic of the museum; social dialogue; culture; methodology.

История периодической печати Орловской губернии неразрывно связана со всей многообразной и насыщенной историей края, который на протяжении многих лет играл важную роль в духовном и экономическом развитии России. Здесь родились деятели науки и культуры: Т.Н. Грановский, П.К. Штернберг, В.С. Калинин, С.Н. Булгаков, М.М. Бахтин, плеяда писателей и поэтов – И.С. Тургенев, Н.С. Лесков, А.А. Фет, Л.Н. Андреев, М.М. Пришвин и другие.

В Орловском регионе накоплен значительный опыт журналистской деятельности. В 1816 году в Орле появилось одно из первых в России провинциальных периодических изданий – журнал «Друг россиян и их единоплеменников обоего пола, или Орловский российский журнал», издававшийся преподавателем гимназии Ф.Ф. Орля-Ошменцем. В 1838 году начала издаваться первая газета – «Орловские губернские ведомости», в последующие десятилетия в свет вышли первые номера журнала «Орловские епархиальные ведомости», газеты «Орловский вестник» – в этой редакции работал юный Иван Бунин. Перечень периодических изданий региона за два века велик – это и революционные военные газеты, партизанские и подпольные издания, научные журналы, литературные альманахи, районные и

многотиражные газеты, всевозможные бюллетени, отмечавшая своё столетие «Орловская правда» и т.д. По самым скромным подсчётам на территории губернии/области за этот период выходило более тысячи наименований периодических изданий [1].

Творчество орловских журналистов разных периодов истории изучается как студентами, так и учёными. Этой теме посвящён ряд докладов как на международных, так и отечественных конференциях, семинарах. Мемориальное наследие этой тематики имеет сложную и подчас трагическую судьбу, что напрямую связано с особенностями жизни и деятельности журналистов Орловщины.

Более того, вызовы современности поставили перед нашей региональной медиасистемой ряд задач: технического и функционального реформирования (перехода на современные стандарты профессиональной деятельности), структурной перестройки (медиасистема как целое не существует: журналистское сообщество, как и властная элита, разобщено и не имеет цели, «Общего дела»), поиска культурной и ценностной идентичности (кто мы? Какие? Откуда и куда идём?), формирования через публичное обсуждение единой социальной конвенции, выработки общественного консенсуса, «общего блага» (особенно

актуальных в связи с последними непопулярными решениями правительства – пенсионной, налоговой и другими реформами).

Включённым в проблемы формирования единого информационно-коммуникативного пространства оказался и Университет (точнее говоря, наоборот, в силу зачаточного состояния университетских СМК, телевидения в частности, он остался выключенным из общественного диалога). В силу сложившейся конкретно-исторической ситуации ему выпала роль фактически градообразующего предприятия регионального масштаба – локомотива развития области: промышленного, культурно-образовательного, духовного. Однако, как показывает очевидный анализ ситуации [2], а также практика передовых стран мира, политические и организационные решения «легитимны в той степени, в какой индивиды, на которых эти решения распространяются (или их представители), имеют право или реальную возможность участвовать в обсуждении (deliberation) по поводу их содержания и как результат – приходиться к осмысленному согласию» [3].

Обсуждение проблем делиберативного процесса в рамках доклада, опубликованного в октябре 2013 года Национальной коалицией за дискуссию и диалог (National Coalition for Dialogand Deliberation, США) совместно с Международной ассоциацией муниципальных юристов, Национальной Лигой городов и рядом других организаций, привело участников к неутешительному выводу о том, что «традиционные практики гражданского участия не отвечают современным потребностям общества и существующим возможностям, включая он-лайн, а также не всегда учитываются органами управления» [4].

В качестве решения проблемы, было предложено формирование различных «форматов общественного участия»: делиберативных площадок, способствующих вовлечению «общественной сферы» («гражданского общества») и «сферы публичной власти» («государства») в процесс ответственного и открытого обсуждения социальных проблем и выработки консенсуса на основе «всеобщего блага». Таких форматов предложено три [5]:

Форматы «больших групп» (large-group formats):

- форумы для принятия решений (decision-making forums);

- форумы-представления (visioning forums);
- форумы-действия (action forums).

Форматы «малых групп» (small-group formats):

- «соборания-посредники» (facilitated small-group meetings);

- фокус-группы (focus groups);
- структурированные диалоги (structured conversations).

Он-лайн форматы (online formats) [их можно обозначить как «форматы микрогрупп». – Аав.]:

- обмен электронными письмами по той или иной проблеме (listservs);
- он-лайн дискуссии на специально созданных для этого Интернет-сайтах (threaded online discussions);
- он-лайн обсуждения (online deliberations);
- краудсорсинг (crowdsourcing).

Очевидно, что планируемый музей должен относиться к формату малых групп: в частности, к типу «собраний-посредников». В настоящее время преподаватели кафедры

журналистики и связей с общественностью ОГУ имени И.С. Тургенева начали работу по созданию такого музея. Пока это отдельные инициативы: обсуждение и выработка концепции, отработка некоторых методик и процедур (в рамках «Журналистской гостиной» проводятся встречи с ведущими специалистами в сфере массовых коммуникаций; ежегодные форумы «PR-прорыв» собирают лучших пиарщиков и рекламистов области; проводятся точечные общественные и гражданские акции), составляются списки музейных экспонатов и артефактов. Именно поэтому необходима структура, которая объединила бы все перечисленные, а также накопившиеся нереализованные, инициативы.

Научно-учебный музей видится абсолютно необходимой частью как образовательного процесса, поскольку представляет собой особый социокультурный институт, способный на современном уровне решать различные социальные задачи: начиная от сбора, хранения и изучения наследия, углубления знаний об истории и сущности журналистики и заканчивая духовным, культурно-патриотическим воспитанием, так и общественного, поскольку способен, в идеале, выступить инструментом общественного обсуждения актуальных местных проблем. Пусть и фрагментарно, но всё-таки представить Университет в медийном поле региона.

В целом создание научно-учебного музея направлено на решение множества задач, среди которых можно выделить:

- репрезентацию и популяризацию истории журналистики методом экспозиционного показа;

- включение истории орловской журналистики в учебный процесс;

- выявление, изучение, хранение и систематизация материалов, накопленных при изучении истории СМИ Орловского региона;

- проведение исследований с использованием методов, принятых в современной науке о журналистике в рамках учебного процесса, также развитие исследовательских навыков студентов, магистрантов и аспирантов, путём включения их в деятельность музея;

- проведение медиаобразовательных и медиапросветительских акций по ознакомлению широкой общественности с деятельностью журналистики (и орловской, в частности) как важнейшего института («скрепы» – В.В.Путин) общества;

- популяризацию профессии среди школьников, как будущих абитуриентов ОГУ имени И.С.Тургенева (в том числе через интернет – соседних регионов);

- создание новой музейной аудитории и расширение социального пространства влияния музея (этому могут способствовать чтение и обсуждение художественных, публицистических, научных произведений журналистов и преподавателей журналистики (регулярные «Встречи авторов с читателями»));

- организацию и проведение досуга общества (в Норвегии и Дании, например, существует практика «воскресных» встреч пенсионеров и пожилых людей, зачастую обделённых вниманием родных и близких, в местных библиотеках или музеях «шаговой доступности» для простого человеческого общения);

- формирование, через сохранение традиций и воз-

вращение к исконным духовным ценностям, национальной идеологии и, соответственно, гармонично развитой творческой личности;

– мемориальную функцию.

Научная методология (теоретическое музееведение) при проектировании музея предполагает изучение российского опыта в области создания и функционирования научно-учебных и учебных музеев, посвященных аналогичной тематике. Идею вдохновляет и мировой опыт: американский Музей журналистики и новостей известен своим английским наименованием – *Newseum* (news + museum). По нашему мнению, предлагаемый к реализации проект должен представлять собой вариант комплексной интеграции наиболее «сильных» сторон историко-краеведческих, литературных, научно-исследовательских, просветительских и учебно-образовательных, а также виртуально-интерактивных типов музеев.

При его создании планируется задействовать методики практической музеологии, музейной педагогики и дизайна в области проектирования музеев, тем более, что на данный момент в России открыты и успешно работают различные музеи истории журналистики и истории периодической печати. Назовём некоторые из них.

Музей печати Санкт-Петербурга первоначально был создан в 1984 году как музей «В.И. Ленин и газета «Правда»» [6].

Музей «Медиаархеология» факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова представляет собой собрание технических средств массовой коммуникации и журналистского творчества. В выставочном фонде около старинных: британский граммофон, германская пишущая машинка, советский телевизор КВН, кинокамера «Кварц», кинопроектор «Радуга», видеомагнитофон «Электроника» и др. Музей формировался из архивов факультета журналистики, а также личных вещей преподавателей, студентов и выпускников [7].

В Екатеринбурге существуют муниципальный музей радио и музей местной телестудии (вместе с этим в городе нет музея периодической печати и издательско-полиграфического музея, нет музея Свердловского творческого союза журналистов) [8].

Музей истории региональной журналистики открыт в Ставрополе в 2007 году. Более тысячи экспонатов дают представление об основных тенденциях в развитии местных печатных и электронных СМИ в контексте истории отечественных масс-медиа, демонстрируют генезис профессионального инструментария и раскрывают многогранность личности журналиста. Посетители знакомятся с экземплярами дореволюционных изданий, с юбилейными и знаковыми номерами «Ставропольской правды», здесь же собран целый ряд наград журналистов и редакторов газеты [9]. Особое внимание в экспозиции уделено истории журналистского образования в Северокавказском федеральном университете. Музей располагает пополняющейся электронной базой, в которой собрана и структурирована информация о СМИ, PR-структурах, ведущих публицистах и редакторах, системе профессиональной подготовки журналистов; фото-, аудио- и видеоархив [10].

В апреле 2018 года в Белгороде открыт музей истории журналистики. Идея его создания возникла во время празднования 100-летия газеты «Белгородская правда». Её

поддержал глава региона Евгений Савченко. Как рассказал генеральный директор ИД «Мир Белогорья» Олег Шевцов, пока в музее представлена история только печатных СМИ, но в будущем его планируют расширить экспонатами, рассказывающими о радио, телевидении, интернет-СМИ. На стендах можно увидеть недавние атрибуты журналистики: диктофоны, кассеты, удостоверения, фотоаппараты. В интерактивной зоне – старые компьютеры, несколько видов печатных машин, фотоувеличитель. Здесь же обустроен кабинет редактора 1980-х годов [11].

Корпус материалов и исследований, существующий на данный момент, позволяет говорить о возможности их презентации путём создания музея орловской журналистики, основой которого будет являться концептуальная экспозиция, отражающая не только историю, но представляющая и современные орловские СМИ. Решением может стать такая экспозиция, которая представляет собой набор образов, концептов и символов, соответствующих определённым темам. Экспозиция может сопровождаться не только мемориальными материалами, но и специально созданными иллюстративным и аудиальным сопровождением для полноценного раскрытия темы. Подразумевается погружение потенциального посетителя в интереснейшую сферу деятельности, детальное ознакомление с судьбами и творчеством орловских журналистов.

Музей призван:

- развивать научное знание об истории и современной практике орловской журналистики, сохранять ее материалы, как части национального культурного наследия;
- создавать методическую базу по журналистскому образованию;
- использовать инфокоммуникационные технологии для эффективной подготовки конкурентоспособных, компетентных специалистов в области массово-коммуникативной деятельности;
- сохранять «живую» память о людях: журналистах, преподавателях, руководителях и внештатных сотрудниках СМИ («общественниках»), посвятивших свою жизнь и деятельность журналистике;
- пропагандировать и продвигать (внедрять) университетскую культуру в массовое сознание.

Источниками такой экспозиции могут послужить как мемориальные предметы, так и визуальные материалы (тексты, фотографии, репродукции, видео и аудиозаписи и др.), на основе которых, в соответствии с концепцией, будет создаваться образное представление об основных этапах творческой деятельности и развитии технологий производства СМИ. Важно отметить, что артефакты, связанные с журналистской деятельностью, можно встретить не только в музее. Библиотеки и архивы также проводят выставки, главными экспонатами которых являются предметы, связанные с историей журналистики. Главным отличием музейной экспозиции является то, что в ней показан не просто предмет (газета, журнал, пишущая машинка или фотоаппарат). В музее происходит осмысление исторического пути, демонстрация посетителю не только и не столько предметов, сколько специфики СМИ, проблематики и творческих методов мастеров журналистики.

Подготовительным этапом для создания научно-учебного музея является подбор материалов и разработка концепции. Конечно же, необходимо учитывать те слож-

ности, которые связаны с набором и характером экспонируемых материалов. Экспонирование наследия не означает только экспонирование архивов или материалов на бумажных носителях (увы, они не подлежат долгому экспонированию). Большое количество материалов существуют на электронных и других видах носителей, что открывает широкие перспективы для экспозиционной и выставочной деятельности. Вполне приемлемым видится подход, обозначенный одним из создателей вузовского музея в Томске Т.В. Галкиной: «Новизна концепции будущей экспозиции музея состоит в сочетании хронологического и проблемного принципов» [12].

Обозначим основные контуры тематико-экспозиционного плана будущего музея. В первом разделе экспозиции будет отражён досоветский период развития орловской журналистики: экземпляры дореволюционных газет и журналов, рисунки, портреты журналистов, копии архивных документов. Далее будут представлены материалы, касающиеся истории типографского и издательского дела.

Во втором разделе отразится советский период истории: документы из личных архивов журналистов, фотографии, личные вещи. В этот раздел войдут также книги о журналистах и журналистике, экземпляры центральных журналов о печати, материалы о подготовке журналистских кадров в Орловской газетной партийной школе в 1930-е гг., реликвии периода Великой Отечественной войны.

В третьем разделе будут собраны свидетельства новейшей истории региональной журналистики.

Четвертый раздел будет знакомить с повседневной технологией журналистской работы в прошлом (пишущие машинки, фотоаппараты, строкомеры, диктофоны, блокноты).

В пятом разделе – «История отделения журналистики» – будет представлен широкий спектр экспонатов и документов о становлении в рамках университета кафедры журналистики и связей с общественностью, о судьбах выпускников.

Каждый из разделов сопровождают фотографии. Помимо этого будут широко представлены архивные документы, удостоверения, свидетельства о победах в творческих конкурсах, сувениры, юбилейные знаки.

Хотелось бы, чтобы начал функционировать ещё один, учебно-интерактивный отдел – оборудованный современной компьютерной техникой и коммуникациями класс, где могли бы проводиться занятия, либо самостоятельная (как собственно музейведческая, так и творческая) работа студентов: документирование, описание, систематизация, исследование, оцифровка источников и т.д.

Основным методом создания музея будет являться проектирование и анализ опыта создания научно-учебных, учебных музеев образовательных учреждений в музеологической и педагогической теории и практике; методы из-

учения создания, содержания и функционирования музея.

Методологической основой будут выступать труды по теории и практике музейного проектирования. В частности, сборники научных трудов по проблемам музейно-экспозиционного проектирования «Музейное проектирование», «Музейная экспозиция (теория и практика, искусство экспозиции, новые сценарии и концепции)», статьи которых посвящены теоретическим аспектам проблемы, а также технологиям проектирования и анализу конкретных реализованных в последние годы музейных проектов. Кроме того, будут использованы методы различных гуманитарных наук, таких, как теория журналистики, специальные и вспомогательные исторические дисциплины, педагогика, психология, социология, так как музеология носит междисциплинарный характер.

Практическая значимость создания научно-учебного музея будет заключаться и в его принципиальной междисциплинарности, а результаты проекта могут быть использованы в различных областях, таких как:

1. Музеология – реализация проекта позволит увеличить число научно-учебных и литературных музеев и окажет влияние на развитие теоретических и практических методик создания музеев.

2. Педагогика – использование разработанных форм использования и методик работы с экспозицией в образовательном процессе позволит улучшить качество образования и разнообразить учебный процесс.

3. Филология – обучение и проведение исследований на базе материалов музея позволит изучать основы источниковедения, текстологии и филологического анализа.

4. Медиапедагогика – активная «гражданская» деятельность музея позволит повысить медиаграмотность населения региона и будет способствовать повышению качества работы СМИ региона.

Форма работы музея может предполагать не только традиционный экскурсионный показ, но и специфические формы и методы работы с экспозицией и коллекциями: демонстрация отдельных музейных предметов на лекциях, научное описание и обработка материалов полевых исследований во время практических занятий, углубленное изучение конкретных тем в рамках учебного процесса на базе материалов музея, создание информационных баз, активируемых сенсорными тачпадами, и их интеграцию с различными порталами.

В целом исследования музея должны быть увязаны с общим планированием исследований по научным дисциплинам медиаобразования. Масштаб проекта не ограничивается исключительно научно-культурным смыслом и краткосрочными целями, в его организацию закладываются элементы, которые могут быть использованы при дальнейшем развитии и сотрудничестве с партнерами внутри и вне ОГУ имени И.С. Тургенева.

Библиографический список

1. Кондратенко А.И. Два века как один день: страницы истории орловской журналистики XIX – XX вв. Орёл: ПФ «Картуш», 2008.
2. Дмитриевский А.Л. Журналистика в системе управления регионом: университет как субъект культурной политики // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2016, № 2 (71). «Педагогические науки». – С. 223–226.
3. Dryzek J.S. Theory, Evidence, and the Tasks of Deliberation // Deliberation, Participation and Democracy. Palgrave Macmillan, London. 2007. P. 242.
4. Мочалов А.Н. Делиберативная демократия в местных сообществах: российский и зарубежный опыт [Электронный ресурс]: презентация Microsoft PowerPoint. – URL: <https://www.hse.ru/data/2014/04/04/1317737751/Mochalov.pdf> – Слайд 10.

5. Там же. Слайд 12.
6. Демидова В.И. Музей печати Санкт-Петербурга. СПб., 2006.
7. Музей «Медиаархеология» – <http://www.journ.msu.ru/about/museum/>
8. Исхаков Р.Л. Музей истории уральской журналистики // Актуальные проблемы современного краеведения на Среднем Урале: Материалы Всероссийской научной конференции / Сост. Ю.В. Запарий. – Екатеринбург: Изд-во Уральского федер. ун-та имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2015. – С. 54-57.
9. Юткина Ю. Куда «переехал» строкомер // Ставропольская правда, 2008, 12 янв. – http://www.stpravda.ru/20080112/Muzej_istorii_stavropolskoj_zhurnalistiki_edinstvennyj_muzej_pr_15331.html
10. http://www.ncfu.ru/index.php?do=static&page=muzey_isz
11. Музей истории журналистики открыли в Белгороде – <http://www.bel.ru/news/society/20-04-2018/muzey-istorii-zhurnalistiki-otkryli-v-belgorode>
12. Галкина Т.В. Музееведение: основы создания экспозиции. Учебно-метод. Пособие. – Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2004. С. 27.

References

1. Kondratenko A. I. Two centuries as one day: pages of history of Orel journalism of XIX-XX centuries. – Orel: PF “Kartush”, 2008.
 2. Dmitrovskiy A. L. Journalism in the regional management system: University as a subject of cultural policy // Scientific notes of Orel state University. In 2016, No. 2 (71). «Pedagogical science.» Pp. 223-226.
 3. Dryzek J. S. Theory, Evidence, and the Tasks of Delivery // Delivery, Participation and Democracy. Palgrave Macmillan, London. 2007. P. 242.
 4. Mochalov A. N. Deliberative democracy in local communities: Russian and foreign experience [Electronic resource]: Microsoft PowerPoint presentation. – URL: <https://www.hse.ru/data/2014/04/04/1317737751/Mochalov.pdf> – Slide 10.
 5. There. Slide 12.
 6. Demidova V. I. Museum of printing, Saint-Petersburg. SPb., 2006.
 7. Museum “Mediaready” – <http://www.journ.msu.ru/about/museum/>
 8. Iskhakov R. L. Museum of the history of Ural journalism // Actual problems of modern local history in The middle Urals: Materials of the all-Russian scientific conference / Comp. V. Zaparyi. – Yekaterinburg: Publishing House of the Ural federal University named after first President of Russia B.N. Yeltsin, 2015. Pp. 54–57.
 9. Yutkina Yu. Where “moved” a ruler to measure the volume of the text // Stavropolskaya Pravda, 2008, January 12. – http://www.stpravda.ru/20080112/Muzej_istorii_stavropolskoj_zhurnalistiki_edinstvennyj_muzej_pr_15331.html
 10. http://www.ncfu.ru/index.php?do=static&page=muzey_isz
 11. Museum of history of journalism opened in Belgorod – <http://www.bel.ru/news/society/20-04-2018/muzey-istorii-zhurnalistiki-otkryli-v-belgorode>
 12. Galkina T. V. Museology: the basics of the exhibition. Educational method. Benefit. – Tomsk: Publishing house of Tomsk state pedagogical University, 2004. Pp. 27.
-

УДК 811.33

UDC 811.33

КОРОЛЬКОВА А.В.

доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и журналистики, Смоленский государственный университет
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

KOROLKOVA A.V.

Professor of the Department of Literature and Journalism,
doctor of philology Smolensk State University
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

АФОРИСТИКА А.П. ЧЕХОВА

APHORISTICS A.P. CHEKHOV

В статье рассмотрены теоретические аспекты характеристики русской афористики: вводные и обособленные афоризмы, проблемы выделения ключевых слов афоризмов. В центре внимания автора статьи афористика А.П. Чехова, тематика его афористики, структурная характеристика его афоризмов, крылатые выражения. Основными темами афористики А.П. Чехова являются темы ума, познания, жизни, любви, качеств человека, литературы и языка художественной литературы.

Ключевые слова: изречения, афоризм, афористика, афоризмы А.П. Чехова, ключевые слова, крылатые выражения.

The article discusses the theoretical aspects of the characteristics of Russian aphorism: introductory and isolated aphorisms, the problem of the allocation of key words aphorisms. The focus of the author of the aphorism of A. P. Chekhov, the subject of his aphoristic, structural characterization of his aphorisms, and winged expressions. The main themes of aphorism are A.P. Chekhov's are the themes of the mind, cognition, life, love, human qualities, literature and the language of fiction.

Keywords: maxim, aphorism, aphoristic, aphorisms by A. P. Chekhov, key word, winged expressions.

Творчество А.П. Чехова – удивительный феномен русской культуры и русской литературы конца XIX – начала XX вв. Произведения А.П. Чехова лишены навязчивой прямой назидательности, хотя в них приоткрывается завеса над отвратительными в своей обыденности ужасными и трагическими явлениями русской провинциальной жизни. Маленькие грязные (что подчеркивается в большинстве рассказов) городки, деревни с тупыми косными в основной массе обывателями, лишенными малейшей искры чувства и мысли навевают глубокую тоску на читателей, оставляя, прочем, некую надежду на что-то лучшее.

Каждый читатель должен самостоятельно прийти к выводу о невозможности продолжения подобной серого, грязного, пустого, глупо-животного существования. Писатель в своих кратких рассказах последовательно приводит к этой мысли.

Удивительной стилиевой чертой рассказов А.П. Чехова является подчеркнутая беспристрастность автора, тонкого наблюдательного бытописателя нравов тогдашней России. В его рассказах практически нет прямых авторских оценок, о его отношении к описываемым персонажам можно догадаться по мастерски выписанным деталям. Чехова не случайно называют мастером деталей, а сам он не случайно называл краткость сестрой таланта. В деталях, как бы случайных замечаниях, часто выражен основной смысл художественного текста. Краткие изречения в структуре текста, раскрывающие идею произведения, часто являются афоризмами (если они не более трех предложений, чаще все же одно или два) или афористическими высказываниями (если они не более пяти предложений).

Афоризмы, извлеченные из текстов А.П. Чехова, представляют собой интересный материал для исследования

тематики, проблематики его произведений, исследования мировоззрения самого писателя. Частично афористика А.П. Чехова представлена в «Словаре афоризмов русских писателей» [2].

Необходимо пояснить, каким образом извлекались афоризмы из художественных и публицистических произведений А.П. Чехова.

Все афоризмы принято делить на обособленные и вводные (термины из монографии Н.Т. Федоренко и Л.И. Сокольской) [4]. Афоризмы А.П. Чехова вводные, извлеченные из целых текстов. Отдельных обособленных афоризмов А.П. Чехов не писал.

Извлекать афоризмы из текстов А.П. Чехова не очень сложно, потому что, во-первых, это прозаические тексты (в поэзии необходимо обращать внимание и на форму и ритмику стиха), во-вторых, что важнее, афоризмы А.П. Чехова выстраиваются вокруг ключевого слова изречения. Без ключевых слов невозможно извлечь изречение из целого текста, невозможно постигнуть его смысл, невозможно произвести семантический анализ и пр.

В понимании ключевых слов мы присоединяемся к концепции А.П. Сковородникова, кратко изложенной в «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка». Там предлагается считать ключевыми «слова, выражающие главную идею целого художественного текста» [3, с. 153]. А.П. Сковородников полагает, что данное терминологическое сочетание стало широкоупотребительным в современной лингвистике. Ключевые слова «создают внутреннее единство лексической системы произведений, становясь существенным элементом его композиционного построения» [3, с. 154].

В словарной статье энциклопедического словаря от-

мечается также, что ключевые слова используются в лексикографии при работе над тезаурусами, «обозначая те опорные слова, которые как своеобразные нити, связывают внутреннюю структуру тезауруса» [3, с. 155].

Ключевые слова в афоризмах отсылают изречения к тем или иным тематическим группам, семантическим полям. Можно сказать, что все семантические поля и тематические группы афоризмов можно свести к еще более обширным группам – концептам. Ключевые слова – это своеобразные ориентиры для читателей, осмысливающих по-новому известные понятия, осмысливая оригинальные суждения писателя.

В качестве ключевых выступают слова в прямом значении, а также в переносном или в индивидуально-авторском употреблении.

В большинстве случаев, чтобы осмыслить переносное значение ключевых слов, необходимо обратить внимание на контекст.

Выделение ключевых слов как метод вычленения афоризмов из текстов, метод определения тематической направленности афоризмов и семантического анализа афористики оправдывает себя. Тематика афоризмов определяется более объективно.

Семантическая характеристика афоризмов основана на анализе ключевых слов афоризмов. Они представляют собой своеобразный тематический стержень высказывания, а также в целом определяют его стилистическую маркированность.

Афоризмы отличает концептуальная цельность и смысловая законченность, а также понятийная завершенность, что и позволяет выделить в афоризме ключевое слово (в некоторых сложных случаях словосочетание или несколько ключевых слов).

Отдельным афоризмам свойственна определенная экспрессивность, что объясняется зачастую личным характером афоризма, выражающего чувства автора (особенно в поэтических афоризмах). В подобных случаях выделение ключевого слова не является бесспорным.

Афоризмы и афористические высказывания А.П. Чехова могут быть парадоксальными, противоречивыми, в них не исключены ирония и сарказм. При извлечении афоризмов из текстов А.П. Чехова необходимо учитывать не противоречит ли изречение целостному мировоззрению автора.

Афористика А.П. Чехова тематически разнообразна, она является отражением его душевных исканий и переживаний, иллюстрирует все, что волновало писателя, все, что становилось объектом его творческого переосмысления. Чехов сам кратко сформулировал собственный взгляд на мир в одном из изречений:

Моя святая святых – это человеческое тело, здоровье, ум, талант, вдохновение, любовь и абсолютнейшая свобода, – свобода от силы и лжи, в чем бы последние ни выражались.

Одной из самых важных тем в чеховской афористике является тема ума и познания. А.П. Чехов убежден, что ум, интеллектуальное развитие является важнейшей и неотъемлемой частью полной, духовно богатой человеческой жизни. Если человек лишен наслаждения познания, его жизнь становится пустым и бессмысленным существованием.

Чем выше человек по умственному и нравственному развитию, чем он свободнее, тем большее удовольствие доставляет ему жизнь.

Ум служит единственно возможным источником наслаждения. Мы же не видим и слышим около себя ума, – значит мы лишены наслаждения.

Нужны умные, образованные люди; по мере приближения человечества к лучшей жизни число этих людей будет увеличиваться, пока они не составят большинства.

Истинное наслаждение в познании, а вечная жизнь представит бесчисленные и неисчерпаемые источники для познания.

Свободное и глубокое мышление, которое стремится к уразумению жизни, и полное презрение к глупой суете мира – вот два блага, выше которых никогда не знал человек.

Для А.П. Чехова одним из самых отвратительных качеств человека является склонность ко лжи, душевная пустота, равнодушие и пошлость.

Кто лжет, тот грязен.

Ложь оскорбительна для слушателя и опошляет в его глазах говорящего.

Ложь – тот же алкоголизм. Лгуны лгут и умирая.

Тля ест траву, ржа – железо, а ложа – душу.

В жизни все зло от праздности, от скуки, от душевной пустоты, а все это неизбежно, когда привыкаешь жить за счет других.

Со временем будут удивляться лжи, с какою теперь борются со злом, служа лицемерно тому же злу; например, говорят о свободе, широко пользуясь услугами рабов.

Нет ничего страшнее, оскорбительнее, тоскливее пошлости.

В корпусе афористики Чехова довольно много изречений, в которых писатель говорит о качествах человека. Настоящий человек по Чехову стремится к поискам истины, духовно совершенствуется, ищет Бога, и, конечно, трудится. Труд облагораживает человеческую жизнь, придает ей значимость, помогает человеческому развитию и самосовершенствованию.

Призвание всякого человека в духовной деятельности – в постоянном поиске правды и смысла жизни.

Надо поставить свою жизнь в такие условия, чтобы труд был необходим. Без труда не может быть чистой и радостной жизни.

Праздная жизнь не может быть чистой.

Человек должен трудиться, работать в поте лица, кто бы он ни был, и в этом одном заключается смысл и цель его жизни, его счастье, его восторги.

* * *

Совершенно естественно, что тема труда связана с темой жизни. Жизнь рассматривается Чеховым многогранно. Самая плодотворная жизнь связана с творчеством, трудом, созиданием, поисками истины, жизненных ценностей. Писатель осуждает праздную пустую жизнь, даже не жизнь, а праздное существование, хотя в его афористике существует изречение, в котором писатель говорит о том, что осуждение – это неправильное поведение человека.

Жизнь дается один раз, и хочется прожить ее бодро, осмысленно, красиво.

* * *

Жизнь без определенного мировоззрения – не жизнь, а тягота, ужас.

* * *

Если вы почаще будете вдумываться, то вы поймете, как ничтожно все то внешнее, что волнует нас. Нужно стремиться к уразумению жизни, а в нем – истинное благо.

* * *

Боже, не позволяй мне осуждать, или говорить о том, чего я не знаю и не понимаю.

И в тоже время Чехов задумывается над быстротечностью человеческой жизни, о ее неведомых законах, о бренности человеческого существования.

Бывает так, что на горизонте мелькнут журавли, слабый ветер донесет их жалобный крик, а через минуту, с какой жадностью ни взглядывайся в синюю даль, не увидишь ни точки, не услышишь ни звука – так точно люди с их лицами и речами мелькают в жизни и утопают в нашем прошлом, не оставляя ничего больше, кроме ничтожных следов памяти.

* * *

До тех пор человек будет сбиваться с направления, искать, быть недовольным, пока не отыщет своего Бога. Жить во имя детей или человечества нельзя. А если нет Бога, то жить не для чего, надо погибнуть.

Тема жизни в афористике Чехова, разумеется, связана с темой смерти, конечности человеческого существования, перед которым меркнут сиюминутные проблемы, мелочность наших поступков. Смерть измеряет ценность человеческой жизни.

Смерть страшна, но еще было бы сознание, что будешь жить вечно и никогда не умрешь.

* * *

Умирает в человеке лишь то, что поддается нашим пяти чувствам, а что вне этих чувств, что, вероятно, громадно, невообразимо, высоко и находится вне наших чувств, остается жить.

* * *

Множество рассказов, пьес А.П. Чехова посвящены о любви. Любовь в произведениях писателя исследуется, много говорится о возвышенной поэтической, даже жертвенной любви, противопоставляется ей любовь эгоистичная, в которой прагматизм перерождается в корыстолюбие и потребительство. Но все же любовью движутся самые прекрасные поступки человека, без настоящей любви жизнь пуста.

Любовь есть благо. Недаром в самом деле во все времена почти у всех культурных народов любовь в широком смысле и любовь мужа к жене называются одинаково

любовью. Если любовь часто бывает жестокой и разрушительной, то причина не в ней самой, а в неравенстве людей.

* * *

Любовь юная, прелестная, поэтическая, уносящая в мир грёз, – на земле только она одна может дать счастье!

* * *

Надо любить, мы все должны любить – без любви не было бы жизни; кто боится и избегает любви, тот не свободен.

* * *

То, что мы испытываем, когда бываем влюблены, быть может, есть нормальное состояние. Влюбленность указывает человеку, каким он должен быть.

* * *

Какое огромное счастье любить и быть любимым и какой ужас чувствовать, что начинаешь сваливаться с этой высокой башины!

* * *

Когда любишь, то такое богатство открываешь в себе, сколько нежности, ласковости, даже не верится, что так умеешь любить.

В афористике А.П. Чехова рядом с темой любви стоит и тема дружбы, которая практически всегда показана как возвышенное и благородное чувство.

Дружбу посылает нам небо для того, чтобы мы могли высказаться и спастись от тайн, которые угнетают нас.

К теме любви и дружбы примыкает тема женщины/мужчины.

Если пишешь о женщинах, то поневоле должен писать о любви.

* * *

А.П. Чехов много размышляет над «женским» вопросом, о равноправии мужчины и женщины, о разнице выражения чувств и эмоций, о потребительском отношении друг к другу, о браке.

Женщина не может долго оставаться без привязанности...

* * *

Женщины без мужского общества блекнут, а мужчины без женского глупеют.

* * *

Когда женщина любит, то ей кажется, что предмет ее любви устал, избалован женщинами – и это ей нравится.

* * *

Когда женщина разрушает, как мужчина, то это naturalным, это все понимают, когда же она хочет или пытается создавать, как мужчина, то это naturalно неестественным и с этим не мирятся.

* * *

Никакой красотой женщина не может заплатить мужу за свою пустоту.

Одной из самых важных тем в афористике Чехова является тема литературы, языка художественной литературы. Чехов был мастером детали, в его произведениях наблюдается высшее языковое мастерство, каждое слово, каждая запятая на своем месте. Чехов даже заботился о музыкальности языка в своих произведениях. Литературное творчество, сценическое искусство представляется писателю

творческим счастьем. Писатель полагает, что литература должна изображать жизнь естественной, но иногда идеальной, чтобы читатель мог стремиться к идеалу. Писатель в афористике Чехова предстает как человек, наделенный особым даром говорить людям правду, показывать их пороки, но в тоже время показывать идеал, хотя заметим, что в теории и истории литературы признано, что отрицательных персонажей у Чехова гораздо больше.

Никакая литература не может своим цинизмом переицеголять действительную жизнь...

* * *

Надо изображать жизнь не такую, какая она есть, и не такую, какая она должна быть, а такую, какая она в мечтах.

* * *

Настоящий писатель – то же, что древний пророк: он видит яснее, чем обычные люди.

* * *

Писатель должен много писать, но не должен спешить.

А.П. Чехов много пишет о качестве языка литературного произведения, о языке в целом, который является мерилем интеллекта человека. Язык требует бережного отношения, он должен быть ясным, простым, и в тоже время возвышенным и чистым, без грубости, пошлости выражения.

Чем выше культура, тем богаче язык. Количество слов и их сочетаний находится в самой прямой зависимости от суммы впечатлений и представлений; без последних не может быть ни понятий, ни определений, а стало быть, и поводов к обогащению языка.

* * *

Берегитесь изысканного языка. Язык должен быть прост и изящен.

* * *

Какая гадость чиновничий язык! Исходя из того положенья... с одной стороны с другой же стороны – и все это без всякой надобности. «Тем не менее» и «по мере того» чиновники сочинили. Я читаю и отплевываюсь...

* * *

Количество слов и их сочетаний находится в прямой зависимости от суммы впечатлений и представлений: без последних не может быть ни понятий, ни определений, а стало быть и поводов к обогащению языка.

Отличительной чертой стиля А.П. Чехова является ирония. Ироничны, сатиричны и многие его афоризмы, при этом ироническое, сатирическое содержание подобных изречений не противоречит основной функции афоризмов – создание ярких, запоминающихся, оригинальных и привлекающих внимание фраз. Многие афоризмы Чехова проникнуты добродушным юмором, они смешны, но при этом заставляют задуматься над серьезными философскими проблемами. Иронические афоризмы А.П. Чехова привлекали к себе внимание, заставляли рассмеяться над проблемами современной действительности, осудить недостатки, обратить внимание в суе повседневности на важные вопросы человеческого бытия.

Воспитание: «Жуйте как следует,» – говорил отец. И жевали хорошо, и гуляли по два часа в сутки, и умывались холодной водой, все же вышли несчастные, бездарные люди.

* * *

Нужна собаке свобода, но все-таки ее нужно на цепи держать.

* * *

Почва такая хорошая, что если посадить в землю оглоблю, то через год вырастет тарантас.

В целом тематика корпуса афористики А.П. Чехова разнообразна. В ней также присутствуют темы быстротечности времени, молодости, старости, тема детства, осознания добра и зла, тема характеристики качеств людей (лицемерие, равнодушие, великодушие и пр.), тема человека и человечества и пр. Тематика чеховской афористики всеобъемлюща и является квинтэссенцией его творчества в целом.

Многие афоризмы А.П. Чехова превратились в крылатые выражения. Крылатые выражения отличаются от афоризмов большей частотностью употребления и стиранием печати авторства, когда носители языка помнят, что изречение принадлежит какому-то русскому писателю-классику, но не помнят кому именно. С.Г. Шулежкова в монографии «Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие» пишет о глубоком внутреннем родстве таких явлений как афоризм и крылатое выражение, а также называет афоризм «художественным произведением в миниатюре». Анализируя концепцию афористики, предложенную Н.Т. Федоренко и Л.И. Сокольской [4], она соглашается с литературоведческой трактовкой термина афоризм [5, с. 24].

Решая вопрос о соотношении понятий «афоризм» и «крылатое выражение», С.Г. Шулежкова указывает, что афоризм может стать языковой (крылатой) единицей, но путь наоборот невозможен. «Среди крылатых выражений можно найти массу единиц, которые одновременно являются афоризмами (изречениями), так как они не утратили связи с автором» [5, с. 25].

В афористике и в области использования крылатых выражений существуют общие механизмы функционирования, в частности утрата «печати авторства» (термин С.И. Ожегова).

В современной лингвистике возник даже термин «крылатые афоризмы». Е.Е. Иванов определяет их как «изречения, которые приобрели широкое распространение в речи подобно пословицам, но в отличие от них обязательно соотносятся в сознании носителей языка с их авторством и/или с литературным или иным текстом, к которому они восходят. Следует отметить, что такого рода ассоциация не обязательно должны быть точной, вполне достаточно, чтобы данное выражение ассоциировалось в сознании носителей языка вообще с литературой и/или индивидуально-авторским происхождением» [1, с. 107].

Среди самых известных крылатых выражений А.П. Чехова можно назвать:

В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли.

* * *

Водка белая, но красит нос и чернит репутацию.

* * *

Искусство писать – искусство сокращать.

* * *

Краткость – сестра таланта.

* * *

Не успокаивайтесь, не давайте усыплять себя! Пока молоды, сильны, бодры, не уставайте делать добро.

* * *

Равнодушие – это паралич души, преждевременная смерть.

* * *

Честь нельзя отнять, ее можно потерять.

Крылатые выражения А.П. Чехова лаконичны, изящны, как язык его художественных произведений, стремятся к предельной краткости.

Афоризмы А.П. Чехова с точки зрения структурной характеристики вполне укладываются в рамки классической русской афористики XVIII – XX вв. Его афоризмы, как и крылатые выражения, стремятся к краткости, чаще всего это одно простое предложение, но для полного выражения смысла иногда необходимы и три предложения. При этом нет никаких ограничений по типу предложений: они могут быть как простыми неосложненными, так и сложными предложениями различных видов.

Афористика А.П. Чехова с точки зрения стилистической характеристики не изобилует разнообразными тропами и фигурами речи, однако эпитеты и метафоры довольно распространены. Лексический состав афористики писателя с точки зрения стилистической маркированности довольно однообразен. Лексика в целом общеупотребительная, но в отдельных случаях встречаются единицы стилистически сниженные и стилистически возвышенные, все зависит от стилистической установки автора.

Дети святы и чисты. Даже у разбойников и крокодилов они стоят в ангельском чине. Сами мы можем лезть в какую угодно яму, но их должны окутывать в атмосферу, приличную их чину. Нельзя безнаказанно похабничать в их присутствии... нельзя делать их игрушкой своего настроения: то нежно лобызать, то бешено топтать на них ногами...

Творчество А.П. Чехова можно назвать афористичным. Афоризмы во множестве рассыпаны по его художественным, драматическим текстам, а также в переписке и публицистике.

Афоризмы А.П. Чехова «выходят» за пределы контекста и воспринимаются как самостоятельный самодостаточный текст, сознательно встроенный автором в текст произведения. Афоризмы в таких случаях необходимы автору, чтобы выразить самые значительные темы, а часто

впрямую репрезентировать его взгляды, мировоззренческие установки.

Однако нужно отметить, что в некоторых рассказах, имеющих глубокий подтекст, афоризмов вообще нет. Таков, например, рассказ «Княгиня» или рассказы «В ссылке», «Соседи» и пр. Таким образом, все зависит от тематики произведения, от творческой установки автора, от необходимости, по его мнению, в контексте изречений той или иной тематики и стилистической принадлежности.

Творчество А.П. Чехова воспринималось его современниками как значительное явление в истории русской литературы. Именно поэтому Чехову, его творчеству и языку посвящено немало афоризмов других известных писателей, его современников. Среди них назовем афоризмы А.М. Горького, А.Н. Толстого, А.И. Куприна. Прежде всего, они отмечали удивительную красоту языка Чехова, его простоту, ясность стиля.

В самом деле: пройдут годы и столетия, и время сойдет даже самую память о тысячах тысяч живущих ныне людей. Но далекие грядущие потомки, о счастье которых с такой очаровательной грустью мечтал Чехов, произнесут его имя с признательностью и тихой печалью и его судьбе. (А.И. Куприн)

* * *

Главное же – просто писать, как Чехов в языке... – без кокетства, без вывертов... (М. Горький)

* * *

Затем мягкости языка, его точности можно поучиться у Чехова: короткая фраза, совершенно отсутствуют вводные предложения. (М. Горький)

* * *

Русский язык – это прежде всего Пушкин – неуниженный причал русского языка. Это Лермонтов, Лев Толстой, Лесков, Чехов, Горький. (А.Н. Толстой)

Таким образом само творчество Чехова стало предметом русской афористики.

Афористика А.П. Чехова отражает все душевные искания, опасения, размышления человека конца XIX века. В его афористике мы наблюдаем и парадоксальность, и глубокие нравственные истины, и философские сентенции, и юмор, и поучительность, и некоторые наблюдения по поводу определенных жизненных ситуаций, – в общем, все то, чем так славится русская классическая афористика. Афоризмы А.П. Чехова – это уникальное явление культуры, помогающее человеку воспользоваться плодами его опыта и раздумий.

Библиографический список

1. Иванов Е.Е. Лингвистика афоризма. Учебное пособие. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2016. 156 с.
2. Королькова А.В., Ломов А.Г., Тихонов А.Н. Словарь афоризмов русских писателей. Под ред. А.Н. Тихонова. М.: Русский язык Медиа, 2007. 685 с.
3. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. // Под редакцией М.Н. Кожинной. М.: Флинта Наука, 2003. 696 с.
4. Федоренко Н.Т., Сокольская Л.И. Афористика. М.: Наука, 1990. 189 с.
5. Шулежкова С.Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие. М.: Азбуковник, 2002. 286 с.

References

1. Ivanov E.E. Linguistics of the aphorism. Textbook. Mogilev: MGU im. A. A. Kuleshov, 2016. 156 p.
2. Korolkova A.V., Lomov A. G., Tikhonov A. N. Dictionary of aphorisms of Russian writers. Ed. Tikhonov. M.: Russian language Media, 2007. 685p.
3. Stylistic encyclopedic dictionary of Russian language. // Under the editorship of M. N. Kozhina. Moscow: Flint Science, 2003. 696 p.
4. Fedorenko N.T., Sokolskaya L.I. Aphorism. M.: Nauka, 1990. 189 p.
5. Shulezhkova S.G. Winged expressions of the Russian language, their sources and development. Moscow: Azbukovnik, 2002. 286 p.

КОСАРИК М.А.

доктор филологических наук, профессор, заведующая
кафедрой романского языкознания филологического
факультета МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: olissipo@yandex.ru

KOSSARIK M.A.

Doctor of Philology, professor, head of the department of
Romance linguistics Lomonosov Moscow State University
E-mail: olissipo@yandex.ru

**ПРОБЛЕМАТИКА АПОЛОГИИ И НОРМЫ В ПОРТУГАЛЬСКОЙ МИССИОНЕРСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ:
ГРАММАТИКА ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА ЖОАНА РОДРИГЕША (1604 Г.)¹**

**LINGUISTIC APOLOGIA AND NORMALIZATION PROBLEMS IN THE PORTUGUESE MISSIONARY LINGUISTICS:
THE CASE OF THE JAPANESE GRAMMAR BY J. RODRIGUES**

Статья посвящена отражению в грамматике Ж. Родригеша социолингвистической проблематики, характерной для европейской, в частности, португальской, лингвистики XVI-XVII вв. Цель статьи, лежащей в русле истории лингвистических идей, состоит не в анализе адекватности описания португальским миссионером японского языка, а в наблюдении над идущим в рассматриваемую эпоху процессом универсализации лингвистических понятий: в данном случае, о приложении к японскому идей апологии и нормы, сформировавшихся на материале европейского (португальского) языка.

Ключевые слова: лингвистическая историография, история лингвистической мысли, португальская лингвистика XVI-XVII вв., миссионерские грамматики, норма, защита языка.

The present paper deals with the way sociolinguistic problematics, typical of the European linguistics in general and of the XVI-XVII cc. Portuguese linguistics in particular, was treated in the grammar of Japanese written by J. Rodrigues. Our purpose was not to analyze the degree of adequateness of this description but rather to consider it from the viewpoint of history of linguistic thought, in order to show how linguistic concepts were being universalized in the epoch under discussion, with especial attention to how the ideas of language norm and linguistic apologia elaborated on the European (Portuguese) language basis were applied to the Japanese language.

Keywords: linguistic historiography, history of linguistic thought, XVI-XVII cc. Portuguese linguistics, missionary grammars, language norm, linguistic apologia.

В XVI-XVII вв. в период, предшествующий изданию грамматики Пор-Рояля (чья дата издания, 1660 г., рассматривается как важная веха в истории языкознания), в ренессансной Португалии, в условиях социокультурного контекста, во многом определявшегося спецификой эпохи Великих географических открытий, в которых небольшая пиренейская страна сыграла ключевую роль [5, с. 6-9, 17-39], формируется необычайно интересная лингвистическая школа, занимающая особое место в становлении современной науки о языке. К моменту выхода в свет сочинения Арно и Лансло португальскими авторами, помимо сочинений, посвященных португальскому², латыни, включая параллельные грамматики латыни и португальского³, древнееврейскому⁴, были напечатаны четыре грамматики «экзотических» языков: тупи-гуарани⁵, конкани, или канарин⁶, и грамматика японского Ж. Родригеша.

Особенности португальской лингвистики XVI-XVII вв. объясняются распространением новых, ренессансных, воззрений на язык при сохранении достижения средневековой логики и грамматики. Такое сочетание обусловило очень широкий спектр проблематики и подходов к языку: внимание как к частному, конкретному языку, к условиям бытования в социуме и к истории, так и к лингвистической типологии, поскольку описание различных

языковых систем на основе единой модели, античного грамматического канона, приводит португальскую лингвистику к утверждению идей единого языка. В этом контексте в Португалии создаются сочинения, содержащие близкие к современным концепции нормы, лингводидактики, универсальной рациональной грамматики, закладываются важные аспекты исторического описания языка и формируются некоторые представления о функциональной грамматике [3; 4; 5; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15]. Кроме того, португальские памятники свидетельствуют о начавшемся в рассматриваемую эпоху процессе универсализации, применимости ко всем языкам, лингвистических понятий, формируемых сначала на материале одного языка, а затем осознаваемых как универсальные характеристики всех языков, ЯЗЫКА вообще: апологии (и, следовательно, отказа от иерархического видения языков), нормы, историчности, возможности единых принципов лингводидактики, без чего становление языкознания как зрелой науки было бы невозможно [12].

Создание миссионерских описаний языков новооткрытых территорий было радикальным отличием пиренейской лингвистики от других романских традиций рассматриваемого периода. Толчком к зарождению миссионерской лингвистики в пиренейских странах явилась проповедь

© Косарик М.А.
© Kossarik M.A.

христианства на новооткрытых территориях⁷, что требовало, наряду с распространением европейского языка, изучения местных языков и, следовательно, подготовки так называемых миссионерских грамматик и словарей. Для христианизации народов новооткрытых территорий Португалия создала инфраструктуру, включавшую, подготовку, в том числе, лингвистическую, миссионеров, и создание типографий, печатавших, наряду с религиозной литературой, грамматики и словари. Описания «экзотических» языков создавались самими миссионерами для своих коллег-последователей, часть таких трудов издавалась непосредственно в миссионерских центрах. Примером, помимо изданных в Японии словаря (1603 г.) и грамматики (1604 г.) Родригеша, служит напечатанная в Индии грамматика Эштевана (1640 г.).

В областях португальского влияния – в рассматриваемый период это Бразилия, Индия, Япония, Китай – катехизацию осуществлял орден иезуитов, и значительную роль в распространении христианства играл находившийся под его влиянием Коимбрский Колежью Искусств. При этом необходимо помнить, что Коллеж в Коимбре был ведущим центром возрождения, в условиях Контрреформации, средневековой философской традиции. Именно пиренейская схоластика XVI–XVII вв., представленная «Коимбрским курсом философии»⁸, обновившая комментарии к Аристотелю с учетом новых идей и фактов, связанных с эмпиризмом эпохи Великих географических открытий, способствовала сохранению в португальской традиции достижений средневековой лингвистической мысли, что, в сочетании с ренессансным подходом к языку, определило широту проблематики португальской лингвистической школы на ее начальном этапе. Высокий лингвистический уровень подготовки миссионеров определял характер их описаний «экзотических» языков.

Как правило, при обращении к миссионерским грамматикам, рассматриваются проблемы лингвистической типологии [2; 4; 5; 15; 19] и, реже, такие инновации, закладываемые в грамматической практике XVI–XVII вв., как некоторые аспекты лингводидактики [13; 14] и дискурса [11; 20].

Однако, сочинения миссионеров отражают и другие черты, характерные для этого времени. Важнейшие вопросы лингвистики рассматриваемого периода были связаны с социолингвистическими аспектами, прежде всего, с апологией («защитой и прославлением») родного языка, вызванной осознанием роли формирующегося национального языка для государства и борьбой за утверждение полноты его функциональной парадигмы, и фиксации его нормы. Эти вопросы в изучаемую эпоху проходят красной нитью практики через все сочинения о народных языках, в том числе, и о португальском. Тематика эта представлялась настолько актуальной, что находит отражение и в описаниях языков новооткрытых территорий, ее отголоски можно найти даже в описаниях языка индейцев, живших в джунглях Бразилии [9, с. 113].

Наибольшее внимание вопросам апологии и нормы уделено в сочинении Ж. Родригеша, что объясняется отличиями Японии от других зон распространения «экзотических» языков, представленных в португальских миссионерских грамматиках. Родригеш, в противоположность Аньете, Фигейре и Эштевану, создает описание языка с

давной письменной традицией, использующегося в различных функциях в условиях социолингвистической ситуации, радикально отличающейся от условий бытования не только языка индейцев Бразилии, но и одного из языков южной Индии. Это существенно расширяет задачу автора первого описания японского языка: Родригеш не ограничивается лишь представлением японской языковой системы, он обращается к социолингвистической проблематике, которая занимает в его сочинении значительное место.

У Родригеша мы сталкиваемся с весьма необычным для миссионерских грамматик отражением вопроса о полноте функциональной парадигмы языков-участников социолингвистической ситуации. Европейская, прежде всего, романская, лингвистика XVI–XVII вв. уделяла огромное внимание соотношению латыни и народного языка. Родригеш, следуя этому же принципу применительно к социолингвистической ситуации Японии, обращается к характеристике соотношения китайского и японского. Он подчеркивает отличия японского, который используется в разных коммуникативных ситуациях, в разных стилях и в разной степени подвергается, или же вообще не подвергается, влиянию китайского. Автор отмечает использование китайского в религиозных текстах. Роль китайского в формировании литературного японского языка он сравнивает с ролью латыни в обработке и обогащении португальского⁹.

Португальская лингвистика XVI–XVII вв. свидетельствует о нарастающей тенденции отказа от иерархического видения языков в результате универсализации идей апологии. Мысль о возможности высокой оценки любого языка, присутствует не только в сочинениях о португальском, но и в миссионерских грамматиках, особенно у Родригеша.

Описание японского открывается утверждением в предисловии о богатстве этого языка, его обработанности, элегантности, о существовании письменной традиции¹⁰. Находя в морфологии имени и глагола «недостаток» – «отсутствие» некоторых форм, – Родригеш отмечает богатство лексики, синонимию (возможность «многими словами обозначать одну и ту же вещь»), способность «сочетанием (композицией) разных глаголов, имен кратко и энергично обозначить вещи и действия, которые в наших языках либо вообще невозможно передать, либо это удастся только с помощью разных оборотов или многих наречий, которые указывают на обстоятельства действия». Утверждения Родригеша о богатстве неевропейского языка, о возможности кратко и разными средствами выражать значения, превосходя в этом европейские языки, португальский, приближают Родригеша к позиции Северина де Фарии (Faria, f. 62-86). К достоинствам японского Родригеш относит возможность языковыми средствами («своими композициями и наречиями») передать то, что у европейцев выражается невербальными средствами («мимикой и движениями рук»). Как особое свойство японского, отличающее его от остальных известных автору языков, грамматист подчеркивает способность выразить «уважение и вежливость глаголами, предназначенными для того, чтобы говорить о людях и с людьми как низкого, так и высокого положения», существование «разных частиц, которые присоединяются к глаголам и именам всегда в соответствии с тем, с каким человеком, о ком и о чем говорят, усвоить эти средства можно только вместе с речью, разговаривая с достоинством и вежливостью»¹¹. Таким образом, грамматика

Родригеша – еще одно свидетельство процесса универсализации апологии, ведущей к разрушению представлений об иерархии языков.

XVI–XVII вв. – период кодификации многих европейских языков, что не могло не вызвать внимания к проблематике нормы. В Португалии Ф. де Оливейра, автор первой португальской грамматики, которая знаменует завершающий этап становления национального литературного языка, разрабатывает концепцию нормы, весьма близкую к современной. Но понятия обычая, правильной речи содержатся в описаниях не только европейских языков, что говорит о распространении идей нормы в лингвистике рассматриваемой эпохи.

В португальской миссионерской лингвистике эта проблематика наиболее полно представлена в сочинении Родригеша. Грамматист пишет об устной и письменной речи, о языке повседневного общения и о книжном, «очень различающихся между собой во фразе, в окончаниях глаголов и в употреблении частиц». Во вступлении к своему труду Родригеш сообщает: «в грамматике говорится, что употребляется в устной речи, а что в письменности», он особо подчеркивает, что «в этом языке [японском], содержится два языка: устный (устная речь) и письменный»; автор свидетельствует о существовании территориальных диалектов и заявляет, что прежде всего описывает устную речь столичного региона¹², ориентируясь на сохраняющий чистоту и элегантность язык придворной знати, старых и современных писателей, образованных людей¹³. Родригеш подчеркивает, что именно такой язык является «лучшим»¹⁴ и принят как правильный по всей Японии. От него отличается грубая, неправильная, с варваризмами и ошибками речь некоторых людей из других местностей¹⁵ (для негативной оценки диалектных особенности грамматист использует весьма резкие эпитеты). Родригеш приводит множество примеров территориального варьирования на разных уровнях языковой системы: в фонетике¹⁶, морфологии¹⁷, лексике¹⁸; отмечает социальное и функциональное варьирование: противопоставляет речь образованной верхушки и низших слоев населения, отмечает особенности языка женщин¹⁹. Отметим также, что, в отличие от авторов грамматик не только бесписьменного тупи, но и одного из языков Индии, конкани / канарин, Родригеш включает в свое сочинение специальную часть (Livro III), посвященную вопросам стиля, функционирования лексики, грамматических

форм, конструкций и др.

Вопрос о языке грамматического описания на рубеже XVI–XVII вв. еще сохраняет актуальность. Вслед за авторами первых описаний национального языка²⁰ португальские миссионеры пишут свои сочинения на народном языке, их грамматики свидетельствуют об закреплении за португальским функции метаязыка²¹. В большинстве случаев особенности экзотических языков на всех уровнях языковой системы передаются через португальские соотвещения. Средством представления звукового строя описываемых языков является португальская графика. Родригеш сравнивает японские гласные с открытыми и закрытыми португальскими гласными и иллюстрирует сравнения португальскими примерами (Rodrigues, fls. 172–179), при помощи португальского передаются значения грамматических форм и лексем²². И все же латинский еще не вытеснен окончательно: отсутствие падежного склонения имени Родригеш сравнивает не с португальским, а с латинским²³.

Терминология, к которой прибегает Родригеш, обозначая понятия «язык», «речь» несколько отличается от соответствующей терминологии в других миссионерских грамматиках, что можно объяснить особыми условиями бытования описываемого языка, которые во многом определяют задачи и содержание грамматики Родригеша. Так, авторы грамматик тупи и конкани / канарин применяют к языку только термин “língua”, а термин “linguagem” обозначает у Аншьеты, Фигейры и Эштейвана лишь слово, грамматическую форму, конструкцию или предложение. Родригеш, напротив, использует оба термина для обозначения языка, речи. Затрагивая проблематику диалектов, разговорной, устной, и обработанной письменной речи, отчасти сближающую эту миссионерскую грамматику с сочинениями о народном, романском, языке [9, с. 95–121], Родригеш прибегает к той же терминосистеме, в которой рассматриваются эти вопросы при описании португальского (língua, linguagem, pratica, falar, estilo)²⁴.

Таким образом, анализ грамматики Родригеша, свидетельствуя о складывающемся, близком к современному, понимании вопросов вариативности, фиксируемой нормы, ее территориальной, социальной и функциональной основы применительно к японскому, подтверждает, что в изучаемую эпоху идея нормы распространяется на все языки, что норма начинает осознаваться как универсальное явление.

Приложения

1. Rodrigues, J. Arte da lingua de Iapam. Nangasaqui, Collegio de Iapão da Companhia de IESV, 1604. Fols. 240. https://ia802704.us.archive.org/21/items/bub_gb_NwnUAAAAAAAJ/bub_gb_NwnUAAAAAAAJ.pdf (дата обращения 26.09.2018). Жоан Родригеш (родился в Португалии в 1558, 1560 или 1561 г., умер в Макао в 1633 или 1634 г.), миссионер-иезуит, известный в Японии как João Rodrigues Tçuzu (Переводчик), автор японско-португальского словаря (Vocabulário da Língua de Iapam com a declaração em Portugues <...> feito por algvns Padres e Irmãos da Companhia de Iesu. Nangasaqui: Companhia de Iesu, 1603) и первой грамматики японского языка 1604 г. Напечатанная в конце книги лицензия коллегии ордена иезуитов, датированная 1608 г., свидетельствует о времени завершения издания грамматики. По мнению бразильской исследовательницы Э. Алуко Таширо, второе, переработанное автором, издание грамматики (Китай, Макао, 1620 г.), будучи менее подробным, но более систематизированным, лучше служит задаче обучения японскому языку [18].

2. Oliveira, F. de. Grammatica da linguaagem portuguesa. Lisboa: Germam Galhardo. 1536. Fols. 40. Barros, J. de. Grammatica da lingua portuguesa. Dialogo em louvor da nossa linguagem. Olyssipone: Lodovicum Rotorigiū, 1540. Fols. 60. Gândavo, P. Magalhães de. Regras <...> ortografia da lingua portuguesa <...> Dialogo em defensam da mesma lingua. Lisboa: Antonio Gonçalves, 1574. Fols. 40. Leão, D. Nunes de. Orthographia da lingua portuguesa <...>. Lisboa, João Barreira, 1576. Fols. 88. Leão, D. Nunes de. Origem da lingua portuguesa <...>. Lisboa, Pedro Graesbeck, 1606. Fols. 83. Faria, M. Severim de. Discursos varios politicos <...>. Evora, 1624. (Discurso I, fols. 1–21), (Discurso II, fols. 22–61), (Discurso III. Das partes q̃ ha de aver na linguagẽ para ser perfeita, como a Portuguesa as tem todas, & algũas com eminencia de outras linguas. fols. 62–86), (Discurso IV, fols. 88–135). Evora: Manoel Carvalho, 1624. Fols. 185. Vera, A. Ferreira de. Orthographia. Breves louvores da lingua portuguesa. Lisboa: Manuel Rodrigues. 1631. Fols. 44. Pereira, B. Ars grammaticae pro lingua Lusitana. Lugduni, Laurentius Anisson. 1672. P. 323. Pereira, B. Regras gerays breves & comprehensivas da melhor ortografia <...>. Lisboa, 1666. Сочинения Б. Перейры, хотя и выходят за хронологические рамки анализируемого периода – орфографический трактат издан в 1666 г., грамматика – в 1672 г., но написана не позднее 1669 г., – не несут следов влияния грамматики Пор-Рояля и вполне принад-

лежат предшествующей традиции.

3. Cavaleiro, E. Nova grammaticae Marie Matris Dei Virginis ars. Lisboa: Valentim Fernandes, 1516. Sousa, M. de. Institutiones tum lucide, tum compendiose, latinarum literarum, tradite dialogo, candidis ac vere pijs Cenobitis Sancte Crucis <...>. Coimbra: Caenobium Dive Crucis, 1535. Clenardo, N. Institutiones grammaticae latinae. Bracara: Sumptibus Guilhermi a Traiecto, 1538. Resende, A. de. L. Andreae Resendii de verborum(m) coniugatione commentarius. Olissipone: Apud Lodovicū Rhotorigium, 1540. Alvares, M. Emmanuelis Alvares <...> grammatica libri tres. Olyssipone: Ioannes Barrerius, 1572. Sanchez, P. Arte de Grammatica, pera em breve se saber Latim. Lisboa: Vicente Alvares, 1610. Fols. 154. Roboredo, A. de. Grammatica latina de Amaro de Roboredo mais breve e fácil que as publicadas até agora na qual precedem os exemplos aas regras <...>. Lisboa: Antonio Alvarez. 1625. P. 176. Roboredo, A. de. Methodo grammatical para todas as linguas <...>. Lisboa: Pedro Graesbeeck, 1619. P. 248. Roboredo, A. de. Porta de linguas ou metodo muito acomodado para as entender <...>. Lisboa: Antonio Alvarez, 1623. Roboredo, A. de. Raizes da lingua latina mostrados em um tratado e dicio-nario<...>. Lisboa: Pedro Craesbeeck. 1621. P. 443. Pereira, F. Arte de grammatica latina <...>. Lisboa: Lourenço de Anueres, 1643.

4. Távora, F. de. Grammatica hebraea. Conimbricae: Apud Ioanem Aluarum. 1566. Fols. 67.

5. Anchieta, J. de. Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do brasil. Coimbra: Antonio de Mariz, 1595. Fols. 59. Figueira, L. Arte da lingua brasilia. Lisboa: Manuel da Silva, (1621). Fols. 91.

6. Estêvão, T. Arte da lingua Canarim. Rachol: Collegio de S. Ignacio da Companhia de Jesu, 1640. Fols. 55.

7. В случае Португалии речь идет о Бразилии, Африке, Азии.

8. Обычно под этим названием объединяют сочинения П. Фонсеки (Fonseca, P. da. Instituições dialécticas. Introdução, estabelecimento do texto, tradução e notas de J. Ferreira Gomes. Coimbra, 1964. Fonseca, P. da. Institutionum Dialecticarum libri octo. Olyssipone, apud Harredes Ioannis Blarj, 1564. Fonseca, P. da. Isagoge philosophica. Olissipone, 1591, 1ª ed. Reed. Fonseca P. da. Isagoge filosófica. Introd., ed. do texto latino e trad. Por Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra, Universidade de Coimbra, 1965) и цикл комментариев к Аристотелю (Commentarij Collegij Conimbricensis Societatis Iesu. In octo libros Physicorum Aristotelis Stagiritae. Conimbricae, typis et expensis Antonij à Mariz Universitatis Typographi, 1592. Commentarij Collegij Conimbricensis Societatis Iesu In Quatuor Libros De Coelo Aristotelis Stagiritae. Olisipone, ex officina Simonis Lopesij, 1593. Commentarij Collegij Conimbricensis Societatis Iesu In Libros Meteororum Aristotelis Stagiritae. Olisipone, ex officina Simonis Lopesij, 1593. Commentarij Collegij Conimbricensis Societatis Iesu In libros Aristotelis, qui Parua Naturalia appellantur. Olisipone, ex officina Simonis Lopesij, 1593. In Libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum, aliquot Conimbricensis Cursus Disputationes, in quibus Praecipua quaedam Ethicae Disciplinae capita continentur. Olisipone, ex officina Simonis Lopesij, 1593. Commentarij Colegij Conimbricensis S. J. In duos libros De Generatione et Corruptione Aristotelis Stagiritae. Conimbricae, typis et expensis Antonij à Mariz Universitatis Typographi, 1597. Commentarij Collegij Conimbricensis S. J. In tres libros de Anima Aristotelis Stagiritae. Conimbricae, typis et expensis Antonij à Mariz Universitatis Typographi, 1598. Commentarij Colegij Conimbricensis S. J. In universam Dialecticam Aristotelis. Conimbricae, ex officina Didaci Gomez Loureyro, 1606. Companhia de Jesus). Курс, множество раз переиздававшийся в Европе, оказал влияние на Спинозу, Декарта, Лейбница.

9. Toda a coufa na lingoa Japoa de ordinario tem dous nomes fignificados por estes dous vocabulos, Va, Can, ou Can, Va, que quer dizer China, & Japão: hum fe chama Coye, que fignifica a lingoa China, outro Yomi que fignifica a lingoa natural de Japão; & por e/ta cau/fa a lingoa Japoa ou he naturalmête puro Yomi, fem mi/fura de Coye: ou he Yomi, com pouca mi/fura de Coye, a q he a cômua, & u/ada de todos, ou cõ muyta mistura de Coye, a qual he mais grave, & de q cômumête u/am os Iapões e suas escrituras, & de que u/a a gente grave, & letrados; ou he foamente pura Coye, e/curi/fima, da qual u/am os Bonzos nos livros de suas feitas. (Rodrigues, Advertencias). A causa porque os Iapoens construindo foram pera ftar como nos no Latim, he porque a lingoa do Coye que em fubstancia he a de China, donde vieram as letras, ou caracteres, he direita como consta atras, & a lingoa do Yomi que he propria & natural de Iapam, tem contrario ordem no falar & pronunciar as me/fmas partes: porque o que no Coye he primeiro, em oraçam perfeita que tem verbo, no Yomi fe diz derradeiro, posto que no e/crever tem a me/fma ordem que lingoa Coye (Rodrigues, 186).

10. e/ta lingua he tam copio/fa & abundante <...> quem quifer falar polida & elegtamente fe de muyto á lição dos livros que os autores graues de Iapão compu/ferão de suas coufas, porq̃ nelles está encerrada a pura & elegate lingoa a qual nẽ aynda os me/fmos naturaes fem este estudo sabẽ perfeitamente (Rodrigues, Proemio).

11. E posto q̃ esta lingua e algũas cousas seja defectuosa por carecerẽ os nomes de variedades de casos, & não terẽ distincão de numero plural, & singular, nem de genero, & os verbos carecerem de variedade de pessoas, & de plurala, & singular, & por outros defectos que não se achão nas ligoas de Europa: toda via por outra parte he muy copiosa, & elegante assi pollos muytos vocabulos que tem pera significar hũa mesma cousa, hũs mais proprios que outros, como pollas varias composições de hũs verbos com outros, & dos nomẽs entre si: as quaes composições com brevidade, & energia exprimẽ cousas, & acções q̃ em nossas lingoas não se podem bem exprimir, ou não sem rodeos. & assi mesmo pollos muitos adverbios q̃ com grãde propriedade significão particulares circunstâncias das cousas, & das acções: de sorte que em gram parte o q̃ nos significamos com gestos, & movimẽtos de mãos, significão os Iapões cõ suas composições, & adverbios: mas no que esta lingoa se assinala, & he diversa de quantas temos noticia, he na maneira de res/peitos, & corte/fias que incluimos nos modos de falar qual/i universalmente: por que tem verbos acõmodados pera falar de pe/ffoas, & com pe/ffoas baixas, & altas, & tẽ varias particulas que fe ajudão aos verbos, & nomcs, respeitando fempre a pe/ffoa cõ quẽ, de quẽ, & de q̃ cousas fala pera u/ar de taes particulas, & verbos conforme a calidade de cada hũ; de modo que fe não pode aprender fem juntamente fe aprender a falar com honra, & corte/fia (Rodrigues, Advertencias).

12. Tambem os Iapões por nenhum modo e/crevem suas e/crituras com o estilo vulgar com que falão, mas hũ he o e/tilo da pratica & o falar quotidiano, outro o da e/critura, de livros, & cartas, muy diferentes entre f/i na fra/fe, nas terminações dos verbos, & particulas de q̃ u/am: & por esta cau/fa no di/curfo desta Arte dizemos, a/f/i fe u/a na pratica, & a/f/i na e/critura: donde tambem fe segue q̃ e/ta lingua contem em f/i qual/e duas, convẽ a faber, lingua da pratica, & lingua da e/critura. <...> No fegundo livro fe trata da fyntaxis <...> & dos barbari/fmos: onde fe poem algũs modos de falar particulares de certos reynos, & lugares, & fe trata dos accentos, & modo de pronunciar desta lingoa (Rodrigues, Advertencias).

13. esta lingoa, da qual u/aram os autores graues, antigos, & modernos, que na lingoa de Iapão falam, ou e/crevem pura, & elegantemente: & o modo corrente de falar aprovado, & recebido em todo Iapão da gente graue, & entendida em suas letras, mayormente a lingoa de Miaco u/ada dos Cugues, entre os quaes fe conserua a pura, & elegante lingoa, & modo de pronunciar de Iapão; & não qualquer modo de falar, de que alguns dos naturaes u/am impropriamente em diversos reynos, & lugares de Iapão, que tem varios abusos, & modos de falar improprios, que nesta lingoa sam vicio, e barbari/fmo (Rodrigues, 83).

14. a lingoa/sem de Miyaco he a melhor, & a que fe deue imitar nas palauras, & modo de pronunciar (Rodrigues, 169).

15. “Reinos” Chũgocu, Bungo, Fijen, Figo, Chicugo, chicujen, Facata, Ximo, Bijen, Quantô, или Bandô.

16. Os do Chũgocu na pronúciaçam excedẽ no Firogaru, abrindo dema/fiadamente a boca, dando certo foa/fonete alto. Vt, Narumã, por Narumai <...>. Os deste reyno [Bungo] tambem, fazem o Firogaru dema/fiado, & tem no falar, hum sonsonete muy conhecido, & auilanoado. <...>. E, &, O, antes do, I, o mudam em, i, Vt, Rei, dizem Rij <...>. [Quantô. I. Bandô] Nas partes de Figaxi de Micaua pera o fim de Iapam, em geral o falar he aspero, & agudo, & comem muytas syllabas (Rodrigues, 169-170).

17. [Bungo] V/fam do verbo negativo, Zaru, como Chũgocu. Vt, Narauazatta <...>. [Fijen, Figo, Chicugo] Item por Yo, Yono, Zo, u/am as molheres, ou os homens falando com molheres, de Bauo, Vt, Mairubauo <...>. Item, acrescentam aos verbos as particulas, Saxemexi, xemexi, que tem o grao de bon a de, Rate, que no Miyaco usa, Saxemaxi, xemaxi <...>. Item, no imperatiuo, acabado em Yo, Vt, Agueyo, Miyo, &c. mudam o Yo, em Ro, Vt. Miro, Xero, Aguero <...>. [Ximo] No modo potencial u/am de, Rô, Tçurô, Dzurô: que no Miyaco dizem, Monode arôzu <...>. [Bijen] As raizes dos verbos adiectiuos acabados, em ô, ô <...>, quando se juntam a outros verbos, acrescentam a particula, Ni. Ut, Viexũni zonzuru <...>. [Quantô. I. Bandô] No futuro do indicatiuo usam muyto da particula, Bei, Vt, <...> Agubei, Yomubei <...>. No negatiuo, em lugar de, Nu, u/am do verbo, Nai. Vt, Aguenai Yomanai <...>. (Rodrigues, 169-170).

20. Zwartjes O., Gregory J., Ridruejo A.E. (ed.). *Missionary Linguistics III: Lingüística Misionera III. Morphology and Syntax. Selected papers from the Third and Fourth International Conferences on Missionary Linguistics, Hong Kong/Macau, 12-15 March 2005, Valladolid, 8-11 March 2006.* Amsterdam, John Benjamins, 2007. 233 p.

References

1. Kichigin K.V. Lingvisticheskie vzglyady Domingo de Santo Tomasa v kontekste grammaticeskoy mysli Ispanii XVI veka. Diss. ... kand. filol. nauk. [Linguistic views of Domingo de Santo Tomas in the context of the XVI century Spanish linguistics]. Moscow, 2017. (In Russian).
2. Kosarik M.A. K probleme tradicii i innovatsii v istorii yazykoznaniya. Renessansnaya i sovremennaya lingvisticheskie paradigmy – svyaz' ehposh [On the problem of tradition and innovation in history of linguistics. Renaissance and modern linguistic paradigms – connection between epochs]. In: Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9, Filologiya. [Bulletin of Moscow state university. Series 9: Philology]. 1995. № 5. Pp. 104-116. (In Russian).
3. Kosarik M.A. Opisanie yazyka v epohu stanovleniya lingvistiki Novogo vremeni – rol' portugal'skoj tradicii [The description of language at the dawn of the New times linguistics – the role of Portuguese tradition]. In: Res Philologica – II. Filologicheskie issledovaniya. Sb. statej pamyati akademika G. V. Stepanova. K 80-letiyu so dnya rozhdeniya (1919-1999). [Res Philologica – II. Studies in philology. Collection of essays in the memory of acad. G.V. Stepanov]. Saint-Petersburg: Petropolis, 2000. P. 155-193. (In Russian).
4. Kosarik M.A. Opisanie yazykovoy sistemy v rannih lingvisticheskikh pamyatnikakh Portugali. T. I. Fonetika. Morfemika. Morfologiya imennykh chastej rechi. [Description of language system in the early Portuguese linguistic writings. Vol. I. Phonetics. Morphemics. Nominal morphology.]. Moscow: MAKSPress, 2013. 228 p. (In Russian).
5. Kosarik M.A. Sociolingvisticheskaya problematika v rannih portugal'skikh sochineniyah o yazyke. [Sociolinguistic aspects in the early Portuguese linguistic writings]. Moscow: MAKSPress, 2013. 208 p. (In Russian).
6. Assunção C. Primeiros ecos da lusofonia no oriente: dos descobrimentos à produção metalinguística. [The first echoes of lusophony in the east: from the discoveries to the metalinguistic production]. In: Bastos N. B. Língua portuguesa e lusofonia: História, cultura e sociedade. [Portuguese language and lusophony. History, culture, society] San Paulo: EDUC-Editora da PUC-SP, 2017. URL: https://books.google.ru/books?hl=pt-PT&lr=&id=SqKmDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1976&dq=Rodrigues+arte+da+lingua+de+Jap&ots=RjnHQP9RbN&sig=MI2LSwtw4qREt_r5zCvn2UR2CEk&redir_esc=y#v=onepage&q&f Accessed 01.10.2018. (In Portuguese).
7. Assunção C., Fernandes G. Contributos da Língua Portuguesa para as descrições das Línguas do Oriente. [Contributions of the Portuguese language to the description of oriental languages]. In: Oliveira I. de. (ed.). Lusofonia e Francofonia: A Aliança: A da Latíniosfera. [Lusophony and francophony: an alliance]. Porto: Edições Afrontamento, Lda. 2017. Pp. 61-79. (In Portuguese).
8. Assunção C. Portuguese missionary work and inter-linguistic contact in the East. In: Metamorfoses: 25 anos do Departamento de Letras, Artes e Comunicação. [Metamorphoses: 25 years of the Department of Philology, Arts and Communication]. 2011. Pp. 91-117. (In English).
9. Fernandes G., Assunção C. First grammatical encoding of Japanese Politeness (17th century). In: Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas. [The humanities]. 2018. Vol.1. (3.1). Pp. 187-203. (In English).
10. Kossarik M.A. A obra de Amaro de Robredo. Questões de historiografia linguística portuguesa. [The work by Amaro de Robredo. Aspects of Portuguese linguistic historiography]. In: Robredo A. de. Methodo Grammatical para todas as Línguas. [Grammatical method for all the languages] Ed. by Marina A. Kossarik. Lisbon: Imprensa nacional-Casa da Moeda, 2002. Pp. 7-63. (In Portuguese).
11. Kossarik M.A. Na nascente das ideias do discurso, da gramática funcional comunicativa – obras missionárias (J. de Anchieta, L. Figueira, T. Estêvão) e de B. Pereira. [At the dawn of the ideas of discourse and functional-communicative grammar – missionary writings (J. de Anchieta, L. Figueira, T. Estêvão)]. In: Confluência, Revista do Instituto de Língua Portuguesa. 2016. № 51, Pp. 22-43. (In Portuguese).
12. Kossarik M.A. Universalização de conceitos linguísticos como etapa da consolidação da ciência – contribuição dos filólogos portugueses. [Universalization of linguistic concepts as a stage in the consolidation of science – the contribution of Portuguese linguists]. In: Confluência, Revista do Instituto de Língua Portuguesa. 2015. Nº 49, Pp. 162-200. (In Portuguese).
13. Kossarik M. Amplificação dos fins da descrição da língua como fator da evolução do cânone gramatical (Do cânone único à diversificação de tipos da descrição gramatical – obras portuguesas dos séculos XVI e XVII). [Amplification of scopes of language description as a factor of evolution of the grammar canon. (From the single canon to the diversity of grammatical descriptions – Portuguese writings of the XVI–XVIIcc.)]. In: Antonelli R., Glessgen M., Videsott P. (eds.). Atti del XXVIII Congresso internazionale di linguistica e filologia romanza (Roma, 18-23 luglio 2016). [Proceedings of the XXVIII international congress on linguistics and Romance philology]. Vol. 2. Strasbourg: Éditions de linguistique et de philologie, 2018. Pp. 1672-1682. (In Portuguese).
14. Kossarik M. Ensino de língua e formação de conceitos fundamentais da linguística moderna (monumentos portugueses anteriores a Port-Royal: obras de Amaro de Robredo e gramáticas missionárias). [Language teaching and the formation of fundamental concepts of modern linguistics (Portuguese monuments anterior to the Port-Royal: works by Amaro de Robredo and missionary grammars)]. In: Negro Romero M., Álvarez R., Moscoso Mato E. Gallæcia. Estudos de linguística portuguesa e galega. [Studies in Portuguese and Galician linguistics]. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2017. Pp. 921-939. (In Portuguese).
15. Kossarik M. Monumentos Linguísticos Portugueses dos Séculos XVI e XVII. [XVI-XVII cc. Portuguese linguistic monuments]. In: Confluência, Revista do Instituto de Língua Portuguesa. 2003. Nº 25/26. Pp. 93-174. (In Portuguese).
16. Maruyama T. Linguistic Studies by Portuguese Jesuits in Sixteenth and Seventeenth Century Japan. In: Otto Zwartjes, Even Hovdhaugen (ed.): *Missionary linguistics: selected papers from the First International Conference on Missionary Linguistics, Oslo, 13-16 March 2003.* Amsterdam / Philadelphia: J. Benjamins, 2004. Pp. 141–161. (In English).
17. Rodrigues J. Éléments de la Grammaire Japonaise. [Elements of Japanese grammar]. Paris: Librairie Orientale de Dondey-Dupré père et fils, 1825. 142 p.
18. Tashiro Atsuko E. As variedades do japonês nas Artes do Pe. João Rodrigues Tçuzu. [Varieties of Japanese in the Artes do Pe. João Rodrigues Tçuzu]. In: *Historiografia da Linguística Brasileira - Boletim 7.* [Historiography of Brazilian linguistics – Bulletin 7]. San Paulo: CEDOCH - DL/USP, 2004. P. 199-224. http://cedoch.fflch.usp.br/sites/cedoch.fflch.usp.br/files/u63/boletim7_199-224.pdf Accessed 31.07.2018. (In Portuguese).
19. Zwartjes O. *Portuguese missionary grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550-1800.* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2011. 359 p. (In English).
20. Zwartjes O., Gregory J., Ridruejo A.E. (ed.). *Missionary Linguistics III: Lingüística Misionera III. Morphology and Syntax. Selected papers from the Third and Fourth International Conferences on Missionary Linguistics, Hong Kong/Macau, 12-15 March 2005, Valladolid, 8-11 March 2006.* Amsterdam, John Benjamins, 2007. 233 p. (In English).

КОТЛЯРОВА О.В.

кандидат филологических наук, кафедра социально-гуманитарных дисциплин, Владимирский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
E-mail: olya-apriori@yandex.ru

KOTLYAROVA O.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the department of social-humanitarian disciplines, Vladimir branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Russian Federation, Vladimir)
E-mail: olya-apriori@yandex.ru

ЭВОЛЮЦИЯ КУЛЬТУРНО-ЗНАЧИМОГО КОНЦЕПТА ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СЛУЖАЩИЙ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

EVOLUTION OF CULTURALLY SIGNIFICANT CONCEPT OF CIVIL SERVANT IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

В представленной статье автор высказывает мнение об эволюции культурно-значимого для русской языковой картины мира концепта государственный служащий. Данный концепт входит в число базовых концептов, определяющих специфику национальной русской ментальности. Основываясь на результатах свободного ассоциативного эксперимента, выявлены характеристики, определяющие ядро концепта государственный служащий. Положительные тенденции в изменении русской языковой картины мира дают возможность увидеть динамику общественного сознания и формирование новой русской ментальности.

Ключевые слова: русская языковая картина мира, концепт, государственный служащий.

In the presented article the author expresses the opinion about the evolution of the concept of civil servant, which is culturally significant for the Russian language picture of the world. This concept is among the basic concepts that determine the specifics of the national Russian mentality. Based on the results of a free Association experiment, the characteristics that determine the core of the concept of civil servant are revealed. Positive trends in the change of the Russian language picture of the world provide an opportunity to see the dynamics of social consciousness and the formation of a new Russian mentality.

Keywords: Russian language picture of the world, concept, civil servant.

Чиновники в уездном городе были двух типов: первые были тонкими и всюду увивались за дамами, стараясь очаровать их плохим французским и сальными комплиментами. Чиновники второго типа, по словам автора, напоминали самого Чичикова: не толстые и не тонкие, с круглыми рябыми лицами и залитыми волосами, они косились по сторонам, стараясь найти для себя интересное или выгодное дело. При этом каждый пытался друг другу напасть, сделать какую-то подлость....

Л.Н. Толстой

Социальные и символические характеристики имиджевой составляющей государственной службы, в целом, и государственного служащего, в частности, складываются, прежде всего, из стереотипов общественного мнения.

В сознании русского человека исторически сложился отрицательный образ представителя органов власти, чиновника. Такая ситуация негативно отражается на имидже власти и государства, затрудняет эффективное взаимодействие между гражданами и правительством, подрывает ценностную систему представителей Российского общества.

Однако необходимо заметить, что отрицательный образ государственного служащего, запечатленный в классической литературе, а также негативный сте-

реотип, сложившийся во время кризисных экономикополитических событий, начинает деформироваться. По нашему мнению культурно-значимый национальный концепт *государственный служащий* начинает эволюционировать, приобретать положительные коннотации, расширять свое изначально узкое значение.

С необходимостью изучения культурно-значимых концептов русской языковой картины мира согласно большое количество лингвистов.

Концептосфера общества взаимообусловлена многофакторностью жизненных условий. Концепты *государство, общество, власть, государственный служащий, народ, политика* взаимообусловлены и отражают ментальные характеристики русского народа.

Актуальность выбранной темы подтверждается динамичностью русско языковой картины мира. Можно предположить, что существующие концепты начинают менять не только периферийные характеристики, но и ядерную составляющую, что свидетельствует о глубинных ментальных изменениях.

В изучении русской языковой картины мира задействован широкий спектр исследователей.

Обзор научных трудов по интересующей нас проблематике представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Некоторые исследовательские направления изучения русской языковой картины мира.

Содержательная направленность	Авторы
Исследования эмоционально-чувственной сферы русской языковой картины мира реализуются посредством изучения концептов <i>печаль, любовь, счастье, милосердие, восторг, духовность и др.</i> Подобные работы в большинстве своем связаны с ментальными характеристиками русского характера, основанного на вере в бога, верности родине, покорности, смирении и стремлении к счастью и добру.	[6]; [8]; [11]; [12]; [15].
Работы, посвященные исследованиям концептосферы природы, затрагивают более глобальные концепты: <i>небо, солнце, природа, земля, воздух</i> и менее глобальные концепты: <i>собака, птица, берега</i> . Природная концептосфера дает возможность понять место живой природы, представителей флоры и фауны в русском языковом сознании.	[3]; [16]; [17]; [25].
Отношения представителей русской ментальности к дому, семье, родине, стране и государству, отражено в работах, посвященных исследованиям концептов: <i>семья, дом, одиночество, родина, память</i> .	[7]; [20]; [21]; [29].
Исследования базовых концептов <i>мир, свобода, вера, неверие, добро, зло, жизнь, смерть</i> в своей совокупности составляют систему гуманистических ценностей человеческого общества.	[18]; [19]; [24].
Работы, посвященные исследованиям концептосферы в области человеческого поведения, правильности принятия решений и совершения конкретных поступков, посвящены изучению концептов: <i>обман, хитрость, грех, глупость и т.д.</i>	[4]; [22]; [30].
В отдельную группу необходимо выделить работы, посвященные исследованиям концептосферы войны. Современные исследования по-прежнему демонстрируют актуальность и значимость таких концептов для представителей русской ментальности. К примеру, концепты <i>пушка, шинель, русское обмундирование, война и т.д.</i>	[27]; [28].
Значимыми для изучения эмоционального равновесия современного общества являются работы, посвященные исследованиям концептов <i>государство, власть, государственная служба, чиновник, общество, народ</i> .	[1]; [9].

К последней группе базовых концептов русской языковой картины мира, представленной в обзоре, относится и интересующий нас концепт *государственный служащий*.

Положительная или отрицательная оценка государственных служащих гражданами Российской Федерации явление историческое и многофакторное. Можно говорить о сформированности концепта *государственный служащий* в русской языковой картине мира.

Концепт, являясь основной единицей концептосферы народа, отражает национальный характер и менталитет. Концепт определяется как квант структурированного знания [10, с. 29-30], «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово» [26, с. 672]. Согласно мнению Дж. Лакоффа, «концепты, которые управляют нашим мышлением, – не просто порождение ума. Они влияют на нашу повседневную деятельность, вплоть до самых тривиальных деталей. Наши концепты структурируют наши ощущения, поведение, наше отношение к другим людям. Тем самым наша концептуальная система играет центральную роль в определении реалий повседневной жизни» [14, с. 213].

Антропоцентрический подход к исследованию языка позволяет считать константами русской культуры концепт *государственный служащий*, который рассматривается как совокупность психологических, социальных, поведенческих характеристик или как культурный феномен.

Концепт *государственный служащий*, вербализуется в русском языке соответствующим устойчивым словосочетанием и тесно связан с лексемами *чиновник* (*чиновничка, чинуша, чинуха*), политический деятель, политик, государственный деятель, представитель власти, аппаратный работник, руководитель, человек на административной должности, административный работник.

В большом юридическом словаре дается следующее определение обсуждаемого термина: *государственный служащий* – «по российскому праву гражданин РФ, исполняющий в порядке, установленном федеральным законом обязанности по государственной должности государственной службы за денежное вознаграждение, выплачиваемое за счет средств федерального бюджета или бюджета соответствующего субъекта РФ. На государственного служащего распространяется действие законодательства РФ о труде с особенностями, предусмотренными ФЗ «Об основах государственной службы Российской Федерации» от 5 июля 1995 г.» [2].

Русская классическая литература демонстрирует отрицательно-ироничный образ госслужащего, чиновника. Произведения М.Е. Салтыкова-Щедрина и Н.В. Гоголя, являющиеся частью обязательной школьной программы, формируют негативный образ государственной службы, власти, чиновничества. К примеру, М.Е. Салтыков-Щедрин «История одного города»: «Бородавкин, Василиск Семенович. Градоначальничество сие было самое продолжительное и самое блестящее. Предводительствовал в кампании против недоимщиков, причем спалил тридцать три деревни и, с помощью сих мер, взыскал недоимок два рубля с полтиною. Ввел в употребление игру ламуш и прованское масло; замостил базарную площадь и засадил березками улицу, ведущую к присутственным местам; вновь ходатайствовал о заведении в Глупове академии, но, получив отказ, построил съезжий дом. Умер в 1798 году, на экзекуции, напутствуемый капитан-исправником» [23].

Однако важно отметить, что сформированный в общественном сознании носителей русского языка концепт *государственный служащий* претерпевает видимые изменения.

Основываясь на результатах свободного ассоциатив-

ного эксперимента, заключающегося в том, что опрашиваемые подбирали определения для словосочетания-стимула *государственный служащий*, мы сформировали ядро изучаемого концепта посредством отбора наиболее распространенных прилагательных, обозначенных реципиентами во время опроса. Мнение представителей общественности, не имеющих государственную службу в качестве профессиональной деятельности составляет гетеростереотипную точку зрения на формирования имиджа государственных служащих. Определения, обозначенные самими представителями государственного и муниципального управления, в совокупности составляют автостереотипную точку зрения.

Результатом опроса 300 представителей Российского общества (110 государственных служащих и 190 представителей других профессий) в процентном соотношении были определены личностные особенности, вербализующие ядерные и периферийные характеристики концепта *государственный служащий* в русской языковой картине мира. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Процентное соотношение личностных характеристик, определяющих концепт *государственный служащий*

Определение	Процент опрошенных, выделивших данное определение в качестве значимого
Грубый	6 % из 100%
Лживый	7 % из 100%
Властный	9 % из 100%
Умный	15 % из 100%
Глупый	18 % из 100%
Равнодушный	21 % из 100%
Жадный	25 % из 100%
Несправедливый	27 % из 100%
Ленивый	30 % из 100%
Авторитетный	35 % из 100%
Грамотный	35 % из 100%
Значимый	37 % из 100%
Добросовестный	39 % из 100%
Ответственный	40 % из 100%
Профессиональный	47 % из 100%
Компетентностный	52 % из 100%

В этой связи можно констатировать эволюцию концепта *государственный служащий*. Большинство опреде-

лений, выбранных опрошенными, имеют положительное значение. Концепт теряет пейоративные характеристики, ранее составляющие его ядро. Оптимистичным показателем является то, что более 40% реципиентов в качестве основных характеристик современного служащего выбрали определения *профессиональный* и *компетентностный*.

Изменение общественного отношения к государственным служащим и государственному управлению можно назвать причинными факторами эволюционирования обсуждаемого концепта, что аргументирует формирование положительного имиджа государственного служащего.

По нашему мнению, представленные примеры демонстрируют эволюционирование культурно-значимого концепта *государственный служащий*.

Пейоративные характеристики, создающие негативный образ государственного служащего, уходят в периферийную зону концепта, а значит, становятся менее значимыми для представителей российского общества.

Ядро концепта *государственный служащий* определяется прилагательными, имеющим положительную коннотацию.

В качестве опрошенных выступали государственные гражданские и муниципальные служащие, а также представители других профессий, одинаково положительно характеризующие образ государственного служащего, что говорит о верифицированности исследования и подтверждает гипотезу об эволюционировании обсуждаемого концепта.

Думается, можно с уверенностью говорить о том, что обеспечение полномочий исполнения государственной власти на федеральном и региональном уровнях является профессиональной обязанностью многочисленных представителей системы государственного и муниципального управления [13]. В этой связи концепт *государственный служащий* является одним из базовых концептов русской языковой картины мира и вместе с другими концептами (*власть, общество государство, государственность, страна, народ, граждане и т.д.*) составляет основу концептосферы представителей современного российского общества. Налаживания взаимодействия между государством и гражданами является стратегически важной целью государственной политики. Вследствие чего исследовательский интерес к вышеперечисленным концептам может считаться приоритетным. Положительные тенденции в изменении русской языковой картины мира дают возможность увидеть динамичность общественного сознания и формирование новой русской ментальности.

Библиографический список

1. Алябьева С.А. Отношения НКО и государства – концепт «Гражданское общество» на региональном уровне. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 11. С. 336-345.
2. Большой юридический словарь Додонов В. Н., Ермаков В. Д., Крылова М. А и др. Инфра-М. 2001. 790с.
3. Борисова Л.В. Концепты «Воздух» и «Земля» в русской и чувашской языковых картинах мира. // Вестник Чувашского университета. 2014. № 4. С. 116-122.
4. Вильдяева Ю.С., Дзюба Е.В. Концепт «Хитрость» в русской и французской языковой картине мира: лексикографический аспект/ Ю. С. Вильдяева, Е.В. Дзюба // Лингвокультурология. 2008. № 2. С. 53-58.
5. Волостных И.А. Антропоморфная метафора как основной способ экспликации эмоциональных концептов «Страх» и «Печаль» в русской и французской языковых картинах мира / И. А. Волостных // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2006. № 2. С. 534-537.
6. Гибадуллина Л.З., Фаткуллина Ф.Г. Репрезентация концепта «Семья» в русской и татарской языковой картине мира / Л.З. Гибадуллина, Ф. Г. Фаткуллина // Вестник Башкирского университета. 2012. № 1. С. 208-210.
7. Гостева И.В. Концепт «Духовность» в русской языковой картине мира: светские и религиозные компоненты. // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 20 (311). С. 44-48.

8. Грицкевич Ю.Н. Номинативное поле концепта «Государство» в диалектном дискурсе. // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2011. № 15. С. 73-76.
9. Денисова Т.А. Репрезентация концептов мужчина и женщина в языковом сознании русского народа [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Денисова Татьяна Александровна. Тамбов, 2006. 189с.
10. Евдокимова А.А. Способы объективации концепта любовь в русской языковой картине мира. // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2011. № 2. С. 8-12.
11. Заворина А.М. Концепт восторг в русской языковой картине мира: категориальные признаки времени и пространства. // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 1 (11). С. 107-110.
12. Котлярова О.В. Некоторые тенденции функционирования лексических единиц в речи государственных служащих. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 3 (126). С. 77-81.
13. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. [Текст] / Дж. Лакофф; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М., 2004. 256 с.
14. Мальчакитова Н.Ю. Концепт счастье в языковой картине мира эвенков и русских. // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2011. № 10. С. 50-53.
15. Маругина Н.И. Концепт «Собака» как элемент русской языковой картины мира // Язык и культура. 2009. № 2(6). С. 11-30.
16. Маругина Н.И., Ламинская Д.А. Концепт «Природа» в русской и английской языковых картинах мира статья. // Язык и культура. 2010. № 2(10). С. 36-45.
17. Митрофанова С.А. Лингвокультурологическое понимание поиска национальной идеи: от «Мира» к «Соборности». // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. № 2009. № 1. С. 273-278.
18. Опрышко В.В. Концепт «Жизнь» как социокультурная составляющая концептосферы современного русского языка. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. №1. С.201-204.
19. Поздеева Н.С. Место концепта «Одиночество» в русской языковой картине мира. // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 2. С. 95-98.
20. Потураева Е.А. Метафорические обозначения концепта «Дом» в русской языковой картине мира / Е.А. Потураева // Язык и культура. 2010. № 1. С. 58-73.
21. Сайгин В.В. Концепт «Грех» в свете антиномии религиозного и светского содержания ключевых концептов русской культуры / В.В. Сайгин // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 2 (30). С. 88-93.
22. Салтыков-Щедрин. История одного города. М.: Советская Россия. 2012. 248с.
23. Семенова Е.М. Концепт «Свобода» в языковой картине мира американского и русского народов. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. № 2. С. 233-238.
24. Сергеева О.В. Концепт «Берёза» в русской языковой картине мира. // Вестник Омского университета. 2012. № 2(64). С. 442-450.
25. Степанов Ю.С. Языкознание / Ю. С. Степанов // Русский язык: энциклопедия. – 2-е изд., перераб. и доп. / гл. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Дрофа, 1997. С. 672-676.
26. Третьякова Л.Н. Военная концептосфера и концепт «Пушка» в языковой картине мира русского человека на фоне других лингвокультур / Л. Н. Третьякова // Армия и общество. 2012. № 3 (31). С. 131-135.
27. Третьякова Л.Н. Военный концепт «Шинель» в языковой картине мира русского человека. // Мир русского слова. 2013. № 1. С. 56-59.
28. Фан Я. Концепт «Семья» в русской и китайской языковых картинах мира. // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. 2013. № 6. С. 250-255.
29. Федюнина И.Э. Сокровище как фрагмент концепта «Обман» в русской, английской и немецкой языковых картинах мира (на материале фразеологизмов) / И.Э. Федюнина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 2. С. 64-68.

References

1. Alyabieva S.A. relations of NGOs and the state – concept “Civil society” at the regional level. // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2011. № 11. Pp. 336-345.
2. Big law dictionary Dodonov V. N., Ermakov V. D., Krylov M. A and others. - Infra-M., 2001. 790s.
3. Borisova L.V. Concepts “Air” and “Earth” in the Russian and Chuvash language pictures of the world. // Bulletin of Chuvash University. 2014. № 4. Pp. 116-122.
4. Vildyaev Y.S., Dzyuba E.V. the Concept of “Trick” in Russian and French language picture of the world: lexicographic aspect. // linguaculture. 2008. № 2. Pp. 53-58.
5. Volostnykh I.A. Anthropomorphic metaphor as the main way of explication of emotional concepts “Fear” and “Sadness” in Russian and French language pictures of the world. // Bulletin of Tambov state technical University. 2006. № 2. Pp. 534-537.
6. Gibadullina L.Z., Fatkullina F.G. representation of the concept “Family” in the Russian and Tatar language picture of the world. // Bulletin of the Bashkir University. 2012. № 1. Pp. 208-210.
7. Gosteva I.V. Concept “Spirituality” in the Russian language picture of the world: secular and religious components. // Bulletin of the Chelyabinsk state University. 2013. № 20 (311). Pp. 44-48.
8. Gritskevich Yu.N. Nominative field of the concept “State” in dialect discourse. // Bulletin of Pskov state University. Series: Social Sciences and Humanities. 2011. № 15. Pp. 73-76.
9. Denisova T.A. Representation of concepts man and woman in the linguistic consciousness of the Russian people [Text]: dis. ... kand. Philol. Sciences: 10.02.01 / Denisova Tatiana. Tambov, 2006. 189 p.
10. Evdokimova A.A. Ways of objectification of the concept of love in the Russian language picture of the world. // Bulletin of the Udmurt University. Series “History and Philology”. 2011. № 2. Pp. 8-12.
11. Zaborina A.M. The Concept of enthusiasm in the Russian language picture of the world: categorical characteristics of time and space. // Bulletin of the Kemerovo state University. 2013. № 1 (11). Pp. 107-110.
12. Kotlyarova O.V. Some tendencies of functioning of lexical units in the speech of civil servants. // news of Volgograd state pedagogical University. 2018. № 3 (126). Pp. 77-81.
13. Lakoff George. Metaphors that we live in]. [Text] / J. Lacoff; ed. and C Preface. A. N. Baranova. M., 2004. 256s.
14. Malacitana N.Y. the Concept of happiness in the language world picture of the Evenks and the Russians. // Bulletin of the Buryat state University. Pedagogy. Philology. Philosophy. 2011. № 10. Pp. 50-53.
15. Naruhina N.I. The concept “Dog” as an element of the Russian language picture of the world // Language and culture. 2009. No. 2 (6). Pp. 11-30.
16. Marusina N.I., Lominska D.A. The Concept of “Nature” in Russian and English language pictures of the world art. // Language and

culture. 2010. № 2 (10). Pp.36-45.

17. *Mitrofanova S.A.* Linguistic and Cultural understanding of the search for a national idea: from “World” to “Conciliarity”. // news of Tula state University. Humanities. № 2009. № 1. Pp. 273-278.

18. *Opryshko V.V.* Concept “Life” as a socio-cultural component of the concept sphere of the modern Russian language. // Historical and socio-educational thought. 2012. №1. Pp. 201-204.

19. *Pozdeeva N.S.* Place of the concept “Loneliness” in the Russian language picture of the world / N. S. Pozdeeva // Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and social Sciences. 2011. № 2. Pp. 95-98.

20. *Poturaeva E.A.* Metaphorical designations of the concept “House” in the Russian language picture of the world. // Language and culture. 2010. № 1. Pp. 58-73.

21. *Saigin V.V.* Concept “Sin” in the light of the antinomy of religious and secular content of the key concepts of Russian culture. // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk state University. 2014. № 2 (30). Pp. 88-93.

22. *Saltykov-Shchedrin.* The history of the city. M. : Soviet Russia. 2012. 248с.

23. *Semenova E.M.* Concept “Freedom” in the language picture of the world of American and Russian peoples. // Bulletin of Leningrad state University. Of A. S. Pushkin. 2012. № 2. Pp. 233-238.

24. *Sergeeva O.V.* Concept “birch” in the Russian language picture of the world. // Bulletin of Omsk University. 2012. № 2 (64). Pp. 442-450.

25. *Stepanov Y.S.* Linguistics / Yu. s. Stepanov // Russian language: encyclopedia. - 2nd ed.]. / chief editor Yu. N. Guard. Moscow: Drofa, 1997. Pp. 672-676.

26. *Tretyakova L.N.* Military concept sphere and the concept “Gun” in the language picture of the world of the Russian man against the background of other linguocultures. // Army and society. 2012. № 3 (31). Pp. 131-135.

27. *Tretyakov L.N.* The military concept of “Overcoat” in a language picture of the world Russian people. // the World of Russian word. 2013. № 1. Pp. 56-59.

28. *Fan Y.* the Concept of “Family” in Russian and Chinese language world. // Bulletin of the Tomsk Polytechnic University. Engineering of geo-resources. 2013. № 6. Pp. 250-255.

29. *Fedyunina I.E.* Concealment as a fragment of the concept “Deception” in Russian, English and German language pictures of the world (by the material of phraseological units) /N. Uh. Fedyunina // Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and social Sciences. 2008. № 2. Pp. 64-68.

УДК 811

UDC 811

КУКОВА Е.Л.

кандидат филологических наук, кафедра второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет

E-mail: kuksova@bsu.edu.ru

КОЧ К.И.

аспирант, кафедра романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет

E-mail: karina010990@mail.ru

KUKSOVA E.L.

Candidate of Philological Sciences, Department of the Second Foreign Language, Belgorod State National Research University

E-mail: kuksova@bsu.edu.ru

KOCH K.I.

Post-graduate student, Department of German and French Language and Cross-cultural Communication, Belgorod State National Research University

E-mail: karina010990@mail.ru

ДЕМОЛИГВИСТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ КОНГО

DEMOLIGVISTIC SITUATION IN THE DEMOCRATIC REPUBLIC OF CONGO

Статья посвящена рассмотрению языковой и демографической ситуации в Демократической республике Конго проблеме конголезского многоязычия. В статье приводятся примеры действующих наиболее важных языковых групп этнического значения. Также отмечается роль языков межэтнического общения и сферы их использования. Особое внимание уделяется роли французского языка, который является официальным языком страны. Автор также обращает внимание на роль и место английского языка в ДРК.

Ключевые слова: ДРК, лингвистическая ситуация, демографическая ситуация, языки внутриэтнического общения, языки межэтнического общения.

The article is devoted to the consideration of the language and demographic situation in the Democratic Republic of Congo and the problem of Congolese multilingualism. The article provides examples of the current most important language groups of ethnic importance. The role of inter-ethnic communication languages and the scope of their use are also noted. Particular attention is paid to the role of French, which is the official language of the country. The author also draws attention to the role of the English language in the DRC.

Keywords: DRC, linguistic situation, demographic situation, languages of intra-ethnic communication, languages of inter-ethnic communication.

Демократическая Республика Конго (бывший Заир, далее ДРК) имеет также неофициальное название Конго-Киншаса, которое позволяет отличить его от Конго-Браззавиль (или Республики Конго). ДРК обладает гораздо большей площадью, равной 2,3 млн. км², что примерно в 33 раза больше, чем площадь Бенилюкса, в который входят такие страны как Бельгия, Нидерланды и Люксембург. Площадь ДРК в четыре раза превосходит площадь самой Франции. Несмотря на большое количество названий сами жители ДРК называют свою страну просто «Конго».

ДРК граничит на западе с Республикой Конго (Конго-Браззавиль), на севере с Центральноафриканской Республикой и Суданом, на востоке с Угандой, Руандой, Бурунди и Танзанией, а на юге с Замбией и Анголой. Итак, Конго граничит с девятью странами и практически не имеет выхода к морю, за исключением нескольких километров береговой линии, граничащей с Атлантическим океаном. Из-за больших размеров страны, огромных богатств и большого населения ДРК является одним из гигантов Африки, наравне с Египтом, Нигерией и Южной Африкой.

ДРК граничит с франкоязычными (например, Республика Конго, Центральноафриканская Республика, Руанда и Бурунди) и англоязычными (например, Уганда и

Танзания) странами, а также с Анголой, официальным языком которой является португальский язык.

ДРК является одной из самых многоэтнических стран Африки, численность населения которой в 2012 году составила более 73,5 млн. человек. Языки и культуры многочисленных народов ДРК постоянно перемешиваются, что создает своеобразную лингвокультурную и социолингвистическую ситуацию [3, с. 16].

Говоря об этнической ситуации, Ж. Багана отмечает, что «африканское население представлено не развитыми, как в Европе, обществами с четко обозначенными нациями и социально-классовыми группировками, а большей частью отдельными этносами. Исключения составляют современные города, в которых отмечается размывание этнических и формирование общенациональных признаков» [1, с. 131]. В это же время В.Т. Клоков подчеркивает, что «такое положение в социоэтнической сфере особым образом отражается на культурной ситуации региона: большинство африканских культур коррелирует с этносами» [2, с. 90].

Так, в ДРК насчитывается около 250 этнических групп, которые можно объединить в несколько крупных групп. В первую группу входят народы **Банту**, которые составляют около 80% населения. Основными этническими группами

данной группы являются народы Люба (фр. *Luba*, 18%), Монго (фр. *Mongo*, 17%), Конго (фр. *Kongo*, 12%) и Руандахуту и -тутси (фр. *Rwandaishututsis*, 10%). Другими менее многочисленными народами банту являются народы Лунда (*les Lunda*), Чокве (*les Tchokwé*), Тетела (*les Tetela*), Бангала (*les Bangala*), Ши (*les Shi*), Нанде (*les Nande*), Хунде (*les Hunde*), Ньянга (*les Nyanga*), Тембо (*les Tembo*) и Бембе (*les Bembe*) [11].

Другая крупная этническая группа представлена Суданцами (*les Soudanais*), к которым относятся такие народы как Нгбанди (*Ngbandi*), Нгбака (*Ngbaka*), Мбанджа (*Mbanja*), Мору-Мангбету (*Moru-Mangbetu*) и Занде (*Zande*). Этническая группа Нилотик (*les Nilotiques*) представлена народами Алюр, Лугбара и Лого (*Alur, Lugbaraet Logo*), группа Шамит (*les Chamites*) представлена населением Хима (*Hima*), и группа Пигмеев (*les Pygmées*) представлена народами Мбути, Тва, Бака, Бабинга (*Mbuti, Twa, Baka, Babinga*) [11].

Этническое богатство ДРК сопровождается религиозным многообразием. Так, большая часть конголезцев относятся к христианской религии, из них католики составляют 40% населения, а протестанты – 35%. Кимбунгисты, представители влиятельной церкви африканского происхождения, составляют 10% населения страны. Небольшие мусульманские, еврейские и греческие православные общины составляют лишь 9% населения [8].

ДРК представляет собой одну из самых многоязычных стран во всей Африке. Действительно, языковой атлас ДРК насчитывает примерно 221 язык, 186 языков из которых принадлежат к единственной семье банту, и на них говорят более 80% населения Демократической Республики Конго. Другие языки представлены семейством Нилосахара. Поскольку ДРК представляет собой бывшую колонию франкоязычной Бельгии, то официальным языком страны является французский язык [11].

Все конголезцы говорят на одном из 250 этнических языков. Этнические языки используются на местном уровне и служат для общения между различными сообществами. Те, кто говорят только на этническом языке, обычно являются наименее образованными и наименее урбанизированными гражданами [11].

В Демократической Республике Конго каждому этносу соответствует один или несколько языков, с помощью которых осуществляется **внутриэтническая коммуникация**. Языки внутриэтнического общения обычно являются родными языками, определяя тем самым происхождение индивида и его принадлежность к данной этнической группе. Данные языки, как правило, служат средством коммуникации в деревне, семье и между другими представителями данного этноса. Язык внутриэтнического общения также служит маркером целостности и самобытности языковой группы, выделяя тем самым «чужаков», не владеющих языком. Языки внутриэтнического общения редко имеют письменность и / или строгий уклад, поэтому они в большей степени подвержены интерференции со стороны языков других этносов.

Языки внутриэтнического общения в ДРК многочисленны. Мелкие этнические группы все еще многочисленны, но в последнее время отмечается уменьшения числа носителей «мелких» (от 5 000 до 50 000 носителей) внутриэтнических языков. Данное явление связано с лингво-

культурной политикой ДРК, направленной на искоренение трайбализма, при котором мелкие этнические группы становятся закрытыми, что оказывает негативное влияние на формировании национального единства [9].

Однако среди языков внутриэтнического общения выделяются «крупные» группы языков, насчитывающие не менее 100 000 носителей. Данные этнические группы и их языки, по мнению государства, подчеркивают уникальность и самобытность страны.

Наиболее многочисленные языки внутриэтнического общения достигли и превысили миллионный рубеж по числу носителей, например: нгала (фр. *ngala*, 3,5 млн.), любашаба (фр. *luba-shaba*, 1,5 млн.), сонж (фр. *songe*, 1 млн.). Немало языков внутриэтнического общения, число носителей которых превысило 400 000. К таковым относятся языки: тетела (фр. *tetela*, 750 000), занде (фр. *zande*, 730 000), ши (фр. *shi*, 654 000), шокуе (фр. *chokwe*, 504 000), фанд (фр. *phende*, 420 000), монго (фр. *mongo*, 400 000), лега-шабунда (фр. *lega-shabunda*, 400 000). Самые немногочисленные, но все еще признаваемые языки внутриэтнического общения достигли отметки 100 000 носителей. К ним относятся: фулеро (фр. *fulero*, 275 000), бамб (фр. *bembe*, 252 000), киньяруанда (фр. *kinyarwanda*, 250 000), будза (фр. *budza*, 226 000), каньок (фр. *kanyok*, 200 000), буду (фр. *budu*, 180 000), мпуоно (фр. *mpuono*, 165 000), бера (фр. *bera*, 120 000), мболе и нтома (фр. *mbole, ntoma*, 100 000 каждая) [Congo-Kinshasa (Républiques démocratiques du Congo)].

Среди этих языков киньяруанда не является конголезским языком. Этот язык является языком иммигрантов, которые были переселены в ДРК из соседней Руанды в эпоху бельгийского Конго в периоды 1905-1906 гг., 1928-1929 гг., 1940 -1943 гг. и 1950-1952 гг. Переселенные из Баньямуланда (Banyamulenge) народы, как правило, воспринимаются конголезцами как «иностранный». В истории страны отмечаются даже вооруженные столкновения этого народа с местными этносами. Жители, говорящие на киньяруанда не считаются «подлинными» конголезцами (многие из них даже не имеют право на гражданство ДРК), и по-прежнему находятся в конфликте с многими конголезцами, которые, в свою очередь, называют киньяруанда «агрессивным меньшинством» [7].

Языки межэтнического общения представляют собой средство внутриэтнического общения и насчитывают большое количество коренных носителей. Такие языки используются также представителями других этносов, что дает им статус языков межэтнического общения. Покидая пределы своих этносов и выполняя функцию межэтнического общения, данные языки могут занять положение социально-политического превосходства. Языки межэтнического общения часто используются в качестве второго языка в пределах определенной географической области, в некоторых областях они становятся основным языком общения. Ж. Багана пишет, что «языки межэтнического общения должны облегчить и упорядочить процесс коммуникации между членами разных этнических групп» [1, с. 135].

По сравнению с конголезскими внутриэтническими языками языки межэтнического общения – киконго (фр. *kikongo*), лингала (фр. *lingala*), кишвах или (фр. *kiswahili*) и тшилуба (фр. *tshiluba*) – имеют более широкую аудиторию, большее развитие и расширение на национальном уровне.

Данные языки используются не только для повседневного общения, но и в таких важных сферах деятельности как администрация, правосудие, начальная школа, средства массовой информации и религия.

Важно отметить, что четыре языка межэтнического общения закреплены Конституцией ДРК от 2003 года (статья 4 пункт 7 и 8) в качестве национальных языков, национальных языков. Национальные языки делят страну на четыре основные языковые области [3, с. 16-17]. Рассмотрим каждый язык отдельно.

На кисвахили или суахили говорят в качестве родного языка 9,1 миллионов человек в восточных провинциях ДРК, включая Северный Киву и Южный Киву, Маниему, Катангу и юг Восточной Провинции. Если мы добавим тех, кто говорит на суахили в качестве второго языка, то около 40% населения ДРК могут выразить себя на этом языке, что также делает суахили самым «разговорным» языком в стране [10, с. 49-50].

Лингала является родным языком двух миллионов жителей ДРК, в то время как семь миллионов жителей страны используют его в качестве второго языка. Это второй по важности язык, особенно в провинциях Экватор, а также на севере Ориенталь и к югу от Бандунду. Важно подчеркнуть, что лингала – это лингва-франка, на котором можно говорить и понимать практически по всей стране.

Киконго или киконко (фр. *kikongo/kikonco*) с двумя миллионами носителей используется в основном в провинциях Бас-Конго (или Нижний Конго), Бандунду и Западном Касаи. Существует также «коммерческий» киконго, называемый «китуба» и обычно используемый администрацией в Бандунду.

Тшилуба или чилуба (или любика-касаи) используется примерно 6,3 млн. человек в Касаи (Западной и Восточной) и в Северной Катанге [10].

Эти широко используемые языки имели свой статус языков межэтнического и национального значения еще до колонизации; сегодня они зачастую используются как родные языки жителей ДРК, а также в качестве вторых языков. Национальными языками владеют от 75% до 80% населения в ДРК. Они используются наиболее образованными и урбанизированными социальными группами в качестве надрегиональных языков или для межэтнического общения в городах [11].

Три из конголезских национальных языков, лингала, суахили и киконго, появились сравнительно недавно. Их история связана с историей колонизации страны и, в принципе, они не принадлежат ни к одному этнолингвистическому сообществу страны. Это преимущество позволяет им, особенно языкам лингала и суахили, использоваться повсеместно в ДРК [8].

Что касается тшилубы, то это язык восходит к 15 веку и более связан с основными сообществами, которые говорят на нем, а именно, Балуба в восточной части Касаи и Бена Лулуа на Западе [3, с. 16-17].

Официальным языком страны является французский язык. В проекте Конституции от ноября 1998 года четыре статьи касались использования языков в стране. В статье 6 проекта Конституции 1998 года говорится о статусе четырех национальных языков, рассмотренных ранее в статье, и двух официальных языках: французском и английском. Однако данный законопроект так и не был одобрен [3].

Спустя пять лет 4 апреля 2003 года президент ДРК Жозеф Кабила обнародовал новую Конституцию, в пунктах 7 и 8 статьи 4 которой рассматривается языковой вопрос. В соответствии с новой конституцией французский язык является единственным официальным языком. Статус национальных языков был окончательно закреплен в статье 1 (ранее статья 4) Конституции 18 февраля 2006 года. В этой же статье языки внутриэтнического общения были признаны частью культурного наследия страны: «*Ses langues nationales sont le kikongo, le lingala, le swahili et le tshiluba. L'État en assure la promotion sans discrimination. Les autres langues du pays font partie du patrimoine culturel congolais dont l'État assure la protection*» [10, с. 54-56].

Около 10% конголезцев (что составляет примерно четыре миллиона жителей) знают французский язык, против 1% носителей английского языка. Французский, официальный язык, остается вторым языком для всех тех, кто говорит на нем в ДРК. Компетентность носителей французского языка остается весьма неравномерной и варьируется в основном в соответствии с городскими и сельскими районами. Большинство жителей ДРК практикуют неуровненную диглоссию или даже триглоссию, в случае, если они говорят на французском языке [5].

Таким образом, они используют свой родной язык (или этнический) в семейных или межэтнических отношениях, региональные лингва-франка в городской жизни в целом: торговля, местная администрация, образование (бакалавриат и начальная школа), пресса, радио и телевидение. Для тех, кто знает французский (триглоссия), использование этого языка автоматически дает доступ ко всем сферам власти и знания, поскольку французский язык является языком государства и права.

Французский язык в ДРК содержит множество *конголизмов* (элементы местных конголезских языков), которые обнаруживаются на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях.

Команда из отдела французского языка и литературы в Университете Киншасы провела исследование по этому вопросу и обнаружила большое количество африканизмов во французском языке ДРК, которые подтверждают влияние национальных языков на официальный язык. Некоторые слова используются только в ДРК, другие – в соседних странах. Лингвист Нгумба Илунга из Университета Киншасы дает некоторые соответствующие примеры:

Bilulu – вредный и нежелательный человек;

Congolité – набор ценностей определяет конголезскую идентичность;

Démocrature – демократия, подделанная на меру диктатора для защиты его власти; и др. [12].

Английский язык еще не является широко распространенным языком в Демократической Республике Конго, но он очень популярен, главным образом по политическим, идеологическим, экономическим и культурным причинам. Последние связаны с близостью ДРК с соседними англоязычными странами. Поскольку на нем говорит менее 1% населения, престиж английского языка не оказывает никакого влияния на положение французского языка. Более того, конголезцы больше отождествляют себя с французским языком, нежели с английским, потому что считают колониальный язык, переданный им Бельгией, частью своего культурного наследия [12].

Перспективы развития демолингвистической ситуации в ДРК остаются сосредоточенными на языковом сосуществовании: языков внутриэтнического и межэтнического общения, французского и английского языков. Развитие английского направления в ДРК представляется возможным только для диалога с англофонными соседями, что обеспечит возможность мобильности конголезцев.

Судьба европейских языков в ДРК представляется тяжелой: несмотря на статус международных (а французский язык еще и является официальным языком страны) число их носителей все еще представляет собой меньшинство. Французский язык, в равной степени, как и английский, подвержены диглоссии или даже полиглоссии, поскольку должны конкурировать с местными этнически-

ми и национальными межэтническими языками. Также важно отметить, что народы ДРК времен колонизации подверглись серьезному влиянию и навязыванию «чужой» культуры, из-за чего многие жители ДРК все еще противятся принятию «неродных» культур, несмотря на их привилегированный статус.

В целом проведенный демолингвистический анализ позволяет заключить, что ДРК свойственна ситуация многоязычия, которая обуславливается присутствием на территории страны большого количества этносов, языки которых составляют культурное наследие страны, с одной стороны, взаимодействие которых порождает полиглоссию, с другой стороны.

Библиографический список

1. Багана Ж. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма дис. [...] докт. филол. наук. Саратов, 2004. 353 с.
2. Клоков В.Т. Французский язык в Африке. Саратов, 2000. 284 с.
3. Braeckman C. La République démocratique du Congo dépeçée par ses voisins // Le Monde diplomatique. Paris, 1999. P. 16-17.
4. Calvet L.-J. L'insécurité linguistique et les situations africaines // Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone. Paris, Agence de la francophonie, 1998. P. 7-38.
5. Congo-Kinshasa (République démocratique du Congo) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/czaire.htm> (19.10.2018).
6. Gauthier F., Leclerc J., Maurais J. Langues et constitutions. Montréal/Paris, Office de la langue française / Conseil international de la langue française, 1993. 131 p.
7. Human Rights Watch, Victimes de guerre: Les civiles, l'état de droit, et les libertés démocratiques. 1999. Vol. 11. № 1 (A). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.refworld.org/docid/3ae6a8300.html> (10.09.2018).
8. Le conflit des Grands Lacs en Afrique // La documentation française. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/d000098-le-conflit-des-grands-lacs-en-afrique/2003-2004-transition-democratique-et-persistance-des-violences> (12.11.2018)
9. Lemarchand R. Aux sources de la crise des Grands Lacs // L'Observatoire de l'Afrique centrale. [Электронный ресурс]. URL: <http://observatoire-grands-lacs.org/> (10.10.2018).
10. Makomo Makita J.-C. La politique linguistique de la R.D. Congo à l'épreuve du terrain: de l'effort de promotion des langues nationales au surgissement de l'entrelangue // Synergies Afrique des Grands Lacs. № 2. 2013. P. 45-61.
11. Nkongoko J.-J. Quelle langue d'enseignement pour la République Démocratique du Congo? // Une enquête à Kinshasa, Montréal, 1998. [Электронный ресурс]. URL: http://www.telug.quebec.ca/diversite/SecArtic/Arts/98/jnkongolo/01_txt.htm (03.11.2018).
12. Numba I. L'usage du fançais en RDC : problématique et état des lieux. 2004. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/21/lunga.pdf>

References

1. Baghana J. Language interference in French-Congolese bilingualism dis. [...] Dr. filol. sciences. Saratov, 2004. 353 p.
2. Klovov V.T. French in Africa. Saratov, 2000. 284 p.
3. Braeckman C. The Democratic Republic of the Congo dismembered by its neighbors // Le Monde diplomatique. Paris, 1999. P. 16-17.
4. Calvet L.-J. Linguistic insecurity and African situations // Linguistic insecurity and endogenous norms in French-speaking Africa. Paris, Agence de la Francophonie, 1998. P. 7-38.
5. Congo-Kinshasa (Democratic Republic of Congo) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.axl.cefanelaval.ca/africa/czaire.htm> (19.10.2018).
6. Gauthier F., Leclerc J., Maurais J. Languages and Constitutions. Montreal / Paris, Office of the French Language / International Council for the French Language, 1993. 131 p.
7. Human Rights Watch, Victims of War: Civilians, the Rule of Law, and Democratic Liberties. 1999. Vol. 11. No. 1 (A). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.refworld.org/docid/3ae6a8300.html> (10.09.2018).
8. The Great Lakes conflict in Africa // The Fancais documentation. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/folders/d000098-the-conflict-of-great-lakes-in-africa/2003-2004-transition-democratic-and-persistance-of-violence> (12.11.2018)
9. Lemarchand R. At the source of the Great Lakes crisis // The Central African Observatory. [Электронный ресурс]. URL: <http://observatoire-grands-lacs.org/> (10.10.2018).
10. Makomo Makita J.-C. The language policy of the DR Congo at the test of the field: from the effort of promotion of the national languages to the rise of the intertwined // Synergies Africa of the Great Lakes. No. 2. 2013. P. 45-61.
11. Nkongoko J.-J. What is the language of instruction for the Democratic Republic of Congo? // An investigation in Kinshasa, Montreal, 1998. [Электронный ресурс]. URL: http://www.telug.quebec.ca/diversite/SecArtic/Arts/98/jnkongolo/01_txt.htm (03.11.2018).
12. Numba I. L'usage du fançais en RDC : problématique et état des lieux. 2004. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/21/lunga.pdf>

МИХЕИЧЕВА Е.А.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: inoliterat@mail.ru

MIKHEICHEVA E.A.

Doctor of Philology, professor, department of Russian literature XX-XXI centuries and the history of foreign literature, Orel State University
E-mail: inoliterat@mail.ru

ВИРДЖИНИЯ ВУЛФ О «ГАРМОНИЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА» В РОМАНАХ И.С. ТУРГЕНЕВА

VIRGINIA WOOLF ON "HARMONIOUS WORLD LANDSCAPE" IN TURGENEV'S NOVELS

В наследии признанного классика английской литературы Вирджинии Вулф значительный пласт составляют критические статьи, в том числе и о русской литературе. Заслугу русских классиков, Л. Толстого, Ф. Достоевского, И. Тургенева, А. Чехова, она видела, прежде всего, в стремлении «понять человеческую душу и сердце». В романах Тургенева, по мнению Вулф, представлена «гармоничная картина мира». Гармония создается за счет умения Тургенева передать «чувства, эмоции» героев, достичь симметрии в их изображении, сочетать отстраненность с «личным присутствием» автора.

Ключевые слова: Вулф, Тургенев, русская литература, роман, эмоции, чувство симметрии, двойственность.

Serious amount of literary heritage by Virginia Woolf, the acclaimed classic of English literature, compose of critical essays, which include ones on Russian literature. Merits of Russian classics, L. Tolstoy, F. Dostoevsky, I. Turgenev, A. Chekhov, she saw first of all in their "aspiration to understand human heart and soul". According to Woolf, in Turgenev's novels "harmonious world landscape" is represented. Harmony is created by Turgenev's ability to reproduce "senses, emotions", to achieve symmetry in its depiction, to combine author's detachment with "personal presence".

Keywords: Woolf, Turgenev, Russian literature, novel, emotions, sense of symmetry, ambiguity.

Вирджиния Вулф (1882-1941) – «давно признанный классик литературы XX века», сторонник романной формы, «яростный критик» устаревшей, на ее взгляд, прозы – Д. Голсуорси, Г. Уэллса, А. Беннета, авторов, сосредоточенных «на внешних, телесных формах мира». Ее новации состоят в том, чтобы «высвободить заключенный в материи дух», раскрыть «глубинное содержание личности», вследствие чего читатель должен видеть мир, «пропущенный через сознание героя», – так характеризует прозу Вулф современный исследователь [1, с. 904]. Иначе говоря, это заявка на психологизм, давно и прочно освоенный русской литературой. Очевидно, поэтому русские классики ей гораздо ближе, чем европейские. В. Вулф изучала русский язык, печатала русских классиков в своем издательстве «Хогард Пресс», посвящала им литературно-критические статьи: «Романы Тургенева», «Второстепенный Достоевский», «Чеховский вопрос» и др. В статьях английской писательницы «Современная художественная проза», «Русская точка зрения» обобщается значение прозы Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова для мировой литературы.

В статье «Современная художественная проза» (1919) она пишет: «Самые элементарные замечания о современной художественной прозе вряд ли могут обойтись без упоминания о русском влиянии, и можно рискнуть, заявив, что писать о художественной прозе, не учитывая русской, значит попусту тратить время. Если мы хотим понять человеческую душу и сердце, где еще мы найдем их изображенными с такой глубиной? Если нас тошнит от

собственного материализма, то самые скромные русские романисты обладают естественным уважением к человеческому духу. «Научись, заставь себя приблизиться к людям. Но пусть эта близость проистекает не от разума, ибо это легко, а от сердца, от любви к этим людям». В каждом великом русском писателе мы различаем черты святого, поскольку сочувствие к страданиям других, любовь к ним ведут их к цели, достойной самых утонченных требований духа, составляющих святость. Именно святость в них заставляет нас ощутить наше безверие и обыденность и делает многие известные романы мелкими и пустыми. Заклочки русского ума, столь всеобъемлющие, исполненные сострадания, неизбежно имеют привкус исключительной грусти» [3].

Заслугу русских писателей Вулф видит в раннем использовании техники потока сознания, в отказе от традиционного сюжетостроения, в отсутствии моралистических выводов. Трактовка их творчества – в духе эстетической концепции самой писательницы. В Тургеневе, например, она находит то, что близко ей самой.

Для самой Вулф характерен «мир единичных форм», в котором главенствуют эмоции и чувства, персонажи ее романов лишены видимой целостности. «Поток сознания», в отличие от Джойса, Кафки, в произведениях которых этот «поток» выходит из одного источника, у Вулф разделен на маленькие «ручейки», импульсы сознания, хаотично разбросанные по страницам романа. Минутные впечатления, нереализованные надежды для Вулф интереснее, чем сознательные поступки, упорядоченные, логически

выстроенные жизненные концепции. Подобные задачи определяют технику письма – обрывистую, фрагментарную. В романах Вулф много «вызовов из прошлого» – так она называет роль природы в жизни человека: «она (природа), как нож, все проходит насквозь», и одновременно она существует вовне – наблюдает, единственный дар ее – чувствовать» [«Миссис Дэллоуэй», 2, с. 11]. В жизни испорченного цивилизацией человека воспоминания, уведшие героев Вулф из реального мира в ирреальный, – тоже «вызовы из прошлого».

Пейзажам в романах Вулф, как и в произведениях Тургенева, отводится одна из главных ролей в передаче мыслей и чувств героев. Но в картинах природы Вулф нет тургеневской простоты, ясности, обилие «красивостей», сознательный отказ от создания целостной картины усложняют понимание текста. Вот как, например, Вулф пытается передать душевную драму одной из героинь романа «Миссис Дэллоуэй» (женщину обидели, не пригласив на завтрак к леди Брунн, славившуюся «увлекательными ленчами»): «Она положила блокнот на столик. И побрела вверх по лестнице, забыв руку на перилах, будто она только что ушла с приема, где друзья по очереди зеркалом отражали ее лицо и эхом голос, и вот она затворила за собой дверь и осталась один на один со страшной ночью или, если уж на то пошло, под пронизывающим взглядом равнодушно-суетливого июньского утра, которое для других держало нежный накал роз, да, для других, для других; она это чувствовала, замерев на лестнице у распахнутого окна, откуда неслись хлопки штор и собачий лай» [2, с. 30].

Установка на связь, «не предметов, а чувств», обостренный «слух на эмоции» [4], стремление к разрушению целостности чего бы то ни было главенствуют в этом и других описаниях природы. На фоне подобного скопления частных пейзажей Тургенева кажется особенно монолитным и гармоничным: «Внутренность леса постепенно темнеет; алый свет вечерней зари медленно скользит по корням и стволам деревьев, поднимается все выше и выше, переходит от нижних, почти еще голых, веток к неподвижным, засыпающим верхушкам... Вот и самые верхушки потускнели; румяное небо синее» [«Ермолай и мельничиха», 5, т. 3, с. 19].

Большую роль в романах Вулф играют детали, приобретающие второй – глубинный – смысл: автомобиль с задернутыми шторами, содержимое которого чрезвычайно волнует горожан, и их фантазии представляют внутри королеву, «отблеск бессмертия» и величия которой падает на лица англичан [2, с. 20], вызывает трепет, благоговение. В романе нет центральных персонажей, вместо них – коллаж из действующих лиц; семейная пара – Лукреция (итальянка), озабоченная здоровьем мужа, Септимуса, живущего в своем мире. Его посещают видения, и он отстраняется от реальной жизни, в которую тщетно пытается вернуть его жена. Лукреция мечтает о ребенке, а Септимус «не хочет обрекать детей на страдание», которым он считает саму жизнь. Размышления героев о жизни и смерти приводят к заключению, что жизнь не уходит окончательно, она остается в деревьях, в «доме-урode», стоящем среди деревьев, и они (миссис Дэллоуэй, героиня одноименного романа – Е.М.) с Питером и после смерти будут вместе.

Этой способностью – воссоздавать вокруг себя собственный мир, который является незаметной песчинкой

громадного общего мира, – обладают и другие герои Вулф. Такой же галлюцинирующей, как Септимус, предстает и сама Вирджиния Вулф. В романе – обилие имен, названий мест, в которых для не включенного в пространственно-временные реалии английской жизни человека очень трудно сориентироваться.

Столь же пестрая палитра образов и чувств – в других романах Вулф. В романе «На маяк», признанным критикой одним из лучших произведений Вулф, пестрота имен, чувств и эмоций, сменяющих друг друга, действительно лишают текст единства и целостности. Миссис Рэмзи, мать восьмерых детей, но по-прежнему немалая красавица («знамя красоты» – так характеризуют ее мужчины), размышляет на бытовые темы – о детях, о доме, который семья снимает, о носках для сынишки хранителя маяка, на который они собираются отправиться всей семьей, о прошлой любви. Она трепещет перед мужем и убеждает его в том, что он гениален. Мистер Рэмзи – философствующий эгоист, равнодушный к чувствам других, самых близких людей: жены, которая «никого так не чтит, как чтит его» [2, с. 188], собственных детей. Ему доставляют удовольствие размышления над ничтожностью жизни, он «низвергает Шекспира», чье творчество ничего не значит на фоне вечности. Сын этой семейной пары Джеймс, который обожает мать и ненавидит отца, а также мистер Тэнсли, Лили Бриско, Уильям Бэнкс и еще десятки выразителей эмоций в романе занимают равные позиции и создают масштабную картину жизни.

Принципы и приемы письма В.Вулф свидетельствуют о ее тесной связи с модернизмом. Казалось бы, ей должны быть наиболее близки современники – О.Уайльд, Г.Уэллс, Ф.Кафка. Но она ищет «союзников» в русской классике, и русский писатель близок ей тем, что «он самый тонкий и дотошный исследователь человеческих взаимоотношений» [4].

В романах Тургенева Вулф находит «поэтичность и принадлежность нашему времени», именно эти качества она считает важными для романиста, при этом подчеркивая, что, «сколь ни был он (Тургенев – Е.М.) обязан Франции, он, однако, всей душой принадлежал своей родине» [4]. Влияние двух стран, России и Франции, придает русскому писателю международный статус, делает его творчество интересным для людей разных национальностей. В романах Тургенева, пишет Вулф «говорится о России пятидесятых и шестидесятых годов прошлого века, но также и о нас, какие мы сегодня». «Французским» в его романах ей представляется то (она приводит в пример «Рудина»), что они кажутся немного жидковатыми по фактуре, слегка легковесными, вроде отдельных зарисовок, однако при внимательном чтении «сцена необыкновенно раздвигается, расширяется в нашем сознании и дает нам новые впечатления, чувства и образы, замечаешь, что люди, хотя и говорят самыми естественными голосами, сказанное всегда получается неожиданным; рождается некая «сложная простота», основанием которой Вулф считает то, что тургеневские герои «так полны бурных чувств и так спокойны» [4] внешне (вспомним, что эмоции и чувства в приоритете у самой Вулф).

Отмечая как достоинство, что произведения Тургенева невелики по объему, но содержательны, Вулф основы этой содержательности видит в «двойственности» Тургенева, в

мастерском использовании «противоположных действий»: на тесном пространстве кратких глав он одновременно производит два противоположных действия – беспристрастно наблюдает факты и истолковывает их. Обычно писатели делают либо одно, либо другое – и получается, соответственно, либо фотография, либо стихи. А сочетают факты и толкования лишь немногие; и своеобразие Тургенева как раз состоит в этой двойственности. Зоркий его глаз замечает все до мельчайших подробностей, и истолкование этих подробностей помогает понять характер героя, и читатель глядит на один предмет с двух разных точек зрения. В итоге сложенная из контрастов сцена производит единое впечатление, все, что нам дано увидеть, оказывается слитым в общую картину.

Следует, на наш взгляд, пояснить мысль о «двойственности» Тургенева. Действительно, если в «Войне и мире» Толстого появившейся на вечере Анны Павловны Шерер Пьер Безухов вызывает удивление своим нестандартным поведением, то разъяснением этому становится весь роман: в процессе знакомства с мыслями, чувствами, поступками героя раскрывается его характер, особенности которого и определяют поведение Пьера в начале романа. У Тургенева же «истолкование» чаще всего следует за поступком. Например, Николай Петрович, рассказывая Аркадию о Фенечке, смущается и краснеет; Аркадий тут же комментирует смущение отца: «В чем извиняется!» – подумал он про себя, и чувство снисходительной нежности к доброму и мягкому отцу, смешанное с ощущением какого-то тайного превосходства, наполнило его душу» [5, т. 7, с. 15]. Или поступку Прокофьяча, который «с недоумением» берет в руки «одежонку» Базарова, позже дается разъяснение: «Прокофьяч, по-своему, был аристократ не хуже Павла Петровича» [5, т. 7, с. 44].

Еще одно достоинство Тургенева, по мысли Вулф, – это чувство симметрии: у Тургенева ни один персонаж не выделяется и не возвышается над остальными, исключением, на ее взгляд, являются Базаров и Харлов из «Степного короля Лиры». Тургеневские герои, Рудины, Лаврецкие, Литвиновы, Елены, Лизы, Марианны, незаметно переходят друг в друга, при всех мелких различиях складываются вместе в один тонкий и глубокий тип. Тургенев дает, по сравнению с другими романистами, более обобщенную и гармоничную картину мира не только потому, что обладает широким кругозором, рисуя жизнь разных слоев общества – крестьянства, интеллигенции, аристократии, но ему еще «удается привнести в изображение этой жизни стройность и упорядоченность» [4].

Эти качества, «стройность и упорядоченность», проявляются и в том, что романтику Лаврецькому составляет определенную «симметрию» его антипод Паншин («Дворянское гнездо»), Литвинову – Потугин («Дым»), а о типологии женских характеров в произведениях Тургенева написаны целые научные трактаты. Особенностью художественной манеры Тургенева Вулф считает то, что главенствуют в его произведениях не предметы и явления, и даже не образы, а чувства; и у этого русского писателя, «несмотря на все слабости повествовательной техники, необыкновенно тонкий слух на эмоции» [4].

Именно потому, что романы Тургенева симметричны, в передаче эмоций в том числе, они по-настоящему волну-

ют читателя, убеждают в силе выраженных в них чувств. Любовь Елены к Инсарову («Накануне»), ее тревога, когда он не приходит на свидание, решимость оставить привычную жизнь и родных ради любимого человека; смерть Базарова и горе его стариков родителей, сцена его прощания с Одинцовой («Отцы и дети») – все это воспринимается читателем как лично пережитое. Но при всем том отдельный персонаж не затмевает собою другие, одновременно происходят и разные другие события: «Гудит жизнь в полях; лошадь грызет удила; кружась, порхает бабочка и садится на цветок. Мы видим, хоть и не приглядываемся, что жизнь идет своим чередом» [4]. Но от этого только глубже наше сочувствие людям, составляющим всего лишь малую часть большого мира.

Еще одним качеством Тургенева, особенно ей близким, Вулф считает отстраненность Тургенева: «Он насильно заставлял себя стоять в стороне, смеялся над интеллигентами, показывая несерьезность их аргументов и конечную бессмысленность усилий. И благодаря такой отстраненности его переживания и неудачи нам теперь только понятнее. Однако, хотя теоретически, в борьбе с собой, он и придерживался этого метода, все равно личность автора присутствует во всех его романах, никакой теории не под силу ее изгнать. И, перечитывая его еще и еще раз, даже в переводах, мы говорим себе, что этого не мог написать никто, кроме Тургенева. Место его рождения, национальность, впечатления детства, темперамент отпечатаны на всем, что он создал» [4]. Потому-то, считает автор, романы Тургенева и не устарели: в них слишком мало личных пристрастий и переживаний, привязывающих искусство к данному месту и времени; в них говорит не пророк, поднившийся над людьми и эпохой, а свидетель, стремящийся понять окружающий мир и донести свое понимание до других людей. Книги его живут на тех высотах, «где живет красота», потому что он предпочел говорить в них голосом своего глубинного, истинного писательского существа. И при всем том, как он ни иронизирует, как ни старается держаться в стороне, мы ощущаем в них искренность и силу чувства.

В трактовке Вулф личности и творчества Тургенева, как уже было отмечено, очень сильно влияние собственной концепции творчества. Есть противоречие в том, что, с одной стороны, как утверждает автор, в романах Тургенева «слишком мало личных пристрастий и переживаний», с другой – личность автора присутствует во всех его романах. Ставя в заслугу Тургеневу роль пейзажа, портрета, детали в раскрытии внутреннего мира героев, Вулф тем самым как бы выводит его из круга русских писателей, чье творчество также отличалось глубоким психологизмом. Упреки в том, что Тургенев может казаться «жидковатым по фактуре, слегка легковесным», в его «вещах встречаются петли и отступления», без которых можно было обойтись, что ему характерна «слабость повествовательной техники», также можно отнести за счет утверждения собственных творческих принципов. Но с окончательным выводом Вирджинии Вулф нельзя не согласиться: «Книги Тургенева не только трогают своей поэтичностью, они ценны для нас еще и в другом отношении. Они словно принадлежат нашему, сегодняшнему времени, так хорошо они сохранились и не утратили совершенства формы» [4].

Библиографический список

1. *Аствацатуров А.* Романы Вирджинии Вулф 1920-х годов // Вулф В. Малое собрание сочинений. СПб., 2010, С. 903-925
2. *Вулф В.* Малое собрание сочинений. СПб.: издательская группа «Азбука – классика». 2010. 925 с.
3. *Вулф В.* Современная художественная проза. <https://studfiles.net/preview/460751/page:81/>
4. *Вулф В.* Романы Тургенева. <https://libking.ru/books/prose-/prose-classic/73809-virdzhiniya-vulf-romany-turgeneva.html>
5. *Тургенев И.С.* Собрание соч.: В 30 т. Т.3, 7. М.: «Наука». 1979, 1981.

References

1. *Astvacaturov A.* V. Woolf's novels of 1920-s. // V. Woolf. Collected works. SPb, 2010. P. 903-925.
 2. *Woolf V.* Collected works. SPb: Azbuka-klassika, 2010. P. 903-925.
 3. *Woolf V.* Modern literary prose. <https://studfiles.net/preview/460751/page:81/>
 4. *Woolf V.* Turgenev's novels. <https://libking.ru/books/prose-/prose-classic/73809-virdzhiniya-vulf-romany-turgeneva.html>
 5. *Turgenev I.S.* Collected works: In 30 Vol. Vol. 3,7. M., 1979, 1981.
-

РАЗДОРСКАЯ О.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Курский государственный медицинский университет
E-mail: razdorski@yandex.ru

RAZDORSKAYA O.V.

Candidate of Pedagogical sciences, associate professor department of foreign languages, Kursk State University
E-mail: razdorski@yandex.ru

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

ETYMOLOGICAL ANALYSIS OF PHARMACEUTICAL VOCABULARY IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

В статье рассматривается этимология фармацевтической лексики в английском и русском языках, включающей наименования фармацевтических специальностей, названия лекарственных растений, названия лекарственных препаратов. Проанализированы исторические аспекты возникновения и функционирования фармацевтической лексики. Показано, что многие фармацевтические термины в обоих языках имеют греко-латинские корни и являются интернациональными.

Ключевые слова: этимология, терминология, фармацевтическая лексика, исторические аспекты.

The article deals with the etymology of pharmaceutical vocabulary in the English and Russian languages, including the names of pharmaceutical specialties, the names of medicinal plants and the names of drugs. The historical aspects of the origin and functioning of pharmaceutical vocabulary have been analyzed. It has been shown that many pharmaceutical terms in both languages have Greek or Latin roots and are international.

Keywords: etymology, terminology, pharmaceutical vocabulary, historical aspects.

Терминология играет важную роль в профессиональной коммуникации специалистов. Будучи частью научного аппарата, терминология даёт возможность познать закономерности исследовательского процесса, определить каналы взаимодействия с другими элементами определенной области науки.

В современных условиях развития науки и техники интерес к исследованию профессиональной лексики той или иной области знания значительно возрастает. Пристальное внимание к языку различных специальностей обусловлено, прежде всего, тем, что специальная лексика занимает важное место в системе общенационального языка. В результате развития здравоохранения происходит постоянное расширение терминологического состава медицинского и, в частности, фармацевтического языка, что соответственно влечёт за собой необходимость инвентаризации, унификации и кодификации лексических единиц языка фармации как отдельной отрасли здравоохранения.

Медицинская лексика является одной из древнейших профессиональных терминологий, она формировалась на собственной языковой основе, усваивая все то, что на время её создания выработала мировая цивилизация. Медицинская терминология не является постоянной системой, она живёт, изменяется, приспосабливается к потребностям современности. История развития медицины, смена научных взглядов, интеграция и дифференцирование дисциплин, культурные связи, влияние лексико-семантической системы языка – всё это нашло отражение в стилистической неоднородности медицинской терминологии [6].

Как известно, этимология (от др.-греч. «истинный» + «учение») является разделом лингвистики, изучающим происхождение слов. Она устанавливает словарный со-

став с точки зрения возникновения различных его пластов, выявляя при этом функциональные и стилистические характеристики слов, исследуя исторически обусловленные изменения и процесс обновления (вывод старых слов и процесс появления новых) [8].

Исследование этимологии медицинской и фармацевтической лексики тесно связано с историческим аспектом развития врачевания как предшественника отдельно существующих в настоящее время медицины и фармации. Формирование современной фармацевтической терминологии связано не только с её исходной лексической основой, и даже не только с содержанием соответствующих понятий, но и с теми социальными изменениями, которые происходят как в мире в целом, так и в отдельных странах, имеющих сложившиеся медицинские школы.

Важность терминологических исследований в фармации связана с самим существованием фармации как специальной отрасли знания [4]. Целью данной работы является рассмотрение особенностей этимологии фармацевтической лексики в английском и русском языках. Нами рассматривается фармацевтическая лексика как часть профессиональной медицинской лексики.

Этимологический анализ профессиональной лексики позволяет установить принципы номинации, выявить мотивировочный признак и таким образом получить сведения о генезисе медицинского и фармацевтического знания.

Лексику фармацевтической тематики можно условно разделить на следующие группы: наименования фармацевтических специальностей, названия лекарственных растений, названия лекарственных препаратов как средств оказания медицинской помощи.

Английское слово 'pharmacy', как и русское слово

«фармация», представляет собой международную кальку греческого слова *pharmakeia*. Английское слово ‘*pharmacy*’ используется с XV–XVII веков и происходит от греческого слова *pharmakos*, обозначающего «колдовство» и «яд». Греческое слово *pharmakeia* (фармакеи́а) происходит от слова *pharmakon* (фармако́н), обозначающего «лекарство». Древние греки словом «фармакос» называли и яды, и лекарства. Известно, что лекарства в древности были очень сложного состава, иногда включали свыше 70 ингредиентов, и в качестве противоядия в них входил змеинный яд [2, с. 64]. Например, митридатикум-териак (многокомпонентное противоядие, включавшее в себя опиум, мясо ядовитых змей и пр.) просуществовал в фармакопеех Европы вплоть до XIX в. [2, с. 67]. Позднелатинские формы *pharmacía* – «лекарство», *pharmaceuticus* – «имеющий отношение к лекарствам» [7, II, с. 303].

Кроме того, фармакон – в Греции человек, символически приносимый в жертву во время праздника Аполлона Таргелия – бога лета и жатвы. Как правило, избирали двух преступников, украшали их гирляндами цветов и под звуки флейт изгоняли из города или бросали в море, тотчас спасая. Обряд бы отзвуком древнего жертвоприношения людей [5].

Слово «аптека» происходит из греческого, его латинский эквивалент – *apotheca* – «склад», «амбар», «винный погреб» [7, I, с. 50]. В русском языке слово «аптека» первоначально использовалось в форме «оптека», «обтека». Оно известно с XVII в., хотя самые ранние упоминания относятся ко второй половине XVI в. Это связано с тем, что первая аптека в России, обслуживавшая только царский двор, начала работать в 1581 г., а аптека для населения (вольная) была открыта в 1672 г. Прежде всего, языковой материал подтверждает роль европейской, особенно немецкой науки в развитии медицинского знания в России: «Среди врачей в Московском государстве в XVII и XVIII веке было много немцев и других иностранцев из Западной Европы» [3, с. 297]. Именно из западноевропейских языков слово «аптека» и попало в русский язык. В английском языке аптека обозначается такими синонимами, как ‘*pharmacy*’, ‘*drugstore*’, ‘*chemist’s shop*’.

Этимологический анализ лексических единиц, обозначающих фармацевтического работника, позволяет установить принципы номинации. Из греческого языка перешло в латинский язык слово *pharmacus* – «приготавливающий яды, колдун». В Месопотамии Гула – богиня врачевания и исцеления – была также покровительницей напитков и ядов [2, с. 21]. Слово «фармацевт» возникло во Франции в XIV в., в Россию оно пришло из западноевропейских языков в начале XIX века. Слово *pharmacist* появилось в 20-е – 30-е годы XIX века, оно заменило устаревшее слово *pharmacian* [9]. В современном английском языке существуют синонимы для обозначения фармацевтического работника – ‘*pharmacist*’, ‘*druggist*’, ‘*chemist*’, *pharmaceutical chemist*. Две последние дефиниции являются устаревшими и редко используются в современной специализированной литературе.

В английский язык слово *apothecary* заимствовано из старофранцузского *apotecaire*, которое, в свою очередь происходит от позднелатинского *apothecarius* (заведующий складом). Греческое *apothēke* буквально переводится как «склад». Упоминание об аптекарях (*apothecarus*) в XII–XIII веках мы встречаем в летописях различных городов. Так, в

начале XII века впервые упоминается об аптекарях, входивших в гильдию перечников в Лондоне.

В конце XIV века Джеффри Чосер упоминал английского аптекаря в «Кентерберийских рассказах», в частности, в «Рассказе монастырского капеллана». В пьесе Шекспира «Король Лир» король Лир восклицает: «Give me an ounce of civet, good apothecary, to sweeten my imagination» (Дайте мне унцию мускуса, любезный аптекарь, чтобы я мог освежить мое воображение).

В «Классическом словаре простонародного языка» (1796 г.) отмечалось, что аптекари были печально известны «предполагаемой серьезностью и аффектацией знаний, обычно напускаемых представителями этой профессии, которые обычно так же поверхностны в своем обучении, как и педантичны в своем языке» [9].

Сейчас слово *apothecary* чаще используется для обозначения средневекового, а не современного аптекаря, и практически не используется в профессионально ориентированных источниках о современной фармации. В США в настоящее время наблюдается увеличение количества названий аптек со словом *apothecary*, т.к. это слово ассоциируется с чем-то древним, надёжным [10].

Слово «провизор» происходит от латинского глагола *providere* – «предусматривать». Таким образом *provisor* – аптечный работник, который заранее заботится о лекарствах.

Отобразив в процессе деятельности объективный мир, человек фиксирует результаты познания в словах. Сюда можно отнести и названия лекарств. В названиях лекарств существен выбор мотивировочного признака как культурно-релевантного.

Английское слово ‘*medicine*’ может обозначать и лекарство, и медицину. В значении «лекарство» данная лексическая единица используется с середины XIV века. Фразеологизм ‘*to take one’s medicine*’ (буквально «принять чьё-то лекарство»), обозначающий «подчиниться чему-то нежелательному» впервые зафиксирован в 1865 г. В английском языке шаман обозначается словом ‘*medicine-man*’. В русском языке слова «медицина» и «медицинский» известны со второй половины XVII в., но в общем употреблении они вошли в Петровскую эпоху. Слово «медицина» заимствовано из научной латыни: *medicina* [ars] – лечебная наука, *medicus* – врач. Латинские слова восходят к индоевропейскому корню **med* – измерять, обдумывать, взвешивать, соображать [7, I, с. 520].

Spirit (спирт) – слово из латинонемецкой речи медиков XVI–XVII вв., известно с XVII в.: в русском документе 1663 г. упомянуты «и сыропы, и сахара, и спирты». Слово восходит к латинскому *spiritus* – «дуновение, дыхание, дух, душа». В английском, французском, испанском языках спирт чаще называют арабским словом «алкоголь» (*alcohol*). В английском языке в середине XIII века слово ‘*spirit*’ имело такие значения, как «душа», «смелость», «дыхание». В современном английском языке это слово также обозначает привидение.

Слово «водка», заимствованное в английский язык из русского языка (*vodka*), известно с XVII в. как «название лекарственного (неалкогольного) напитка, жидкого лекарства, сиропа, настоя из лечебных трав, корней и пр.». В текстах XVII в. упомянуты «водка липового цвету», «вотки цвету из василькового», «водки из травы волчьих

ягод»», «водка коричная», «изо всяких разных трав водки и сыропы» [7, I, с. 159]. В этом значении слово «водка» эквивалентна «водице», обозначающей настойку на травах и ягодах. Отметим, что «терапевтический» компонент в семантике слова «водка» сохранял свое значение в культурном сознании [1, с. 28]. Спиртосодержащие продукты использовались и внешним образом: от той же холеры практиковались теплые спиртовые ванны [1, с. 374]. Затем лечебные настои-водки плавно переключались в разряд питательных напитков и под тем же названием «водка» просуществовали до конца XIX века.

Языковые заимствования также отсылают, прежде всего, к растительным денотатам. Слово «бальзам» у Даля обозначает «состав из душистых, летучих масел или спиртов, мазь для натирания». Английское слово *balsam* известно с 70-х годов XVI века, происходит от латинского *balsamum* и используется также в форме *balm*. В свою очередь, латинская форма восходит к древнееврейскому *basam* – «бальзамовое дерево». В Среднеанглийский период это слово использовалось в форме *basme*, *baume* (от французской формы слова). В Древней Руси оно было известно в форме «валсамъ». В источнике XVII в. упомянуты «водки и балсамы и иные лекарства» [7, I, с. 70].

Эликсир – настой или вытяжка из растений, применяемая в медицине, у алхимиков – это напиток, обладающий чудодейственными свойствами (эликсир бессмертия). В английском языке слово *elixir* возникло в XIII веке в значении «философский камень». В конце XVI века оно стало использоваться в значении «сильнодействующее тонизирующее средство», а уже с 30-х годов XVII века оно обозначало шарлатанские лекарства. В русском языке слово «эликсир» появилось в XVII в. в формах «еликсир», «олексир» и «алексир». Оно попало в русский язык при посредничестве французского и испанского языков из арабского *al-iksir*, восходя далее к греческой основе *hegion* (название лекарства, вызывающего сухость) [3].

Английское слово ‘*sage*’ (шалфей) происходит от старофранцузского ‘*saugie*’ (XIII век), в свою очередь оно происходит от латинского *Salvia*. В английском фольклоре есть поверье, что шалфей, как и петрушку, лучше выращивают женщины, главенствующие в семье. В русском языке слово «шалфей» в транскрипции «салвей», «салфей» известно с XVII века. В источниках 1665 г. упомянуты «травы салфей три горсти», в русский язык слово пришло через западнославянское и далее украинское посредство из европейской традиции, восходя, собственно, к средневековой медицинской латыни: *salvia* – «целебная сила», от *salvus* – «здоровый» [7, II, с. 310].

Слово ‘*valerian*’ (валериана, *Valeriana officinalis*) известно с XIV века и происходит от старофранцузского ‘*valeriane*’, в свою очередь, вероятно, происходящего от латинского прилагательного *Valerianus* – от собственного имени *Valerius*. Это имя связано с названием римской провинции Валерия, где впервые стали выращивать валериану.

Но в Англии существует ещё одна версия этимологии этого слова – германская или скандинавская, связанная с героем саг Виландом (*Wieland*). В русском языке слово «валериана» употребляется с XVII в. В различных диалектах встречаются такие варианты, как аверьян, булдырьян, кошачья трава, земляной ладан мяун, глухой серпий, марьян, стоян, диголь, кошачий корень и др. [7, I, с. 133].

Опиум (опий) – засохший млечный сок из незрелых головок мака, используемый врачевателями с древних времён как болеутоляющее и наркотическое средство. В английском языке слово *opium* существует с конца XIV века. Оно происходит от латинского ‘*opium*’, восходящего к греческому *opion* – «маковый сок, мак», уменьшительному от *opos* – сок растения. В русский язык слово пришло в XVIII в. из немецкого или французского языков.

Английское слово ‘*band*’ впервые упомянуто в письменных источниках в XII веке, оно происходит от старонорвежского *band* (повязка) (ср. готское *bandi* – то, что связывает, санскритское *bandhah* – бинт). Современное слово «бандана» пришло из санскрита. Ирландское слово ‘*bainna*’ обозначает «браслет». Русское слово «бинт» в начале XIX века в словарях закрепилось в форме «бинда» и «бинд», заимствовано из немецкого (ср.: *Binde* – бинт, *verbinden* – бинтовать).

Слово ‘*pipette*’ (пипетка) известно с XIX в. И в русском, и в английском языках оно представляет собой заимствование из французского языка (уменьшительное от *pipe* – сначала «свирель», затем «трубка») [7, II, с. 34]. Одно из значений слова *pipe* в современном английском языке – «волынка».

Парфюмерия – ароматические изделия, употребляемые с косметической и гигиенической целью. И английское *perfume*, и русское «парфюмерия» являются заимствованием из французского языка, в русском языке это слово укоренилось в XIX в., в английском – ещё с XVI века. Корнями уходит в латинский язык: *fumus* – пар, дым. В английском языке в значении «жидкость, содержащая цветочные эссенции» это слово используется с 30-х годов XVI века.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что на формирование медицинской и фармацевтической науки в России было оказано значительное влияние европейской, прежде всего немецкой (XVII-XVIII вв.) и французской (XIX в.) систем знания. Названия лекарств и средств медицинской помощи и в английском, и в русском языке отражают опыт межкультурных связей. Этимологический анализ позволяет увидеть медицинский и фармацевтический дискурс в исторической перспективе, в контексте культурных смыслов. В медицинской и фармацевтической лексике отражается результат познавательного процесса в данных областях знания. В современном мире фармацевтическая лексика является источником получения и передачи профессиональной информации, а также инструментом овладения специальностью.

Библиографический список

1. Богданов К.А. Врачи, пациенты, читатели. М.: ОГИ, 2005. 504 с.
2. Грибанов Э.Д. Медицина в символах и эмблемах. М.: Медицина, 1990. 208 с.
3. Кириленко Е.И. Феномен медицины в горизонте культуры: теоретические основания анализа и этнокультурная спецификация. Томск: Издательство ИОА СО РАН, 2008. 330 с.
4. Коржавых Э.А. Упорядочение фармацевтической терминологии: технология и практические примеры. М.: 2004. 118 с.
5. Раздорская И.М., Щавелёв С.П. Очерки истории фармации. Выпуск второй. Фармация Средневековья и раннего Нового Времени.

Учебное пособие для студентов фармацевтических факультетов высшей медицинской школы. Курск: КГМУ, 2010. 332 с.

6. *Рецкер Я.И.* Методика технического перевода. М.: Дрофа, 2009. 216 с.
7. *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. М.: Русский язык, 2002. Т. I 622 с. Т. II. 560 с.
8. Что такое этимология. <http://www.kakprosto.ru/kak-90256-zachem-nuzhno-znat-etimologiyu-slov#ixzz4Ty1RWJAx>
9. Etymological dictionary. <http://www.etymonline.com>.
10. Friedman Nancy (September 15, 2014). Going Medieval: The Revival of «Apothecary». Visual Thesaurus. Retrieved 13 December 2016. <https://www.visualthesaurus.com/cm/candlepwr/going-medieval-the-revival-of-apothecary/>

References

1. *Bogdanov K.A.* Doctors, patients, readers. M.: OGI, 2005. 504 p.
 2. *Gribanov E.D.* Medicine in symbols and emblems. M.: Medicine, 1990. 208 p.
 3. *Kirilenko E.I.* The phenomenon of medicine in the cultural horizon: the theoretical basis of analysis and ethno-cultural specification. Tomsk: IAA SB RAS Publishers, 2008. 330 p.
 4. *Korzhavik E.A.* Regulation of pharmaceutical terminology: technology and practical examples. M., 2004. 118 p.
 5. *Razdorskaya I.M., Shchalelev S.P.* Essays on the history of pharmacy. 2nd Issue. Pharmacy of the Middle Ages and the Early Modern period. Manual for the students of pharmaceutical faculties of the medical schools. Kursk: KSMU, 2010. 332 p.
 6. *Retzker Ya.I.* Methods of technical translation. M.: Drofa, 2009. 216 p.
 7. *Chernykh P.Ya.* Historical and etymological dictionary of the modern Russian language. In 2 volumes. M.: Russian language, 2002. V. I 622 p. V. II. 560 p.
 8. What is etymology. <http://www.kakprosto.ru/kak-90256-zachem-nuzhno-znat-etimologiyu-slov#ixzz4Ty1RWJAx>
 9. Etymological dictionary. <http://www.etymonline.com>.
 10. Friedman Nancy (September 15, 2014). Going Medieval: The Revival of «Apothecary». Visual Thesaurus. Retrieved 13 December 2016. <https://www.visualthesaurus.com/cm/candlepwr/going-medieval-the-revival-of-apothecary/>
-

РЕТИНСКАЯ Т.И.

доктор филологических наук, доцент, заведующая
кафедрой романской филологии, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tatret@mail.ru

RETINSKAYA T.I.

Doctor of Philology, docent, head of the Department of
Romance Philology at Orel State University
E-mail: tatret@mail.ru

**О РЕЗУЛЬТАТАХ РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНОГО ПРОЕКТА
«РЕГИОНАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ
И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ШАМПАНСКОГО
И АРДЕННСКОГО РЕГИОЛЕКТОВ)»***

**ABOUT THE RESULTS OF THE SCIENTIFIC PROJECT IMPLEMENTATION
“REGIONAL VARIANTS OF THE FRENCH LANGUAGE: SOCIOLINGUISTIC
AND LINGUISTILISTIC DESCRIPTION (ON THE MATERIAL OF CHAMPAGNE AND ARDENNES REGIOLECTS)”**

Статья посвящена описанию основных результатов полиаспектного исследования территориального варианта национального языка, включающего в себя характеристику его социолингвистического статуса и принципов функционирования, анализ регионализмов, введенных в региональные художественные и публицистические тексты, и определение жизнеспособности идиомы. В качестве фактического материала выступает лексика шампанского и арденнского региолектов. Отдельное внимание уделено представлению модели семантической дифференциации региональных лексем и сопоставлению элементов обозначенных субстратов.

***Ключевые слова:** территориальный вариант национального языка, шампанский региолект, арденнский региолект, функции региолекта, семантическая доминанта, лингвостилистический анализ единиц региолектного фонда, витальность регионализмов.*

The article describes the main results of a polyaspect study of the territorial variant of the national language, which includes a description of its sociolinguistic status and functioning principles, an analysis of regionalism introduced into regional artistic and journalistic texts, and the definition of the viability of the idiom. The lexicon of Champagne and Ardennes regiolects serves as factual material. Special attention is paid to the representation of the model of semantic differentiation of regional lexemes and comparison of the elements of the specified substrates.

***Keywords:** territorial variant of the national language, Champagne regiolect, Ardennes regiolect, functions of the regiolect, semantic dominant, linguistic and stylistic analysis of units of the regiolect fund, vitality of regionalisms.*

В ходе реализации научного проекта «Региональные варианты французского языка: социолингвистическое и лингвостилистическое описание (на материале шампанского и арденнского региолектов)» (2016-2018 гг.) уточнены статус и функции территориального варианта национального языка, подробно исследована жизнеспособность регионального субстрата и впервые апробирована модель комплексного анализа лексико-стилистической подсистемы в системе художественного и публицистического произведения, включающая такие компоненты, как выявление семантических доминант, характеристика частотности и концентрации региональных лексических единиц, классификация приемов инкорпорации и текстуальной семантизации локально ограниченных в употреблении лексем.

Рассмотрение условий территориальной модификации национального языка, изучение регионализмов в ткани художественного и публицистического текстов и выявление факторов, влияющих на уровень витальности региолекта, определяют актуальность темы исследования.

Научная новизна проекта состоит в том, что в нем впервые составлен социолингвистический портрет носителя региолекта, проведен лингвостилистический анализ регионализмов и осуществлено сопоставительное описание региональных лексем, используемых французскими писателями-областниками.

Исследование регионального варианта языка осуществлялось по двум направлениям – лексикологическому и лингвостилистическому. Первое направление основано на анализе языкового материала, зарегистрированного и охарактеризованного лексикографами, имеющими возможность фиксировать живую речь территориально обозначенных носителей языка. Обозначенное направление предполагает и непосредственное наблюдение за речевым поведением представителей той или иной лингвокультуры. Отечественные исследователи зачастую опираются только на словари зарубежных авторов, в которых не всегда отражены все единицы региолектного фонда и информация о витальности регионализмов. В задачи научного проекта

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 16-04 50078.

входило не только подробное изучение словарных работ, в которых собраны языковые особенности французских региолектов, но и привлечение информантов интересующей нас референтной группы к шкалированию живучести региональных слов. Комплексный подход к инвентаризации языковых фактов позволил детально описать специфику проявления регионального варианта французского языка на разных языковых уровнях; факторы, влияющие на лингвистическое своеобразие анализируемого варианта языка, и определить современные тенденции и закономерности его развития.

Второе направление предполагает стилистико-прагматический анализ регионализмов в художественном и публицистическом текстах и сопоставительное описание региональных лексем, используемых французскими писателями и журналистами XX – начала XXI века. Посредством комплекса регионализмов, являющегося одной из значимых констант французского регионального романа и региональной прессы, и разнообразных приемов инкорпорации и семантизации, декодирующих локальные особенности лексических единиц и отражающих мировоззрение носителей региолекта, авторам удается запечатлеть самые характерные черты языка своих соотечественников и тем самым сохранить лингвистическое наследие. Жизнь исследуемого региона изображает достаточно широкий круг писателей: Франсуаза Бурдон, Шарль Бребан, Андре Дотель, Ив Жибо, Жозеф Крессо, Гастон Леметр, Жюль Леру, Теофиль Малисе, Жан Рожиссар, Жан Сери, Ги Фекан, Янни Юро и др. Среди региональных средств массовой информации следует выделить два периодических издания – газеты *L'Union* и *L'Ardenne*.

На первом этапе реализации проекта «Региональные варианты французского языка: социолингвистическое и лингвистическое описание (на материале шампанского и арденнского региолектов)» впервые были подробно исследованы принципы инвентаризации регионализмов, охарактеризованы первичные и вторичные функции, выполняемые шампанским и арденнским узусами, и описан социолингвистический статус территориального варианта национального языка. Полиаспектный анализ региолекта включает в себя и характеристику региональных лексических единиц, включенных в художественные тексты, авторами которых выступают писатели-областники. Разработанный алгоритм изучения регионализмов, извлеченных из текстов художественных произведений, позволяет охарактеризовать специфику функционирования комплекса территориально ограниченных в употреблении лексем, не входящих в лексическую систему французского литературного языка, и описать тенденции использования регионального языкового субстрата в эстетической функции.

Теоретическим фундаментом и материалом исследования шампанского и арденнского региолектов послужили как лексикографические труды Лиз Безем-Пья [11; 12], Альбера Вошле [30], Жана Донэ [20], Жан-Клода Конро и Клода Рассле [18], Жан-Поля Кордые [19], Сандры Рота [27], Мишеля Тамина [28; 29], Проспера Тарбе [26], Гюстава Филиппонна [25], Николь Фьероб [21], Дезире Юара [23] и «Лингвистический и этнографический атлас провинций Шампань и Бри» Анри Бурсело [13; 14; 15; 16], так и полевые записи, отраженные в региолектографической картотеке.

Для комплексного изучения способности обозначенного идиома к самосохранению и дальнейшему развитию задействован метод интроспекции – метод полевого эксперимента, к которому прибегают для изучения понимания и употребления региональных лексических единиц пользователями региональной формы языка. Посредством лексикографических штудий и в результате непосредственного общения с носителями региолекта, в том числе и в дистанционной форме, воссоздан речевой портрет шампанских и арденнских региолектофонов. Следует отметить, что портретирование типичных представителей интересующей нас референтной группы является важнейшим этапом характеристики эволюции статуса региональных вариантов французского языка. На данном этапе исследования особое внимание уделено анализу модели семантической дифференциации регионализмов, включающей семантические макро- и микрополя.

Процесс изучения жизнеспособности идиома сопровождался шкалированием степени витальности региональных лексем с выделением нескольких маркеров: 1) использование лексической единицы из поколения в поколение; 2) фиксация регионализмов на территории двух и более населенных пунктов; 3) обращение исключительно к лексическому фонду региолекта (отсутствие денотата в общестандартном лексическом репертуаре); 4) наличие региолекторецептивных реалий. В анализируемом корпусе систематизации подвергались также регионализмы, вышедшие из употребления, но включаемые в художественный текст, устаревшие слова, в которых обращаются в случае необходимости, и редкие лексические единицы, используемые спорадически; отдельную категорию лексем составляют ситуативные (*ad hoc*) новообразования. Изучение произведений писателей-областников показывает, что большую часть региональных лексем авторы вводят прямым способом без дополнительных средств семантизации, полагаясь на знание этих единиц носителями региолекта. Эти так называемые контекстуальные регионализмы относятся к категории «общий региолект». Сопоставление элементов шампанского и арденнского узусов, употребляемых в качестве художественного средства без приемов текстуального пояснения, позволяет вычленить частотные единицы, которые также составляют основу для проведения анализа витальности локально ограниченных лексем.

Как показывают данные проведенных полевых экспериментов, региолект выполняет прежде всего парольную функцию, реализуемую в рамках формулы «я – свой», репрезентативную функцию, предоставляющую дополнительный инструмент, с помощью которого можно выделиться на фоне носителей других пространственных форм общестандартного языка, и солидаризирующую функцию, способствующую созданию атмосферы взаимопонимания. Обследуемый субстрат содержит также дескриптивную и валюативную составляющие, выполняя номинативную и эмоционально-оценочную функции, которые следует рассматривать как первичное назначение исследуемой формы речи. Зачастую референтная база денотата локально маркированной единицы имеет уникальный характер. Региолектофон видит в региональной форме языка дополнительные возможности для более точного наименования объекта высказывания. При этом региональная лексема призвана не только идентифицировать говорящего

в лингвокультурном пространстве, обозначить конкретный предмет или назвать адресата, но и посредством интенциональных сем выразить одобрение, осуждение, презрение, насмешку, самоиронию и т.д. В качестве вторичных функций форм местной речи отнесены нижеследующие: 1) функция конкретизации места и времени бытования региолекта; 2) прагматическая функция, заключающаяся в придании значимости региональной форме существования языка и территории, на которой она функционирует; 3) функция сохранения «нематериального культурного наследия» («patrimoine culturel immatériel»).

Подробное описание результатов, полученных на первом этапе реализации научного проекта, представлено в трех публикациях [1; 2; 3].

На втором этапе исследования продолжен сбор материала для полиаспектной характеристики лексического фонда носителя региолекта в начале XXI века. Эмпирической базой проекта послужили данные полевого эксперимента, посвященного исследованию жизнеспособности шампанского и арденнского региолектов. Полевая работа проведена в июле-августе и октябре-ноябре 2017 года в пяти коммунах департамента Марна и десяти населенных пунктах департамента Арденны региона Гранд-Эст. В полевом эксперименте принял участие 41 информант. Анализ витальности регионального языкового субстрата осуществлен на материале регионального художественного текста, газеты *L'Ardennais* и разнообразных периодических историографических изданий. Особое место среди этно- и историографических изданий, прямо или косвенно отражающих специфику территориальных модификаций французского языка, занимают журналы *Les Amis de l'Ardenne*, *Le Curieux Vouzinois*, *La Grive*, *Horizons d'Argonne*, *Terres Ardennaises*, коллективная монография *Histoire et traditions de Champagne* [22], монографический труд Альбера Мейрака *Traditions, coutumes, légendes et contes des Ardennes comparés avec les traditions, légendes et contes de divers pays* [24]. Отдельного упоминания заслуживает периодическое издание *Lou Champagnat. Culture, histoire et langue champenoises-ardennaises*. Его статьи являются источником ретроспективного описания региолекта и уточнения ареальной характеристики регионализмов. Редколлегия журнала публикует как ценные этнографические и лингвокультурологические материалы, так и тематические выпуски, отражающие вклад диалектологов в исследование региональных вариантов французского языка. Отметим также периодические издания *Façons de parler en Champagne, Ardenne*, *Revue de Folklore français* и публикации, подготовленные жителями коммун, послужившие основой для создания индивидуального и группового портретов региолектофонов (см., например, работу Жана Колена, жителя арденнской коммуны Нефманил [17]).

В реализованном проекте значительное внимание уделено тематической инвентаризации регионально-языкового субстрата. Все зарегистрированные единицы анализируемого идиома ранжированы исходя из принадлежности к тому или иному семантическому макрополю. Большинство регионализмов относятся к таким семантическим доминантам, как «Ландшафт», «Человек», «Трудовая деятельность», «Ведение домашнего хозяйства», «Традиционные праздники», «Погодные условия».

Для сбора эмпирического материала применялись нижеследующие методы полевой работы: письменное анкетирование, интервьюирование, управляемая беседа и включенное наблюдение. На заключительном этапе полевого эксперимента осуществлено шкалирование степени витальности локально ограниченных лексических единиц. Каждая карточка, включенная в региолектографическую картотеку, снабжена в том числе и информацией о высокой, средней или низкой витальности региональной лексемы. Особый интерес представляет характеристика доминирующих и факультативных способов актуализации семантического содержания регионализмов, функционирующих в тексте писателей областников и региональных журналистов. Обращает на себя внимание тот факт, что регионализмы, введенные в публицистический и художественный текст посредством перевода с региолекта на литературный французский и перевода с литературного языка на региолект в большинстве случаев обладают низкой жизнеспособностью. Все регионализмы, введенные в художественные и публицистические произведения шампанскими и арденнскими авторами, внесены в глоссарий и в корпус примеров для сопоставительного описания локально ограниченных лексических единиц.

Основные результаты реализации второго этапа исследования отражены в четырех публикациях [4; 5; 6; 7].

На заключительном этапе осуществления проекта завершены сбор материала в архивах, библиотеках и медиатеках региона Гранд-Эст и составление региолектографической картотеки (на основе анализа архивных материалов, произведений региональных авторов и проведения полевой работы / с указанием степени витальности регионализмов), данные которой использованы для сопоставительного описания регионализмов и подготовки глоссария регионализмов, инкорпорированных в художественные и публицистические тексты шампанскими и арденнскими авторами. В ходе сопоставления регионализмов сделан вывод о том, что процесс номинации занятий и ремесел исходит прежде всего из потребности региолектофонов обозначить уникальность трудового процесса и зависимость от местности, позволяющей реализовывать конкретный вид деятельности, приносящей доход и отражающей особые профессиональные знания и умения. Так, в шампанском региолекте семантическая доминанта «Трудовая деятельность» включает две базовые семантические зоны: «Виноградарство» и «Овцеводство». В свою очередь, для арденнского региолекта значимыми являются такие семантические микрополя, как «Лесоводство» и «Скотоводство».

Подробная характеристика особенностей региолектографирования и описание результатов систематизации региолекторецептивных реалий и сопоставления шампанских и арденнских регионализмов, входящих в доминирующие семантические макросистемы «Трудовая деятельность» и «Человек», представлены в трех статьях [8; 9; 10].

Перспективой исследования может быть не только изучение системы ревитализации региональных форм французского языка, но и веб-картографирование локально ограниченных в употреблении лексических единиц, обладающих высокой жизнеспособностью.

Библиографический список

1. Ретинская Т.И. Региональный вариант французского языка: определение статуса, классификация функций, семантические доминанты (на материале шампанского и арденнского региолектов) // Риторика & Лингвистика. Смоленск: СмолГУ, 2016. Вып. 12. С. 228-238.
2. Ретинская Т.И. Региолектный словарь Ива Жибо (на материале романа «Mourir idiot») // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 4 (73). С. 195-199.
3. Ретинская Т.И. Флористическая лексика арденнского региолекта // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. М.: МПГУ, 2016. С. 135-138.
4. Ретинская Т.И. Методология изучения витальности регионального слова (на материале шампанского и арденнского региолектов) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 4 (77). С. 143-147.
5. Ретинская Т.И. Исторические источники как материал для проведения региолектологического исследования (на материале арденнского и шампанского региолектов) // Известия Смоленского государственного университета. 2017. № 4 (40). С. 176-182.
6. Ретинская Т.И. Арденнский регионализм вчера и сегодня (на материале сборника рассказов Янни Юро «La Roue à chien») // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 4 (34). С. 241-246.
7. Ретинская Т.И. Арденнский регионализм в публицистике Янни Юро // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Тверь: ТвГУ, 2017. Вып. 38. С. 112-122.
8. Ретинская Т.И. К вопросу о лексикографировании регионализмов, введенных в региональный текст (на материале произведений французских писателей-областников) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 3 (80). С. 133-137.
9. Ретинская Т.И. К проблеме сопоставительного исследования региональных вариантов французского языка (на материале шампанского и арденнского региолектов) // Языковое единство и языковое разнообразие в полиэтническом государстве. М.: Изд-во «Языки Народов Мира», 2018. С. 558-564.
10. Ретинская Т.И. Семантические доминанты шампанского и арденнского региолектов // Риторика & Лингвистика. Смоленск: СмолГУ, 2018. Вып. 13. С. 203-215.
11. Bèsème-Pia L. Lexique du paysan et du vigneron champenois. – Rethel : J.-L. Binet, 1994. 105 p.
12. Bèsème-Pia L. Patois ardennais. Le parler de mon village. – Langres : Éds Dominique Guéniot, 2011. 256 p.
13. Bourcelot H. Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. Vol. I. Le temps La terre. P. : Éds du CNRS, 1966. 318 cartes.
14. Bourcelot H. Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. Vol. II. Les plantes domestiques. P. : Éds du CNRS, 1969. 383 cartes.
15. Bourcelot H. Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. Vol. III. Les plantes sauvages – Les animaux domestiques. P. : Éds du CNRS, 1978. 346 cartes.
16. Bourcelot H. Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. IV. Animaux sauvages – Activités humaines. – Édition mise au point par M. Tamine, professeur à l'Université de Reims – Champagne-Ardenne avec le concours de M.-R. Simoni-Aurembou, directrice de recherche honoraire au CNRS. – P. : Éds du CTHS ; Langres : Éds Dominique Guéniot, 2012. 365 p.
17. Colin J. Histoire de Neufmanil. Masnil. Vieux Manil. Neufmanil. « Nun-Mani ». Dictionnaire – vocabulaire du « vieux » patois de « Neuf » Manil. – Neufmanil, 1957. – 52 p.
18. Conreau J.-C., Rasselet C. Janvry – Germigny. Les mots oubliés. – Reims : Éds Guerlin-Martin & Fils, 1998. 50 p.
19. Cordier J.-P. Dictionnaire de patois ardennais : français-patois & patois-français. – Charleville-Mézières : Éds de la Société des Écrivains Ardennais, 1988. – 189 p.
20. Daunay J. Parlers de Champagne. – Langres – Saints-Geosmes : Dominique Guéniot Éditeur, 1998. 851 p.
21. Fierobe N. Les mots du champagne // Parlure Champagne-Ardenne. – Charleville-Mézières : Institut Charles-Bruneau, 1996. № 11. Pp. 3-59.
22. Histoire et traditions de Champagne. Mélanges d'ethnographie et d'histoire offerts à Germaine Maillet. – Châlons-sur-Marne : Comité du Folklore Champenois, Imprimerie Paquez et Fils, 1979. 330 p.
23. Huart D. Les patois de l'Est-Sedanaise en particulier des cantons de Mouzon – Carignan et quelques villages limitrophes de la Meuse et de Belgique. – Charleville-Mézières : Imprimerie ARDENN'OFFSET, 1988. 206 p.
24. Meyrac A. Traditions, coutumes, légendes et contes des Ardennes comparés avec les traditions, légendes et contes de divers Pays. Librairie Guénégaud, 1966. 592 p.
25. Philipponnat G. Le parler champenois. Recueil des mots particuliers aux vignerons champenois suivi des surnoms donnés aux habitants des communes viticoles. – Ay-Champagne : Imprimerie Plantet, 1979. 48 p.
26. Recherches sur l'histoire du langage et des patois de Champagne par Prosper Tarbé. Collection dirigée par M.-G. Micberth. – P. : Le livre d'histoire-Lorise, 2010. Vol. 2. 240 p.
27. Rota S. Recueil de beaux mots et expressions de la Champagne d'après « Le Patois champenois » de Prosper Tarbé. – Reims : Éds du Coq à l'Âne, 2007. 144 p.
28. Tamine M. Le parler des Ardennes. – P. : Christine Bonneton Éditeur, 2006. 192 p.
29. Tamine M. Le parler de Champagne. – P. : Christine Bonneton Éditeur, 2009. 160 p.
30. Vauchet A. Tous les patois des Ardennes. Vieux langages et vieilles choses. – Charleville-Mézières : Imprimerie SOPAIC – Savreux, 1979. 270 p.

References

1. Retinskaya T. Regional variant of the French language: the definition of the status, classification of functions, semantic dominants (on the material of the Champagne and Ardennes regiolects) // Rhetoric & Linguistics. – Smolensk: SSU, 2016. Vol. 12. Pp. 228-238.
2. Retinskaya T. Regional vocabulary of Yves Gibeau (based on the novel “Mourir idiot”) // Scientific notes of Orel State University. 2016. № 4 (73). Pp. 195-199.
3. Retinskaya T. Floristic vocabulary of the Ardennes regiolect // Language and reality. Scientific readings at the Department of Romance Languages named after V.G. Gak. M.: MSPU, 2016. Pp. 135-138.
4. Retinskaya T. Methodology of studying vitality of the regional word (on the material of the Champagne and Ardennes regiolects) // Scientific notes of Orel State University. 2017. № 4 (77). Pp. 143-147.
5. Retinskaya T. Historical sources as a material for carrying out regiolect research (on the material of the Ardennes and Champagne regiolects) // Bulletin of the Smolensk State University. 2017. № 4 (40). Pp. 176-182.
6. Retinskaya T. Ardennes regionalism yesterday and today (on the material of the collection of stories by Yanny Hureaux “La Roue à chien”) // The Bryansk State University Herald. 2017. № 4 (34). Pp. 241-246.
7. Retinskaya T. Ardennes regionalism in Yanny Hureaux's publicistics // Foreign languages: linguistic and methodical aspects. Tver: TSU,

2017. Vol. 38. Pp. 112-122.

8. *Retinskaya T.* About the lexicography of regionalisms introduced in the regional text (based on the works of french regional writers) // Scientific notes of Orel State University. 2018. № 3 (80). Pp. 133-137.

9. *Retinskaya T.* To the problem of a comparative study of regional variants of the French language (based on the material of Champagne and Ardennes regiolects) // Language Unity and Language Diversity in a Polyethnic State. – M.: Languages of the Peoples of the World, 2018. Pp. 558-564.

10. *Retinskaya T.* Semantic dominants of Champagne and Ardennes regiolects // Rhetoric & Linguistics. Smolensk: SSU, 2018. Vol. 13. Pp. 203-215.

11. *Bèsème-Pia L.* Lexique du paysan et du vigneron champenois. Rethel : J.-L. Binet, 1994. 105 p.

12. *Bèsème-Pia L.* Patois ardennais. Le parler de mon village. – Langres : Éds Dominique Guéniot, 2011. 256 p.

13. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. I. Le temps – La terre. P. : Éds du CNRS, 1966. 318 cartes.

14. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. II. Les plantes domestiques. P. : Éds du CNRS, 1969. 383 cartes.

15. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. III. Les plantes sauvages – Les animaux domestiques. P. : Éds du CNRS, 1978. 346 cartes.

16. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. IV. Animaux sauvages – Activités humaines. – Édition mise au point par M. Tamine, professeur à l'Université de Reims – Champagne-Ardenne avec le concours de M.-R. Simoni-Aurembou, directrice de recherche honoraire au CNRS. – P. : Éds du CTHS ; Langres : Éds Dominique Guéniot, 2012. 365 p.

17. *Colin J.* Histoire de Neufmanil. Masnil. Vieux Manil. Neufmanil. « Nun-Mani ». Dictionnaire – vocabulaire du « vieux » patois de « Neuf » Manil. – Neufmanil, 1957. 52 p.

18. *Conreau J.-C., Rasselet C.* Janvry – Germigny. Les mots oubliés. Reims : Éds Guerlin-Martin & Fils, 1998. 50 p.

19. *Cordier J.-P.* Dictionnaire de patois ardennais : français-patois & patois-français. – Charleville-Mézières : Éds de la Société des Écrivains Ardennais, 1988. 189 p.

20. *Daunay J.* Parlers de Champagne. – Langres – Saints-Geosmes : Dominique Guéniot Éditeur, 1998. 851 p.

21. *Fierobe N.* Les mots du champagne // Parlure Champagne-Ardenne. – Charleville-Mézières : Institut Charles-Bruneau, 1996. № 11. Pp. 3-59.

22. Histoire et traditions de Champagne. Mélanges d'ethnographie et d'histoire offerts à Germaine Maillet. – Châlons-sur-Marne : Comité du Folklore Champenois, Imprimerie Paquez et Fils, 1979. 330 p.

23. *Huart D.* Les patois de l'Est-Sedanaise en particulier des cantons de Mouzon – Carignan et quelques villages limitrophes de la Meuse et de Belgique. – Charleville-Mézières : Imprimerie ARDENN'OFFSET, 1988. 206 p.

24. *Meyrac A.* Traditions, coutumes, légendes et contes des Ardennes comparés avec les traditions, légendes et contes de divers Pays. P. : Librairie Guénégaud, 1966. 592 p.

25. *Philipponnat G.* Le parler champenois. Recueil des mots particuliers aux vigneron champenois suivi des surnoms donnés aux habitants des communes viticoles. – Ay-Champagne : Imprimerie Plantet, 1979. 48 p.

26. Recherches sur l'histoire du langage et des patois de Champagne par Prosper Tarbé. Collection dirigée par M.-G. Micberth. P. : Le livre d'histoire-Lorisse, 2010. Vol. 2. 240 p.

27. *Rota S.* Recueil de beaux mots et expressions de la Champagne d'après « Le Patois champenois » de Prosper Tarbé. Reims : Éds du Coq à l'Âne, 2007. 144 p.

28. *Tamine M.* Le parler des Ardennes. – P. : Christine Bonneton Éditeur, 2006. 192 p.

29. *Tamine M.* Le parler de Champagne. – P. : Christine Bonneton Éditeur, 2009. 160 p.

30. *Vauchelet A.* Tous les patois des Ardennes. Vieux langages et vieilles choses. – Charleville-Mézières : Imprimerie SOPAIC – Savreux, 1979. 270 p.

САБЕЛО Е.В.

преподаватель, Орловский областной колледж культуры и искусств

SABELO E.V.

teacher, Oryol Oblast College culture and arts

КАТЯ ЛОКТЕВА – ГЕРОИНЯ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»: К ПРОБЛЕМЕ ПРОТОТИПА

KATYA LOKTEVA – HEROINE OF ROMAN IS IS. TURGENEVA «FATHERS AND CHILDREN»: TO THE PROTOTYPE PROBLEM

Актуальность статьи определяется тем, что впервые в литературоведении детальному анализу подвергается образ второстепенного персонажа, устанавливается его аградационная прототипичность.

Существенная часть статьи посвящена изучению личности прототипа: биографии Марко Вовчок. В научный оборот вводятся новые сведения о детстве и юности писательницы. Материалом для данных исследований послужили документы Орловского государственного архива.

Проведен детальный анализ образа Кати Локтевой и выявлены прямые соответствия с прообразом героини, установлены последовательной проработки и наращивания деталей при создании образа персонажа.

Ключевые слова: *прямой прототип, аградационный прототип, прототипическая контаминация, Марко Вовчок (М.А. Вилинская), образ, деталь.*

The urgency of the undertaken research is determined by the fact that for the first time in literary criticism the image of a secondary character is subjected to detailed analysis, its aggradational prototypy is established.

A significant part of the article is devoted to the study of the personality of the prototype: the biography of Marco Vovchok. In the scientific revolution new information about the childhood and youth of the writer is introduced. The material for these studies was the documents of the Oryol State Archive.

A detailed analysis of the image of Katya Lokteva has been carried out and direct correspondences with the prototype of the heroine have been revealed, sequential elaboration and detailing have been established in the creation of the character's image.

Keywords: *direct prototype, aggradational prototype, prototypic contamination, Marco Vovchok (MA Vilinskaya), image, detail.*

В литературоведческой науке сложилось устойчивое представление о смысловом наполнении понятия «Прототип». Впервые в литературоведении последовательная теория прототипа была сформулирована Г. Шпайером, который считал, что прототип – это «первообраз, конкретная историческая или современная автору личность, послужившая ему отправным моментом для создания образа» [26, стл. 339].

Чем более ярким явлением общества и истории является прототип, тем больший смысл приобретает его изучение и сопоставление с образом, потому что «в таком случае мы имеем отражение в искусстве чрезвычайно важного, содержательного, типичного явления общества» [26, стл. 340].

Как пишет современный исследователь Е. Никольский, прототип как реально существовавший человек служит автору образом (моделью) для создания литературного персонажа. «Переработка» прообраза, его творческое преобразование – неизбежного следствие художественного освоения жизненного материала [15, с. 75].

Е.В. Хализев писал: «Полету воображения писатели XIX века часто предпочитали прямое наблюдение над жизнью: персонажи и сюжеты были приближены к их прототипам» [24, с. 115].

В основе художественного образа лежит, как пишет М.И. Андроникова, «первообраз, оригинал... действи-

тельное конкретное лицо, послужившее автору моделью для создания художественного образа». Такой персонаж создается «по образу и подобию реального конкретного человека», и именно этим он отличается от персонажа вымышленного [8, с. 3].

При анализе образа героя и его прототипа М.И. Андроникова считает необходимым учитывать «диалектическое единство частного и общего, объективно-изобразительного и субъективно-выразительного» [8, с. 11], т.е. прототип – «реально существовавшее лицо, послужившее автору прообразом (моделью) для создания литературного персонажа», учитывается нами и то, что «степень ориентированности на прототип, характер его использования зависят от направления, жанра и творческой индивидуальности писателя, а наличие прототипа, иногда жизненно значимого для автора и дающего импульс работе над произведением, – существенная черта литературного творчества, особенно реалистического, с его жизнеподобием, бытовым колоритом, психологизмом...» [8, с. 310]

К.Т. Аминов считает, что характер художественного обобщения и типизации подлинных исторических деятелей, реально существовавших явлений действительности, определяет интерес к прототипическому материалу. По мысли исследователя, прототип – это первообраз, конкретная историческая или современная автору личность, по-

служившая писателю отправным моментом для создания образа. «Писатель, работая над воплощением прототипа в художественный образ, перерабатывает и “домысливает” его. Процесс “домысливания” и есть процесс обобщения, типизации прототипа в художественном образе» [7, с. 11-12]. При этом переработку прототипа в художественный образ не является способом выражения отношения автора к прототипу, потому что изучение произведения литературы не предполагает анализа личных симпатий и антипатий писателя. «Значение исследования прототипа зависит от его характера: чем более ярким явлением общества и истории является прототип, тем больший смысл приобретает его изучение и сопоставление с образом, потому что в таком случае мы имеем отражение в искусстве чрезвычайно важного, содержательного, типичного явления общества» [7, с. 12].

Кроме того, прототип в литературном произведении превращается в литературный портрет. Он неотделим от сюжета, от описания мыслей, чувств, внутренних черт характера героев, их поступков, настроений и т.д. Прототипический портрет внутренне связан с персонажем, но как бы тесны не были эти связи, он все равно создан воображением писателя и включает в себя и общие представления писателя о герое. Даже самый «документальный» образ в художественной литературе является вымышленным. При этом, как отмечает Л.Ю. Трофимов, вымысел «не нарушает общего представления о прототипе, а наоборот, дополняет и углубляет образ, насыщает его культурное значение» [19, с. 15]. Уподобляя собирательные литературные образы или «типы» именам нарицательным, можно сказать, что образ конкретного человека подобен не имени нарицательному, а имени собственному. Изображая конкретное историческое лицо в художественной литературе, писатель создает как бы нарицательный вымышленный образ, но читатель воспринимает его как имя собственное» [19, с. 16]. Но чаще всего, как считает Л.Ю. Трофимов, писатель использует в качестве прототипа не реальное лицо, а обобщает в одном образе черты нескольких лиц.

Н.К. Пиксанов приводит и замечания современников о предполагаемом прототипе, и приходит к выводу: «Разумеется, сходство не идет далее нескольких черт – психологических и бытовых. В Фамусове столько типичного, что в нем узнавались черты многих московских бар» [17, с.447].

Совершенно очевидно, что уровень типизации обусловлен художественным методом: в герое романтического запечатлены отдельные, наиболее яркие черты, реалистический персонаж, помимо художественного обобщения на индивидуальном уровне, усложняется за счет введения социально-психологических черт, характерных для эпохи. Не случайно, «писателю-реалисту требуется часто наблюдать значительное число конкретных людей с близкими его замыслу чертами, чтобы создать образ большой глубины художественного обобщения» [31].

Кроме того, уровень типизации напрямую зависит и от художественного мастерства писателя, чем выше его творческий потенциал, тем масштабнее оказываются трансформации. По сути, реальное лицо сохраняется только в мемуарной литературе. «Здесь зависимость писателя от реальных фактов действительности, а следовательно, от прототипов, наибольшая, хотя для любого художественно-

го произведения наличие типизации, творческой фантазии обязательны» [31].

Эту же точку зрения поддерживает и В.Д. Соколов, который утверждает, что даже в том случае, когда «реальная персона» становится прототипом, она остается отличной «от созданного на его основе литературного персонажа. Слишком сложна человеческая натура, извилиста ее психология и мотивы действий, и даже внешние обстоятельства редко удастся воссоздать в требуемой для адекватной оценке полноте, чтобы отождествлять образ и прообраз» [33].

Причины изменений особенностей прототипа объясняются чисто художественными задачами. Например, писатель изменяет особенности характера и поведения для того, чтобы придать образу большую целостность, отразить в нем собственные представления, пристрастия.

По мнению исследователей, бессмысленно искать в персонаже произведения точные черты конкретного лица, портретное сходство, но большая или меньшая степень зависимости от прототипа (прототипов), тем не менее, сохраняется. Нельзя не согласиться с М.И. Назаренко: «Соотношение типа и прототипа – безусловно, важное для понимания художественного произведения...» [13, с. 7].

Исследователь считает, что существует два подхода к поиску прототипов: первый – это «наивно-генетическое объяснение того, что послужило толчком для возникновения того или иного культурного явления» [13, с. 7], второй – научное определение исторического контекста и места в нем персонажей [13, с. 13].

Мы же полностью согласны с И.И. Плехановой, которая пишет: «Поиск литературного прототипа интересен <...> для выяснения глубины литературного психологизма, и для определения своеобразия личности художника» [18, с. 141].

На основе изученных литературоведческих источников мы приходим к выводу о необходимости разграничения прототипов. В основе предлагаемой классификации лежит идея изучения уровня трансформации прототипа в процессе создания художественного образа.

Исходя из этого, мы предлагаем следующие виды прототипа:

1. Прямой прототип – это образ реального человека, нашедший отражение в художественном произведении. При использовании такого прототипа автор изменяет имя, но сохраняет внешнее сходство с реальным человеком, его характер, оставляет без существенных изменений отдельные эпизоды биографии (Дубровский – Островский), (Мария Гартунг – Анна Каренина).

2. Аградационный прототип – образ реального человека, существенно трансформированный в художественном произведении. Персонаж, созданный на основе прототипа, претерпевший принципиальные изменения в соответствии с творческой задачей писателя, путем последовательной проработки и наращивания деталей. Личные впечатления писателя при этом усложняются, образ обогатывается чувствами, опытом и идеями автора.

3. Прототипическая контаминация – герой, созданный в результате отражения в нем черт нескольких реальных людей, являющейся носителем типических черт.

Одним из самых малоисследованных образов романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» является образ Катерины Сергеевны Локтевой, сестры одной из главных героинь

произведения – Анны Сергеевны Одинцовой.

Орловский краевед Л.М. Александрова прямо указывает на прототип этого персонажа: «Изображая сестру А.С. Одинцовой Катю, Тургенев имел в виду М.А. Вилинскую, писательницу Марко Вовчок, живущую в Орле в конце 1840-х годов, с которой позднее он не раз встречался в России и за границей» [6, с. 79].

Утверждение, что М.А. Вилинская стала прообразом Кати Локтевой, закономерно вытекает из подготовительных материалов к роману. И.С. Тургенев писал: «Катерина Сергеевна Локтева. Темная брюнетка с большими чертами лица и небольшими задумчивыми глазами <...> Кроткая, тихая и глубокая натура; поэтическая, сама того не зная. Стыдливая – мило краснеет и вздыхает – боится говорить – а когда заговорит, от каждого ее слова веет чем-то милым и свежим, как от фиалки – (взять от М[арии] А[лександровны])» [Цит. по 6, 2008: с. 79].

Портрет героини, представленный писателем в окончательном тексте, существенных изменений не претерпел: «...вошла девушка лет восемнадцати, черноволосая и смуглая, с несколько круглым, но приятным лицом, с небольшими темными глазами» [20, с. 77].

В подготовительных материалах Катя представляется тихой и застенчивой девушкой. В романе в эпизоде первого появления, она, молча, сидит рядом с сестрой, на ее вопросы отвечает предельно лаконично, с явным смущением:

- Это ты все сама нарвала? – спросила Одинцова.
- Сама, – отвечала Катя.
- А тетушка придет к чаю?
- Придет» [20, с. 77].

Описание поведения Кати во многом совпадает с той оценкой, которую дает М.А. Вилинской жена Пантелеймона Кулиша Александра Михайловна: «Была молчаливая, мало говорила, так что трудно было узнать ее ум. Может от того Кулиш и назвал ее “Вовчок”, что она так запугана, молчалива...» [Цит. 30]. Так достаточно прозрачно А.М. Кулиш (писательница Ганна Барвинок) намекает на подтекст псевдонима писательницы (Вовчок – волчонок) и раскрывает свое отношение к молодой и более удачливой сопернице.

В характеристике, которую дает Кате И.С. Тургенев, есть некоторые черты, напоминающие поведение М.А. Вилинской: «Но Катя отвечала ему односложно: она спряталась, ушла в себя. Когда это с ней случалось, она нескоро выходила наружу; самое ее лицо принимало тогда выражение упрямое, почти тупое» [20, с. 81].

Абсолютно иначе характеризует Марию Александровну ее соученица по Харьковскому пансиону: «Я помню крепкую, хорошенькую девочку. У нее был открытый взгляд, она держалась естественно и непринужденно, и это отличало ее от остальных. Кроме того, у нее были чудесные густые белокурые косы, которые она нередко, вопреки пансионным правилам, носила спущенными» [9, с. 14].

На первый взгляд, кажется, что черты М.А. Вилинской не соответствуют тем характеристикам, которыми наделяет свою героиню И.С. Тургенев: «Когда Катя говорила, она очень мило улыбалась, застенчиво и откровенно, и глядела как-то забавно-сурово, снизу вверх. Все в ней было еще молодо-зелено: и голос, и пушок на всем лице, и розовые руки с беловатыми кружками на ладонях, и чуть-чуть сжатые плечи... Она беспрестанно краснела и быстро переводила дух» [20, с. 77].

На самом деле, уже в этом первом описании героини И.С. Тургенев рисует очень сложный психологический портрет. За милой и застенчивой улыбкой, за трогательными голосом и пушком на лице скрывается достаточно сильная натура, оказавшаяся в трудных жизненных обстоятельствах, в ситуации зависимости. Это подчеркивается автором на уровне деталей: «сжатые плечи», «забавный», но «суровый» взгляд «снизу вверх». Рядом с властной и богатой сестрой она чувствует себя приживалкой, поэтому и краснеет, и тушует, и отвечает на вопросы односложно. «Она была не то что робка, а недоверчива и немного запугана воспитавшею ее сестрой» [20, с. 81]. Внутренняя закрепошенность, то, что А. Кулиш назвала «запуганностью», – одна из самых значимых черт поведения Кати. Эта внутренняя скованность проявляется постоянно, когда героиня оказывается рядом с Одинцовой: «Катя всегда сжималась под зорким взглядом сестры...» [20, с. 86].

Если учитывать, что И.С. Тургенев очень хорошо знал историю жизни М.А. Вилинской и за несколько лет знакомства изучил ее характер, то можно утверждать, что в героине «Отцов и детей» могли проявиться черты прототипа и обстоятельства жизни Марко Вовчок.

Некоторое сходство обнаруживается и в биографии Кати и Марии Александровны, в той ее части, что и героиня романа И.С. Тургенева и будущая писательница прожили в стесненных условиях. С той лишь разницей, что отец Кати «известный красавец, аферист и игрок», после пятнадцати лет бурной жизни в Петербурге, «проигрался в прах и принужден был поселиться в деревне, где, впрочем, скоро умер, оставив крошечное состояние двум своим дочерям» [20, с. 72].

Сведения о происхождении М.А. Вилинской, на первый взгляд, достаточно обстоятельно собраны и изучены биографами писательницы. Известно, что в Метрической книге Вознесенско-Георгиевской церкви Александровской слободы села Козаков Елецкого уезда Орловской губернии за 1833 год указан статус ее родителей: «Десятого числа Сибирского Гренадёрского полка у майора Александра Алексеевича Вилинского и законной жены его Прасковьи Петровой родилась дочка Мария» [22, с. 8]. Эта же дата указывается и литературоведом Евгением Брандисом [10, с. 9].

Следовательно, отец М.А. Вилинской был майором. Этот чин соответствовал VIII классу иерархии российских чинов, т.е. коллежскому асессору. Данный факт важен для понимания биографии будущей писательницы. И чин майора, и чин коллежского асессора давал право на получение дворянства. На то, что А.А. Вилинский по своему происхождению не был потомственным дворянином, указывает и то, что в многочисленных Метрических книгах Ярославской и Костромской губерний фамилия Вилинские принадлежит только выходцам их духовного сословия.

Евгений Брандис утверждает, что отец Марии Вилинской семнадцатилетним юношей, после окончания Ярославского Демидовского училища был зачислен – в 1818 году – подпрапорщиком в Сибирский гренадёрский полк 3-й Гренадёрской дивизии. Он считался образцовым офицером, так как уже через год после зачисления в армию он получает чин подпоручика, еще через год А.А. Вилинский стал поручиком, в 1825 году – штабс-капитаном и еще через два года – капитаном [10, с. 12].

Очевидно, с некоторым приведенными фактами и можно согласится, но то, что в 1833 году Александр Алексеевич был майором, указывает не только Метрическая книга Вознесенско-Георгиевской церкви, но и то, что в пехоте и кавалерии до 1884 года присваивалось звание майора, а Сибирский гренадерский полк 3-й Гренадерской дивизии был полком пехотным.

Е. Брандис пишет: «В 1826 или 1827 году Вилинский оказался со своими грендерами в Орловской губернии и там, скорее всего, в Ельце, встретил пятнадцатилетнюю девушку Прасковью Петровну, дочь елецкого помещика, и вскоре на ней женился» [10, с. 12]. В 1828 году в семье Вилинских рождается первый сын Валерьян, который также был крещен в церкви Александровской слободы села Козаков. «Но счастье было недолгим. В 1839 году Александр Алексеевич заболел и попал в тульскую больницу “Приказа общественного призрения”. И так как здоровье его все ухудшалось, он вынужден был подать в отставку. Уволили его из армии 14 марта 1840 году, с награждением чином подполковника, с мундиром и пенсией двух третей жалованья. Летом того же года Александр Алексеевич скончался, немного не дожив до сорока лет, а 6 октября Прасковья Петровна родила второго сына – Дмитрия» [10, с. 12].

На первый взгляд изложение биографии А.А. Вилинского выглядит достаточно убедительным. Однако в «Полном собрании законов Российской империи (Том 2. 1825 - 1881)», указывается, что Сибирский гренадерский полк 3-й Гренадерской дивизии был расквартирован не в Ельце, а в г. Ростов Ярославской губернии, и, находясь на службе, постоянно жить в Ельце А.А. Вилинский просто не мог. Можно высказать предположение, что отец Марии Александровны лишь числился на службе и находился в бессрочном отпуске, тем более что 1834 году была введена система бессрочных отпусков и для солдат.

Очень интересные сведения обнаружены в газете «Ярославские губернские ведомости» за 1837 год. В № 19 помещена часть «Прибавление к номеру от 7 мая» с сообщением: «За неплатеж Майором Александром Вилинским, проживающем в Орловской Губернии, Аудитору 8-го класса Назаренку денег 2,658 р. с процентами, по приговору Ярославского Уездного Суда продаваться будет принадлежащий Г-ну Вилинскому деревянный ветхий дом, состоящий в городе Ярославле 1-й части в 3-м квартале на Духовской улице с надворным строением и землею, коей под домом, строением и двором 314 квадратных саж. доходу ныне получается по 10 р. в месяц. Оценен в 700 р. Торг открыт будет 24 числа Мая месяца 1837 г. в Ярославском Губернском Правлении, где можно будет видеть подробную опись и оценку имущества» [Прибавление ЯГВ, 1837: 1]. Из последнего можно сделать вывод, что через 5 лет после рождения Марии Александровны ее отец не указывался, как офицер, проходящий армейскую службу, а его финансовые дела были в крайне запущенном состоянии.

Последняя деталь (финансовая несостоятельность) – единственное, что делает схожими петербургского бонвивана – отца тургеневской героини Кати и отца будущей писательницы.

Такие же принципиальные различия обнаруживаются и при сравнении второй части родословных героини и ее предполагаемого прототипа. Мать Анны Сергеевны

Одинцовой и Кати происходила «из обедневшего рода князей Х....., скончалась в Петербурге, когда муж ее находился еще в полной силе» [20, с. 72].

Мать Марии Вилинской была дочерью мелкопоместного елецкого помещика. В той же Метрической книге указываются восприемники новорожденной: «Елецкий помещик Полковник и кавалер Дмитрий Гаврилова Данилов и умершего Елецкого помещика Сенатского Канцеляриста Петра Гаврилова Данилова дочь девица Екатерина» [Цит. по 22, с. 9]. Так, в метрической записи указывается важный для родословной Марко Вовчок факт – ее дед был сенатским канцеляристом, т.е. чиновником IX класса, титулярным советником.

В социальной жизни XIX века титулярный советник – это чин, с одной стороны, представляется значительным, в армии ему соответствовали в то время капитан и ротмистр, в гвардии – поручик, с другой стороны, подняться на следующую ступень социальной лестницы, т.е. стать коллежским асессором, было весьма проблематично.

Как пишет Ю. Федосюк, этот чин более других известен по литературе и искусству, прежде всего, благодаря популярному роману А.С. Даргомыжского и П.И. Вейнберга, начинающемуся словами: «Он был титулярный советник, она – генеральская дочь». Начиная со времен Петра I и его «Табели о рангах», гражданский чиновник, если не имел дворянства с рождения, став титулярным советником, получал личное дворянство, т.е. его дети этот титул наследовать на могли, только следующий чин – коллежского асессора – давал право на получение потомственного дворянства, но дослужится до него обычному чиновнику было практически не реально [23, 2001]. «Потому и оставались “вечными титулярными советниками” многочисленные персонажи Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского: Акакий Акакиевич Башмачкин, Авксентий Иванович Поприщин, Макар Девушкин и иже с ними» [27, с. 12]. По сути, из литературных персонажей на следующую ступень поднялся только один – Алексей Степанович Молчалин – персонаж, который «сделал блестящую карьеру» [27, с. 11].

Данный экскурс в историю и литературу объясняет, что мать М.А. Вилинской происходила из семьи неродовитых дворян. Дед писательницы не имел ни родственников, которые могли бы ему помочь в продвижении по карьерной лестнице, ни нужных связей. Хотя карьера, очевидно, и не была для него важна, как, например, и для Федора Павловича Карамазова, «доживающего свой век отставным титулярным советником. Он – потомственный дворянин, живет в достатке, и чиновная карьера ему ни к чему» [23].

Показательна и еще одна деталь текста, раскрывающая сходство судеб Кати и М.А. Вилинской. В романе указывается возраст героини, когда она осталась без родителей на попечении своей сестры: «двенадцати лет» [20, с. 71].

Юность М.А. Вилинской тоже можно назвать сиротской. Ее мать после смерти супруга достаточно быстро вышла замуж за Тимофея Егоровича Дмитриева – человека со сломанной психикой. Липецкий краевед В. Петров описывает этот период жизни семьи М.А. Вилинской так: «Прасковья Петровна встретила в Ельце некоего Дмитриева, человека авантюрного склада, да к тому же вдовца с двумя детьми. Выдавал он себя за отставного капитана. Он увлек вдову, они обвенчались, и новоиспе-

ченный муж стал хозяйствовать в Екатерининском. Как выяснилось, Дмитриев был сыном крепостного, но, став «барином», проявил необычную жестокость к крестьянам. Да и хозяином оказался никудышным: закладывал и переклакладывал имение, а разорившись окончательно, удрал невесту куда, оставив на руках Прасковьи Петровны еще одного ребенка» [16 с. 6].

Маша была отправлена к родственникам. А. Василенко пишет: «...по слухам, отчим был страстно влюблен в Машу, и это едва не поссорило ее с матерью» [30]. Жила либо в имении Ивана Ивановича и Варвары Дмитриевны Писаревых, родителей будущего критика Дмитрия Писарева, в Знаменском, либо у Николая Петровича Данилова (брата матери) в сельце Дмитриевском на Воргле.

Село Знаменское располагалось на речке Каменка, неподалеку от впадения ее в Дон, двадцати километрах от Задонска. Неподалеку в Липовке жили и другие родственники – семья Бехтеевых, родители русского поэта-эмигранта Сергея Сергеевича Бехтеева, автора знаменитого стихотворения «Пошли нам, Господи, терпенье...» Писаревы и Бехтеевы устраивали литературные вечера, на которых Маша читала стихи. Принимала она участия и в постановках домашнего театра.

В доме дяди М.А. Виленской жилось неплохо. «Под наблюдением гувернантки она разучивала гаммы, зубрила французские глаголы, читала нравоучительные сочинения Арнольда Беркена и аббата Бульи, а все остальное время была предоставлена самой себе» [9, с. 11]. Интересно то, что просвещенный и образованный Николай Петрович Данилов практически не занимался воспитанием племянницы. Точно так же, как и Одинцова, лишь «исподволь (по «Словарию» В. Даля «помалу, помаленьку») занималась воспитанием сестры» [20 с. 73].

Отсутствие дома, постоянные переезды от одних родственников к другим, не могли не сказаться на характере М.А. Вилинской, ее отношении к жизни. Очевидно, именно этим объясняется замкнутость Вилинской, ее нежелание раскрываться перед людьми.

В романе «Отцы и дети» есть эпизод, в котором объясняется отчужденность Кати:

– Чем я мог заслужить благоволение Анны Сергеевны? Уж не тем ли, что привез ей письма вашей матушки?

- И этим, и другие есть причины, которых я не скажу.
- Это почему?
- Не скажу.
- О! я знаю: вы очень упрямы.
- Упряма.
- И наблюдательны.

Катя посмотрела сбоку на Аркадия.

– Может быть, вас это сердит? О чем вы думаете?

– Я думаю о том, откуда могла прийти вам эта наблюдательность, которая действительно есть в вас. Вы так пугливы, недоверчивы; всех чуждаетесь...

– Я много жила одна: поневоле размышлять станешь. Но разве я всех чуждаюсь?» [20, с. 156-157].

Главной в этом монологе является фраза «Я много жила одна...», разъясняющая особенности отношения к миру этой тургеневской героини. Одиночество не могло не повлиять и на характер будущей писательницы.

Если Анна Сергеевна Одинцова получила блестя-

щее петербургское образование, то Катя образована поверхностно, при этом она человек не менее вдумчивый и глубокий.

М.А. Вилинская получила не только домашнее образование. В орловском архиве сохранилась «Ведомость об успеваемости и поведении учениц у Пансионна госпожи Заугорской в городе Ельце. Май 1846» [5, Д. 958. ЛЛ. 13,13-а.]

В списке под 11 номером указана фамилия Марии Вилинской, самой старшей воспитанницы в классе: на момент составления Ведомости ей было 12 лет. Во 2 классе частного пансионна она изучала Закон Божий, русский язык, французский язык, немецкий язык, историю, географию, арифметику, рисование и была одной из лучших учениц.

По другим документам о Пансионе Заугорской можно сделать вывод, что свою деятельность он начал в 1842 году, а закрыт был летом 1849 г. по прошению самой Заугорской [5]. Следовательно, М.А. Вилинская училась в нем в 1 и 2 классах. После летних каникул в елецкий пансион она не вернулась.

Следующих полтора года М.А. Вилинская провела в Харьковском пансионе Мортелли, считавшимся одним из лучших в губернии. «Биографы отмечают преобладание в пансионе дочерей богатых украинских панов-помещиков» [16, с. 6] и нездоровую обстановку, которая выражалась в унижении девочек из бедных семей. «Вернувшись в 1847 году на Рождество в Знаменское, она заявила: в Харьковский пансион не вернется. Как не поедет и в Екатерининское, разоренное Дмитриевым» [16, с. 6].

В воспоминаниях Афанасия Марковича, первого мужа писательницы, есть пересказ разговора о М.А. Вилинской: «Бедное дитя! В 7 лет осиротела, а матушка ее, Прасковья Петровна, вторично вышла замуж. Да, понимаешь, неудачно-то как. Дмитриев, конечно, хорош собой и бонвиван, каких мало. Вот и растратил все, что жене и детям принадлежало. Маша-то его с детства терпеть не могла. Потому и отдала ее матушка в лучший елецкий пансион. Лучший-то он лучший, да сироте горемычной и там несладко пришлось. <...> И маменька с теткой приняли решение отдать Машу в харьковский частный пансион, готовящий домашних учительниц. <...> А на Рождество приехала и говорит: “Все, больше я туда ни ногой!” 14 лет, а каков характер! Вот и взяла ее тетка Екатерина Петровна в свой дом. Да только Маша зря хлеб есть не захотела и стала гувернанткой для семьи Мардовиных» [30].

Причины, по которым М.А. Вилинская покинула пансион остаются неизвестными. По одной из версий «ей пришлось вскоре уйти: затравили дочки помещиков, ведь Вилинская была им не ровня, нищая...» [16, с. 6].

Не проясняет ситуации внук писательницы Б.Б. Лобач-Жученко [11, с. 14-19]. Причин не называет и Е. Брандис, который пишет: «... в воскресенье и праздничные дни, когда пансионеры отпускали к родителям, Маша проводила в знакомом доме Хрущева, где, по неясным сведениям, квартировал его елецкий племянник и собиралась студенческая молодежь» [9, с. 15]. Далекий потомок А. Марковича сообщает: «...выставили из Харьковского пансионна благородных девиц Мортелли не то “За безденежье”, не то “За поведение”» [32].

Но и в этих сложных обстоятельствах М.А. Вилинская проявила свой характер: она не стала жить у тетки на пра-

вах бедной родственницы, а решила заниматься делом и быть полезной.

Следует отметить, что почти все биографы пишут о том, что в доме Екатерины Петровны Мордовиной М.А. Вилинская чувствовала себя не очень уютно. При этом она ни в чем не нуждалась, тетка заказывала ей самые модные наряды, позволяла пользоваться своей роскошной библиотекой, возила на званые вечера, например, к вице-губернатору Редкину или предводителю дворянства Скарятину. Однако позже, в «Живой душе», М.А. Вилинская напишет: «Вырваться из деспотических, грубо ломающих вас рук, не составляет особой трудности для мало-мальски сильного человека, но вырваться из деспотических, любящих рук очень трудно. Когда вам явно и безжалостно закидывают аркан на шею, вы, явно не стесняясь, стараетесь сбросить его, но когда, прижимая к сердцу и обливая вас слезами любви и нежности, затягивают этот аркан, то вы, задышав все еще колеблетесь, как это разорвать петлю, затянутую родною, нежною рукою!» [12, с. 204].

Похожее отношение к собственному положению в доме сестры испытывает и Катя Локтева. Оно проявляется в диалоге с Аркадием:

«– Да ведь я не богатая.

Аркадий изумился и не сразу понял Катю. «И в самом деле, имение-то всё сестрино!» – пришло ему в голову; эта мысль ему не была неприятна.

– Как вы это хорошо сказали! – промолвил он.

– А что?

– Сказали хорошо; просто, не стыдись и не рисуясь. Кстати: я воображаю, в чувстве человека, который знает и говорит, что он беден, должно быть что-то особенное, какое-то своего рода тщеславие.

– Я ничего этого не испытала по милости сестры...» [20, с. 156].

Катя принимает свою бедность, как данность, но обстоятельства жизни не ломают ее. Не случайно умный и тонко чувствующий людей Базаров говорит о ней: «...вероятно, помнишь, какого я всегда был мнения о Катерине Сергеевне. Иная барышня только от того и слывет умною, что умно вздыхает; а твоя за себя постоит, да и так постоит, что и тебя в руки заберет...» [20, с. 169].

И эти слова вполне могут быть отнесены и к М.А. Вилинской, которая всегда умела за себя постоять и никогда не отступала ни перед какими трудностями. Очевидно, эти качества начинающей писательницы не мог не видеть И.С. Тургенев, который познакомился с ней в Орле летом 1852 года. Их дружба продолжалась долгие годы, и И.С. Тургенев был одним из тех немногих людей, который никогда не предавал подругу своей молодости.

Таким образом, не только ссылка в подготовительных материалах дает возможность утверждать, что М.А. Вилинская могла стать прототипом Кати Локтевой, но и сравнение судеб созданного писателем образа и интереснейшей личности Марии Вилинской.

Библиографический список

1. ГАОО. Ф.6, оп.6, д.13139.
2. ГАОО. Ф.173, оп.11, д.190.
3. ГАОО. Ф.580, ст.2, Д.1549, л. 35.
4. ГАОО. Ф.580, ст.2, Д.1549, л.38.
5. ГАОО. Ф. 78. Оп. 1. Д. 1104
6. Александрова Л.М. В губернском городе О.// Орловский вестник, 2014. № 14 (от 16 апреля 2014). С. 6.
7. Аминов К.Т. Историческая основа и прототипы героев романа Якуба Занкиева «Зори Иртыша»: автореф. диссер. ...кандид. филол. наук. Тобольск, 2012. 24 с.
8. Андроникова М.И. От прототипа к образу. К проблеме портрета в литературе и в кино. М.: Наука, 1974. 240 с.
9. Брандис Е.П. Марко Вовчок. М.: Молодая гвардия, 1968. 336 с.: ил. (Жизнь замечательных людей, вып. 460)
10. Брандис Е.П. Сила молодая: повесть о писательнице Марко Вовчок. Л.: Дет. лит., 1972. 240 с.
11. Лобач-Жученко Б.Б. О Марко Вовчок: Воспоминания, поиски, находки. Киев: Дніпро, 1987. 398 с.
12. Марко Вовчок. Живая душа// Собрание сочинений в 3-х томах. Т.3. Киев: Романи, 1975. 407 с.
13. Назаренко М.И. «Бесподобное зеркало» (Типы и прототипы в комедии Д.И.Фонвизина «Недоросль») // Русский язык, литература, культура в школе и вузе, 2005. Вып. 2. С. 7-13.
14. Назиров Р.Г. Творческие принципы Достоевского. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1982. 160 с.
15. Никольский Е.В. К вопросу об историческом прототипе Священника Николая из мистической дилогии Всеволода Сергеевича Соловьева// Literary Calendar: Books of the Day, 2010. №4 (7). С. 74-88.
16. Петров В. Русская Жорж Санд// Липецкая газета, 13.07.2014. С. 6.
17. Пиксанов Н.К. Прототипы «Горя от ума» // Грибоедов А. С. Горе от ума. 2-е изд., доп. М.: Наука, 1987. С. 444-454.
18. Плеханова И.И. Литературный герой как «прототип» личности писателя: условия «узнавания» и художественные следствия идентификации// Вестник Томского государственного университета, 2012. № 1(33). С. 139-145.
19. Трофимов Л.Ю. Художественное отображение жизни и деятельности И. Я. Яковлева в чувашской литературе. Чебоксары, 2005. 180 с.
20. Тургенев И.С. Отцы и дети// Полное собрание сочинений и писем: в 30-ти томах. Сочинения в 12 томах. Т. 7. М.: Наука, 1981. С. 5-190.
21. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Письма в восемнадцати томах. Т. 4: Письма 1859–1861. 2- изд., исп. и допол. М.: Наука, 1987. 675 с.
22. Фаусова Ю. Елецкая биография украинской писательницы Марко Вовчок. Липецк, 2010. 24 с.
23. Федосюк Ю. Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века. М.: Флинта, Наука, 2001. 363 с.
24. Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 2002. 438 с.
25. Хализев В.Е. Прототип// Литературный энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1987. С.310-311.
26. Шнайер Г. Прототип // Литературная энциклопедия: В 11 т. [М.], 1929–1939. Т. 9. М.: ОГИЗ РСФСР, Гос. ин-т. «Сов. Энцикл.», 1935. – Стб. 339-341.
27. Штильман С. Про ум Молчалина// Русская словесность, 2001. №6. С. 10-15.
28. Ярославские губернские ведомости. Прибавление, 1837. № 9. С. 1.
29. Большая советская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия 1969–1978: http://enc-dic.com/enc_sovet/Prototip-52088.html

30. Василенко А. Молчащее божество: Марко Вовчок, 2011: <http://xfilespress.com/vovchok.aspx>
31. Вершинина Н.Л. Прототип//Введение в литературоведение (Н.Л. Вершинина, Е.В. Волкова, А.А. Илюшин и др.) / Под ред. Л.М. Крупчанова. М., 2005 г. <http://www.textologia.ru/literature/teoria-literatury/literaturnoe-proizvedenie/tipologiya-literaturnogo>
32. Сиротенко В. Загадка Марко Вовчок, 2014: <http://maxpark.com/community/6889/content/3120292>
33. Соколов В.Д. Прототип и тип// Писательские сферы. М., 2012: http://samlib.ru/s/sokolow_w

References

1. GAO. F.6, op.6, d.13139.
2. GAO. Ф.173, op.11, д.190.
3. GAO. Ф.580, ст.2, Д.1549, л. 35.
4. GAO. Ф.580, ст.2, Д.1549, л.38.
5. 5. GAO. F. 78. Op. 1. D. 1104
6. Alexandrova L.M. In the provincial town of O.//Orlovsky vestnik, 2014. No. 14 (of April 16, 2014). Pp. 6.
7. Aminov K.T. Historical background and prototypes of the heroes of the novel by Yakub Zankiev «Zori Irtys»: avtoref. Ph.D. ... Candid. philol. sciences. Tobolsk, 2012. 24 p.
8. Andronikova M.I. From the prototype to the image. To the problem of portrait in literature and cinema. Moscow: Nauka, 1974. 240 p.
9. Brandis E.P. Marco Vovchok. М.: Young Guard, 1968. - 336 p. : ill. (The Life of Remarkable People, No. 460)
10. Brandis E.P. Power young: a story about the writer Marco Vovchok. Л.: Children. lit., 1972. 240 p.
11. Lobach-Zhuchenko B.B. About Marco Vovchok: Memories, searches, finds. Kiev: Dnipro, 1987. 398 p.
12. Marco Vovchok. The Living Soul // Collected works in 3 volumes. T.3. Kiev: Romani, 1975. 407 p.
13. Nazarenko M.I. «The Incredible Mirror» (Types and prototypes in the comedy of D. Fonvizin «The Minor») // Russian language, literature, culture in school and university, 2005. Issue. 2. Pp. 7-13.
14. Nazirov R.G. Creative principles of Dostoevsky. Saratov: Saratov University Publishing House, 1982. 160 p.
15. Nikolsky E.V. To the question of the historical prototype of the Priest Nikolai from the mystical diology of Vsevolod Sergeevich Solovyov // Literary Calendar: Books of the Day, 2010. №4 (7). Pp. 74-88.
16. Petrov V. Russian Georges Sand // Lipetsk newspaper, July 13, 2014. Pp. 6.
17. Piskunov N.K. Prototypes of «Woe from Wit» // Griboyedov AS Woe from Wit. 2 nd ed., Ext. Moscow: Nauka, 1987. Pp. 444-454.
18. Plekhanova I.I. The literary hero as a «prototype» of the writer's personality: the conditions of «recognition» and the artistic consequences of identification // Bulletin of Tomsk State University, 2012. No. 1 (33).Pp. 139-145.
19. Trofimov L.Yu. Artistic reflection of the life and activities of I.Ya. Yakovlev in the Chuvash literature. Cheboksary, 2005. 180 with.
20. Turgenev I.S. Fathers and children // Complete works and letters: in 30 volumes. Works in 12 volumes. T. 7. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 5-190.
21. Turgenev I.S. Complete works and letters in thirty volumes. Letters in eighteen volumes. T. 4: Letters of 1859-1861. 2- ed., App. and add. Moscow: Nauka, 1987. 675 p.
22. Fousova Yu. Yeletskaia biography of the Ukrainian writer Marco Vovchok. Lipetsk, 2010. 24 p.
23. Fedosyuk J. What is not clear from the classics, or Encyclopedia of Russian life of the XIX century. Moscow: Flint, Science, 2001. 363 p.
24. Khalizev V.E. Literature theory. - Moscow: Higher School, 2002. 438 p.
25. Khalizev V.E. Prototype // Literary encyclopedic dictionary. Moscow: Sov. encyclopedia, 1987. Pp. 310-311.
26. Speyer G. Prototype // Literary encyclopedia: In 11 vols. [M.], 1929-1939. T. 9. М.: OGIz of the RSFSR, Gos. in-t. «Sov. Encycle.», 1935. Stb. 339-341.
27. Shtilman S. About the mind of Molchalin // Russian literature, 2001. №6. Pp. 10-15.
28. Yaroslavl Province Gazette. Addition, 1837. No. 9. Pp. 1.
29. The Great Soviet Encyclopedia. Moscow: Soviet Encyclopedia 1969-1978: http://enc-dic.com/enc_sovet/Prototip-52088.html
30. Vasilenko A. Silent deity: Marko Vovchok, 2011: <http://xfilespress.com/vovchok.aspx>
31. Vershinina N.L. Prototype // Introduction to Literary Studies (N.L. Vershinina, E.V. Volkova, A.A. Ilyushin, etc.) / Ed. L.M. Krupchanov. М., 2005 <http://www.textologia.ru/literature/teoria-literatury/literaturnoe-proizvedenie/tipologiya-literaturnogo>
32. Sirotenko V. The Enigma of Marco Vovchok, 2014: <http://maxpark.com/community/6889/content/3120292>
33. Sokolov V.D. Prototype and type // Writer's spheres. М., 2012: http://samlib.ru/s/sokolow_w

УДК 81'373:811.161.1'373

UDC 81'373:811.161.1'373

ТИМОФЕЕВА Н.Ю.

аспирант, кафедра русского, славянского и общего языкознания, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского,
Email: natashanorge@mail.ru

TIMOFEEVA N.Y.

Post-graduated student of Department of Russian, Slavonic and General Linguistic of V. I. Vernadsky Crimean Federal University
Email: natashanorge@mail.ru

ПРИЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОФИЦИАЛЬНЫХ КРЫМСКИХ ТОПОНИМОВ В УСТНОЙ РЕЧИ

DERIVATION METHODS OF NON-OFFICIAL TOPONYMS IN COLLOQUIAL SPEECH OF CRIMEAN INHABITANTS

В статье рассматриваются словообразовательные и интенциональные аспекты неофициальной топонимики городов Крыма. Особенностью неформальных городских названий признается их кодовая «закрытость» от восприятия приезжими. Этот интенциональный составляющая образования и использования неофициальных топонимов позволяет выявить системный принцип организации данных названий и проследить активность определенных приемов словообразования в речи крымчан.

Ключевые слова: городская речь, неофициальный топоним, усечение, универбация, метонимия, метафора, фразеологизм.

The article concerns derivation and intention aspects of Crimean cities' informal toponymy. The specifics of urban informal names is considered to be a code, closed for strangers' reception. This intentional component of informal toponym' derivation and usage makes possible to reveal the systematization principle of such units and to examine the activity of definite derivation devices in the speech of Crimean inhabitants.

Keywords: urban speech, informal toponym, shortening, juxtaposed compound, metonymy, mathophor, idiom.

Как часть речевого пространства горожанина неофициальная топонимика отражает не только процессы сопротивления «права языка» на норму и «права на имя» говорящего [9, с. 181], но и активность тех или иных лингвокогнитивных приемов. В живой речи закрепляются шаблонные ориентиры языковой традиции и одновременно возникают стратегии и средства ее преодоления. Момент преодоления может отражать изменения общественного сознания или, напротив, степень закреплённости формы или выразительного приема в устной речи. Таким образом, тематика неофициальной топонимики в последнее время приобрела особую **актуальность** в виду своей социальной специфики. При этом в социальном аспекте представляют интерес не только процессы семантического наполнения разговорных топонимов, но и словообразовательные ресурсы языковой системы, на основе которых создаются неофициальные названия. Анализ приемов создания неофициальных топонимов в разговорной речи крымчан является **целью** данной статьи.

Топонимический словарь горожанина неоднократно становился объектом лингвистических исследований [1], [2], [3], [4], [5], [8], [11]. Городские наименования рассматривались как ресурсы истории и культуры края и отдельного города [11, с. 146]. В системе наименований городской среды особенно отчетливо проступают черты региолектов [6, с. 34]. Неофициальная топонимика представляет интерес, с одной стороны, в качестве разговорного эквивалента существующих официальных названий, с другой – как способ локутивной обособленности, средство опознания чужих среди своих. Если официальные названия улиц городских объектов растиражированы и открыты,

то «народные» топонимы доступны только в устной традиции и, соответственно, могут быть освоены исключительно при личном «погружении» в стихию городской речи. Эта особенность неофициальной топонимики послужила толчком к ее изучению и составлению словарей неофициальных названий различных городов России: Красноярск [11], Екатеринбург [12], Пермь [13], Севастополя [4, с. 194-201]. Изучение крымской топонимики также успешно осуществлялось на материале неофициальных топонимов г. Симферополя [1], [3], [4]. В частности, в работе Л.А. Барановой и М.С. Фильцовой проанализированы наиболее расхожие названия городских улиц, кварталов и районов применительно к мотивирующей базе (атропонимов, других топонимов, особенностям рельефа и др.). В этой же работе отмечено, что наиболее активным приемом создания неофициального топонима выступает универбация [1, с. 43]. Семантическая деривация проходит по метонимическому или метафорическому типу [там же, с. 44-45]. Для настоящей работы приемы образования неофициальной топонимики значимы в аспекте возможного восприятия данного названия приезжим-некрымчанином. Это характеризует предпринятое исследование как прагмалингвистическое, **теоретическая значимость** которого связана с построением системы неофициальных топонимов, а **практическая** состоит в создании корпуса текстов для словаря неофициальных крымских названий или лингвокультурологического словаря крымского горожанина. Материалом исследования послужили записи устной речи крымских жителей, собранные на кафедре русского, славянского и общего языкознания Крымского федерального университета в период 2016-2017 гг.

Основная часть. Неофициальный аспект топонимики интересен своей закрытостью. Дублирование общеизвестных названий, переноминация объектов уже имеющих имя собственное и маркирование участков местности или объектов, не имеющих названия, – все эти процессы отражают действие механизма вербального перекодирования с целью отделения «своих» от «чужих». Этот принцип большей или меньшей арготивной закрытости системы неофициальных топонимов находит отражение в системе языковых приемов, использующихся для переименований. Всякий прием представляет собой способ организации языкового материала для решения коммуникативных задач. Круг задач, решаемых посредством разговорных топонимов, оказывается далеко не тривиальным. Среди традиционных сокращений с аффиксацией и без таковой, возникающих для экономии речевых усилий, таких как *Бахчик*, *Гвардия*, *Чернь*, *Бородинка*, *Жуковка*, *Кубань*, *Пушкарь*, *Лабораторка*, *Итальянка*, в речи горожан возникают единицы нестандартного словообразования: *Сирополь*, *Шестая/седьмая горка*. Очевидно, что степень закрытости от «внешнего» наблюдателя у названий этого ряда различна в силу разной степени сложности связи их структуры с исходной. В форме *Сирополь* изменяется именно первая, идентифицирующая, видовая часть топонима. От не остается только первый и последний слоги *Си - ... -ро*, а неинформативная, родовая *-поль* сохраняется целиком. Безусловно, что дешифровка такого ребуса потребует серьезного когнитивного усилия для непосвященного в код реципиента. Подобные трудности восприятия вызывают сочетания *Шестая/Седьмая горка*, относящихся совсем не к оронимам, а к урбанонимам и являющиеся названиями шестой и седьмой горбольниц крымской столицы. И в этом случае процесс речевой трансформации урбанонима приводит к полному удалению более информативной части описательного словосочетания – *больница*. Этот прием характеризует неослабевающее тяготение речевых формул к универбации. Такой же ход образования проследживается и у агоронимов *Кубики Будка* – экономных вариантов названий *Куйбышевского* и *Буденовского рынков* в Симферополе. Кроме этого приема, базовой моделью топонимической переноминации может быть названа словообразовательная модель форманта-к-с усечением производящей основы, проиллюстрированная примерами выше.

Еще большей оригинальностью отличаются онимы, возникающие по фонетическим основаниям, чаще с иронической коннотацией: *Дубаи*, *Феерейка*, *Галоша*. Ничего арабского не обнаруживается в названии или истории поселка городского типа Дубки Симферопольского района, но под воздействием фонетически соотносительных форм происходит ироническое замещение *Дуб-к-и* на *Дуб-а-и*. Аналогично созвучность оронима *Фирейная* с нарицательным существительным *феерия* порождает речевой окказионализм *Феерейка* – излюбленное место сбора молодежи города Судак. Образование урбанонима *Галоша*, кроме общего с исходным, но тоже неофициальным топонимом – *Голландия* фонетического начала *Г[а]л-*, осложнено ироничным переносом сленгового профессионализма *галоша* ‘самоходная баржа, судно’ на военно-морское училище инженеров атомных подлодок в Севастополе. Каламбурное замещение согласного в топониме *Ба[л]аклава* позволяет выделить в его основе очевидное для носите-

лей русского языка имя собственное *Баба Клава*.

Среди неофициальных переименований есть и формы, возникающие как результат семантических процессов: топоним *Сквозняк* образован по типу развития синонимического ряда официального хоронима города Керчь *На семи ветрах*, а название летней дискотеки *Сухая* на Радиогорке в Севастополе возникло как антоним дискотеки *Мокрая*, образованной под воздействием фонетической аттракции названия места ее проведения – санатория им. Мокроусова.

Семантическим переносом метонимического типа образованы наименования *Орешник* (микрорайон г. Белогорска, расположенный в ореховом саду) и *Толстяк* (пляж на мысе *Толстый* Северной стороны Севастополя), синекдохтического типа – наименования *Коррозейка* (пляж на Северной стороне Севастополя близ здания научного института коррозии металлов) и *Стекляшка* (микрорайон вокруг территории бывшего завода стеклоизделий в г. Керчь).

Пространственная смежность объекта и местности, его окружающей, может варьироваться по масштабу части и целого, что также усложняет понимание неофициального названия. Так, район *Московского кольца* в г. Симферополе, местная молодежь стала называть *Лондольцо* после того, как дверь одного из подъездов района выкрасили в цвета флага Великобритании; купаться молодые симферопольцы ходят на *Квадрат* – *Симферопольское водохранилище*, прозванное так за выложенное квадратными плитами бетонное дно; обитатели студгородка КФУ отправляются погулять на *Курочку* – в парк с фигурой домашней птицы; а жители района ГРЭС ожидают автобус не на *Кольцевой остановке*, а *На меде*, поскольку в коллективной памяти до сих пор активно название торгового центра «*Дикий мед*», существовавшего здесь в 90-е гг. Очевидно, что такая детализация метонимической номинации совершенно не позволяет внешнему, непосвященному интерпретатору приблизиться к пониманию названия локуса. С другой стороны, в ситуации предложения *сходить к Матрешкам за конфетами*, интерпретатор, скорее всего, станет подразумевать коннотативный подтекст имени собственного, в то время как «*Матрешки*» – прямой, нетрансформированный эргоним местной кондитерской. Метонимия обратного масштаба, когда название объекта дается по названию окружающего пространства, имеет место в разговорной речи реже, но «приживается» надолго. Примером может послужить урбаноним *Розочка* – неофициальное название Крымской республиканской психбольницы №1, сформировавшееся как перенос названия улицы им. Розы Люксембург, на которой расположен объект.

Нечастыми, но такими же яркими оказываются случаи неофициальной номинации городских локусов и объектов по функциональной смежности. Урбаноним *Хамсятник*, присвоенный жителями Керчи морскому технологическому университету, отражает основное направление деятельности морского транспорта в окрестных водах – ловлю знаменитой хамсы, ставшей визитной карточкой города. Под аббревиатурой *ЦК* оказывается зашифрованное название места курения школьной молодежи в городе Бахчисарай, полная форма которого звучит как *Центральная курилка*. Общность функций всех телевышек реализуется в названии симферопольской телебашни *Эльфийка*, которое является результатом разговорного усечения урбанонима-

Эйфелева башня с русским аффиксом -к- и фонетической трансформации формы под воздействием созвучности слов *эльф* – *Эйфель*.

Метафорический перенос при географической номинации обычно используется в случае сходства форм. Это весьма распространенный прием неофициальной топонимики. В большинстве российских городов мы можем услышать названия *Гнездышко*, *Кругляшка*, *Линейка*, *Лента*, *Пятачок*, *Свечка*, *Таблетка* или *Коллизей*. Представление о формы локуса, зафиксированное в переименовании, несмотря на свою образную доступность, оказывается неинформативным настолько, что даже для местных жителей другого района требуется уточнение, какая именно *Кругляшка* или какой *Пятачок* имеется в виду. При этом логика городского пространства ограничивает видовое разнообразие переносов круглыми и линейными формами.

Любопытными, с точки зрения их продуктивности, представляются речевые модели переименования топонимов контаминированного типа с регулярной правой частью: *Аджипариж*, *Бахчипариж*, *Ева-сити*, *Фонтаны-сити*. Этот способ слияния реализует ироничную оценку, как и в случае с топонимом *Дубаи*. Историю приема сращения двух топонимов, один из которых – иноязычен, можно вести от монолога Остапа Бендера о перспективах превращения деревни *Васюки* в *Нью-Васюки* с вытекающей из этого мировой гегемонии ее жителей. Наиболее оригинальным и характеризующим многополярность современного мира в этом ряду выступает топоним *Джанконг*, образованный наложением онимов *Джанко-й* и *Гон-конг* друг на друга. Аксиологический потенциал словообразовательной контаминации использован в топониме *Симферополь*, который дает представление не только о названии города, но и об условиях проживания в нем. По степени закрытости контаминированные онимы уступают метонимическим номинациям, но здесь, возможно, проявляется функциональное различие двух групп: коннотативная характеристика, предполагающая «узнавание» объекта посторонними, и пространственная детализация, рассчитанная на узкий круг постоянных обитателей.

Особого рассмотрения заслуживают неофициальные названия, соотносимые с идиоматическими клише или формирующие таковые, а также – с сюжетом реальных событий в границах локуса или сюжетами культурных текстов. Сюжетная основа проявляется в номинации *Тещин язык*, закрепленной за узким, длинным и опасным участком старой ялтинской трассы за Сапун-горой. Такие фразеологические сочетания как *ишак бартеньевский* не только выражает оценку, но, при внимательном рассмотрении, выступает маркерами исторических моментов. Сочетание возникло по аналогии праздно шатающегося, не имеющего определенного занятия человека с

несчастными животными, которых из-за введения послевоенного налога на домашнюю скотину, массово выгоняли на улицу, и они блуждали по улицам. Особую память об этом, по всей вероятности, сохранили в *Бартеньевке*, коль скоро именно этот район Севастополя закрепился во фразеологической единице. Историческое прошлое зафиксировано в названии района улицы Жукова в Симферополе *Приказано выжить*, происхождение которого понятно жившим здесь в криминально активные 90-е гг. Фраземы *Ага, сейчас с Дуркуля разгонвозьму!* (соответствует ‘и не подумаю’) и *По тебе Розочка плачет* (соответствует ‘твое поведение неадекватно’) передают косвенный отказ и оценку действий партнера. Культурные связи отражены в топонимах *Учкудуювка* (район Севастополя) и *Три поросенка* (улица *Аральская* в Симферополе). Первый топоним создан приемом каламбурного сочетания официального названия района *Учкуевка* и названием популярной песни 80-х гг. «Учкудук» из репертуара советской вокально-инструментальной группы «Ялла». Второй – соотносит локус вокруг трех крупных домов на границе с лесом со сказочным сюжетом о трех поросятах.

Выводы. В целом, приемы образования неофициальных топонимов в устной речи свидетельствуют о замкнутой концентрической структуре этого раздела русского ономастикона. В центре располагаются наиболее закрытые, сложные для декодирования онимы, названия которых складываются по синекдохтическому типу переносом названия части объекта на название окружающего пространства (*Лондольцо*, *Квадрат*) или обратным переносом – с пространства на объект (*Розочка*, *На Мёде*). На каждом следующем уровне системы неофициальной топонимики располагаются все более открытые по своей мотивированности онимы, содержащие либо отсылки к доминирующему над локусом объекту или его форме, либо – сохраняющие части исходных основ. Эти слои структуры речевого ономастикона объединяют результаты метонимических и метафорических переносов, контаминированных наложений (*Коррозейка*, *Толстяк*, *Кругляшка*, *Свечка*, *Джанконг*, *Симферополь*) и усечения-универбы, сохраняющие исходные основы или части официальных названий. Внешний слой системы городских номинаций представлен названиями, образованными под воздействием культурных смыслов отдельной исторической эпохи (*Приказано выжить*) или мировой или национальной мифологии (*Три поросенка*, *Учкудуювка*, *Тещин язык*), так как, несмотря на определенную закрытость, именно уровень культурных концептов признается универсальным для всех носителей языка и, следовательно, содержащие эти концепты названия имеют основание для более длительного существования в живой речи горожан.

Библиографический список

1. Баранова Л. А., Фильцова М. С. Народные топонимы Симферополя (к вопросу о формировании лингвокраеведческой компетенции иностранных учащихся) // Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция: Сб. науч. статей. В 2-х т. Отв. ред. Е. Я. Титаренко. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. Т. 2. С. 40–47.
2. Евсюкова О. Н. Принципы номинации в топонимии Магадана // Региональная лингвистика (Крайний Север-Восток России): учеб. пособие. Под ред. А. А. Соколянского. Магадан: СВГУ, 2016. С. 173–190.
3. Петров А. В. Реализация творческого потенциала в речи крымчан // Современная картина мира: крымский контекст: коллект. моногр. Под ред. Г. Ю. Богданович. Симферополь, 2017. С. 45–68.
4. Ситько Ю. Л. Активные процессы в русском языке г. Севастополя // Аналитический сборник по результатам мониторинга функционирования русского языка в г. Севастополе: Сб. статей. Сост. Ю. Л. Ситько. – Севастополь: ОО САЭЛ, 2007. С. 188–201.

5. *ТанХайюе, Криницкая М. Ю.* Функционирование неофициальных топонимов в русских и китайских языках // Ученые заметки ТОГУ. 2016. Т.7. №3(2). С. 143–146.
6. *Хорошева Н. В.* Региолект как промежуточный идиом во французском и русском языках // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. Вып. 3 (15). С. 32–36.
7. *Хорошева Н. В.* Язык города как объект исследований в русской и французской лингвистике // Вестник Пермского университета. Серия «Иностранные языки и литературы». 2008. Вып. 5 (21). С. 120–125.
8. *Шарипова О. А.* Неофициальные топонимы как подсистема языка города // Ярославский педагогический вестник. 2012. №4. Т. 1. Гуманитарные науки. С. 203–206.
9. *Шарифуллин Б. Я.* Языковая политика в городе: право языка vs. языковые права человека (право на имя) // Юрислингвистика-2: русский язык в его естественном и юридическом бытии. Барнаул, 2000. С. 172–181.
10. *Шмелева Т. В.* Ономастика: учеб. пособие. Славянск-на-Кубани: Издательский центр филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013. 161 с.
11. *Шмелева Т. В.* Язык города: опыт изучения и перспективы. История как серия открытий // Аналитический сборник по итогам мониторинга функционирования русского языка в г. Севастополе: Сб. статей. Сост. Ю. Л. Ситько. Севастополь: ОО САЭЛ, 2007. С. 111–162.
- Словари:
12. *Клименко Е. Н., Попова Т. В.* Словарь екатеринбуржца. Екатеринбург: Уральский государственный лесотехнический университет. 2012. 132 с.
13. По-пермски говоря: словарь пермских слов и выражений. Пермь: «Слово», 2013. 163 с.

References

1. *Baranova L. A., Fil'tsova M. S.* Informal toponyms of Simferopol' (revising the question of the foreign student's localization) // Russian language in multicultural world: X International Research and Practice conference. Edited by E. Ya. Titarenko. Simferopol': ARIAL Pub., 2016. Vol. 2. Pp. 40–47.
2. *Evsyukova O. N.* Naming principles of Magadan' toponymy // Regional linguistics (Russia's Extreme North-East): textbook. Edited by A.A. Sokolyanskij. Magadan: North-Eastern State University, 2016. Pp. 173–190.
3. *Petrov A. V.* Realization of creative potential in Crimean inhabitants colloquial speech // Modern Worldview. Crimean Context: collect. monogr. Edited by G. Yu. Bogdanovich Vol. 1. Simferopol', 2017. Pp. 45–68.
4. *Sit'ko Yu. L.* Active processes in Russian language in Sevastopol' // Analytic collection on the monitoring results of Russian language functioning in Sevastopol'. Sevastopol': SAEL Ltd., 2007. Pp. 188–201.
5. *Tan Khajyue, Krinitskaya M. Yu.* Informal toponyms functioning in Russian and Chinese languages // Scientific notes of Pacific National University. 2016. Vol. 7. №3(2). Pp. 143–146.
6. *Khorosheva N. V.* Regiolect as an intermediate idiom in French and Russian // Perm University Herald. Russian and Foreign Philology. 2011. Vol. 3 (15). Pp. 32–36.
7. *Khorosheva N. V.* Urban Language as Research Object in Russian and French Linguistics // Perm University Herald. Foreign Languages and Literatures. 2008. Vol. 5 (21). Pp. 120–125.
8. *Sharipova O. A.* Informal toponyms as a language subsystem of the City // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2012. №4. Vol. 1. Humanitarian Sciences. Pp. 203–206.
9. *Sharifullin B. Ya.* Language politics in a city: the right of language vs language rights of human (the naming right) // Juridical linguistics 2: Russian language in its natural and juridical existence. Barnaul, 2000. Pp. 172–181.
10. *Shmeleva T. V.* Name study: texts book. Slavyansk-on-Kuban: Kuban State University's affiliated branch in Slavyansk-on-Kuban Publsh., 2013, 161 p.
11. *Shmeleva T. V.* Urban Language: the research experience and perspectives. History as the series of discoveries // Analytic collection on the monitoring results of Russian language functioning in Sevastopol'. Sevastopol': SAEL Ltd., 2007. Pp. 111–162.
- Словари:
12. *Klimenko E. N., Popova T. V.* Ekaterinburg inhabitant' vocabulary. Ekaterinburg: Ural State Forest Engineering University Publsh. 2012. 132 p.
13. *Talking in Perm'ian: vocabulary of perm'ian words and phrases.* Perm': "Word" Publsh., 2013. 163 p.

УДК 811.161.1.37

UDC 811.161.1.37

ФИЛАТОВА А.А.

аспирант, кафедра русского языка и истории литературы, Высшая школа печати и медиаиндустрии Московского политехнического университета

E-mail: Rozantseva@inbox.ru

МАРКЕЛОВА Т.В.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и литературы, первый проректор по учебной работе АНО ВО «Институт современного искусства»

E-mail: tvmarkelova@mail.ru

FILATOVA A.A.

Graduate student, Department of the Russian language and history of literature Graduate School of Print and Media Moscow Polytechnic University

E-mail: Rozantseva@inbox.ru

MARKELOVA T.V.

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of the Russian Language and Literature, First provost for academic work, Institute of Contemporary Art

E-mail: tvmarkelova@mail.ru

УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ Ф. И. БУСЛАЕВА И А. М. ПЕШКОВСКОГО: РАЦИОНАЛЬНОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ

EDUCATIONAL TEXT OF F. I. BUSLAEV AND A. M. PESHKOVSKY: RATIONAL AND EMOTIONAL

Работа посвящена изучению факта оценочности в научно-учебных текстах, представлены специфические черты научной речи и их реализация в учебниках по русскому языку. На примерах трудов Ф.И. Буслаева и А.М. Пешковского в работе будут раскрыты основные языковые черты научного текста, выявлено, как реализуется потенциал субъективного фактора в научном лингвистическом дискурсе.

Ключевые слова: научный стиль, учебник для вузов, метафора, А.М. Пешковский, Ф.И. Буслаев.

The paper is devoted to the study of the fact of appraisal in scientific and educational texts, presents specific features of scientific speech and their implementation in textbooks on the Russian language. On the examples of the textbooks of F. I. Buslaev and A. M. Peshkovskii, the main linguistic features of the scientific text will be revealed and the potential of the subjective factor in scientific linguistic discourse is realized.

Keywords: scientific style, textbook for universities, metaphor, Peshkovsky, Buslaev.

Эмоциональное и рациональное представляют собой целостный процесс познания окружающего мира. Чтобы реализовывать основные функции научных текстов (эпистемическую – отражение действительности и знаний, когнитивную – получение нового знания, коммуникативную – передача знания), материал должен быть логически и системно выстроен, отражать актуальные знания. Из предназначения научных текстов передавать объективную информацию о мире следует отсутствие всякой субъективности и эмоциональности. Никакой объект не может быть представлен в личной оценке автора, задача которого состоит в беспристрастном подходе к описанию и объяснению особенностей изучаемого объекта, ведь «эмоциональность и оценочность не соответствуют самой природе научного общения, которое направлено не на чувства, а на ум, не на эмоционально-чувственное, а прежде всего на логическое восприятие» [7, с. 80].

История науки – борьба идей и смена стилей мышления, научных парадигм, что находит выражение в стиле научных текстов. Необходимость оценки существующего знания, необходимость преодоления барьера между старой и новой научными парадигмами, закономерны вызвали обращение автора научного текста к средствам убеждения, акцентирования наиболее значимых моментов содержания «и в целом – к экспликации в научном тексте диалогичности общения (как отражения диалогичности мышления и познания)» [10, с. 300].

В любом тексте выделяется не только семантический уровень (или когнитивный, заключающийся в обработке информации и выражении ее с помощью языковых средств), но и прагматический, из чего становится очевидным, что и в научном тексте есть оценочные коммуникативные ориентации.

Из всего вышесказанного очевидно, что научный текст не должен быть абсолютно безэмоциональным, иначе он не достигнет своей цели (передача научного знания в доступной форме), а его коммуникативные качества будут ослаблены. Особенно это важно для текстов учебных, в которых «диалог» автора и читателя ведётся на языке научном, но ясном и понятном для обучаемых. Реализация такого принципа формирует стилевые черты научно-учебного текста и его своеобразную речевую системность. Научный-учебный подстиль [6] ориентирован на выражение специфики научного знания и в целом коммуникативно-познавательной деятельности, а средством передачи информации в определенной, методически организованной последовательности, является язык.

Целью данного исследования является изучение факта оценочности в научно-учебных текстах. На примерах трудов Ф.И. Буслаева («Историческая грамматика русского языка», «Учебник русской грамматики, сближенной с церковнославянской») и А.М. Пешковского («Русский синтаксис в научном освещении») в работе будут раскрыты основные языковые черты научного текста, выяв-

лено, как реализуется потенциал субъективного фактора в научном лингвистическом дискурсе. Объектом анализа в данной работе также является метафора как ведущий способ усиления образности, как основное средство выражения ценностного отношения, а также метафорическое пространство «языковых личностей» Ф.И. Буслаева и А.М. Пешковского в научно-учебном тексте, которому в целом чужда образность.

В качестве материала для исследования перечисленные учебники были выбраны не случайно – это труды языковых личностей, совмещающих в себе языковедческие, методические и педагогические способности. «Учебник русской грамматики, сближенной с церковнославянской» Ф.И. Буслаева был рекомендован ученым комитетом Министерства народного просвещения в качестве руководства для изучения церковнославянского и русского языков в гимназиях, прогимназиях, реальных училищах, институтах и семинариях. «Русский синтаксис» А.М. Пешковского относится к числу классических работ по теории общей и русской грамматики, без него невозможно представить ни историю языкознания XX века, ни современное состояние грамматической науки. Этот учебник выдержал 10 переизданий – рекордное для языковедческого труда количество! Оба пособия до сих пор актуальны и являются лингвистическим наследием XIX и XX веков.

Употребление рациональных и эмоционально-экспрессивных элементов в научном тексте напрямую зависит от времени его создания и от индивидуальности автора. В данной работе эмоциональное и рациональное исследуются в тесной взаимосвязи: каждый ученый-лингвист представляет своё поколение носителей языка, является представителем определенного грамматического направления, и в то же время несет в себе языковые особенности. Ф.И. Буслаева и А.М. Пешковского можно по праву считать векторами отечественной грамматической и педагогической мысли XIX–XX веков. Это позволяет рассматривать их труды как совокупное отражение мысли целой лингвистической эпохи в исторически обусловленном развитии.

Ф.И. Буслаев является ярким представителем языковедов XIX столетия, столетия образовательных и просветительских реформ: формируется система национального образования, возникают новые университеты, в каждом уездном городе открываются гимназии, обучение родному языку выходит на передний план. Языковедческая проблематика отделяется от философских и логических рассуждений о языке, а лингвистика становится самостоятельной наукой [13, с. 9]. Ученый вошел в историю отечественного языкознания как крупнейший представитель логико-грамматического направления в компаративистике, как основоположник исторического изучения русского языка и создатель методики обучения русскому языку (книга «О преподавании отечественного языка») [4]. Каждый этап в жизни Ф.И. Буслаева повлиял на становление его как учёного и педагога. Преподаватели словесности в гимназии (В.Г. Белинский и др.) и университете (И.И. Давыдов и С.П. Шевырёв) вдохновляли Фёдора Ивановича к научным открытиям. Он учился в гимназии, когда русский язык был только введён в программу, а в годы его институтского обучения закладывались лишь основы классического образования, которое складывалось из изучения античной куль-

туры и латинского языка, а место литературы как учебного предмета занимали риторика и пиитика. Методика преподавания русского языка еще не сложилась, а учёные-педагоги полагались на самостоятельно выработанные курсы лекций.

Окончив в 1839 году словесное отделение философского факультета Московского университета, Ф.И. Буслаев стал работать учителем, а с 1847 года начал вести свой курс в Московском университете. Будучи в центре передовой педагогической мысли, Федор Иванович мог познавать систему изнутри, видеть слабости в методах обучения. Преподавание отечественного языка не удовлетворяло молодого педагога [4, с. 7–11]. Он создал собственный курс истории русского языка в университетах России, а написанное им руководство («Историческая грамматика русского языка») стало первым систематизированным учебным пособием для высших учебных заведений по данному курсу. По первоначальному замыслу эта книга предназначалась в качестве пособия для средних учебных заведений, но «как бы переросла эти рамки, положив начало учебнику вузовского типа, явилась новым этапом университетского преподавания курса русского языка» [4, с. 15].

«Историческая грамматика...» отличалась от всех изданных к тому времени русских грамматик: факты современного языка объяснялись с точки зрения действующих в языке закономерностей, соединялись филологический (язык как средство познания классической литературы) и лингвистический (язык как самостоятельный предмет изучения) способы изучения языков, а грамматика основывалась на сравнительно-историческом методе. Этот метод, по мнению Ф.И. Буслаева, был обусловлен и с педагогической точки зрения, признавая право разговорной речи и языка литературного. Исторический подход к языковым фактам позволил автору объяснить учащимся наличие в языке форм, которые с точки зрения современного состояния языка должны расцениваться как исключения. Так учёный пытался показать связь научных исканий в филологии с решением практических задач в преподавании филологических дисциплин [3, с. 11].

Однако по широте, глубине и системе изложения материала «Историческая грамматика» оказалась сложной для использования в средних учебных заведениях, поэтому Ф.И. Буслаев создал на ее основе более краткий «Учебник русской грамматики, сближенной с церковнославянской, с приложением образцов грамматического разбора» [5]. По этой книге много лет велось преподавание в школе.

В содержание учебников Ф.И. Буслаева вошли следующие части: этимология (где рассмотрены звуки и буквы, образование и особенности изменения частей речи, сложные слова), синтаксис (виды и состав предложений, характер синтаксического употребления частей речи, простое и сложное предложение), прибавление (где рассматривался порядок слов, давались образцы грамматического разбора).

Грамматические взгляды Ф.И. Буслаева, положенные в основу учебников, представляли сочетание сравнительно-исторического метода рассмотрения языковых явлений с логическими началами. Особенность логического направления в языкознании заключалась в рассмотрении философии языка как проблемы логической. Центром грамматической системы Ф.И. Буслаев считал предложение, которым занимается синтаксис, этимологию (т.е. мор-

фологию) он считал частью синтаксиса (а слово – частью предложения) [17, с. 88]. Языковая семантика отождествлялась с логическими категориями, а языковые формы – с логическими формами мышления (так, *слова* есть не что иное, как названия общих представлений или понятий, а *предложение* есть суждение, выраженное словами; предмет, о котором рассуждают, называется *подлежащим*, а то, что думают о предмете, именуется *сказуемым*; присоединение сказуемого к подлежащему называется *предложением*), на передний план выдвигались исследования универсальных свойств языка [11, с. 87]. Однако язык в целом не подчинялся логической модели (субъект не всегда выражается подлежащим, а предложение может и не содержать суждения и умозаключения). Таким образом, задача грамматики – найти соответствие языковых форм логическим категориям – игнорировала своеобразие языкового мышления.

Несмотря на противоречие между богатым материалом из истории русского языка и общей логической теории, воззрения Ф.И. Буслаева долгое время оказывали воздействие на научную разработку русской грамматики и её преподавание. Критика грамматических взглядов Ф.И. Буслаева, содержащаяся в трудах русских лингвистов (А.А. Потебни, Ф.Ф. Фортунатова, Д.Н. Овсяннико-Куликовского и др.), мало проникала в среду учительства [1, с. 7]. Необходимо также отметить, что грамматическая теория развивалась в основном на материале памятников древнерусского языка, а сведения современного русского языка почти не привлекались. Такое положение в области грамматики также вызывало недовольство в кругах передового учительства.

Грамматическая система А.М. Пешковского являлась закономерным развитием предшествующих учений. Выпускник Московского университета, он был сторонником фортуноватской грамматической школы, однако вклад Александра Матвеевича заключается в том, что он не просто продвигал эти идеи, а развивал их. Например, он расширял понятие грамматической формы, разработал учение о форме словосочетания. Принимая во внимание утверждение Ф.Ф. Фортунатова: грамматика «есть учение о формах языка» [10, с. 9], А.М. Пешковский предпринял попытку обогатить формальный подход к языку синтаксическими идеями А.А. Потебни, что в итоге привело к формированию собственного видения синтаксического строя языка. Все вышеперечисленные идеи А.М. Пешковский отразил в учебнике «Русский синтаксис в научном освещении» – полном описании синтаксиса русского литературного языка, включая его разговорную разновидность.

Основные идеи Александра Матвеевича можно свести к трем основным: 1) грамматика трактовалась лингвистом как наука о формах языка, о строе слов, словосочетаний и предложений; 2) иллюстративный материал был представлен из современного русского языка; 3) на основе анализа современного русского языка А.М. Пешковскому удалось сделать научные обобщения и выводы, в которых грамматика рассматривалась в тесной связи с психологией, причем логическое содержание форм языка включалось в аспект грамматического анализа языкового материала.

«Русский синтаксис» был отражением борьбы лингвистических идей (столкновение школьной и научной грамматики, конфликт между историческим описанием языка

и потребностями практического преподавания, попытка объединить психологизм А.А. Потебни и формализм Ф.Ф. Фортунатова) и оказался в центре дискуссии, в которой участвовали выдающиеся деятели отечественной науки (В.В. Виноградов, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба и др.). Одобряли пособие за преодоление недостатков школьной грамматики, за полноту и богатство материала, критиковали за эклектику и противоречивость [1].

А.М. Пешковский с чем-то соглашался, а с чем-то нет: вышедшая впервые в 1914 году книга, образовавшаяся из «школьных записок» (в то время автор преподавал в средних учебных заведениях), была переработана в период наиболее активной научной и методической деятельности ученого, когда он был профессором Первого Московского государственного университета, Высшего литературно-художественного института, преподавал на педагогическом факультете Второго Московского государственного университета, был председателем Московской постоянной комиссии преподавателей русского языка [1, с. 5].

Несмотря на то, что Ф.И. Буслаев и А.М. Пешковский принадлежали к различным грамматическим направлениям (Ф.И. Буслаев был представителем логико-грамматического направления и сторонником сравнительно-исторического метода; А.М. Пешковский – последователь формального и психологического направлений), в создании учебников и в отношении к родному языку у них есть много общего. Оба ученых внесли неизмеримый вклад в развитие науки, а новые подходы к формированию содержания образования диктовали им необходимость создавать пособия, новые по своему целевому назначению, отбору и организации информации. «Историческая грамматика...», «Учебник русской грамматики...» и «Русский синтаксис...» создавались во времена формирования и развития научного подхода к описанию русской грамматики и по характеру информации близки к жанру научной монографии, отличаясь от нее наличием апробированного и дидактически обработанного материала [16, с. 13]. Это позволяет отнести данные пособия к жанру учебной монографии [6, с. 74], которому в целом присуще логическое, а не эмоционально-чувственное восприятие. Все это, безусловно, находит отражение в языке исследуемых учебников. Будучи доступными в своем изложении, учебники Ф.И. Буслаева и А.М. Пешковского обнаруживают все стилистические черты научного текста.

Научный стиль «представляет научную сферу общения в речевой деятельности», «отражает теоретическое мышление в понятийно-логической форме» [10, с. 289]. Логическое выражается в объективности как основе научного познания, в установлении научной истины, неся в себе воплощение рационального. Языковая реализация динамики мышления осуществляется в суждениях и умозаключениях, следующих друг за другом последовательно. Мысль здесь строго обоснована, а ход логических рассуждений подчеркивается. Отсюда обобщенный и абстрагированный характер мышления, определяющий своеобразие научной речи: ее отвлеченность, обобщенность и логическую доказательность. Реализация этих принципов формирует основные черты научного функционального стиля: отвлеченно-обобщенность и подчеркнутую логичность [10, с. 289-292] как коды языковых личностей лингвистов.

Отвлеченно-обобщенность в учебниках Ф.И. Буслаева

и А.М. Пешковского реализуется на всех уровнях языковой системы.

На лексико-семантическом уровне:

– **выражается в широком употреблении абстрактной лексики** (сюда же входит и терминологическая лексика), почти каждое слово здесь выступает как обозначение общего понятия или абстрактного предмета: *Лингвист будет сознавать в слове шёпотом существительное...* («Русский синтаксис», с. 145); *Язык служит нам для взаимной передачи мыслей...* («Историческая грамматика», с. 4), то есть лингвист вообще, всякий лингвист; язык вообще, любой язык. Даже там, где есть некоторая видовая конкретизация (имя существительное, имя прилагательное, глаголы т.д.), словосочетание все же выражает весьма абстрактное понятие: *...прилагательное и глагол обозначают то, что мы приписываем предметам* («Русский синтаксис», с. 75); *Содержание предложения выражается отдельными словами, означающими или предмет (имя существительное), или действие (глагол)...* («Учебник русской грамматики», с. 113);

– **подчеркивается специальными лексическими единицами**: *Обычно этот перенос значения идет и еще дальше* («Русский синтаксис», с. 13); *всякий возвратный глагол первоначально мог употребляться без местоимения «-ся»* («Историческая грамматика», с. 98); *в слове всегда бывает гласный звук* («Учебник русской грамматики», с. 1);

– **подчеркивается грамматическими средствами** (неопределенно-личными предложениями и пассивными конструкциями): *Говорили вчерашнего дня, прошлого года...* («Русский синтаксис», с. 299); *...так ошибочно пишут козак вм. казак* («Учебник русской грамматики», с. 4); *в начале каждого стиха употребляли строчную букву; прописная буква ставится в начале каждого предложения* («Историческая грамматика», с. 92); *слог называется ударяемым* («Учебник русской грамматики», с. 1).

Отвлеченно-обобщенность на **грамматическом уровне** выражается:

– при употреблении **глаголов**:

в форме настоящего времени в значении постоянного действия, вневременного (это настоящее абстрактное время, которое позволяет назвать постоянные свойства языковых понятий и явлений): *Слово состоит из одного или из нескольких слогов* («Учебник русской грамматики», с. 1); *Постоянные эпитеты восстанавливают в воображении то живое представление, которое лежит в названии самого предмета* («Историческая грамматика», с. 41); *Это просто уже сложные слова, а не словосочетания, так как они склоняются слитно и не допускают разделения...* («Русский синтаксис», с. 331);

в форме будущего времени синонимичного настоящему вневременному: *«...»живот вертит» сказать можно, но «живот»будет здесь винительным падежом, а не именительным* («Русский синтаксис», с. 348); *учение о синтаксическом употреблении глагола будет синтаксисом сказуемого* («Историческая грамматика», с. 94). Так «будет» употребляется в значении «является» и синонимично настоящему вневременному;

в роли компонентов глагольно-именных сочетаний, в которых основная смысловая нагрузка выражается существительными: *...интонация привлекается к анализу*

синтаксической структуры предложения постоянно; ... что дает возможность провести аналогию между подчинением предложений и подчинением членов внутри предложения («Русский синтаксис», с. 27, 465); *этот глагол по своему значению называется существительным...*; *предложение именуется безличным* («Учебник русской грамматики», с. 116, 117);

– при употреблении **существительных среднего рода**, которым свойственно общее, отвлеченное значение (среди них много абстрактных слов: *свойство, значение, определение, влияние, явление и т. д.*), и **кратких прилагательных** для выражения постоянного свойства предмета: *...поэтому термин «побудительное наклонение» был бы гораздо более точен* («Русский синтаксис», с. 207); наше правописание весьма *погрешительно...* («Историческая грамматика», с. 47).

Отвлеченно-обобщенность на **синтаксическом уровне** наиболее ярко характеризуется исключением из структуры предложения личного субъекта действия (*В спряжении и склонении надобно отличать корень слова от основы, или темы* – «Учебник русской грамматики», с. 34; *Для примера предлагается здесь несколько слов* – «Историческая грамматика», с. 51; *Вслушавшись внимательно в чтение этого отрывка, нетрудно заметить, что весь он ритмически разбивается на две неравные по объему, но в чем-то равносильные между собой части* – «Русский синтаксис», с. 457), употреблением номинализированных структур, в которых глагол является формально-грамматическим центром предложения (*Эти слова всегда вызывают согласование глагола в лице и числе* – «Русский синтаксис», с. 239; *к придаточным же предложениям обстоятельством принадлежат те, которые выражают условие, предположение и желание* – «Учебник русской грамматики», с. 121), и вневременным значением глаголов-сказуемых (в модально-временном плане предложения).

Логичность как отражение рациональности в учебниках Ф.И. Буслаева и А.М. Пешковского на **синтаксическом уровне** характеризуется полнооформленностью высказывания (преобладание союзных предложений над бессоюзными; наличие оборотов с подчинительной связью, вводных слов и словосочетаний: *во-первых, следовательно, итак, таким образом, с одной стороны, с другой стороны и т.п.*): *Таким образом, корень слова может осложняться несколькими приставками и окончаниями* («Историческая грамматика», с. 93); *Чтобы сократить предложение в отдельный член его, язык пользуется тем же средством, которое было употреблено...* («Учебник русской грамматики», с. 125); *С одной стороны, эта категория обычно рассматривается как категория согласования глагола с именительным падежом существительного, к которому этот глагол относится. С этой точки зрения...* («Русский синтаксис», с. 90).

Подчеркнутая логичность на **текстовом уровне** отличается повторами (лексическими, синонимическими, местоименными) между самостоятельными предложениями (*В них действующее лицо далеко не так ясно, как в предыдущих, и эта неясность как раз очень важна для них* – «Русский синтаксис», с. 371); рассуждениями и доказательствами; строгим оформлением композиции текста; использованием средств проспекции и ретроспекции (*От бесформенных сказуемых перейдем к бесформенным под-*

лежащим; *Мы уже знаем, что ...; Мы уже говорили...* («Русский синтаксис», с. 200, 213); *Из предыдущего явствует...* («Историческая грамматика, с. 30»).

Однако обобщенность, отвлеченность и научная абстракция в учебниках А.М. Пешковского и Ф.И. Буслаева вовсе не означают, что их текстам противопоказана образность, несущая в себе оценку языковых явлений. Эмоционально-экспрессивные элементы, безусловно, присутствуют, однако они специфичны, а их использование максимально разумно. В рамках исследования было выявлено, что наиболее часто привлекаются в качестве средств усиления выразительности:

1. ограничительные и усилительные частицы, количественные наречия: *их можно было бы умножить во много и много раз, так как число таких двойственных слов огромно; объясняется это исключительно своеобразной природой «ни», которое никогда не является по значению только отрицанием* («Русский синтаксис», с. 65, 389,); *способ же сочетания имен и глаголов в предложении означает или окончаниями этих слов, или же такими отдельными словами...* («Учебник русской грамматики», с. 113); *глагольные корни могут состоять только из одного слога; есть несколько существительных и прилагательных имен первообразных* («Историческая грамматика», с. 101);

2. эмоционально-экспрессивные прилагательные: *колоссальное психологическое значение* («Русский синтаксис», с. 386); *превратное понятие об истории языка* («Историческая грамматика», с. 30); *значительное количество, нарушение стройной системы* («Учебник русской грамматики», с. 61, 77);

3. прилагательные в превосходной степени: *позднейшие изменения; древнейшее наречие* («Историческая грамматика», с. 29); *теснейшим образом связана* («Русский синтаксис», с. 392); *точнейшего объяснения; наибольшей краткости ответ* («Учебник русской грамматики», с. 127);

4. средства словесной образности: *язык есть не случайное изобретение; связали слова в стройное целое для выражения мысли* («Историческая грамматика», с. 21);

5. проблемные вопросы и вопросно-ответные комплексы: *Категория залога: форма или категория? Почему он так близок к глаголу? На что все это указывает?* («Русский синтаксис», с. 113, 131, 464).

Из всех образных средств языка наиболее созвучным исследуемым текстам оказывается метафора (как форма логического мышления), которая используется для пояснения характеризующихся явлений, не преследуя специально экспрессивных целей (чаще метафоры выступают в пояснительной функции и в функции сравнения), при этом не теряя образность и наглядность. Ценностное отношение отличается широким метафорическим пространством, в котором используются оценочные знаки-коннотации [12]. Например, идея «живого» организма реализуется оценочными метафорами с семами **язык как человек** и **язык как животное**: корень слова сравнивается у Ф.И. Буслаева с *туловищем*, которое изменяется *одеваясь приставками и окончаниями* («Историческая грамматика», с. 93), а слова, которые имеют нулевое окончание, ассоциируются А.М. Пешковского с *бесхвостостью* («Русский синтаксис», с. 16).

Анализируя метафорическое пространство языковых личностей А.М. Пешковского и Ф.И. Буслаева, опираемся на третий уровень модели языковой личности (предложенный Ю.Н. Карауловым [8]) – прагматический (прагматикон личности). Здесь оценка понимается как отражение эмоций с помощью выбора средств из лексико-грамматического фонда языка и с помощью тезауруса автора (слова, выражения, обороты, способствующие уникальности языковой личности) [12, с. 10-11]. Прагматическая мотивация образности, которая имеет в основе метафорический перенос, выражается в стремлении говорящего повысить воздействие на адресата, усилить информативность. Обучающий текст должен стимулировать и мотивировать деятельность учащихся, приводить к достижению целей, поставленных в процессе изучения предмета.

Метафора в учебных текстах Ф.И. Буслаева и А.М. Пешковского отличается от аналогичной в текстах других стилей: здесь она имеет узкоконтекстное значение и призвана обучать. Представления, возникающие с помощью метафор, лежат в основе мышления, что доказывают три важнейшие функции метафоры: информативная, мнемоническая и объяснительная. Само обращение к метафоре объясняется тем, что она способна служить средством получения нового знания, «создавая мощное ассоциативное поле с помощью ограниченного диапазона средств выразительности, в частности, образов или символов» [14, с. 159].

Благодаря точности метафорических замен за научным повествованием проявляется художественный образ родного языка, который предстает живым. Так, Ф. И. Буслаев определяет язык как *живой организм*, в котором *слова суть не что иное, как живые члены целого живого состава, именуемого предложением* («Исторической грамматике», с. 21). А.М. Пешковский также «наделяет жизнью» слова в языке, когда рассуждает о роли слов, не имеющих формы, но входящих в словосочетание: *слова, не имеющие формы, не живут в языке отдельной жизнью, а тесно переплетаются со словами, имеющими форму*. Категориям языка также приписываются признаки и действия человека, что создает динамику изложения научного текста: *суффиксы облекаются флексиями, слова одеваются приставками и окончаниями, звуки могут подать повод к недоразумению, бывают несамостоятельными, а окончания имеют силу, корень может развиваться при помощи суффикса, русский язык может позабыть, удержаться, пользоваться, употребить* (Ф.И. Буслаев), подлежащее может иметь *бытийное своеобразие*, глаголы мы можем *примыслить* к имени-существительным, сказуемое может быть *самостоятельным*; вещественную часть в слове не всегда можно *схватить руками* (А.М. Пешковский).

Лингвистические наблюдения показывают, что в текстах Ф.И. Буслаева и А.М. Пешковского особая образность связана с разделами грамматики (морфологией и синтаксисом), с языком и языковыми категориями. В качестве лексических средств выражения оценочного значения особенно отмечаются глаголы и прилагательные. Характеристики языка наделяются свойствами живых организмов, отражают признаки и действия людей, а идея «динамичного» реализуется у авторов оценочными метафорами:

– с семами **подчинения и ограничения**:

грамматика подчиняет на письме современный вы-

говор правилам языка книжного; русский язык значительно **ограничил** употребление звуков **ъ** и **ь** (Ф.И. Буслаев); внутри категории наречия можно, наметить две **подчиненные** категории; Поэтому только глаголы, причастия, деепричастия и инфинитивы способны **выстраивать подчиняемые** ими слова в длинную **шеренгу** последовательно **подчиненных** друг другу звеньев... (А.М. Пешковский);

– с семами утраты и сокращения:

русский язык, прежде других звуков, **утратил** носовые; многие существительные **теряют** оттенок первоначального значения; буква **ь** после шипящих **отмечается**, перед суффиксами: нож-ка... (Ф.И. Буслаев); например, наречие молча, **потерявшее** уже свое деепричастное управление; глагол **теряет** нередко в таких случаях долю своего вещественного значения (А.М. Пешковский);

– с семами присовокупления и объединения:

к гласному **присовокупляют** согласный; первообразные глаголы **приставляют** знак неопределенного наклонения к корню глагола; с помощью соединительных гласных к теме слова можно **присовокупить** значение уменьшения предмета (Ф.И. Буслаев); разные численные наречия разного способа образования, разных значений и разной распространенности, но **объединяемые** именно своим **прикреплением** к числам (А.М. Пешковский);

– с семами оценивания и материального достатка: по флексиям ныне употребляемый русский язык **беднее** церковнославянского; русский язык беднее церковнославянского формами степеней сравнения (Ф.И. Буслаев); в области залоговой причастия (а отчасти и деепричастия) **оказываются** даже **богаче** самих глаголов (А.М. Пешковский);

– с семами изменения и движения: плавные **заступают** на место твердых; следующие согласные звуки **изменяются** и **выпадают** (например, зубные **д, т, з переходят** в **с**); усиливая гласный или плавный звук, грамматическая форма **изменяет** и само значение своё: ... или **переходит** из одного вида глагола в другой, или же **изменяет** свой смысл вообще (Ф.И. Буслаев); аффиксы, свободно **передвигающиеся** по поверхности языка; Именно этот вин. пад. и **переходит** при возвратности глагола в «страдающее» подлежащее; Точно так же в поговорке «метил в ворону, попал в корову» слова «метил» и «попал» ни в коей мере **не заменяют** существительных (А.М. Пешковский).

Итак, в отборе языковых средств для создания учебно-научных текстов Ф.И. Буслаев и А.М. Пешковский исхо-

дили из своего огромного педагогического опыта. Ученые старались отразить новые веяния современной лингвистики в доступной для учащихся форме, что обуславливает обращение авторов к образным средствам и смысловым акцентуаторам, поэтому и пособия их характеризуются чрезвычайно внимательным отношением к своему читателю.

В исследуемых текстах объективная реальность раскрывается во взаимосвязи рационального и чувственного. Эмоциональное начало находит свое воплощение в различных оценочных отношениях, так как нельзя изучать действительное, не квалифицируя и не оценивая его [16, с. 28-29]. Любая оценка как умственный акт основана на логических суждениях субъекта об объективно присущих референту качествах (когнитивный уровень языковой личности) и на эмоциях, которые вызывает у субъекта объект оценки (прагматический уровень).

Аксиология языковой личности лингвистов формируется отношением к языку как «объекту познания и одновременно средству описания этого объекта – лингвистическим единицам и категориям» [12, с. 313]. Анализируя метафорическое пространство языковых личностей А.М. Пешковского и Ф.И. Буслаева, мы опираемся на третью ступень модели языковой личности [8] (прагматический уровень), где оценка понимается как отражение эмоций с помощью выбора средств из лексико-грамматического фонда языка и с помощью тезауруса автора. Прагматическая мотивация образности, имеющая в основе метафорический перенос, выражается в стремлении авторов повысить воздействие, информативность, что особенно важно для учебного текста.

Лингвистический анализ исследуемых учебных текстов свидетельствует об их богатом метафорическом пространстве: им свойственна выразительность, использование образных средств. Благодаря обилию и точности метафорических вкраплений перед читателем за научным изложением предмета встает художественный образ родного языка, где каждая единица олицетворяется и предстает живой.

При этом все стилевые черты научной речи здесь налицо, так как именно они составляют специфику данной функционально-стилевой разновидности. Учебный текст учёных-преподавателей сохраняет строгую научность, достоверное знание в объёме учебных программ того времени, при этом оставаясь доступным в своём изложении.

Библиографический список

1. Белов А. И. А. М. Пешковский как лингвист и методист. М.: Учпедгиз. 1958. 233с.
2. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка: Синтаксис. М.: URSS. 2016. 344с.
3. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка: Этимология. М.: URSS. 2016. 288 с.
4. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка/ Вступ.ст. И. Ф. Протченко, Л. А. Ходяковой. М.: Просвещение. 1992. 512 с.
5. Буслаев Ф. И. Учебник русской грамматики, сближенной с церковнославянской: с приложением образцов грамматического разбора. М.: URSS. 2016. 240 с.
6. Гречихин А. А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация / А. А. Гречихин, Ю. Г. Дреус. М.: Логос: МГУП имени Ивана Федорова. 2000. 255 с.
7. Ионова С. В. Эмотивность текстов научного стиля // Лингвистическая мозаика. Наблюдения, поиски, открытия. Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. ун-та. 2001. Вып. 3. С. 80—92.
8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука. 1987.
9. Клобуков Е. В. Русский синтаксис в освещении А. М. Пешковского // Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. 10-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 2013. С. 7—19.
10. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. 4-е изд. М.: Флинта : Наука. 2008. 464 с.
11. Кондрашов Н. А. История лингвистических учений. М.: Просвещение. 1979. 224с.

12. Маркелова Т. В. Рациональное и эмоциональное в языковом пространстве учебно-научного текста П. А. Леконта/Т. В. Маркелова, М. В. Петрушина // Рациональное и эмоциональное в русском языке. М.: МГОУ. 2012. 608с.
13. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Минск: ТетраСистемс. 2008. 272с.
14. Никитина М. А. О когнитивном потенциале метафоры в научном тексте // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2010. № 3. С. 157-161.
15. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. 8-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 2001. 544с.
16. Сенкевич М. П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений. М.: Высшая школа. 1976. 263 с.
17. Шулешкова С. Г. История лингвистических учений. М.: Флинта: Наука. 2004. 400с.

References

1. Belov A. I. A. M. Peshkovsky as a linguist and methodologist. Moscow: Uchpedgiz. 1958. 233p.
 2. Buslaev F. I. Historical grammar of the Russian language: Syntax. Moscow: URSS. 2016. 344p.
 3. Buslaev F. I. Historical grammar of the Russian language: Etymology. Moscow: URSS. 2016. 288p.
 4. Buslaev F. I. On the teaching of the native language / Introd. article by I. F. Protchenko, L. A. Khodyakova. Moscow: Education. 1992. 512 p.
 5. Buslaev F. I. A textbook of Russian grammar, similar to Church Slavonic: with the application of samples of grammatical analysis. Moscow: URSS. 2016.
 6. Grechikhin A. A. Educational book: Typology, standardization, computerization / A. A. Grechikhin, Y. G. Drews. M.: Logos: MGUP n.a. Ivan Fedorov. 2000. 255 p.
 7. Ionova S. V. Emotion of scientific style texts // Linguistic mosaic. Observations, searches, discoveries. Volgograd: Publishing house of Volgograd State University. 2001. Issue 3. Pp. 80—92.
 8. Karaulov Y. N. Russian language and language personality. Moscow: Science. 1987.
 9. Klobukov E. V. The Russian syntax in the coverage of A. M. Peshkovsky // Russian Syntax in Scientific Lighting/A. M. Peshkovsky. 10th ed. Moscow: The book house «LIBROKOM». 2013. Pp. 7—19.
 10. Kozhina M. N. Stylistics of the Russian language / M. N. Kozhina, L. R. Duskayeva, V. A. Salimovsky. 4th ed. M.: Flinta: Science. 2008. 464 p.
 11. Kondrashov N. A. History of Linguistic Studies. Moscow: Education. 1979.
 12. Markelova T. V. Rational and emotional in the language space of the academic text of P. A. Lecont / T. V. Markelova, M. V. Petrushina // Rational and emotional in the Russian language. Moscow: MGOU. 2012. 608 p.
 13. Maslova V. A. Cognitive Linguistics. Minsk: TetraSystems. 2008. 272 p.
 14. Nikitina M. A. On the cognitive potential of the metaphor in the scientific text // Vestnik of the Irkutsk State Linguistic University. 2010. № 3. P. 157—161
 15. Peshkovsky A. M. Russian Syntax in Scientific Lighting. 8th ed. Moscow: The book house «LIBROKOM». 2001. 544p.
 16. Senkevich M. P. Stylistics of scientific speech and literary editing of scientific works. Moscow: Higher School. 1976. 263 p.
 17. Shulezhkova S. G. History of linguistic teachings / S. G. Shulezhkova. Moscow: Flinta: Science. 2004. 400p.
-

ХИЖНЯК С.П.

доктор филологических наук, профессор, кафедра
английского языка, Саратовская государственная
юридическая академия
E-mail: khizhnyaksp@inbox.ru

KHIZHNYAK S.P.

Doctor of Philology, Professor, English Language Department,
Saratov State Law Academy
E-mail: khizhnyaksp@inbox.ru

РОЛЬ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЛЕКСЕМНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

THE ROLE OF ADJECTIVES IN THE HISTORY OF POLY-LEXEMIC LEGAL TERMS' FORMATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE

В статье рассмотрена специфика использования одного из наиболее продуктивных способов пополнения русской юридической терминосистемы при помощи полилексемных номинативных единиц атрибутивного типа с определяющим словом, выраженным именем прилагательным. Представлена роль относительных и качественных прилагательных в истории формирования русской юридической терминологии, установлена семантическая специфика терминов-словосочетаний атрибутивного типа, их роль в организации юридической терминосистемы, образовании в ней системных оппозиций терминов и их аксиологических признаков.

Ключевые слова: юридический полилексемный термин, прилагательное, семантика термина, аксиология, бинарные оппозиции.

The article deals with the specific use of one of the most productive ways of replenishment of the Russian legal system of terms with the nominative word combinations of an attributive type, in which a defining word is expressed by an adjective. The role of relative and qualitative adjectives in the history of formation of the Russian legal terminology, a set of semantic specifics of poly-lexemic terms of an attributive type, their role in the organization of the legal terminological system, the system of oppositions of terms and their axiological characteristics are discussed.

Keywords: legal poly-lexemic term, adjective, semantics of the term, axiology, binary oppositions.

Юридические терминосистемы в разных языках мира являются наиболее древними в силу того, что право возникает в период образования государства для регулирования его общественных отношений. Известна и тесная связь терминосистем с лексикой общего употребления. В связи с этим важным для осознания лингвистических и экстралингвистических процессов в терминосистемах становится определение характера и специфики использования общелитературной и терминологической лексики, представленной разными частями речи в терминосистемах, для образования номинативных единиц разной степени структурной сложности. Общеупотребительные и терминологические прилагательные также играют значительную роль в формировании терминов разных отраслей знания, в том числе и правового. Рассмотрение их роли в истории формирования юридической терминосистемы русского языка является целью данной статьи.

Как правило, изучая терминосистемы, исследователи ограничивают терминологический корпус именами существительными и субстантивными словосочетаниями на том основании, что другие части речи являются или речевыми субститутами терминов-существительных, или формантами полилексемных единиц субстантивного типа [2, с. 12]. Многие лингвисты отмечали большую роль терминов-словосочетаний в терминосистемах разного типа, разнообразие моделей, по которым они образуются [1, 3]. С одной

стороны, образование таких терминов предопределяется тем, что возможности терминологических номинаций при помощи универбов в значительной мере ограничены. С другой стороны, процесс формирования полилексемных терминологических номинантов обусловлен необходимостью обозначения новых понятий, которые формируются с логической опорой на уже существующие, а также потребностью в более полном и понятном отображении в формальной структуре терминов классификационной деятельности познающих действительность субъектов.

Среди моделей полилексемных терминов в разных терминосистемах русского языка по данным многих исследователей особое место принадлежит модели *прилагательное + существительное* (П + С), что, видимо, не случайно, поскольку, несмотря на широкие возможности имен существительных в обозначении систем понятий, их использование в качестве атрибутивных (в широком смысле) формантов словосочетаний несколько ограничивается экстралингвистическими и лингвистическими факторами – стремлением к типизации логико-грамматических отношений между компонентами полилексемных терминов и наличием в системе языка средств (имен прилагательных), наилучшим образом способствующих такой типизации и регулярности использования атрибутивных отношений в сфере номинации [6, 16].

Продуктивность рассматриваемой модели в юриди-

ческой терминологии обусловлена как языковыми факторами, так и законами мышления, в соответствии с логикой проявления которого все понятия представлены тремя группами: классификационными, сравнительными и количественными [5, с. 97]. Рассматриваемые в данной статье типы терминологических словосочетаний выражают классификационные понятия, то есть соотносят их с определенными классами предметов или явлений при формировании иерархических родовидовых отношений. Понятие-атрибут, представленное зависимой частью словосочетания, выделяет в логическом объеме понятия-основы (родового понятия) определенную область, служит его видовым отличием. Классификационные понятия различаются по количеству информации, заключенной в них. «Помещая предмет в более узкий класс, мы увеличиваем информацию о нем» [5, с. 97]. То есть проблема номинации не только языковая, но и логическая. В логике эта проблема соотносится с понятиями интенции и экстенции. Интенция наименования связана с намерением выделить объект номинации, а экстенция представляет собой зону предметно-понятийного поля, охватываемую его значением. «Чем больше интенция (чем точнее назван объект), тем меньше экстенция (тем меньше предметов, называемых этим именем)» [10, с. 123]. «Интенция номинации находит завершение в использовании различных языковых средств для наименования объекта (лексиса), который оказывается «тем точнее, чем отчетливее определен логос» [10, с. 125].

Таким образом, с одной стороны, формирование полилексемных терминов вообще отражает общеязыковые тенденции номинации, а с другой, – общетерминологические тенденции. Тем не менее, в любой терминосистеме наблюдается специфика сочетаемости существительных с определенными формантами полилексемных номинаций в зависимости от их семантики и потребностей терминологической системы, обуславливающих избирательность в использовании языковых средств именования предметов и явлений, выражения специальных понятий.

Материалом исследования послужили памятники русского права и современные юридические словари. Лексико-грамматические характеристики прилагательных рассматривались с учетом классификации, представленной в Русской грамматике-80, в соответствии с которой по характеру называемого признака прилагательные подразделяются «на два лексико-грамматических разряда – на прилагательные качественные и относительные. В состав относительных прилагательных входят собственно относительные (притяжательные ... и непритяжательные), порядковые и местоименные прилагательные» [7, с. 538].

Различные форманты терминов-словосочетаний (существительные и прилагательные) выражают определительные отношения в широком смысле этого слова и служат средством ограничения объема содержания понятия, выраженного базовым термином. Следовательно, терминологичность составных наименований заключается в их возможностях формирования специальных классификаций на основе экспликации отношений между базовым термином и формантом (*агентский договор, субагентский договор, кредитный договор, договор дарения, договор хранения, договор поручения, договор о найме*). Однако, если формант, выраженный прилагательным в сочетании с существительным, передает один тип отношений, – атри-

бутивные, то в сочетаниях существительного с другим существительным в косвенном падеже выделяются разнообразные типы отношений: объектные и определительные. Последние включают обстоятельственно-определительные (*отъезд из города*), субъектные (*приезд отца*) и др.

В истории формирования юридических терминов русского языка по модели П + С использовались качественные и относительные прилагательные (как притяжательные, так и непритяжательные, а также порядковые и местоименные). Однако разные категории прилагательных обладают различными терминообразовательными возможностями, что обусловлено влиянием системы юридических понятий на отбор языковых средств общего языка.

С одной стороны, продуктивность различных разрядов прилагательных неодинакова. Так, атрибутивные компоненты полилексемных терминов, представленные относительными прилагательными, дают практически неограниченные возможности дифференцировать многообразие видовых различий внутри родовых категорий понятийной сферы в процессе терминотворчества. С другой стороны, в юридической терминологии можно выявить определенную избирательность использования не только прилагательных определенной семантики, но и их словообразовательных типов. Это заметно в древнерусской, старорусской и в современной юридической терминологии. Например, на протяжении истории формирования этой терминологии в ней заметно отсутствие ряда словообразовательных типов качественных прилагательных с модификационным значением слабой степени проявления признака с суффиксом -ОВАТ (*беловатый*), умеренного проявления признака с префиксом НЕБЕЗ- (*небезызвестный*), со значением сильнейшего проявления признака с суффиксом -ЕЙШ/-АЙШ (*сильнейший, крепчайший*), суффиксальных типов с ласкательным значением, стилистической модификации и др. Однако, поскольку прилагательные в юридической терминологии преимущественно используются в функции формантов полилексемных терминов, для изучения их специфики более важной является не их словообразовательная характеристика, а семантические особенности – способность выражать многообразие понятий юридической картины мира.

Исследователи, изучавшие проблему использования прилагательных в истории развития терминосистем, особенно подчеркивали исключительную роль относительных прилагательных в начальные периоды формирования терминов [6; 8], которые уже в древнерусский период образовывались при помощи различных способов словопроизводства с использованием разнообразных аффиксов. Словообразовательные типы, по которым образовывались относительные прилагательные в общественно-политической терминологии Древней Руси, исследовались в работе З.С. Патральной [6]. Материалы данного исследования показывают, что состав суффиксов относительных прилагательных гораздо шире, чем в сфере образования терминов-существительных, что свидетельствует об отмеченной выше специфике роли прилагательных в образовании полилексемных терминологических единиц. Среди относительных прилагательных роль относительных притяжательных, а также местоименных и порядковых по отношению к относительным непритяжательным, менее значительна уже в древнерусский пери-

од. Это объясняется тем, что, например, притяжательные прилагательные, по данным исследования С.А. Рылова, функционировали главным образом художественно-повествовательных текстах [8, с. 47].

Таким образом, в юридической терминологии уже на начальных этапах ее формирования более заметна роль собственно относительных непритяжательных прилагательных. Относительные непритяжательные прилагательные отмечаются в составе полилексемных терминов, относящихся к различным классификационным подсистемам терминов: *холоп обелный* – феодально-зависимое лицо, *церковная татьба* – преступление, *волостельская казнь* – правомерное действие и др., а сфера дифференциации понятий при помощи притяжательных прилагательных была ограничена группой терминов, обозначающих имущество (*матерняя часть, робичача часть*).

Внутри класса относительных прилагательных в общелитературном русском языке выделяются три группы в зависимости от субстанции, являющейся основой для формирования признака. Это прилагательные, характеризующие предмет через его отношение: 1) к счету (*первый урок, двадцатое число*); 2) к одушевленному существительному (*отцовский пиджак, змеиное жало*); 3) к неодушевленному предмету или действию (*весенняя песня, вечерний звон*) [9, с. 448]. Однако отмечается, что в последних двух случаях характер отношений может быть разнообразным [4, с. 187-189].

Первая группа прилагательных использовалась в истории развития русской юридической терминологии довольно редко. В древнем праве, например, согласно нормам ст. 15 Главы XVI Соборного Уложения 1649 г., дети от четвертого брака считались незаконнорожденными и не имели права претендовать на собственность отца. Данное положение породило термины *четвертая жена* и *жениться на четвертой жене* (правонарушение). И в дальнейшем круг таких терминов был довольно узким: *наследники первой очереди, наследники второй очереди, третье лицо*. Малая распространенность порядковых прилагательных обусловлена их слабой разрешающей силой выражения семантического разнообразия атрибутивных отношений в данной терминологии, поэтому дифференциация терминов при помощи порядковых числительных, хотя и имела место, не стала продуктивным способом образования юридических полилексемных единиц.

Вторую группу прилагательных составляют форманты полилексемных терминов, указывающие признаки по принадлежности владельцу: *двор боярский, бояреск холоп, смердий конь*. Но с развитием продуктивности генитивной конструкции данные семантические отношения редко оформляются прилагательными в современной юридической терминологии (ср.: *личные права*), что объясняет убывающий характер использования модели П + С в истории развития данного разряда терминологической лексики и усиление роли модели С + С с приименным родительным падежом (*права человека, собственность граждан*). Это происходит не только вследствие общеязыковой тенденции к использованию приименного родительного падежа, но и потому, что прилагательные, передающие значение принадлежности, иногда находятся в семантическом несоответствии терминологическому значению, и их использование приводит к образованию ложноориентирующих

терминов. Ср.: *обыск лица – личный обыск*. В этом случае на основании одного из значений слова *личный* может возникнуть неправильное толкование термина – «обыск, производимый самим лицом», вместо «процессуальное действие, производимое лицом того же пола, что и обыскиваемый и в присутствии понятых того же пола» [11, с. 31].

К рассматриваемой группе терминов относятся и номинативные единицы с местоименным возвратным прилагательным *свой*, которое использовалось в юридической терминологии на ранних этапах ее формирования для обозначения терминов со значением собственности: *свой живот, своя земля, свое серебро*. Другие местоименные прилагательные не использовались для образования полилексемных терминов в силу того, что такие личные прилагательные, как *мой, твой* и другие, не позволяют типизировать понятие, а служат средством индивидуализации предмета, что не является релевантным признаком для юридической терминологии. В дальнейшем такая типизация стала обозначаться словосочетаниями собственно относительных прилагательных и генитивной конструкцией: *личная собственность, собственность граждан*.

Наибольшим семантическим разнообразием в юридической терминологии отличаются словосочетания, образованные с помощью прилагательных третьего типа, то есть характеризующих предмет через его отношение к неодушевленному предмету или действию. Среди них выделяются как атрибутивные, так и обстоятельственно-атрибутивные словосочетания. Первые выражают значения: 1) принадлежности чему-либо (*вирный покон, устав пожарный, образовательный ценз, дорожный сбор, должностное лицо*); 2) свойства (*грамота правая, грамота лживая, ложное показание*); 3) происхождения, состава (*арбитражный суд, третейский суд*).

Обстоятельственно-атрибутивные словосочетания передают значения: 1) сферы деятельности (*клетный тать, сельский староста, околоточный надзиратель, судебный исполнитель*); 2) места нахождения (*губная изба, районный суд, областной суд*).

Таким образом, относительные прилагательные охватывали и продолжают охватывать довольно широкую семантическую область юридической терминологии.

Роль качественных прилагательных в развитии юридической терминологии является менее исследованной сферой. Если судить по количеству использовавшихся или используемых в данной терминологии качественных прилагательных, можно прийти к выводу о том, что их влияние на развитие терминологичности номинативных полилексемных единиц в юридической терминологии незначительно. За всю историю ее развития в ней можно отметить немногим более десятка качественных прилагательных, использовавшихся в качестве формантов составных терминов (*близкий, далекий, большой, великий, крупный, молодой, старый, меньший, лихой, черный, белый, добрый*). Однако, несмотря на незначительное количество, такие прилагательные служат языковым выражением внешних системообразующих факторов – оценочности понятий и их формально-семантических оппозиций. Последние отражают воздействие классификационных факторов на формирование и развитие системы юридических понятий. Зачастую обе эти характеристики совмещаются в значениях качественных прилагательных, лимитированный

набор которых свидетельствует о большей системности языковых средств выражения аксиологического признака в юридической терминотерминологии по сравнению с системой общего языка.

Как средство выражения аксиологической коннотации и бинарного противопоставления качественные прилагательные использовались или используются для определения: 1) признака социальной дифференциации людей в обществе (*великие бояре, дворяне большие, люди меньшие, белое духовенство, черное духовенство, люди черные*); 2) степени родства (*люди ближние, близкие родственники, дальние родственники*); 3) характеристики старшинства индивидов восходящей линии семьи, важные для определения их правового статуса (*брат большой, брат меньшей, сын старший*); 4) характера действия (*лихое дело, тяжкое преступление*); 5) моральных качеств лиц (*добрые люди – надежные люди, привлекавшиеся в качестве свидетелей, добросовестный приобретатель*).

Однако чаще всего средством оценки и бинарного классификационного противопоставления являются относительные прилагательные (*законный – незаконный, правомерный – неправоммерный, надлежащий – ненадлежащий*).

Соотнесенность значения терминов с семантически признаками прилагательных, с одной стороны, уже, чем у слов общего употребления. Например, в словарях отмечается сочетаемость слова *преступление* с прилагательными *военное, государственное, новое, очевидное, первое, политическое, страшное, тяжелое, тяжкое, тягчайшее, уголовное, чудовищное*. Среди них можно отметить прилагательные, используемые для образования юридических поливербов (*первое, уголовное, тяжкое, военное*). Сочетаемость существительных с некоторыми прилагательными, выражающими значение нежелательности явления (*страшное, чудовищное*), характерное для юридической терминологии, не реализуется в ней, поскольку их коннотация несет в себе сильный эмоциональный заряд, не релевантный для юридического дискурса. Следовательно, роль оценочности юридического термина обусловлена ограничением эмоциональных границ семантики слова,

влияющего на отбор качественных прилагательных для терминотворчества.

По утверждению Р. Карнапа, «если некоторая регулярность наблюдается во все времена и во всех местах без исключения, тогда она выступает в форме универсального закона» [5, с. 39]. Формирование полилексемных терминов атрибутивного типа с определяющим словом, выраженным прилагательным, в юридической терминологии, как и в других терминотерминологиях, происходит по законам общезыковой синтагматики с использованием разных категорий имен прилагательных. Однако избранные терминотерминологией общезыковые средства становятся в ней системообразующими. Например, используемые в юридической терминотерминологии русского языка категории прилагательных служат формированию в ней таких экстра- и интралингвистических системообразующих свойств, как оценочность, языковые и терминологические оппозиции разного типа. Например, формально-семантические привативные оппозиции обусловлены наличием антонимических пар (*законное задержание – незаконное задержание*), а эквивалентные семантические оппозиции отражают видовые противопоставления терминов (*юридические лица – физические лица*). Важно, что термины рассмотренного типа были продуктивным способом образования терминов в разные периоды формирования юридической терминологии, а следовательно, обуславливают в ней специфику терминологичности языкового знака, которую нельзя объяснить, оставаясь только в рамках собственно языковых проблем развития терминотерминологии.

Анализ структурных и лексико-грамматических особенностей терминологических номинативных единиц важен не только для развития общей теории термина и определения специфики терминологичности языковых знаков в разных терминотерминологиях, но и для практики формирования терминологических неологизмов, которое должно подчиняться логико-языковым правилам и закономерностям экспликации понятийных категорий каждой научной или практической профессиональной сферы.

Библиографический список

1. Голанова Е.И. Номинация в сфере автолексики // Способы номинации в современном русском языке. М.: Наука, 1982. С. 159-228.
2. Головин Б.Н. О некоторых доказательствах терминированности словосочетаний // Лексика, терминология, стили. Горький: Изд-во Горьк. ун-та, 1973. Вып. 2. С. 57-65.
3. Динес Л.А. Структура и семантические особенности составного термина // Проблемы истории культуры, литературы, социально-экономической мысли. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1984. С. 98-111.
4. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. М.: Просвещение, 1973. 304 с.
5. Карнап Р. Философские основания физики: Введение в философию науки. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 360 с.
6. Патрарова З.С. О развитии терминологической системы древнерусского языка // Проблемы развития языка. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1981. С. 109-123.
7. Русская грамматика / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. В 2-х т. Т. 1. М.: Наука, 1980. 788 с.
8. Рылов С.А. Особенности функционирования имен прилагательных в деловых и художественно-повествовательных текстах древнерусского и старорусского языков // Эволюция и предистория русского языкового строя. Горький: Изд-во Горьк. ун-та, 1981. С. 39-48.
9. Современный русский язык / Под ред. В. А. Белошапковой. 2-е изд. М.: Высш. шк., 1989. 800 с.
10. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 248 с.
11. Яцук Т. О точности словосочетаний в языке права // Советская юстиция. 1991. № 5. С. 31.

References

1. Golanova E.I. Nomination in the sphere of automobile terminology // Methods of nomination in the modern Russian language. Moscow: Science, 1982. P. 159-228.
2. Golovin B.N. On some proofs of word combinations termination // Vocabulary, terminology, styles. Gorky: Gorky University Press, 1973. № 2. P. 57-65.
3. Dines L.A. Structure and semantic features of the compound term // Problems of the history of culture, literature, social and economic thought. Saratov: Saratov University Press, 1984. P. 98-111.

4. *Zemskaya E.A.* Modern Russian language. Word-formation. M.: Education, 1973. 304 p.
 5. *Carnap R.* Philosophical foundations of physics: Introduction to the philosophy of science. Moscow: LKI Publishing House, 2008. 360 p.
 6. *Patralova Z.S.* On the development of the terminological system of the ancient Russian language // Problems of language development. Saratov: Publishing house Sarat. UN-TA, 1981. Pp. 109-123. [6]
 7. Russian grammar N.Yu. Shvedova (ed.). In 2 volumes. Vol.1. M.: Science, 1980. 788 p.
 8. *Rylov S.A.* Peculiarities of functioning of adjectives in official and fiction texts of the ancient Russian and old Russian languages // Evolution and background of the Russian language system. Gorky: Gorky University Press, 1981. P. 39-48.
 9. Modern Russian language / V.A. Beloshapkova ed. 2nd ed. M.: Higher School, 1989. 800 p.
 10. *Superanskaya A.V., Podolskaya N.V. Vasilyeva N.V.* General terminology: Theoretical problems. M.: LIBROCOM, 2012. 248 p.
 11. *Yatsyuk T.* On the accuracy of phrases in the language of law // Soviet justice. 1991. № 5. С. 31.
-

ЧЕЛЫШЕВА И.И.

доктор филологических наук, заведующий отделом
индоевропейских языков ФБГУН Институт языкознания
РАН
E-mail: chelirin@gmail.com

CHELYSHEVA I.I.

DSc, Head of the Indo-European Languages Department
Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences
E-mail: chelirin@gmail.com

ПЕРВЫЕ ТЕКСТЫ НА РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ: ОБЩЕЕ И ЧАСТНОЕ

EARLY WRITTEN MONUMENTS OF ROMANCE LANGUAGES: THE UNIVERSAL AND THE PARTICULAR

Статья посвящена ранним романским памятникам, относящимся к периоду формирования письменного узуса на романских языках. Рассматривается материал французского, итальянского, испанского, окситанского, ретороманского языков. Основную часть памятников этого периода составляют деловая письменность и сочинения на религиозную тематику. В большинстве своем они зависят от латинских текстов и носят вспомогательный характер (переводы, толкования, дополнения, глоссы, черновики). Введение романских языков в письменный оборот связано с необходимостью отразить на письме устную речь и довести информацию до тех, кто латынью не владел.

Ключевые слова: история романских языков, первые памятники, латынь и романские языки.

The article deals with the first written records from the nascent stage of the written usage in Romance languages. We use the data from French, Italian, Spanish, Occitan and Retho-Romance languages, the major part of which consists of business parlance and religious literary work. Most of them are dependent on the Latin texts, being more or less secondary (translations, exegesis, supplements, glosses, drafts). The introduction of the Romance languages into literary texts is due to the need for representing spoken language in writing as well as getting a point across to those who did not have a command of Latin.

Keywords: History of Romance languages, early written monuments, medieval Latin.

Период утверждения письменного узуса является важнейшим этапом в истории формирования любого языка, особенно если в дальнейшем этот язык становится полифункциональным литературным языком с широкой гаммой стилей и жанров. В истории романских языков период первых письменных текстов имеет собственную специфику, связанную с тем, что эти языки являются потомками и наследниками латыни. Это одновременно и тормозило их введение в письменный оборот, и, на следующем этапе, способствовало утверждению письменного узуса, поскольку латинская письменная традиция предоставляла такие образцы, на которые пишущие на народных языках могли равняться.

Мы бы хотели в этой статье остановиться на ряде закономерностей, которые, с одной стороны, объединяют первые романские тексты, а, с другой стороны, демонстрируют различия, противопоставляя памятники либо по языкам, либо по типам текстов. В современной романистике проделана огромная работа по инвентаризации и публикации первых памятников, по включению их в корпуса и базы данных. Немецкими учеными были, в частности, описаны все памятники на романских языках до XIII в. [3]; есть очень подробные публикации с комментариями и для отдельных романских ареалов; например, для сардинского [1]. Наряду с классическими работами, посвященными типологии первых текстов на романских языках [6], особый интерес, на наш взгляд, представляют исследования, рассматривающие первые памятники с точки зрения коммуникативно-прагматической ситуации, обусловившей их появление и функционирование, в числе которых

коллективная монография «Le passage à l'écrit des langues romanes» [8].

Материалом для нашей статьи послужили тексты на романских языках Западной Европы IX–XII вв. Появление первых письменных свидетельств балкано-романских языков относится лишь к XVI в., и проблематики этого ареала мы касаться не будем, хотя здесь прослеживаются интересные параллели с языками Западной Европы. Рассмотрим некоторые ключевые проблемы, которые возникают при обращении к самым ранним романским памятникам.

Статья посвящена периоду, который в итальянской традиции именуют «Origini» 'Истоки'. Длительность его для разных лингвистических ареалов Романии различна и, во многом, условна. Начало обычно определяется датами первых письменных свидетельств, но этот критерий не столь очевиден, как может показаться. Во-первых, романские формы вычленились уже в предыдущий период в составе латинских текстов. Романские черты обнаруживаются в равенских папирусах VI–VII вв., в тосканских документах VI–IX вв. из Codice Diplomatico Langobardo, в испанских монастырских картуляриях IX–XI вв. (Becerro de Valpuesta), во французских песнопениях VIII в. («Кантилена о святом Фароне», «Laudes Regiae» из Суассона). Во-вторых, не всегда возможно однозначно определить язык, преобладающий в раннем памятнике, как романский или как латынь. Первым текстом на итальянском часто считают знаменитую «Веронскую загадку» («Indovinello veronese», VIII в.). Известный итальянский филолог А. Ронкалья увидел в ней древнейший текст на фриульском языке, вызвав справедливое, на наш взгляд, возражения специалистов по этому

языку. А.Кастеллани охарактеризовал «Веронскую загадку» как латинский текст с романскими включениями, с чем, по нашему мнению, можно согласиться; см. полемику в [2, с. 25-28]. Нет единой точки зрения и на самый ранний текст с территории Португалии, поскольку «Записку о поручителях» («Notícia de fiadores», 1175 г.), состоящую, в основном, из списка антропонимов, считают и романским, и латинским текстом [10, с. 384].

Завершение же периода первых письменных памятников связывается с началом формирования устойчивой и разнообразной письменно-литературной традиции, что для разных ареалов также произошло в разное время. Обычно обращают внимание на появление значимых произведений или корпуса текстов, объединенных общим назначением и сходством используемых языковых средств. Именно тогда завершается процесс, именуемый по-французски *passage à l'écrit* 'переход в письменное состояние' (итал. *passaggio alla scrittura*, нем. *Verschriftlichung*).

Для французского языка этот начальный период, именуемый *le très ancien français* (в русскоязычных трудах 'раннестарофранцузский') начинается со Страсбургских клятв (842 г.) и заканчивается концом XI в., которым датируется появление «Песни о Роланде». В Италии наиболее ранними памятниками оказываются надписи (надпись из катакомб Коммодиллы в Риме, первая половина IX в.), далее в течение более чем трех веков тексты на народных наречиях Италии весьма немногочисленны. Ситуация меняется лишь к 20-ым годам XIII в., с появлением Сицилийской поэтической школы и с утверждением тосканской деловой письменности (счетные книги купцов). Первые письменные свидетельства португальского языка оказываются достаточно поздними (1175 г., уже упомянутая «Notícia de Fiadores»), а завершение периода первых письменных памятников относят к 1255 г., когда в королевской канцелярии начинают постоянно использовать португальский в документах. Для окситанского ареала первыми памятниками считаются феодальные клятвы, самая ранняя из которых датируется второй половиной X в., и уже к концу XI в. появляются первые свидетельства поэзии трубадуров, причем в ее классической форме (поэзия Гильеми де Пуатье, герцога Аквитанского).

Среди романских письменных свидетельств с территории Испании хронологически первенство остается за «Списком сыров» («Nodicia dos kesos», Леон, X в.), а также за Силосскими (*Glossas Silensis*, Бургос, конец XI в.) и Эмилианскими глоссами (*Glossas Emilianeses*, Риоха, начало XI в.). Близки к ним по дате фиксирования и самые ранние харджи, романские строфы, завершавшие мувашах, поэтическую средневековую арабскую или еврейскую форму (середина XI в.). Завершением периода первых памятников, видимо, следует считать эпоху Альфонса X Мудрого, ознаменовавшуюся появлением важнейших текстов на кастильском.

Период первых письменных свидетельств может завершаться не формированием устойчивой традиции, а, наоборот, ее утратой. Так сложилась судьба языка Сардинии, где, сошла на нет средневековая деловая письменность XI-XIII вв., а затем активно писать на разных вариантах сардинского стали лишь в XVI в.

Один и тот же памятник с точки зрения становления письменного узуса разных языков может оказаться вписан-

ым в разные хронологические этапы языковых традиций. Творчество Раймбаута Вакейроса, известного окситанского трубадура второй половины XII в., относится к периоду расцвета куртуазной лирики и для языка Южной Франции выходит за рамки рассматриваемого нами начального этапа письменного использования окситанского. Но в его знаменитом многоязычном дескорте, наряду с окситанским, гасконским, галисийско-португальским и французским, есть строки на североитальянском вольгаре, которые условно относятся к самым ранним итальянским текстам. Вакейрас возвысил язык Италии, вписав его в авторитетную и известную на тот момент в романоязычной Европе окситанскую традицию куртуазной поэзии, что и отметили итальянские филологи: *Per opera di un artista raffinato e scaltrissimo nascevamo già adulti* 'Трудами утонченного и опытного мастера мы родились сразу взрослыми' [7, с. 117].

Одной из проблем, затрудняющих воссоздание реальной картины функционирования первых письменных текстов на романских языках, является проблема их датирования. Для деловых документов она в ряде случаев может быть однозначно решена, если в грамоте стоит дата ее создания. Но документы могли копироваться позднее или переписываться в составе сборников, а иногда и поделяться. Например, «Страсбургские клятвы» были произнесены в 842 г., а дошли в рукописи, переписанной около 1000 г. Лингвисты не пришли к единому мнению по поводу «Логудорской привилегии» («*Privilegio logudorese*»), числящейся среди первых текстов на сардинском. Дату ее создания переносили с 1085 г. на 1120 г. вплоть до полного отрицания ее подлинности [3, с. 33].

Еще сложнее обстоит дело с литературными произведениями, поскольку рукопись может оказаться намного моложе самого текста. Крупнейшее произведение старофранцузской агиографической литературы – «Житие святого Алексея» («*Vie de Saint Alexis*») датируется серединой XI в., но самая ранняя рукопись относится к 20-ым годам XII в. Испанскую эпическую «Песнь о Сиде» по языковым характеристикам относят к середине XII в., но известна она в единственной рукописи XIV в., переписанной с оригинала 1207 г., который в этой рукописи упомянут.

Колебания в ответе на вопрос о языковой принадлежности древнейших текстов возникают постоянно. При этом проблема не ограничивается выбором между латынью и романским языком. Иногда памятник не могут «поделить» два романских ареала. Такой пример неоднозначной атрибуции мы имеем в случае с «Песней о святой Вере Аженской» (франц. «*Chanson de Sainte Foi d'Agen*», каталанск. «*Canson de Santa Fe d'Agen*», вторая половина XI в.). Каталанисты рассматривают ее как один из первых памятников каталанского языка, окситанисты же причисляют к ранним памятникам окситанского [4]. Содержание песни ориентировано скорее на каталаноязычные регионы; и во введении сообщается: *Tota Basconn' et Aragons / E l'encontrada delz Gascons / Sabon quals es aqist cançons...* 'Вся Страна Басков и Арагон и земля гасконцев знают, что такое эта песнь' [5, с. 20]. Однако языковые формы дают основание видеть в тексте скорее окситанский язык, хотя, учитывая структурную близость каталанских и окситанских наречий в Средневековье, этот выбор можно оспорить. При подготовке тома «Романские языки», издаваемой в

Институте языкознания РАН энциклопедии «Языки мира» (том был опубликован в 2001 г.), оказалось, что «Песнь о святой Вере» внесена в качестве раннего памятника сразу в две статьи: «Окситанский язык» и «Каталанский язык». В конечном счете, авторы статей решили, что для лингвистической типологической работы, какой является энциклопедия «Языки мира», структурные характеристики важнее и оставили упоминание об этом сочинении в статье «Окситанский язык».

К тому же, нередко языковая атрибуция текста увязывается с местом его создания, т.е., например, первые тексты на галисийском по определению должны быть созданы в Галисии. Поэтому строки на галисийско-португальском в уже упоминавшемся дескorte Раймбаута Вакейроса часто не включают в число первых свидетельств галисийского.

Обратное можно наблюдать в случае с так называемыми «Пьемонтскими проповедями» («*Sermoni Piemontesi*», Италия, конец XII-начало XIII вв.). Их можно отнести к первым памятникам итало-романского ареала с некоторыми оговорками, поскольку этот текст происходит из района, где зона распространения пьемонтского диалекта соприкасается с зоной окситанского языка и; по крайней мере, одна из важнейших морфологических черт этого памятника не типична для итало-романских идиомов: образование множественного числа имен с помощью флексии *-s*. Тем не менее, эти 22 проповеди, где сочетаются латынь и народный язык, обычно включаются в число древнейших свидетельств итальянского вольгаре.

Часто при перечислении памятников этого периода их приписывают тому языку, который в исторической перспективе оказался доминирующим на территории страны, хотя к моменту появления первых текстов этот язык как письменный мог даже и не проявиться. Соответственно, среди первых свидетельств итальянского оказываются, например, «Капуанские тяжбы» («*Placiti Capuani*», Кампания, 60-ые годы X в.) или те же «Пьемонтские проповеди». Однако эти тексты могут считаться итальянскими лишь на основании того, что написаны на территории Италии. Однако они не имеют отношения к Тоскане и к тосканскому диалекту, на основе которого много позже сложился литературный общетальянский язык. Аналогичная ситуация складывается и с ранними текстами Испании, среди которых преобладают не-кастильские свидетельства.

Распределение памятников начального периода по типам текстов показывает определенное сходство во всех ареалах. Практически везде присутствуют тексты, относящиеся к деловой письменности в широком смысле этого слова: записки, инвентари, договоры, клятвы, завещания, свидетельские показания. Вторую обширную и разнообразную группу образуют тексты, объединенные религиозной тематикой (проповеди, религиозная поэзия, житийная литература, глоссы и примечания к религиозным текстам). Памятников светской литературы (до появления эпической и куртуазной поэзии) очень мало. К ним можно отнести харджи, но они соотносятся с иноязычной (арабской и еврейской) поэтической традицией. Среди ранних итальянских рифмованных сочинений XI-начала XIII вв., именуемых *ritmi* 'ритмы', лишь один можно с уверенностью назвать светским – «Ритм из Беллуно» («*Ritmo Bellunese*, 1196 г.), четыре строки военного песнопения о победе над врагом, вставленные в латинскую хронику. Уже упомина-

тые выше строфы на североитальянском наречии из многоязычного дескорта Раймбаута Вакейроса и его же вставки на генуэзском диалекте в диалогическом контрасте принадлежат перу трубадура и, соответственно, порождены окситанской куртуазной поэзией, которая к этому времени переживала расцвет.

Письменный узус на романских языках утверждался постепенно, и многие памятники носят очевидный вспомогательный характер. Добавим, что все (или почти все) тексты этого периода на романских языках зависимы от латыни. Романский текст мог появиться, пользуясь современной терминологией, «на старых оборотках», как упомянутая выше «Записка о сырах» («*Nodicia dos kesos*», Испания, Леон, X в.), записанная на обороте пергамента с латинской дарственной 959 г. на лицевой стороне. Такими записями не дорожили, они легко превращались в материал для создания новой книги; вспомним, что один из первых тосканских текстов – «Пизанский корабельный счет» («*Conto navale pisano*», Италия, конец XI в.) был обнаружен лишь в 1973 г. известным исследователем итальянского языка И. Бальделли в обложке латинского кодекса, куда старый кусок пергамента поместили, попытавшись предварительно соскрести текст. Самый первый фрагмент из счетных книг флорентийских банкиров 1211 г. также сохранился чудом, поскольку через сто лет был использован как форзац в латинской книге.

Те памятники, где латынь и народный язык сочетаются, можно разделить на три группы, в зависимости от характера этого сочетания. К первой группе относятся тексты, где два языка каким-то образом друг другу противопоставлены. Наиболее явно это прослеживается, когда текст на романском языке сопровождает латинский, но не сливается с ним. Само расположение романских фрагментов в двуязычных рукописях, где латынь и народный язык отделены друг от друга, свидетельствует о второстепенном характере романских вкраплений. Это заметки на полях, маргинальные или надстрочные глоссы. Так, Эмилианские глоссы (Испания, середина X–начало XI вв.) по большей части расположены на полях и сcribe отметил крестиком в основном корпусе текста толкуемые глоссами латинские слова. Также на полях и, частично, интерлинеарно записаны «Салентинские глоссы» («*Glosse Salentine*», Италия, Бари, XI в.), где глоссирован древнееврейский текст Мишны, содержащий религиозные предписания иудаизма, причем романские глоссы, как и основной текст, записаны древнееврейским письмом. Среди редчайших записей на ретороманском Швейцарии – интерлинеарный перевод части проповеди, приписываемой Августину (начало XII в.). Назначение таких романских включений очевидно: толкование, разъяснение, перевод основного текста.

Несколько необычно соотношение латинского и романского элементов в «Приписке из Монте-Амиато» («*Postilla amiatina*», Южная Тоскана, 1087 г.). После латинской дарственной от имени некоего Мичарелло аббатству в Монте Амиато приписаны три строки. Видимо, это шуточные стихи, построенные на ассонансах: *Ista car(tula) est de caput coctu / Ille adiuvet de ill(u) rebottu / Q(ui) mal co(n)siliu li mise in corpu* [2, с. 103]. Весьма приблизительно содержание может быть передано следующим образом: 'Эта грамота принадлежит Капокотто, да поможет она ему против лукавого, который дурной совет вложил ему в тело', где

Capocotto, скорее всего, шутовское прозвище типа ‘Горячая голова’. Понятно, что, не будь перед глазами писавшего латинского документа, не появилась бы и эта приписка. Но появление ее именно на романском языке обусловлено шуточным, юмористическим характером этих трех строк, для которых латынь оказалась слишком серьезна.

Такие романские вкрапления на полях могли быть минимальны и содержательно ничтожны. При составлении списка романских текстов до XIII в. [5] пришлось выделить специальный раздел, посвященный прозам пера или небрежным росчеркам (франц. *essais de plumes, griffonnages*).

Более того, самостоятельный по отношению к основному содержанию кодекса и достаточно развернутый текст – двуязычная альба из аббатства Флери (Albe Bilingue, IX в., Франция), о которой речь пойдет ниже, также не заслужила отдельного листа в рукописи: она записана в верхнем углу страницы, основная часть которой заполнена латинским сочинением Фульгенция.

Ко второй группе латино-романских текстов относятся памятники, где фразы на народном языке включены прямо в латинский текст. Так вписаны в латинские «Четыре книги истории» Нитгарда слова «Страсбургских клятв» на французском и германском языках. В составе латинских юридических документов появляются «Капуанские тяжбы» и «Свидетельства из Травале» («*Testimonianze di Travale*», Южная Тоскана, 1158). И то, и другое – это свидетельства, которые заслушивались в ходе судебного процесса. Но «Капуанские тяжбы» передают установленную формулу свидетельской клятвы, а «Свидетельства из Травале» представляют собой попытку записи спонтанной речи. Без понимания всех обстоятельств дела фрагменты из Травале, с языковой точки зрения вполне понятные, толкованию не поддаются. Например, часть показаний второго из двух свидетелей звучит так: *Guaita, guaita male; non mangiai ma mezo pane. Et ob id remissum fuit sibi servius, et amplius non torno mai a far guaita* ‘Сторож, сторож плох: я съел лишь половину хлеба. И тогда оставил службу и никогда более сторожем не был’ [2, с. 159]. Воссоздать все обстоятельства случившегося в Травале по этому документу сложно, но интереснейшим моментом является появление в спонтанном высказывании окситанского заимствования *guaita* ‘страж, сторож’, известного из поэзии трубадуров. В альбе, утренней песне трубадуров, *guaita* – это друг, предупреждающий влюбленных о наступлении часа расставания; в юридическом документе из Тосканы слово полностью лишилось поэтического ореола.

Появление народных языков в клятвах и свидетельских показаниях вполне объяснимо: это высказывания-перформативы, действительность которых подтверждалась более или менее точным совпадением того, что написано с тем, что было сказано. Поскольку устно клялись и свидетельствовали на народном языке, запись на латыни могла нарушить этот принцип и поставить под сомнение то, что было записано в документе.

Несколько иной характер носит переход от латыни к романскому языку в уже упомянутой двуязычной альбе из Флери. Романские строки, которые идентифицируют и как окситанский, и как франкопровансальский, появляются и повторяются в рефрене: *L'alba par umet mar atra sol / Poypas abigil miraclat tenebras* [5, с. 19] (мы воздержимся от перевода, поскольку толкование строфы весьма неясно и дис-

куссионно). Альба представляла собой песнопение, где рефрен исполнялся всеми присутствовавшими в церкви, а не только церковным хором. Расширение круга лиц, произносивших текст, могло повлиять и на языковую форму рефрена, которая записана как приближенная к живой устной речи.

Характер сочетания в рамках одного текста латыни и народного языка может быть объяснен в рамках исторической социолингвистики, свидетельствующей о восприятии латинского и романского языков и о распределении их по сферам коммуникации. В надписи из церкви Святого Климента в Риме (*Iscrizione di San Clemente*, Рим, конец XI в.), на фреске, изображающей мученичество святого, прочитывается двуязычная надпись, фрагменты которой, наподобие современных комиксов, распределены по персонажам: с одной стороны, святой Климент, с другой, патриций Сисинний и трое его слуг. Слова Климента записаны на латыни, а остальные говорят на римском вольгаре. Латынь ощущалась как язык божественный, вложенный в уста святого. Его мучители не достойны высокой латыни и говорят на романском языке (на вольгаре в надписи переданы и ругательства, вполне соответствующие современной итальянской сниженной лексике).

И, наконец, с точки зрения соотношения латыни и романского языка, можно выделить третью группу текстов, где элементы разных языков перемешаны и слиты в один текст. Так выглядят ранние окситанские грамоты, язык которых основоположник исследования окситанской деловой письменности Кл.Брюнель определил как *latin farci* букв. ‘фаршированная латынь’. Такой же гибридный в лингвистическом плане характер носят некоторые ранние итальянские и португальские деловые документы. Заметим, что подобного смешивания двух языков практически нет в ранних французских памятниках. Определенные закономерности в таких грамотах прослеживаются: в наиболее формализованных частях, в протоколе, т.е. в начальной части, и в эсхатокле, завершающей части, преобладает латынь, а в срединном фрагменте, где излагаются конкретные обстоятельства, важные именно для данного документа, появляются романские слова.

Заполнение делового документа романскими формами могло свидетельствовать о том, что это черновик, подготовительный материал для составления грамоты на латыни; так оценивают один из самых известных португальских документов, «Записку об ущербе» («*Notícia do Torto*», 1214 г.).

В «Умбрской формуле исповеди» («*Formula di Confessione Umbra*», Италия, середина XI в.), которая представляет собой что-то вроде учебного пособия для проведения исповеди, вольгаре преобладает во фрагментах, которые произносит кающийся, а латынь – в речи священника, хотя обе части носят смешанный характер.

Вопрос о том, насколько осознанно осуществлялось это смешение латыни и романских языков в пределах одного текста, следует решать применительно к каждому документу отдельно. В деловой письменности, где понимание сторонами деталей договора или тонкостей завещания было необходимым, приближение записи к реальной речи, т.е. замена латинских конструкций романскими, могло осуществляться писцом или нотариусом сознательно. Так создавался тот переходный вариант письменной речи, который романисты именуют *scripta latina rustica* [9, с. 220].

Хотя ряд текстов рассматриваемого периода вполне подходит под определение *scripta latina rustica*, тем не менее, такое смешение скорее унаследовано от предыдущего периода и прослеживается лишь в наиболее ранних текстах итало-романского и иберо-романского ареала.

В целом же, следует сказать, что соотношение латинского и романского элементов в текстах начального периода требует отдельного рассмотрения, при котором от характеристики отдельного памятника следует перейти к анализу отдельных предложений, отдельных конструкций и отдельных слов.

Анализируя факторы, которые способствовали проникновению романских языков в письменные тексты, нельзя не упомянуть и о контактах с другими языками, прежде всего, с германскими. Фрагменты на романском языке соседствуют в «Страсбургских клятвах» с фрагментами на германском. Первый поэтический текст на французском – «Секвенция о святой Евлалии» (конец IX в.) сохранился в латинском кодексе из монастыря в Лотарингии, на стыке романского и германского языковых ареалов. И тот же сcribe рядом с «Секвенцией» на французском записал на германском наречии панегирик королю Людовiku Саксонскому. Германские языки, в отличие от романских,

никак не могли восприниматься в рамках диглоссии как сниженная форма той же латыни. Тексты на германских наречиях выглядели как пример возможного письменного использования живого языка, пример, который можно было распространить и на романские языки. Стоит вспомнить, что на Пиренейском полуострове харджи на романском языке также появились в иноязычном окружении, как рефрен в арабских и еврейских поэтических формах.

Итак, становление письменного узуса на романских языках происходило постепенно, через тексты, зависимые от латыни и носившие во многом вспомогательный характер. Появление романских форм поддерживалось необходимостью точно передать устную речь, которая уже была произнесена или должна была быть произнесена (клятвы, свидетельские показания). Есть среди первых текстов и образцы проповедей, которые также предполагали устное обращение к аудитории, не знавшей латыни: «*Sermon sur Jonas*» (смешанный латинско-французский фрагмент проповеди, X в.); «*Homilies d'Organyu*» (каталанский, XII в.). Дополнительный импульс для перехода на народный язык на письме давали контакты с другими живыми языками, уже имевшими к этому времени письменную форму.

Библиографический список (References)

1. *Blasco Ferrer E.* *Crestomazia sarda dei primi secoli*. V.1. Nuoro: Ilisso, 2003.
2. *Castellani A.* *I più antichi testi italiani*. Bologna: Patron, 1976.
3. *Frank B., Hartmann J., Kürschner H.* *Inventaire systématique des premiers documents des langues romanes*. Tübingen, Gunter Narr., 1997. Vol. 1.
4. *Lafont R.* *La chanson de Sainte Foi: texte occitan du XI^e siècle*. Genève: Droz, 1998.
5. *Lazzerini L.* *Letteratura medievale in lingua d'oc*. Modena: Mucchi editore, 2001.
6. *Lüdtke H.* *Die romanischer Schriftsprachen // Vox Romanica*. 1964. № 23/1. Pp. 3-21.
7. *Pasquini E., Quaglio A.E.* *Le origini e la scuola lirica siciliana*. Bari: Laterza, 1981.
8. *Selig M., Frank B., Hartmann J.* (ed.). *Le passage à l'écrit des langues romanes*. Tübingen: G.Narr Verlag, 1993.
9. *Sabatini F.* *Italia linguistica dalle Origini*. Lecce, 1996. T.1.
10. *Souto Cabo J.A.* *Os primeiros escritos em galego-português: revisão e balanço*. In: *Lingua, texto, diacronía. Estudos de lingüística histórica*. Revista Galega de filoloxía. Monografía. 2003. T.9. Pp. 369-393.

ЧМЫХОВА Г.П.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Брянский государственный технический университет
E-mail: galina.bass@gmail.com

CHMYKHOVA G.P.

Candidate of Philology, associate professor, Department of foreign languages, Bryansk State Technical University
E-mail: galina.bass@gmail.com

«ЖЕРТВА» КАК КУЛЬТУРНЫЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОНЦЕПТ

“ZHERTVA” (“SACRIFICE”) AS A CULTURAL AND LANGUAGE CONCEPT

В статье рассматривается концепт «Жертва» как сложная содержательная когнитивная и лингвокультурная единица сознания, выявляются его культурная и языковая составляющие в рамках двух языков: русского и английского. Анализ языковых репрезентаций позволяет вскрыть как универсальный общечеловеческий, так и национально-специфический компонент, а также сделать вывод о значимости анализируемого концепта.

Ключевые слова: концепт, когнитивная лингвистика, концептосфера, картина мира, лингвокультура.

The paper deals with concept “Zhertva” (“Sacrifice”) which is regarded as a complex cognitive, cultural and linguistic unit. Its cultural and language components are analyzed within two languages: Russian and English. Both universal and national specific components are revealed by studying language representation means. The significance of the concept under study is stated.

Keywords: concept, cognitive linguistics, conceptual sphere, worldview, linguoculture.

Концепт представляет собой отражение в культурно-языковом менталитете человека фрагмента реальной картины мира. Таким образом, он выступает одновременно и в роли объекта исследования, и основного средства исследования языковой картины мира, которая эксплицирует средствами языка концептуальную картину мира.

Языковая сторона концепта обуславливается словесным характером человеческого мышления. Анализ репрезентаций концепта «Жертва» в русском языке и эквивалентов в английском позволяет выявить на данной основе этнокультурную специфику, сходства и различия.

Опираясь на классификацию З.Д. Поповой и И.А. Стернина, концепт «Жертва» в русском и английском языках можно отнести к вербализованным (в обоих языках есть языковые средства его выражения), устойчивым (регулярно вербализуется в стандартной языковой форме), абстрактным, лексико-фразеологическим (входит в семантическое пространство языка) концептам [7].

Вслед за В.И. Карасиком, который рассматривает концепты с точки зрения их этноспецифического своеобразия, можно выделить: 1) специализированные этнокультурные и социокультурные концепты, в концентрированном виде выражающие особенности соответствующей культуры; 2) неспециализированные концепты, культурная специфика которых выражена в меньшей степени и требует поиска скрытых культурно значимых ассоциаций; 3) универсальные концепты, не имеющие культурной специфики [4]. Концепт «Жертва» относится, по всей видимости, ко второму из перечисленных типов: с одной стороны, он входит в концептосферу разных народов, что объясняется, в первую очередь, широкой распространенностью данного концепта в религиозных, прежде всего христианских текстах.

В то же время этот концепт входит в личную концептосферу большинства представителей русской и англоязычной лингвокультур, где приобретает свои характерные черты. Таким образом, данный концепт является одним из важнейших для обеих концептосфер, тем не менее наше диссертационное исследование является первым и, насколько нам известно, единственным системным исследованием явления в обоих языках. Данная статья отражает некоторые результаты проделанной работы [1].

Исходя из другой, ценностной, классификации В.И. Карасика, согласно которой концепты могут быть индивидуальными, микрогрупповыми, макрогрупповыми (социоспецифическими), этноспецифическими и общечеловеческими (универсальными) [4, с. 140], концепт «Жертва» является универсальным, имеющим свои специфические черты в сравниваемых лингвокультурах. Анализ данного концепта на материале художественного произведения позволяет также сделать вывод о его принадлежности индивидуальной картине мира (идиостилю) автора.

О значимости анализируемого концепта говорят такие его характеристики, как однословное обозначение (слово жертва в русск., *sacrifice*, *victim* в англ.), высокая номинативная плотность, принадлежность к паремиологическому фонду культуры, высокая представленность в прецедентных текстах культуры, высокий индекс интертекстуальности, поскольку является одной из распространенных тем в философских, художественных текстах, значимых текстах культуры (прежде всего Библия) и сюжетов живописи, музыки, кино; термином виктимологии (раздел криминологии), экономики («жертва продольной пилы»), права.

В связи с этим можно говорить о «Жертве» как культурном концепте, явлении ментального характера, и языко-

вом концепте (поскольку он реализуется набором языковых средств).

Основываясь на трактовке, предложенной З.Д. Поповой и И.А. Стерниним, при исследовании концепта «Жертва» мы исходим из того, что он является многоуровневым, представляет собой сложную абстрактную сущность, и для его описания недостаточно словарных толкований. При семантическом и контекстуальном анализе раскрывается богатство ассоциаций, связанных с ним, национально-культурная и авторская специфика. Тем не менее, словарные дефиниции дают представление об устойчивых традиционных смыслах понятия и позволяют найти рациональный подход к абстрактному имени. Семантика концептуальных знаков составляет понятийную сторону концепта.

Согласно исследованиям надежная концептуализация проявляется в субстантивной фиксации явления в языке [7, с. 48]. Для анализа понятийной составляющей концепта «Жертва» в русской и англоязычной лингвокультурах нами выделяются 3 имени концепта в данных языках: Жертва в русском; *Sacrifice* и *Victim* в английском.

Однако содержание концепта не ограничивается понятийным компонентом. Исследование концепта предполагает выявление трех его составляющих: понятийной/смысловой, ценностной и образной/образноперцептивной.

Образная составляющая является результатом накопленного исторического опыта и отражает представления носителей сравниваемых лингвокультур. Жертва, прежде всего, ассоциируется с обрядом жертвоприношения, что подтверждает этимология слова как в русском, так и в английском языках.

В этнолингвистическом словаре «Славянские древности» дается такое толкование: «Жертва, жертвоприношение – часть собственности, добровольно передаваемая людьми сверхъестественным силам, и магический обряд, совершаемый с целью умиловления адресата, получения от него помощи, защиты, здоровья и др. жизненных благ или в благодарность за исполнение просьбы. Внутренняя форма слова жертва (от жрьѣ ти) указывает на связь с языческими требами и прежде всего с кормлением духа, божества. Одной из основных форм жертвоприношения является обрядовая трапеза, участники которой служат посредниками в передаче жертвенной пищи божественному адресату» [9, с. 208].

Жертва, предмет или живое существо, приносимое в дар божеству, являлось принадлежностью всех первобытных религий. Жертвоприношения возникли еще в самых примитивных культурах. По Г. Спенсеру, первым видом жертвоприношений являлось «кормление» покойника, что было связано с культом умерших [6]. Второй стадией жертвоприношения считаются жертвоприношения духам и богам с целью задобрить и умиловить их; третья – принесение в жертву себя. Обряд представлял собой освящение жертвы, которой могло быть животное (в том числе тотемное) или человек. Так как жертва считалась священной, то вкушение жертвенного мяса – это как бы поедание Бога (ср. в христианстве обряд причастия: люди распяли пожертвовавшего собой Бога и во время литургии в символической форме причащаются его телом и кровью) [3, с. 41]. Идея жертвы присутствует во всех религиях с древних времен до нового времени, отличаясь разнообразием

форм и смыслов. Она может выступать «как приношение даров или очистительная жертва, как жертва, сопровождающая просьбу, и как благодарственная жертва, или же как покаянная жертва – во всех этих формах она образует сердцевину, средоточие культового действия» [5, с. 231–232]. Жертвоприношение служит средством освобождения от грехов, установления единства человека с миром и Богом и отвечает глубоким психологическим потребностям людей. При жертвоприношении подчеркивается именно момент жертвы, лишения, отказа поклонника от чего-либо ценного ради Бога.

В мифологической культуре, как и в первобытной, жертва предстает как источник и двигатель жизни, способ преодоления смерти.

При переходе жертвоприношения из мифологии в религию меняется его смысл: «оно уже не связывается с необходимостью поддержания мирового порядка, а скорее выражает любовь к Богу и благодарность за дарованную им жизнь, а также желание загладить вину или совершенный грех» [3, с. 182].

По свидетельству Библии, жертву Богу приносили Авель, Каин, Ной, Авраам, Исаак, Иаков, Иов (Быт 4:3,4; 8:20; 15:9; 26:25; 31:54; Иов 1:5). Жертва Каина была бескровной (плоды земли), тогда как остальные жертвоприношения, как правило, были связаны с пролитием крови, поскольку при этом убивали животных.

Страдание и аскетизм связаны с жертвоприношением и приветствуются религиями. Через них человек обращается к духовному миру и способен достичь высших состояний прозрения. Несмотря на разнообразие религий, они обладают общей чертой – освобождение через жертву. В христианстве добровольное самопожертвование Иисуса выступает в качестве искупительной жертвы за грехи мира и становится венцом христианской религии (это и жертва Бога). Эволюция понимания жертвы связывается, в частности, с признанием первичности духовного над физическим и осознанием превосходства жертвы Христа, что ведет к отрицанию рукотворных храмов, идолов, кровавых и любых материальных жертв в философской литературе. Они признаются недостойными Бога, который выше всего материального. Богу угодны чистота помыслов и добрые деяния; молитвы и добродетельная жизнь являются истинной жертвой [10].

В широком смысле жертва предполагает «исполнение человеком или коллективом любого религиозного обета, требующего труда, выносливости или материальных затрат (пост и исполнение др. религ. запрета, паломничество, постройка храма и т.п.)» [2, с. 44]. Еще шире жертва понимается философом В.В. Савчуком, который рассматривает ее как онтологическое условие существования культуры [8].

Частотность употребления имен концепта «Жертва», а также косвенная реализация концепта в различных прецедентных текстах культуры, включая пословицы, поговорки, афоризмы, свидетельствует о значимости концепта для различных лингвокультур. Известны такие пословицы и поговорки разных народов: Жертвуя рублем, приобрел тысячи. Жертвуй головою, не жертвуй душою (русские); Отбившаяся от стада овца – жертва волка (татарская); Не делай зла – не будешь его жертвой (турецкая); Знай, что жадность зверей их делает жертвой теней и сетей (таджик-

ская); Души умерших умилоствуются человеческими жертвами – *Deos manes placari victimis humanis* (латинская); Когда любовь и страсть становятся друзьями, они приносят в жертву и сердце, и душу (курдская); Одну курицу в семи местах в жертву Богу принести (бенгальская); Если волк раз прыгнул – он настигает жертву, если человек раз сказал – он держит слово (монгольская); также содержащие косвенное указание на неизбежность жертв: ср. рус. Лес рубят – щепки летят и англ. *You must be prepared to face some unpleasant effects and make sacrifices in order to gain your ends; You cannot make an omelet without breaking eggs;*

You cannot kill a beast without a wound; No pains, no gains; No cross, no crown.

Ценностная составляющая вскрывает значимость, актуальность концепта, культурные установки, оценки явления в этнической картине мира.

На основании всего вышесказанного, приходим к выводу, что рассматриваемая нами сущность является сложной содержательной когнитивной и лингвокультурной единицей сознания, объективируется в языке, имеет сложную структуру, содержит универсальный общечеловеческий и национально-специфический (этнический) компонент.

Библиографический список

1. Басс Г.П. Концепт «Жертва» в русском и английском языках: на материале романа Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго» и его английского перевода. Дис... канд. филол. наук. Брянск, 2010. 215 с.
2. Большая Российская энциклопедия: В 30 т. / Отв. ред. С.Л. Кравец. М.: Большая Российская энциклопедия, 2005-2009. Т.10: Железное дерево – Излучение, 2008. 768 с.
3. Горелов А.А. История мировых религий: учеб. пособие. М.: Флинта: МПСИ, 2005. 360 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
5. Кассирер Э. Философия символических форм. В 3-х тт. Т. 2: *Мифологическое мышление*. М.; СПб.: Университетская книга, 2002. С. 230 – 242.
6. Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. Антология (История философии в памятниках) / пер. с англ., нем., фр. Сост. и общ. ред. А. Н. Красникова. М.: Канон+, 1998. 432 с.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001. 12 п.л.
8. Савчук В.В. Жертва. В кн. *Кровь и культура*. СПб.: Издательство СПбГУ, 1995. С. 60 – 73.
9. Славянские древности. Этнолингвистический словарь: В 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения, 1999. Т.2: Д – К, 1999. 702 с.
10. Thompson J.W. Hebrews 9 and Hellenistic Concepts of Sacrifice // *Journal of Biblical Literature*, 1979. № 98/4. P. 567 – 578.

References

1. Bass G.P. Concept “Zhertva” in Russian and English: as exemplified in B.L. Pasternak’s novel “Doctor Zhivago” and its English translation. Candidate thesis in Philology. Bryansk, 2010. 215 p.
2. Great Russian Encyclopedia: in 30 volumes / ed. by S.L. Kravets. M.: Great Russian Encyclopedia, 2005-2009. Vol. 10: Zheleznoe derevo – Izlucheniye, 2008. 768 p.
3. Gorelov A.A. History of world religions: textbook. M.: Flinta: MPSI, 2006. 360 p.
4. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. M.: Gnozis, 2004. 390 p.
5. Cassirer E. Philosophy of Symbolic Forms. In 3 volumes. Vol. 2 *Mythical Thought*. M.; Spb.: University book, 2002. Pp. 230 – 242.
6. Mystic. Religion. Science. Classics of world religion. Anthology (History of philosophy in monuments) / tr. from Engl., Germ., Fr. Comp. and the general editorship by A.N. Krasnikov. M.: Kanon+, 1998. 432 p.
7. Popova Z.D., Sternin I.A. Sketches on cognitive linguistics. Voronezh: Istoki, 2001. 12 p.sh.
8. Savchuk V.V. Sacrifice. In: *Blood and culture*. SPb.: SPBGU Publishing House, 1995. Pp. 60 – 73.
9. Slavonic antiquities. Ethno-linguistic dictionary: in 5 volumes / general editorship by N.I. Tolstoy. M.: International relations, 1999. Vol. 2: D – K, 1999. 702 p.
10. Thompson J.W. Hebrews 9 and Hellenistic Concepts of Sacrifice // *Journal of Biblical Literature*, 1979. № 98/4. Pp. 567 – 578.

ШАЯХМЕТОВА Э.Х.

аспирант, кафедра русского языка и прикладной лингвистики, Казанский федеральный университет
E-mail: sha.elvira@mail.ru

SHAYAKHMETOVA E.H.

Postgraduate at the Department of Russian Language and Applied Linguistics, Kazan Federal University
E-mail: sha.elvira@mail.ru

ДИАГНОСТИРУЮЩИЕ ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ АОРИСТА В ДРЕВНЕРУССКИХ СБОРНИКАХ XII–XIII ВВ.*

DIAGNOSTIC VARIATIVE FORMS OF AORIST IN THE OLD RUSSIAN MISCELLANIES FROM XIITH–XIIITH C.

В статье рассматривается функционирование вариативных форм аориста, которые имеют диагностирующий характер при оценке книжной традиции, с которой связаны рукописные источники (рѣхъ – рекохъ и под., начатъ – нача и под.). Дистрибуция аористных форм анализируется в наиболее сложных по композиции текстах – древнерусских сборниках разного состава.

Ключевые слова: аорист, вариативность, диагностирующие формы, древнерусские сборники, книжная норма.

In the article we reviewed the functioning of the variative forms of the aorist, which have a diagnostic character for stock-taking the book tradition with which handwritten sources are associated (rĕkhъ – rekoхъ etc., nachatъ – nacha etc.). Distribution of aorist forms is analyzed in the most complex texts – Old Russian miscellanies with different composition.

Keywords: aorist, variability, diagnostic forms, Old Russian miscellanies, literary standard.

Рассматриваемые нами сборники относятся к особому типу книжной продукции в Древней Руси и характеризуются изменяющимся, подвижным составом, содержащим произведения различных жанров и разных авторов. Это делает данные сборники подобием «мини-библиотеки», поскольку и составляться они должны были на основе какого-то книжного комплекта или библиотечного собрания. В связи с неоднородностью состава и соседством текстов, восходящих к разным протографам, языковой строй сборников также, как правило, характеризуется разнообразностью и отражает сложную картину вариативности языковых единиц, в частности, в системе претеритов. Ряд претеритальных форм имеет диагностирующее значение для определения книжной традиции, с которой связан тот или иной рукописный источник, и характера ее преломления в тексте. Это относится в первую очередь к вариативным формам аориста рѣша – рекоша и под., поятъ – поа и под. Так, анализ данных типов форм используется в классификации древнерусских переводов с греческого в недавней монографии А. А. Пичхадзе [5, с. 316–325] (см. ниже).

В ходе исследования привлекался текстовый материал трех древнерусских сборников: Троицкий сборник XII–XIII вв. (РГБ, Тр. 12, далее – Тр), Изборник первой половины XIII в. (РНБ, Q. п. I. 18, далее – Изб) и Толстовский сборник второй половины XIII в. (РНБ, F. п. I. 39, далее – Тол). Около половины Тр занимает выборка глав из Пандектов Антиоха Черноризца, которые были скопированы (с изменением порядка следования) с древнейшей рукописи Пандектов XI в. Эти два сборника, по устоявшемуся мнению, представляют собой древнейшую в славянской письменности пару «антиграф – апограф» [4, с. 9]. Кроме того, Тр включает в себя наиболее ранние копии

ряда произведений («Чудо архангела Михаила в Хонех», апокриф «Хождение богородицы по мукам») и выписки из святоотеческой литературы. В Изб содержатся выдержки из толковой псалтыри Афанасия Александрийского, выписки речений св. отцов, антииудейский трактат «Речи к жидовину о вочеловечении Сына Божия». В Тол входят шесть Слов Кирилла Туровского, Слово Иоанна Златоуста на Рождество, апокрифические «Сказание Афродитиана» и «Легенда об Авгаре», «память» св. Василия Великого и огласительные Поучения Кирилла Иерусалимского, которые занимают около половины рукописи. Слова Кирилла Туровского, как и «Сказание Афродитиана», представлены самыми ранними списками.

Троицкий сборник и Изборник опубликованы в виде интернет-издания и представлены на портале «Манускрипт» в «Казанской электронной коллекции славяно-русских памятников письменности XII–XIV вв.»¹. При их анализе применялись специализированные онлайн-модули и указатели. Интернет-издание Толстовского сборника в настоящее время готовится. Его исследование выполнялось по цифровой фотокопии, предоставленной Отделом рукописей Российской национальной библиотеки (РНБ). Во всех рукописях была проведена сплошная выборка интересующих нас форм.

Кирилло-мефодиевским памятникам и наследующим им западноболгарским, охридским источникам были свойственны нетематические формы аориста глагола рѣцѣти типа рѣхъ и приращение -гъ в форме 2-3 лица единственного числа у аористов от глаголов ѣти, (на)уати, (за-, рас)пати, клати, жити, (оу)мрѣти, (про)стрѣти, (по)жрѣти, пнѣти, вѣти, (вѣс)пѣти [1, с. 266; 5, с. 316; 7, р. 164–168]. В восточноболгарской, преславской традиции нетемати-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект 18-012-00428)

ческие формы, как правило, заменялись тематическими типа *рекохъ*, а приращение опускалось (*запа*, *пи* и под.). В древнерусских книжных памятниках наблюдаются разные пути и количественные конфигурации в отражении типов вариативности. Наиболее часто окончание *-тъ* встречается у аористов от глаголов с основ на носовой гласный, что позволяет говорить о том, что эти словоформы стали частью древнерусской литературной нормы [2, с. 150–151].

В Троицком сборнике старые формы аориста от глагола *рещи* используется в 2,5 раза чаще, чем тематическая (26 форм против 10): *рѣхъ* (л. 8, 9 (2 раза), 115, 159, 186 (6 раз), 192 об.), *рѣхомъ* (л. 65 об., 97, 127, 153 об., 156, 192 (2 раза)), *рѣша* (л. 39 об., 44, 49, 92, 137 об., 155, 181) vs. *рекхъ* (л. 8, 170), *рекохомъ* (л. 190 об.), *рекоша* (л. 8, 30 об. (3 раза), 36, 66 об., 167). В имеющихся параллельных чтениях с Пандектами XI в. формы Тр соответствуют антиграфу, за исключением передачи гласной после *ш*: в Троицком используется только гласная *а* (*рекоша* 66 об., *рѣша* 137 об., 155), а в Пандектах гласная указывает на мягкость согласного при сохранении буквы старославянского носового гласного (*рекоша* 19 об., *рѣша* 158, 169). При этом только тематические формы находятся в апокрифическом «Хождении Богородицы по мукам» (л. 30–38), в других произведениях тематические формы либо отсутствуют (Чудо архангела Михаила в Хонех (л. 38 об.–46 об.), Слово Иоанна Златоуста о Давиде (л. 185–188 об.)), либо старые формы преобладают (апокриф «Слово Евсевия Александрийского о шествии Иоанна Предтечи во ад» (л. 6–11), Пандекты (л. 64–157 об.), вопрошания князя Антиоха (л. 188 об.–193)).

В Изб употребляются исключительно нетематические формы аориста от глагола *рещи*: *рѣхъ* (л. 25, 77, 78, 97, 102 об., 116 об., 184 об., 185 (2 раза), 186 (2 раза), 187 об., 193 об., 194, 194 об.), *рѣхомъ* (л. 141 об.), *рѣша* (л. 3, 63 об., 79 об., 149 об., 157 (2 раза)), что указывает на связь текста с кирилло-мефодиевской, западно-старославянской традицией. Контексты употребления формы 1 лица в этом сборнике однотипны: девять примеров приходится на «Речи к жидовину о вочеловечении Сына Божия» и все эти примеры представляют собой конструкцию вида «*аъ* же *рѣхъ* <+прямая речь>»; а пять других примеров являются цитатами из псалтыри, где глагол *рѣхъ* входит непосредственно в цитируемый текст. Оставшийся пример входит в состав евангельской притчи о сеятеле и содержит ошибочную форму 1 лица на месте 3-го, поскольку вводит речь Христа; однако это объясняется тем, что само толкование основывается на евангельском разъяснении притчи Христом: *се рѣхъ • нѣмѣи оушн слышатн да слышнѣ* (Изб, 25).

В Тол разные части рукописи отражают разные стратегии. В оригинальном древнерусском произведении – проповедях Кирилла Туровского (л. 1–49 об.) старые формы преобладают: *рѣхъ* (л. 32 об.), *рѣша* (л. 10, 20 об., 28 об., 33, 36 (2 раза)) vs. *рекхъ* (л. 29 об.), *рекоша* (л. 9, 40 об.). Похожая картина наблюдается в древнерусском списке южнославянского перевода огласительных Поучений Кирилла Иерусалимского (л. 89 об.–184 об.): *рѣхъ* (л. 94 об., 104, 108 об., 143 об., 164, 184 об.), *рѣхомъ* (л. 121 об., 135 об., 146 об., 159, 161), *рѣша* (л. 162 об.) vs. *рекхъ* (л. 139, 143 об.), *рекоша* (л. 127 об., 152). В «памяти» преп. святителя Василия (л. 68 об.–88 об.) представлены всего две, но разные формы: *рѣша* (л. 85) и *рекохомъ* (л. 69 об.).

В древнеславянском переводе апокрифического Сказания Афродитиана (л. 56 об.–62) используются только тематические варианты: *рекохъ* (л. 57), *рекохомъ* (л. 61 (2 раза), 62), *рекоша* (л. 58, 59, 60).

В большей части примеров, особенно в 3 лице, аорист используется для введения прямой речи. О.Ф. Жолобов указывает на то, что в Словах Кирилла Туровского это значение осложнено отсылкой к чужой речи в качестве маркера ее документальности, а также употребляется внутри прямой речи на месте энклитики: *нстрѣбнѣмъ бо рѣша пав мѣть него* (Тол, 10); *нъ испытанѣмъ рѣша добръ • въззовѣмъ н нече вторѣмъ прозрѣвшаго* (Тол, 28 об.) [2, с. 151–152]. В Тр также имеются примеры вставного употребления: *вхъдържаннѣ же рѣхомъ • не ѿ брѣшнѣмъ тѣмъ • нъ обздържнѣмъ* (Тр, 65 об.); в том числе обычно во вводном предложении, отсылающем к ранее уже сказанному: *мы братнѣмъ якоже прѣже рѣхомъ • нъзъ всего срѣдѣ поканѣмъ сѣ ѿтъ зѣлѣ* (Тр, 127), *соуветѣмъ бо несть намъ якоже прѣвъ же рѣхомъ • оставѣмъ родитѣмъ • н братнѣмъ • нѣмѣтн бевъ сѣдѣ* (Тр, 153 об.), *никто же бо • яко се прѣдъ рекхомъ • сконѣмоу боу н кланѣтн сѣ н хулинтн него* (Тр, 190 об.).

Аорист 1 лица, используемый для оформления своей речи, нередко сохраняется в составе цитат библейского текста: Например, цитата Пс.81:6 в сборниках: *ѿ аъзъ рѣхъ бѣи боудете н снѣмъ възнемѣмоу* (Изб, 102 об.), *ннде писанне • аъзъ рѣхъ бѣи боудете н снѣмъ възнемѣмоу* (Тол, 143 об.), также встречается в Изб1073: *глаголюше къ жидомъ бесѣдоуѣ • нъ ли писанѣмъ ѣ законѣмъ вашемъ • ѣмо аъзъ рѣхъ бѣи есте* (7 об.), и в Изб1076: *шестьмъ възннн сего • негда яко снѣмъ къ боу дързаетъ • аъзъ бо рѣхъ боудн есте н сѣмъ нове възнѣмѣмоу късн* (225 об.). Эти вставки, за счет частоты использования и высокого статуса текста, который они представляют, в подавляющем количестве примеров сохраняют старую форму *рѣхъ*. Среди подобных примеров тематические формы редки: *анѣмъ бѣговѣсти женамъ ... се рекѣмъ камъ* (Тол, 139); *рекхъ бо рече • исповѣмъ на сѣмъ беззаконнѣмъ своѣмъ гѣмъ* (Тр, 170) с аористом *рече* в качестве знака цитации. Эта же цитата в Тол: *рѣи ты по дѣбѣмъ рѣхъ исповѣмъ на сѣмъ беззаконнѣмъ моѣмъ гѣмъ* (Тол, 94 об.). В то же время сохранение формы *рѣхъ* не мешает писцам тут же использовать форму *рекхъ*: *ннде писанне • аъзъ рѣхъ бѣи боудете н снѣмъ възнемѣмоу / всн рекхъ • а не роднхъ* (Тол, 143 об.); *не рѣхъ мѣтн не скарн сѣмъ снѣмъ • се нѣмѣмъ якоже прѣже рекхъ тн* (Тр, 8). Здесь тематическая форма находится в составе придаточного предложения, отсылающего к ранее сказанному. Пассажи с независимой формой 1 лица нередко встречаются в Тол и Тр, например, в поучительных текстах, когда упоминаются ранее затронутые темы: *бѣговѣстнхъ о крѣстѣ ... рѣхъ соуднѣ него • рѣхъ спсѣние него възвѣмъ • рѣхъ нзѣбрѣннѣ анѣмъ • рѣхъ ѿ зѣданнн сѣбора • рѣхъ ѿ лицѣ дѣмъ • рѣхъ о сѣданнн неже ѿ десноуѣ* (Тр, 186); *многа же кнѣжнаѣ свѣдѣтельства зѣмъ годнѣмъ тѣсннмъ прѣступѣмъ • яко же прѣже рѣхъ • аще бо всѣхъ възнѣмъ зѣлопѣтнѣмъ ннѣмъ же дѣмъ хѣмъ бесповѣсѣмъ ѿстанѣ* (Тол, 164); *ѿнѣмъ възъмѣмъ нѣмъ възвѣмъ елѣмъ рѣхъ камъ* (Тол, 184 об.).

Форма множественного числа 1 лица помимо введения прямой речи нескольких персонажей, от имени которых идет повествование (*прѣдохомъ ... н възвѣдохомъ рожнѣмъ н роженѣмъ ... н рекхомъ къ матерн* (Тол, 61)), используется для объединения автора с «мы» читателей при обо-

значении привычных значений в цепи толкований – «для того (как принято) мы называли»: не времена ни днн • оукав раметъ • нз соущаи вл ннхъ ѿлбкы • времена же н днн злы • того радн рѣхмъ • ѿ вѣдающнхъ вл на злѡу (Изб, 141 об.). Некоторые примеры, вероятно, можно отнести к авторскому «мы» при установлении связи с прежде сказанным, когда аорист выступает как логический модулятор в толковании: довлѣтъ тн яко блгоутне яко же рѣхмъ • еже вѣдѣти яко снѣ бѣ имать тѣмъ (Тол, 146 об.); не бѣ бо простъ ѿлкъ яко же рѣхмъ оумирааи за ны • нз снѣ бѣи (Тол, 159); сн рѣхмъ ѿ стѣхъ мѡужь нзвѣв стнѣше сѧ • тако имѣти истинѡу вѣи • якоже рѣхмъ • вл ннхъже нзноснмо естъ ѿ дрѣвннхъ исписатель (Тр, 192).

В отличие от старых форм аориста от глагола рѣи, аористы 3 лица единственного числа с наращением -тъ, относящиеся к той же книжной традиции, по частотности употребления уступают формам без добавочного окончания, которые были равно характерны как для восточно-болгарских, так и восточнославянских диалектов.

Сопоставление контекстов, имеющих параллельные чтения и в Троицком сборнике, и в Пандектах Антиоха XI в., показало, что в Тр не подвергаются редактированию аористы с окончанием -тъ, имеющиеся в Пандектах: рнзѡу ... иже прнѣтъ (ПА, 8 об.) vs. рнзѡу ... юже прнѣтъ (Тр, 65); пожрѣтъ (ПА, 77) vs. пожрѣтъ (Тр, 83 об.); взнѣтъ (ПА, 230) vs. взнѣтъ (Тр, 96 об.). Разница между памятниками обнаруживается в том, что в Тр аористе от глагола оумрѣти с основой на *г дважды устраняется неполногласие: нежеже радн хъ оумрѣ (ПА, 110), за нежеже хъ оумрѣ (ПА, 152) vs. нежеже радн хъ оумрѣ (Тр, 133), за нежеже хъ оумрѣ (Тр, 134); но в то же время дважды же и сохраняется: онъ же падъ на колѣноу • не абне оумрѣ (ПА, 150), вѣдовнѣ ... оумрѣ (ПА, 17) vs. онъ же падъ на колѣноу • не абне оумрѣ (Тр, 92 об), вѣдовнѣ ... оумрѣ (Тр, 149). Чтение н пакы мало проунтати • н по томъ унѣти тетради н наватъ нскати главлъ кнжыныхъ (Тр, 76), по-видимому, испорчено, поскольку в Пандектах находим наватъкъ нскати (ПА, 65 об.). В отрывке вѣдовнѣ жн ' оумрѣ (Тр, 149) аорист жн возник из-за ошибочного восприятия текста источника: вѣдовнѣ жнѣ оумрѣ (ПА, 17).

Всего в Тр аористов с наращением 17 примеров: прнѣтъ (л. 65, 159 (2 раза), 178, 185, 187 об, 202), ѡѣтъ (л. 187 об), взнѣтъ/взнѣтъ (л. 96 об, 129 об), наватъ (л. 40), распѣтъ (л. 183 об), пожрѣтъ (л. 83 об), оумрѣтъ (л. 201 (2 раза)), жнѣтъ (л. 40 об), пожнѣтъ (л. 188). Форм без наращенія 21: прнѣ (л. 18 об, 84, 118), ѡѣ сѧ (л. 30), наѡѣ (л. 44 об, 156, 201), вѣзѣ (12 об, 16 об (2 раза), клѣ сѧ (л. 167 об), оумрѣ/оумрѣ (л. 4 об, 18 об, 133, 134, 183 об, 92 об, 149, 202), пн (л. 148), оупн сѧ (л. 148). Аорист от глаголов с корнем ѣ чаще употребляются с приращением, но в остальных случаях форма безъ -тъ преобладает. Относительно распределения форм в тексте можно выделить следующие моменты: В «Слове от книг святого Исихия» (л. 14-19) употребляются только формы без приращения; в «Хождении Богородицы по мукам», в которой использовались только форма рѣѡша, также нет форм с окончанием -тъ, правда и без него всего один пример; в «Чуде архангела Михаила в Хонех», в котором были только аористы рѣша, встречаются оба варианта – и с приращением и без; в Пандектах Антиоха, в которых преобладали старые формы аориста от

глагола рѣи, чаще встречаются формы без наращенія; в «Вопрошании князя Антиоха», в котором нетематические формы аориста от глагола рѣи незначительно преобладали, формы с приращением также используются несколько чаще; в «Слове Иоанна Златоуста о Давиде царе», в которой были только формы рѣхъ, используются только формы с приращением.

В Изборнике, несмотря на то что употребление исключительно старых форм аориста от глагола рѣи указывает на его связь тесную с кирилло-мефодиевской традицией, приращение -тъ имеется только у глаголов от основ на корневой носовой гласный, что является довольно распространенным явлением для древнерусских памятников. У глаголов от иных основ присутствуют только варианты без -тъ: оумрѣ (л. 35 об., 149, 160, 156), прострѣ (л. 90, 101 об.), вѣспѣ (л. 142 об. (2 раза)), пн (л. 4). Формы с -тъ и без -тъ употребляются одинаково часто: прнѣтъ (л. 4 об., 74, 81 об., 82 об., 123), пѣѣтъ (л. 155 об., 159, 160), вѣзѣтъ (л. 21 об.), ѣтъ (л. 159), распѣтъ (л. 73 об.), клѣтъ (л. 106, 132 об.), заѣтъ (л. 85, 85 об., 157 об.), наѣтъ (л. 47 об.) vs. прнѣ (л. 27, 32 об., 35, 37, 49 об., 144, 175 об., 187, 192 об.), вѣспрнѣ (л. 22), распѣ (л. 5 об., 130, 150 об.), клѣ (л. 127 об.), вѣзѣ (л. 187), заѣѣ (л. 157), наѣѣ (л. 28). Характер распределения форм неоднородный. В выборках из Псалтыри толковой Афанасия Александрийского содержится относительно большое количество форм с окончанием -тъ (на что, естественно, влияет и то, что это произведение имеет наибольший объем – однако, отсутствие в этом объеме форм без приращения можно считать показательным); также много форм с приращением в меньшем по объему отрывке с названием «А се от Бытия» (л. 154 об.-168 об.). В то же время в этих произведениях содержится и нетематический аорист глагола рѣи. Иная тенденция отразилась в отрывке «А се от Евангелия» (л. 24-34 об.) и «Речах к жидовину о вочеловечении Сына Божия»: в них сочетаются нетематическая форма аориста глагола рѣи и аористные формы исключительно без -тъ. Данное явление может поддерживать предположение Й. Райнхарта о восточнославянском происхождении перевода этого антииудейского трактата [6, с. 301].

Поскольку Толстовский сборник содержит несколько объемных и разнородных произведений, охарактеризуем их каждое по отдельности. О.Ф. Жолобов [2, с. 148] указал, что «особой характеристикой Слов является стопроцентная реализация аористов с окончанием -тъ». Действительно, на листах 1-49 об., содержащих Слова Кирилла Туровского, встречаются только аористы с окончанием -тъ: прнѣтъ (л. 5 об. (2 раза), 6 об., 30 об.), оумрѣтъ (л. 10 об.), снѣтъ (л. 10 об.), подѣѣтъ (л. 35 об.), наѣѣтъ (л. 39, 39 об., 40). Эта специфика особенно ярко выделяется на фоне других произведений, включенных в Тол, в которых количество аористов с наращением в несколько раз превышает количество форм без -тъ. В частности, речь идет о «Памяти» преп. святителя Василия: прнѣ (л. 78), вѣзѣ (л. 70, 81 об.), наѣѣ (л. 70 об., 78 об., 80 об., 81 (2 раза), 81 об., 83) vs. наѣѣтъ (л. 78); и огласительных поучениях Кирилла Иерусалимского: прнѣ/прнѣ (л. 97 об., 105 об., 116 об., 117 (2 раза), 125, 143 об., 153 об., 156, 164, 166; 114, 116 об., 116 об., 159 об., 166, 181, 181 об.), наѣѣ (л. 102, 116, 117, 139 об. (2 раза), 161, 175 об., 179), вѣзѣ (л. 138, 152 об., 162 об.), ѡѣѣ (л. 141), прѣѣ (л. 161, 168 об.), вѣспрнѣ (л. 168 об.) vs. прнѣтъ/прнѣѣтъ

(л. 146; 161, 164), ѿѣтъ (л. 96 (2 раза)), подѣтъ (л. 171 об.), наѣтъ (л. 125), вѣтъ (л. 149, 152 об.), прѣпѣтъ (л. 106 об.), клѣтъ (л. 140 об., 156), ѣтъ (л. 174 об.). В «Сказании Афродитиана», в котором нет старых форм аориста от рѣѣти, также отсутствует и аорист с -тъ: вѣа (л. 59 об., 61 об.). Разные варианты использованы в апокрифе «Перенесение нерукотворного образа» (л. 62 об.-68 об.): прѣа (л. 65 об.) vs. ѿѣтъ (л. 66 об.). В «Слове Иоанна Златоуста на Рождество Христово» (л. 49 об.-56 об.) содержится единственный в Тол аорист с -тъ, образованный не от глагола с основой на носовой гласный: ѿѣъ бо бѣсѣмѣне родъ • н дѣа нѣздѣченънѣ прѣнѣтъ (л. 51 об.).

Таким образом, несмотря на восточнославянское происхождение рассмотренных сборников, в них отчетливо отразилась гетерогенность входящих в них текстов, связь с разными книжными традициями и диалектными особенностями. Вероятно, осознанное отношение писцов к вариативности форм аориста в некоторой степени также могло повлиять на дистрибуцию соответствующих форм.

Именно в сборниках вариативность аористных форм проявляется наиболее выразительно. Разнородность их состава непосредственно отразилась в расходящихся кон-

фигурациях соотношения диагностирующих вариативных форм, тем не менее во всех случаях наблюдается контаминирующее преломление трех основных книжных традиций, представленных в старославянском наследии. На динамику книжной нормы оказывали влияние и речевые предпочтения переписчиков, поскольку в XII–XIII вв. аорист еще встречается в обыденной речи, как об этом можно судить по берестяным грамотам [3, с. 173–174]. В Толстовском сборнике в оригинальных древнерусских «Словах» Кирилла Туровского ярко проявилось авторское начало: последовательно используются формы 3 лица с -тъ и отдается предпочтение форме рѣша, в то время как в остальных текстах сборника в 3 лице чаще встречается аорист без -тъ, а вариативные формы глагола рѣѣти распределены почти поровну.

Проведенный анализ языка сборников XII–XIII вв. подтверждает, что аорист оставался одной из ключевых форм темпоральной системы, его развитие в книжном языковом регистре продолжалось. Вариативность аористных форм характеризует подвижность древнерусской литературной нормы, в которой старославянские варианты выступали как показатель высокого статуса книжного текста.

Приложения

1. URL: <https://mns.udsu.ru/mns/portal.main?p1=54>

Источники и сокращения

- Изб – Изборник первой половины XIII в. // РНБ, Q. п. I. 18, 196 л.; URL: <http://www.manuscripts.ru> (доступ после подписания пользовательского соглашения).
- Изб1073 – Изборник Святослава 1073 г. // ГИМ, Син. 1043, 266 л.; URL: <http://www.manuscripts.ru> (доступ после подписания пользовательского соглашения).
- Изб1076 – Изборник 1076 года. // РНБ, Эрм. 20, 277 л.; URL: <http://www.manuscripts.ru> (доступ после подписания пользовательского соглашения).
- ПА – Пандекты Антиоха XI в. // ГИМ, Воскр. 30, 309 л.; URL: <http://www.manuscripts.ru> (доступ после подписания пользовательского соглашения).
- Тол – Толстовский сборник второй половины XIII в. // РНБ, Ф. п. I. 39, 184 л.
- Тр – Троицкий сборник XII–XIII вв. // РГБ, Тр. 12, 202 л.; URL: <http://www.manuscripts.ru> (доступ после подписания пользовательского соглашения).

Библиографический список

1. Ваган А. Руководство по старославянскому языку / Перев. с франц. В.В. Бородич; ред. В.Н. Сидорова. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1952. 446 с.
2. Жолобов О.Ф. Язык древнеславянской проповеди: неординарность глагольной морфологии в гомилиях Кирилла Туровского // Slověne, 2017. Vol. 6, No. 2. С. 137–162.
3. Зализняк А.А. Древненовгородский диалект. 2-е издание, переработанное с учетом материала находок 1995–2003 гг. М.: Языки славянской культуры, 2004. 872 с.
4. Паймина О.С. Языковые особенности Троицкого сборника XII–XIII вв. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2012. 24 с.
5. Пичхадзе А.А. Переводческая деятельность в домонгольской Руси: лингвистический аспект. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2011. 403 с.
6. Райнхарт Й. Древнерусский антииудейский трактат, его греческий оригинал и проблема его происхождения // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. Вып. 5. Лингвистическое источниковедение и история русского языка / Гл. ред. А. М. Молдован. Отв. ред. выпуска П. В. Петрухин. М., 2015. С. 289–333.
7. Zholobov O. The synthetic indicative in Cyril and Methodius' sources (the internet edition of the Paroemiarion Zacharianum dating from 1271) // Russian Linguistics, 2016. Vol. 40, No. 2. Pp. 153–172.

References

1. Vaian A. Guide to the Old Slavonic language / Trans. Borodich V.V.; Ed. Sidorova V.N. M.: Foreign Literature Publishing House, 1952. 446 p.
2. Zholobov O.F. Old Slavic sermon language: the extraordinary nature of verb morphology in Cyril Turovskij's homilies // Slověne, 2017. Vol. 6, No. 2. Pp. 137–162.
3. Zalizniak A.A. Ancient Novgorod dialect. 2th ed. M.: Languages of Slavic culture, 2004. 872 p.
4. Paimina O.S. Language features of the Troitskii sbornik of XII–XIII: PhD Thesis Abstract. Kazan, 2012. 24 p.
5. Pichkhadze A.A. Translation Activity in the Pre-Mongol Russia: A Linguistic Aspect. M.: Monumental manuscripts of the Early Slavs Rus, 2011. 403 p.
6. Rainkhart I. Old Russian anti-Jewish discourse, it's Greek original and the problem of it's provenance // Proceedings of the V.V Vinogradov Russian Language Institute, 2015. Issue 5. Pp. 289–333
7. Zholobov O. The synthetic indicative in Cyril and Methodius' sources (the internet edition of the Paroemiarion Zacharianum dating from 1271) // Russian Linguistics, 2016. Vol. 40, No. 2. Pp. 153–172.

УДК 811.111:398.2

UDC 811.111:398.2

ЩЕКОТИХИНА И.Н.

кандидат филологических наук, доцент, доцент
кафедры английского языка, и.о. заведующего кафедрой
английского языка, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
Email: shchekotikhina69@mail.ru

SHCHEKOTIKHINA I.N.

PhD in Philology, Docent, Associate Professor, English
Language Department, Acting Head of the English Language
Department, Orel State University
Email: shchekotikhina69@mail.ru

ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ТЕКСТОПОРОЖДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СКАЗОЧНЫХ ЗАЧИНОВ)

EXPERIENCE OF EXPERIMENTAL RESEARCH INTO TEXT PRODUCTION STRATEGIES (ON THE BASIS OF FAIRYTALE BEGINNINGS)

В статье излагаются результаты экспериментального исследования стратегий продуцирования текста. В фокусе внимания – стратегии, используемые испытуемыми в процессе создания зачина сказки. Рассматриваемые стратегии анализируются с точки зрения их типичности/нетипичности и наличия элементов (признаков) стереотипности/креативности в действиях участников эксперимента.

Ключевые слова: *текстопорождение/текстопроизводство, продуцирование текста, стратегия, стереотипность, креативность.*

The paper presents the results of experimental research into strategies of text production. It focuses on the strategies the test subjects use to create beginnings for fairy tales. The strategies are considered in terms of their typicality/non-typicality and availability in the respondents' actions elements (attributes) to be qualified as stereotypical or creative.

Keywords: *text production, strategy, stereotypicality, creativity.*

Порождение (продуцирование, производство) текста, как и порождение речи в целом, это объемный, многомерный и многоуровневый процесс, осуществление которого обеспечивается «слаженной работой ансамбля механизмов психической деятельности человека» [1, с. 234]. В ходе порождения текста индивид совершает целый комплекс речемыслительных действий и операций, направленных на решение задач когнитивного и коммуникативного плана. Характер совершаемых действий и операций, пути и способы их протекания обусловлены рядом внешних и внутренних факторов и, соответственно, могут варьироваться под их влиянием. Иными словами, процесс текстопорождения, за редким исключением, протекает не по жестко заданному алгоритму, а эвристически, т.е. говорящий имеет возможность выбрать стратегию выполнения той или иной задачи. Говоря о возможности выбора, мы имеем в виду возможность как осознанного принятия того или иного стратегического решения, так и неосознанного, что допускает существование автоматизированного, свернутого характера данного рода активности.

Наличие возможности выбора в процессе создания текста представляет интерес с точки зрения типичности/нетипичности реализуемых их создателями стратегий и наличия элементов (признаков) стереотипности/креативности в действиях авторов текстов.

В данной статье мы рассматриваем особенности текстопорождения на примере жанра сказки. Материалом исследования послужили студенческие работы (77 текстов), выполненные в рамках экспериментального изучения про-

блем стереотипного и творческого в речевой деятельности. Перед испытуемыми стояла задача написания сказки о счастливом студенте. В качестве объекта текущего рассмотрения был выбран один из композиционных элементов сказки – зачин.

Зачин является традиционным элементом сказки, представляющим героев, место и время действия, и часто определяется как устойчивая словесная формула, с которой начинаются сказки, былины и другие произведения устного народного творчества. Такие характеристики, как традиционность и устойчивость свидетельствуют о наличии некоего стандарта, шаблона, канона, который должен быть соблюден при создании сказочного произведения. Данный фактор, несомненно, будет влиять на стратегическую активность испытуемых, которые вольно или невольно будут отталкиваться от существующих образцов известных им сказок, реализуя тем самым вполне типичные программы действий. Вместе с тем наличие шаблона в данном жанре, во-первых, допускает вариативность в его заполнении, во-вторых, не исключает возможность отхода от него или выхода за его рамки. Соответственно, нам было любопытно посмотреть, насколько однообразно/разнообразно наши испытуемые будут вводить читателя/слушателя в сказочное повествование

Анализ собранного материала показал, что все многообразие вербальных манифестаций используемых стратегий можно разделить на несколько типов.

Стратегия 1. Ввод основного действующего лица - студента. Инвариантным способом такого зачина можно счи-

тать простую бытийную пропозицию (субъект + бытийный предикат): Жил-был студент. Эта стратегия соответствует самой распространенной формуле зачина русских сказок. Зачины большинства написанных информантами сказок (около 60%) представляют собой разновидности этой формулы.

Первый тип стратегий представлен несколькими вариантами.

Вариант 1. Бытийная пропозиция дополняется пропозицией, вводящей имя действующего лица: Жил был студент, звали его *Коля Теляткин*.

Вариант 2. Конкретизируется сказочный ролевой статус действующего лица, отражающий также элемент оценки: Жил-был студентушка-дурачок.

Вариант 3. Вводится характеризующий предикат: Жил-был счастливый студент. Этот вариант имеет и более развернутые разновидности, представляющие более широкий набор актантов: Жил-был счастливый студент, у которого не было никаких проблем или забот.

Вариант 4. Помимо действующего лица вводится место действия сказочной ситуации. Типичное место действия – конкретный или некий факультет, вуз, город, страна, царство, государство, например, старый-старый город, далекая страна Небыляндия, большая прекрасная страна Университет, забытая страна Универсия, волшебная страна Универсиада, некоторое царство, некоторое государство и т.п.

Вариант 5. Введению основного действующего лица предшествует авторская присказка: Теперь уж никто не помнит, когда случилась эта история. Давно это было, конечно, *когда еще правили по-настоящему, рыцари были не слишком печальны, а дамы, в самом деле, прекрасны. Жил на свете Студент*.

Вариант 6. Этот вариант стратегии представляет собой комбинацию элементов предыдущих вариантов: Где-то в городе *N* жил-был студент-первокурсник Ваня Петров. // В Орловском царстве, университетском государстве жили-были три студентки-царевны: Оля-Модная, Елена-Классная и Ольга-Гламурная. // В орловском царстве в университетском государстве жил-был студент Фома. И, как водится во всех сказках, студент был не обычный, а «дюжа» счастливый. // Счастливый студент – это сказка, друг мой. Вечные недосыпания, рой книг, пелена научных терминов перед глазами, в ушах – голоса педагогов и постоянное чувство задолженности, обязанности и неуверенности... Но был, хотите верьте, хотите нет, счастливый студент в истории человечества замеченный. В уом не понятом, аршином неизмеренном государстве жил он и звали его Тормоза.

Стратегия 2. Ввод основного действующего лица, которому еще предстоит стать студентом. Способ ввода – та же бытийная конструкция и ее разновидности. В качестве субъектов выступают: молодой человек, удалой молодец, добрый молодец Иван Иванович, Петя Васечкин, простой паренек с незамысловатым русским именем Федорушка, простецкий паренек Фома, Вова-дурачок, прекрасная Елена и др.

Стратегия 3. Ввод действующих лиц, имеющих отношение к основному персонажу: Жили-были бабка с дедом, и был у них внук Давид. // Жили-были старик со старухой, и был у них один единственный сын Иванушка-дурачок. //

В тридесятом царстве в тридесятом государстве жил царь. И было у него три сына.

Второй и третий тип стратегий также представляют собой разновидности бытийной пропозиции.

Стратегия 4. Используется событийный зачин.

Здесь также можно выделить несколько вариантов.

Вариант 1. Событие «Проснулся как-то студент утром»: Проснулся как-то утром Студентушка-дурачок. // Как-то утром еще совсем молодой человек проснулся с мыслью, что он теперь студент.

Вариант 2. Событие «Студенту приснился сон»: Однажды студенту исторического факультета приснился сон ...

Вариант 3. Событие «Волшебная находка»: Однажды студент шел по дороге и нашел кошелек, полный денег. В некоторых работах элемент «событие» обычно следует за вводом главного персонажа: Жил-был мальчик, учился в сельской школе. И вот однажды он шел домой и нашел волшебную лампу с джином.

Вариант 4. Событие «Строительство некоего объекта»: Однажды построили корпус, и повалил русский люд на вышку обучаться. // К избушке на курьих ножках для увеличения метража решили подстроить два дополнительных этажа.

Данные примеры иллюстрируют склонность части участников эксперимента к действию в рамках шаблона, задающего узнаваемый жанровый канон, т.е. «стереотип порождения и восприятия речи в специфических, повторяющихся обстоятельствах» [2, с. 192]. Их общая стратегия – это стремление к созданию сказочной атмосферы с помощью воспроизведения характерных сказочных маркеров. К этим маркерам можно отнести не только модели построения зачина, но «вкрапления» в виде специфических языковых оборотов, создающих особую тональность повествования (в некотором царстве, в некотором государстве; добрый молодец; повалил русский люд), характерных действующих лиц (царевна; Елена прекрасная; удалой молодец; джин), атрибутов (избушка на курьих ножках; волшебная лампа), времени (давно это было) и места действия (царство; далекая страна Небыляндия).

Можно сказать, что в данных случаях одновременно со сканированием своих представлений о студенческом счастье, испытываемые активировали структуры знаний, содержащие их опыт знакомства с разными видами сказок. Квалифицируя стратегии данных испытуемых с точки зрения их стереотипности/креативности, следует заметить, что их нельзя считать абсолютно стереотипными, характеризующимися как «повторение пройденного» (выражение Р.И. Кругликова [3]), свойственное механической, рутинной деятельности. Наряду со следованием определенным шаблонам и воспроизведением типичной сказочной атрибутики данные респонденты вводили в сказочную реальность атрибутику иной реальности, в чем можно усмотреть элемент креативности.

Следующие виды зачина, как и сами тексты, являются результатом действия иных стратегий. Респонденты данной группы не проявляют тенденции к видимой атрибуции жанровых элементов сказки их текстам. Они либо просто описывают свое представление о счастливой студенческой жизни, либо рассуждают на эту тему, т.е. их работы, скорее, относятся к жанру эссе. Полагаем, что авторы этих работ

ориентировались на сказку не как на жанр, а как на необычность (нереальность) описываемой ситуации. В этих случаях также наблюдается несколько разновидностей стратегий поведения.

Стратегия 1. Испытуемые сразу начинают излагать свое представление о счастливой (сказочной) студенческой жизни: Счастливый студент – это сытый студент. // Счастливые студенты – это такие студенты, которые учатся, не прилагая усилий (и при этом чудесным образом все знают); все как один получают стипендию имени Билла Гейтса, и при этом живут развеселой, счастливой студенческой жизнью.

Стратегия 2. Испытуемые высказывают свое мнение по поводу возможности студенческого счастья: Счастливый студент – это точно сказка. // То, что я собираюсь изложить, с большим трудом можно назвать сказкой, если только в том отношении, что она вряд ли осуществится. // Обучение в институте это большое несчастье.

Стратегия 3. Испытуемые высказывают мнение по поводу своей студенческой жизни: Я вот хочу рассказать о своей студенческой жизни. В моей студенческой жизни не хватает именно счастья. Я бы хотел, чтобы в моей студенческой жизни все было как в сказке. // Я вполне счастлив в универе.

Данные стратегии демонстрируют отход от типичного сказочного «сценария» и от преобладающей линии поведения участников эксперимента. Тем не менее, уход в сторону другого жанра не придает оригинальности полученным произведениям, тем более что в действии этой стратегии также просматривается определенная типичность (в следовании «законам» другого жанра).

В целом приведенные примеры показывают, что в большинстве случаев при написании сказки респонденты опирались на традиционные схемы зачина, реализующие стандартный набор ролевых позиций. Полагаем, что такая линия поведения является довольно типичной и естественной – коммуникативная задача активизирует соответствующие структуры знаний, содержащие информацию об известных форматах сказок, характерных наборах персонажей и их функциональном репертуаре, типовых особенностях хронотопа, стандартных речевых формулах и т.д. Однако данные категории задают лишь самую общую схему, которая в конкретной сказке должна быть облечена «в богатый наряд всяких чрезвычайно красочных деталей и аксессуаров», <...> т.к. богатство сказки состоит в том, «как разнообразно осуществляется один и тот же композиционный элемент» [4].

Новизна выполняемого задания состояла в наложении данной схемы на «несказочную» референциальную область (студенческую жизнь). Соответственно, элементы творчества здесь могли проявиться в обнаружении глубинных аналогий (неочевидных ассоциативных связей) между фрагментами данной референциальной области и элемен-

тами сказочного пространства. В таком случае можно было бы говорить о творческом разнообразии.

На наш взгляд, несмотря на то, что конкретное вербальное воплощение схем зачинов в анализируемых текстах различно, в большинстве случаев оно не отличается оригинальностью (принципиальной новизной). Действия испытуемых в ряде случаев напоминают выполнение задания на заполнение пропусков или замену текстовых элементов в шаблоне (имена действующих лиц, их действия и пр.) элементами из числа возможных (лежащих на поверхности) вариантов, иногда весьма банальных или не вполне удачных. Тем не менее, в ряде случаев можно наблюдать стремление к творческой адаптации тематических реалий к сказочному формату.

Это проявляется, например, в слово- и фразотворчестве, приближающем имена персонажей и названия пространств к языку сказки: студентушка-дурачок, Оля-Модная, Елена-Классная, *Ольга-Гламурная*, *Небыляндия*, *Универсия*, орловское царство университетское государство, умом не понятое, аршином неизмеренное государство (*обыгрывание строки из стихотворения Ф. Тютчева*) и т.п.

В определенной мере творческой можно считать юмористическую аналогию между вузовским корпусом и избушкой на курьих ножках: К избушке на курьих ножках для увеличения метража решили подстроить два дополнительных этажа.

Попытку творческого подхода к заданию можно усмотреть в предварении традиционного зачина присказкой. Сами присказки не содержат оригинальных идей, т.к. либо воспроизводят стереотипные суждения о студенческой жизни, либо копируют определенную манеру. Творческой здесь можно было считать юмористическую (пародийную) тональность повествования.

В целом, проведенное исследование выявляет зависимость стратегий текстопорождения от таких факторов, как коммуникативно-целевая установка и жанровый канон. Данный результат в целом согласуется с пониманием того, что речевая (текстовая, дискурсивная) деятельность человека в ряде случаев оказывается детерминированной ситуационными, коммуникативными, жанровыми, языковыми и прочими стандартами и форматами, которые запечатлеваются в памяти в виде символических единиц постоянного и постоянно-переменного состава и в виде типичных приемов, операций, стратегий, программ речемыслительной деятельности. Вместе с тем личный речевой и когнитивный опыт индивида, а также пластичность и динамичность единиц этого опыта способствуют определенной вариативности в их использования. Взаимодействие этих факторов обуславливают возможность рече- и текстопорождения в разных режимах – от автоматизированного оперирования готовыми формами и приемами до создания истинно оригинальных творений.

Библиографический список

1. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. 382 с.
2. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: лингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград, Саратов, 1998. С. 185-197.
3. Кругликов Р.И. Творчество и память // Интуиция. Логика. Творчество. М.: Наука. С. 23-35.
4. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – Ленинград, 1946. – Режим доступа: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Propp2/index.php

References

1. *Zalevskaya A. A.* Introduction to psycholinguistics. Moscow, Rossijsk. gos. gumanit. un-t, 1999. 382 p.
 2. *Karasik V.I.* Linguistic persona: Sociolinguistic and emotive aspects. Volgograd, Saratov, 1998. pp. 185-197.
 3. *Kruglikov R.I.* Creativity and memory // Intuition. Logic. Creativity. Moscow, Nauka, pp. 23-35.
 4. *Propp V.Ya.* Historical roots of magic fairy tale. Leningrad, 1946. URL: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Propp2/index.php
-
-

УДК 81'367.622.13:821.161.1 ПУШКИН.08

UDC 81'367.622.13:821.161.1 ПУШКИН.08

ЭЛМИ АТА МОХАММАД

доктор кафедры русского языка, Кабульский государственный университет
E-mail: ata.elmy@yandex.ru

ELMY ATA MOHAMMAD

Doctor at the Department of the Russian Language, Kabul State University
E-mail: ata.elmy@yandex.ru

**ОДНОЗНАЧНЫЕ КОНКРЕТНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ, ЗНАЧЕНИЕ КОТОРЫХ
НЕ ОТМЕЧЕНО В «СЛОВАРЕ ЯЗЫКА ПУШКИНА»**

**UNAMBIGUOUS CONCRETE NOUNS WHOSE MEANING IS NOT NOTED IN THE DICTIONARY
OF A. S. PUSHKIN'S LANGUAGE**

В статье анализируется смысловое наполнение конкретных имен существительных в повести «Гробовщик», значение которых не отмечено в «Словаре языка Пушкина».

Ключевые слова: конкретные имена существительные, смысловая структура слова, характер семантических изменений.

The article analyzes the semantic content of concrete nouns in the story “The Undertaker”, the meaning of which is not noted in the “Dictionary of A.S. Pushkin’s Language.

Keywords: concrete nouns, the semantic structure of words, the nature of semantic changes.

Таковыми существительными в тексте повести «Гробовщик» являются: *баишмак, брат, будочник, будка, булочник, госпожа, диван, дочь, калитка, комната, кро-
вать, луна, мертвец, мужчина, окно, окошко, переплет-
чик, пожар, порог, работница, стол, столица, скелет, сапожник, сапог, свеча, самовар, улица, халат, череп, чи-*

матель и др.

Значение этих существительных определялось по кон-
тексту их употребления и по информации из « Толкового
словаря живого великорусского языка» в 4-х томах В.И.
Даля». [СПб, 1881]. См. таблицу №1.

Таблица №1.

Слово и контекст его употребления в повести «Гробовщик»	Значение слова по словарю В.И. Даля
<i>Баишмак</i> – «Полагаю, однако же, не излишним заметить, что обе девицы надели желтые шляпки и красные <i>баишмаки</i> , что бывало у них только в торжественные случаи».	Кожаная (или на подошве, из ткани сшитая) обувь из передка, плешив, подошвы, и иногда каблука [1].
<i>Брат</i> – «Разве гробовщик брат палачу?»	Каждый из сыновей своих родителей, друг другу, а также сестрам своим [1]
<i>Будочник</i> – «К тебе заходил сосед портной, и здешний будочник забегал с объявлением, что сегодня частный именинник, да ты изволил почивать, и мы не хотели тебя разбудить».	Сторож, проживающий в будке, городской страж [1].
<i>Будка</i> – «Пожар двенадцатого года, уничтожив первопрестольную столицу, истребил и его желтую будку».	Караулка, сторожка [1].
<i>Булочник</i> – «Толстый булочник и переплетчик, коего лицо казалось в красненьком сафьянном переплете, под руки отвели Юрку в его будку, наблюдая, в сем случае русскую пословицу: долг платежом красен».	Пекарь, пекущий булки и торгующий ими [1].
<i>Госпожа</i> – «Господин и госпожа Шульц и дочка их, семнадцатилетняя Лотхен, обеда с гостями все вместе, угощали и помогали кухарке служить».	Жена хозяина, хозяйка [1].
<i>Диван</i> – «Вскоре порядок установился; кивот с образами, шкаф с посудой, стол, диван и кровать заняли им определенные углы в задней комнате».	Скамья или лавка с прислоном, обычно чем-то обитая [1].
<i>Дочь</i> – «Ну, коли так, давай скорее чаю, да позови дочерей».	Родная дочь от своих родителей [1]
<i>Калитка</i> – «Калитка была отперта, он пошел на лестницу, и тот за ним».	Дверь, дверка возле ворот, или в воротах для пеших, либо в заборе в огороде [1].
<i>Комната</i> – «Комната полна была мертвецами»	Часть дома отделенная стенами или перегородками [1].

<i>Кровать</i> – «Вскоре порядок установился; кивот с образами, шкаф с посудой, стол, диван и кровать заняли им определенные углы в задней комнате».	Род станка на ножках, под постель, койка [1].
<i>Луна</i> – «Луна сквозь окна освещала их желтые и синие лица, ввалившиеся рты, мутные, полузакрытые глаза и высунувшиеся носы».	Спутник, небесное тело, которое ходит вокруг земли [1].
<i>Мертвец</i> – «Прочие все одеты были благопристойно: покойники в чепцах и лентах, мертвецы чиновные в мундирах, но с бородами небритыми, купцы в праздничных кафтанах».	Умерший человек, покойник [1].
<i>Окно</i> – «Он разрешал молчание разве только для того, чтоб журить своих дочерей, когда заставлял их без дела глазающих в окно на прохожих, или чтоб запрашивать за свои произведения преувеличенную цену у тех, которые имели несчастье (а иногда и удовольствие) в них нуждаться».	Проем в стене для света [1].
<i>Окошко</i> – «Все окна были открыты; свечи горели; священники читали молитвы».	Проем в стене для света [1].
<i>Переплетчик</i> – «Толстый булочник и переплетчик, коего лицо казалось в красном сафьянном переплете, под руки отвели Юрку в его будку, наблюдая, в сем случае, русскую пословицу: долг платежом красен».	Переплетный мастер, кто переплетает книги [1].
<i>Порог</i> – «Переступив за незнакомый порог и нашед в новом своем жилище суматоху, он вздохнул о ветхой лачужке, где в течение осьмнадцати лет всё было заведено самым строгим порядком; стал бранить обеих своих дочерей и работницу за их медленность и сам принялся им помогать».	Поперечное возвышение, что преграждает поперек [1].
<i>Работница</i> – «Вестимо так, - отвечала работница».	Взятая куда-то для работ, простых, черных или сельских [1].
<i>Стол</i> – «Вскоре порядок установился; кивот с образами, шкаф с посудой, стол, диван и кровать заняли им определенные углы в задней комнате».	Утварь домашняя для поклажи, постановки чего [1].
<i>Столица</i> – «Пожар двенадцатого года, уничтожив первопрестольную столицу, истребил и его желтую будку».	Стольный, престольный город, главный, первый в государстве, где пребывает высшее правительство, государь [1].
<i>Самовар</i> – «Солнце давно уже освещало постелю, на которой лежал гробовщик. Наконец открыл он глаза и увидел пред собою работницу, раздувающую самовар».	Водогрейный, для чаю сосуд, б.ч. медный, с трубой и жаровой внутри [1].
<i>Сапог</i> – «Хоть конечно мой товар не то, что ваш: живой без сапог обойдется, а мертвый без гроба не живет».	Высокая обувь, из передов, задников и голенища, с подшвой [1].
<i>Сапожник</i> – «Гробовщик просил сапожника садиться и выкупать чашку чаю, и, благодаря открытому нраву Готлиба Шульца, вскоре они разговорились дружелюбно».	Сапожный мастер, шьющий сапоги [1].
<i>Улица</i> – «Я сапожник, имя мое Готлиб Шульц, и живу от вас через улицу, в этом домике, что против ваших окошек».	Простор меж двух порядков домов [1].
<i>Халат</i> – «Как ты заспался, батюшка, Адрян Прохорович, - сказала Аксинья, подавая ему халат».	Комнатная, домашняя, широкого покроя одежда [1].
<i>Читатель</i> – «Просвещенный читатель ведаёт, что Шекспир и Вальтер Скотт оба представили своих гробокопателей людьми веселыми и шутивными, дабы сей противоположностью сильнее поразить наше воображение».	Читающий книги для себя [1].

Конкретные имена существительные I подгруппы неоднородны, так как одни из них сохранили свое значение в современном русском языке, другие его видоизменили.

Существительные *булочник, ботфорты, гривенник, гроб, гробовщик, знакомец, жилище, кафтан, лачуж-*

ка, переплетчик, племянник, подмастерье, понедельник, портной, пословица, самовар, свадьба, убыток, по данным БТС, в современном русском языке сохранили значения, зафиксированные в «Словаре языка Пушкина». Примеры см. в таблице №2.

Таблица №2.

Слово, значение по «Словарю языка А.С. Пушкина»	Значение по БТС
<i>Ботфорты</i> – «Сапог с высоким твердым голенищем, с раструбом вверху и подколенной вырезкой».	<i>Ботфорты</i> – «В старину: высокие сапоги с твёрдыми голенищами выше колен, широким раструбом и подколенной выемкой (преимущественно у кавалеристов)» [2].
<i>Гроб</i> – «Ящик, в котором погребают покойника».	<i>Гроб</i> – «Специальный ящик, в котором хоронят умершего» [2].
<i>Знакомец</i> – «Знакомый человек».	<i>Знакомец</i> – «Устар. Знакомый человек» [2].

<i>Жилище</i> – «Помещение для жилья».	<i>Жилище</i> – «Помещение для жилья (дом, квартира и т.п.)» [2].
<i>Кафтан</i> – «Мужская долгополая верхняя одежда».	<i>Кафтан</i> – «Старинная мужская долгополая верхняя одежда» [2].
<i>Лачужка</i> – «Небольшой бедный домик, избушка».	<i>Лачужка</i> – <i>Лачуга</i> Разг. «Небольшое убогое жилище» [2].

Другие однозначные имена существительные изменили свое значение. Это существительные *благодетель*, *ворон*, *калитка*, *лавка*, *дверь* и др.

Из значения существительных *благодетель*, *ворон*, *калитка*, *лавка* ушли компоненты, которые были отмечены в «Словаре языка Пушкина».

Благодетель – «лицо, оказывающее кому-либо покровительство, благодеяние, услуги» [3].

В современном русском языке существительное *благодетель* имеет значение: «тот, кто оказал, оказывает благодеяния кому-л.» [2]. Отсутствует компонент покровительство, услуги.

Калитка – «дверь, дверка возле ворот, или в воротах, для пеших, или в заборе, в ограде»: «*Калитка* была отперта, он пошел на лестницу, и тот за ним. Адриану показалось, что по комнатам его ходят люди. «Что за дьявольщина!» – подумал он и спешил войти... тут ноги его подкосились» [4].

В современном русском языке существительное *калитка* имеет значение: «небольшая дверь в заборе, в воротах, в ограде» [2]. Нет указания на то, для кого предназначена калитка – для пешеходов.

Ворон – «самая большая в Европе птица вороньего рода, весь черный, с отливом» [1].

В современном русском языке *ворон* изменило значение: «крупная всеядная птица с блестящим оперением, гнездящаяся обычно в уединенных местах» [2]. Ушел из толкования компонент *в Европе*.

Лавка – «торговое помещение, магазин» [3].

В современном русском языке *лавка* называется – «небольшой магазин» [2]. Компонент *торговое помещение* отсутствует в толковании значения, но появился компонент *небольшое*.

Гораздо чаще в значении однозначного слова в современном русском языке добавляется новый компонент, который может рассматриваться как новая сема или как уточняющий компонент. Например:

Вечерня – «вечерняя церковная служба» [3].

В современном русском языке существительное *вечерня* имеет значение: «в православном религиозном обряде церковная служба, совершаемая после полудня» [2]. Появилось два уточняющих компонента: в *православном обряде*, *после полудня*.

Дверь – «вход, отверстие для входа в здание, проем в стене для прохода из покоя в покой». См. контекст: «Сии размышления были прерваны нечаянно тремя франкмасонскими ударами в *дверь*» [4].

В современном русском языке существительное *дверь* имеет значение: «отверстие в стене для входа и выхода из помещения, а также створ, закрывающий этот проем» [2]. Появился компонент *створ, закрывающий проем в стене*. Этот компонент, в отличие от компонента *проем*, указыва-

ющего на связь помещений внутри дома, указывает на отделенность одного помещения от другого.

Для существительного *дочь* при сохранении статуса однозначного слова характерно появление совершенно другого значения:

Дочь – «о женщине по отношению к племени, народности, нации» [3].

В современном русском языке существительное *дочь* имеет значение: «лицо женского пола по отношению к своим родителям» [2].

Кафтан – «мужская долгополая верхняя одежда» [3].

В современном русском языке существительное *кафтан* видоизменило значение: «старинная мужская долгополая верхняя одежда» [2]. Появился компонент *старинная*.

В некоторых конкретных существительных один компонент значения уходит из сознания носителей русского языка, другой появляется. Сравним значение сущ. *кровать* в СЯП и БТС.

Кровать – «род станка на ножках под постель, койка. Спальная кровать состоит из двух грядок, поперечных связей, изголовья и изножья, с ножками, и переплета или настила» [1]. См. контекст: «Вскоре порядок установился; кивот с образами, шкаф с посудой, стол, диван и *кровать* заняли им определенные углы в задней комнате; в кухне и гостиной поместились изделия хозяина: гробы всех цветов и всякого размера, также шкафы с траурными шляпами, мантиями и факелами» [4].

В современном русском языке существительное *кровать* имеет несколько значений: «предмет домашней обстановки, служащий для сна, длинная рама на ножках, с двумя спинками, на которую кладутся матрац и постельные принадлежности» [2]. Компонент *ряд станка на ножках* заменился компонентом *длинная рама на ножках*, появились новые компоненты: сема *предмет домашней обстановки* и сема *постельные принадлежности*.

Сержант – «в 18 в. в России пехотный унтер-офицер» [3].

В современном русском языке существительное *сержант*: «звание младшего командного состава в армии, милиции; лицо, носящее это звание» [2]. В настоящее время сержант не офицер, поэтому появились новые компоненты: младший командный состав и лицо в милиции (не только в армии).

Чухонец – «именование лиц из прибалтийских финнов» [3]. В БТС *чухонец*: «в России до 1917 г. название эстонцев и финнов, населявших окрестности Петербурга». Новые компоненты – указание на время функционирования номинации *чухонец* в России и более точное указание на место проживания тех, кого называли чухонцами – окрестности Петербурга, а не просто Прибалтика; на это же указывал и В.И. Даль: *чухонец* – «петербургское прозвание пригородных финнов» [1].

Библиографический список

1. *В.И. Даль* Толковый словарь живого великорусского языка Т I – IV. М.: «Русский язык», 1978 – 1983 г.
2. Большой толковый словарь русского языка. Санкт- Петербург, «Норинт», 2000. 1535 с.
3. Словарь языка Пушкина в четырех томах. Т. I-IV. М., «Азбуковник», 1956-1961 г.
4. *А.С. Пушкин*. «Гробовщик» Москва–Ленинград, «Детская литература», 1946. 138 с.

References

1. *V. E. Dal* .Explanatory dictionary of the living Great Russian language. Vol. I - IV. M scow: “Russian language”, 1978 - 1983.
 2. Big explanatory dictionary of the Russian language. Saint Petersburg, “Norint”, 2000. 1535 p.
 3. The dictionary of Pushkin’s language in four volumes. Vol. I-IV. M., “Azbukovnik”, 1956-1961.
 4. *Pushkin A.S.* “The undertaker”. Moscow–Leningrad, “Children’s literature”, 1946. 138 p.
-

УДК 378.14

UDC 378.14

АЛДОШИНА Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физвоспитания, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: sport@orelsau.ru

АЛДОШИН А.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физической подготовки и спорта, Орловский юридический институт МВД Российской Федерации имени В.В. Лукьянова

E-mail: fpis-orurinst@yandex.ru

ДЕМИНА А.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ademina-orel@mail.ru

ALDOSHINA E.A.

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Department of chair of the Physical education, Orel State Agrarian Universitet named after N.V. Parakhin

E-mail: sport@orelsau.ru

ALDOSHIN A.V.

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Department of physical preparation and sports of the Ministry of Internal Affairs Orel legal institute of Russian Federation named after V.V. Lukyanov

E-mail: fpis-orurinst@yandex.ru

DEMINA A.V.

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Department of technologies of psycho-pedagogical and special education, Orel State University

E-mail: ademina-orel@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF INCREASE OF EFFICIENCY OF FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY AT THE TRAINED EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Опыт профессиональной деятельности выпускников образовательных организаций предполагает решения задачи формирования специалистов нового типа, обладающих профессиональной и высокой адаптационной подвижностью. Это возникает в условиях развития новейшего типа общественных отношений. На сегодняшний день в обществе заметно увеличилась потребность на социально-активную личность, способную свободно принимать решения и нести ответственность за их осуществление. С данными фактами объективно возрастает спрос в высокопрофессиональных специалистах различных отраслей.

Ключевые слова: обучающиеся, профессиональная деятельность, организационные условия, учебный процесс, мотивация.

Experience of professional activities of graduates of educational institutions involves the solution of the problem of professional development of specialists of a new type, possessing a professional and highly adaptive mobility. This occurs in the context of the development of the latest type of social relations. To date, the need for a socially active person who is able to freely make decisions and be responsible for their implementation has increased significantly in society. With these facts objectively increases the demand for highly qualified specialists in various industries.

Keywords: students, professional activity, organizational conditions, educational process, motivation.

Квалифицированная работа абитуриента в воспитательной сфере является не только определенным занятием, но и основой жизнедеятельности. Таким образом, формирование подготовленности к квалифицированной деятельности у студентов воспринимается с позиции выбора индивидуального жизненного пути.

Анализ профессиональной деятельности предполагает изучение способов формирования самоопределения у обучающихся вузов.

Профессии, которыми овладевают выпускники большинства образовательных организаций, нужны кадры, у которых степень профессионального мастерства определяется творческой направленностью, высокой ответственностью, умением работать на высоком уровне. Поэтому в целях фор-

мирования профессионального самоопределения «Я-концепция» не сможет являться единственным средством. Для этого необходим набор конкретных личностных свойств, таких как: направленность на профессиональную деятельность, выражающаяся в соответствующих потребностях и целях, установках; разносторонние профессиональные компетенции; высокий уровень сформированности личностных и профессионально значимых качеств. Но для этого обучающийся должен пройти долгий путь профессионального самоопределения и становления [1].

Вполне обоснованно можно сказать, что готовность к профессиональной деятельности у обучающихся в образовательных организациях можно представлять, как одну из основных, психолого-педагогических и социальных кате-

горий. Профессиональная деятельность проявляется в разнообразной активности человека. Основными признаками профессиональной деятельности остаются следующие: профессионализм; способность к обучению и самоконтролю; своевременное усвоение правильных методов и приемов работы; организаторские способности; инициативность; волевые качества личности [2].

Консциентальная конструкция профессиональной деятельности специалиста не проста, но в ней необходимо отобрать немного главных значений (А.А. Жученко, А.Д. Урсул, 1998; И.В. Кадина, 2008; А.И. Коростелев, О.Н. Коростелева, 2007 и др.):

- управленческая (умение организовать свою трудовую деятельность);
- созидательная (направлена на проектирование профессиональной деятельности и прогнозирование ее на будущее);
- коммуникативная (направлена на установление стабильных взаимоотношений с коллегами).

Наши исследования доказали, что процесс становления готовности к трудовой деятельности обучающихся образовательных организаций зависит от многообразия причин и от индивидуальных особенностей индивидуума, взаимосвязанных с побуждением, от характера и условий квалифицированной подготовки, от выбора основной деятельности, от креативных возможностей педагогов вуза и их индивидуальной причастности в организации готовности к квалифицированной деятельности у обучающихся [3].

Личность каждого обучающегося индивидуальна, и, следовательно, требует для своего развития определенную организацию образовательного процесса, в котором самообразование и самовоспитание играют огромную роль. Самостоятельная работа обучающегося выступает главным фактором формирования профессиональной компетентности специалиста (В.В. Романов, 2007). Способность к самостоятельному поиску информации и принятию решений является наиболее значимым личностным качеством обучающегося. Самостоятельность личности обучающегося, к сожалению, редко выступает предметом наблюдений. Эти тенденции отрицательно сказываются на квалифицированной готовности абитуриента, которые, часто пытаются индивидуально и сознательно получать знания, модернизировать свои персональные и профессионально важные особенности [4].

Под «самостоятельной работой» следует понимать систематизированную деятельность студента (курсанта), являющуюся следствием выполнения двух основных функций – коммуникативной и мыслительной. А собственно назначенными социальными направлениями и продвижением науки, а вдобавок личностными возможностями развития разума.

По данным разработкам была найдена степень сформированности побуждения к самостоятельной работе у обучающихся вузов. Выяснили, что важнейшими причинами недостаточной мотивации к самостоятельной работе являются:

- низкий уровень профессиональной ориентированности;
- стабильность личной психологии, сконцентрированной на изучении учебного материала и его передачи в начальной форме, т.е. недостаточное желание к индивидуальной обработке материала;

- недостаток темпераментной части в образовательном процессе вуза.

Шансы индивидуального развития собственного мнения по многим квалифицированным вопросам отсутствуют. И это, к сожалению, не осознается студентами (курсантами) как недостаток. Многие студенты свои приобретенные, а зачастую просто заученные, знания считают достаточными для дальнейшей профессиональной деятельности.

Многие обучающиеся, осваивая, к примеру, экономическую профессию, не до конца понимают значение и важность своей будущей профессиональной деятельности, они в ней видят средства извлечения прибыли, для обеспечения своего будущего. А именно, обязанными самостоятельно принимать квалифицированные решения на практике, обучающиеся осознают важность своей индивидуальности в профессиональной деятельности и значимость личностных квалифицированных свойств. К примеру, большинство студентов педагогических специальностей смутно представляют себя в роли конкретных работников педагогической сферы. Сталкиваясь с этим на практике, они понимают, что у них нет ни какого желания работать в педагогическом коллективе [5].

Во время работы над собой, процедура модернизации личности занимательна и сложна. Формировать себя – стремиться разыскивать и совершенствовать свои креативные умения. Совершенствование своей личности – это процесс духовного становления, поиска своих талантов и ярых особенностей.

Из этого следует, что самообразование обучающихся должно быть непрерывающимся процессом. Важнейшей задачей готовности к профессиональной деятельности у обучающихся должно быть совершенствование умений и навыков, развитие цели на самопознание.

В процессе саморазвития у обучающегося развивается творческий потенциал его личности, и, как следствие, результаты его профессиональной деятельности воплощаются не в новом изобретении, а в его личностном становлении [6].

В своей работе мы определяем профессиональное саморазвитие как обогащение знаний, творческий подход обучающимися к своей будущей профессиональной деятельности.

Модель профессионального становления обучающихся вуза включает следующие компоненты: профессиональную установку; самоанализ собственных профессиональных знаний, умений и навыков; постановку цели и задач формирования готовности к профессиональной деятельности; определение содержания работы в этом направлении; выбор соответствующих образовательных методов; и наконец, определение эффективности процесса саморазвития.

В вопросах организации профессионального становления обучающегося вуза повышение его мотивации к саморазвитию является очень важным, т.к. без мотивации самообразование невозможно. В конечном итоге организация профессионального самообразования предполагает формирование у обучающихся вузов мотивации к саморазвитию через реализацию комплекса внешних и внутренних факторов, таких как: обеспечение у студентов (курсантов) необходимости в саморазвитии через реализацию мер материального и морального стимулирования [6].

Для повышения готовности к профессиональной деятельности необходимо также проводить индивидуальную работу с обучающимися образовательных организаций по формированию конкретных личностных качеств. В процессе исследования мы четко увидели, что прослеживается связь между развитием у обучающихся образовательных организаций личностных и профессионально значимых качеств и уровнем развития у них профессиональных установок. Следовательно, целесообразно в ситуации с каждым студентом (курсантом) определить условия, устанавливающие удачную профессиональную установку. Обычно, у кого из обучающихся наблюдается положительная установка на профессиональную деятельность, присуща аналогичное стремление к самообразованию и саморазвитию в выбранной профессии.

При отсутствии у обучающегося вуза соответствующей профессиональной установки самоанализ может являться мощным мотивом к его становлению и саморазвитию.

Для того чтобы обучающийся адекватно определил уровень своей профессиональной компетентности, нужна определенная информация. В ходе проведенного нами исследования было обнаружено, что оптимальной основой для мотивации студентов (курсантов) к саморазвитию стала рейтинговая система контроля формирования их профессиональной компетентности.

Понимая имеющееся отставание в формировании у себя личностных и профессионально значимых качеств по сравнению с товарищами по вузу, обучающийся должен самостоятельно предпринимать меры по устранению возникшего противоречия. Достигая одобрения результата своей профессиональной деятельности, студент, в свою очередь, получает сильный мотив для достижения еще большего уровня профессионального развития и определяет алгоритм своего самопознания [6].

Лучший итог в готовности к квалифицированной деятельности у занимающихся в образовательном учреждении вероятен, если деятельность педагогов будет коррелирующей, система морального и материального стимулирования будет развитой и эффективной, самостоятельная работа обучающихся будет целенаправленной. Тезис совокупности предполагает занятие самообразованием в системе, показывающий специфику трудовой деятельности

выпускников образовательных организаций. Подборка тем для самостоятельной работы обучающегося определяется уровнем актуальности выбранной проблемы для развития его профессиональной компетентности. Это можно определить при помощи профессионального самоанализа [7].

Изложены взгляды организации профессионального становления обучающихся вуза подтверждают необходимость дифференцированного подхода в формировании готовности к профессиональной деятельности у студентов, в соответствии с уровнем их профессиональной компетентности.

С намерением решения организационных условий, обязательных для готовности к профессиональной деятельности у обучающихся проводился опрос специалистов различных профессиональных областей и педагогов, у которых трудовой стаж более 15 лет. В опросе принимали участие 117 респондентов. Результаты опроса показаны в таблице 1.

Работа по конструированию обязательной профессиональной подготовленности у обучающихся обязана включать новый источник по необходимым направлениям, вдобавок иметь системный, целеполагающий характер, эффективные механизмы коррекции, а также конкретные параметры оценки результатов на отдельных этапах квалифицированной подготовки профессионалов. Анализ подтвердил, что большая часть обучающихся (78%) хорошо уясняют самое основное процесса самопознания. В принципе все обучающиеся выявили значение самопознания в профессиональном образовании, а в качестве главных аргументов деятельности по саморазвитию выделили:

- решение быть профессионалом в выбранной профессии, состоятельным в достаточной степени квалифицированно выполнять свои должностные обязанности, быть многосторонне развитой личностью, уметь управлять собой, отвечать нормам времени;
- намерение переломить сложившееся в обществе устойчивое представление об ущербности трудовой деятельности профессионала в той или иной области.

Вместе с тем понимание важности самопознания в профессиональном становлении обучающихся не поддерживается подходящей деятельностью. Только 25% из числа респондентов утверждали, что занимаются самообразованием постоянно. Внушительная часть обучающихся выполняют работу над собой время от времени, либо вооб-

Таблица 1.

Ранговая структура организационных условий, необходимых для повышения эффективности формирования готовности к профессиональной деятельности у обучающихся вуза (n=117)

Ранговое место (значимость)	Организационные условия	Ранговый показатель (%)
1	Плавное проектирование процесса профессиональной подготовленности обучающихся исходя из их возможностей	18,4
2	Привнести в подготовку отдельных планов и программ по формированию личностных и психологических качеств у обучающихся	17,8
3	Реализация мер по повышению уровня методической подготовленности профессорско-преподавательского состава образовательной организации	15,5
4	Энергичное использование средств физической культуры (подготовки) для повышения профессиональной работоспособности обучающихся	14,2
5	Использование упражнений для формирования профессиональных навыков у обучающихся	13,3
6	Реализация мероприятий по контролю за уровнем развития личностных качеств обучающихся	12,6
7	Проведение мероприятий по учету уровня развития личностных качеств у обучающихся	8,8

ще не занимаются самосовершенствованием. Основными факторами данного обстоятельства, были названы: отсутствие цели, достойного примера; неосведомленность о механизмах работы над собой; фактическое наличие более значимых задач; недостаток времени [7].

К организационным условиям относятся те, которые сознательно создаются в процессе профессиональной подготовки обучающихся и должны обеспечивать наиболее эффективное протекание этого процесса (С.А. Багрецов, В.А. Кулганов, И.П. Горелов, 1996).

В нашем исследовании мы исходили из предположения, что решение проблемы формирования готовности к профессиональной деятельности у обучающихся, возможно при учете организационного аспекта – организации профессиональной подготовки процесса в рамках разработанной педагогической технологии.

В этой связи нами обсуждаются именно организационные условия повышения эффективности формирования готовности к профессиональной деятельности у обучающихся вузов.

С учетом вышеназванного мы определяем организационные условия развития личностных качеств у обучающихся образовательных организаций в процессе профессиональной подготовки как совокупность внешних обстоятельств организационного процесса и внутренних особенностей личности студента (курсанта), от которых зависит формирование готовности к трудовой деятельности и личностных качеств грамотного специалиста.

Для повышения эффективности формирования готовности к профессиональной деятельности у обучающихся образовательных организаций, были запланированы следующие пути:

- выявление специфики процесса профессиональной подготовки обучающихся вуза;
- установление сущности профессиональной готовности обучающихся;
- установление системно-функциональной характеристики профессиональной подготовки квалифицированных специалистов;

– выявление возможностей системного и личностно-профессионального подходов к формированию личностных качеств у обучающихся.

Из вышесказанного, мы предполагаем, что формировать готовность к профессиональной деятельности у обучающихся образовательных организаций удастся при дальнейших условиях:

- развитии познавательной активности у обучающихся, требующей от них внутренней установки на качественное усвоение программы профессиональной подготовки;
- формировании способности быстро адаптироваться к новым социально-психологическим условиям профессиональной деятельности после выпуска из образовательной организации;
- развитии эмоционально-волевых черт характера, таких как *трудолюбие, настойчивость, ответственность, самостоятельность, дисциплинированность*.

Подводя итог, можно сказать, что активность в учении есть познавательная активность, т.к. учение – всегда познание. Познавательная деятельность обучающихся характеризует степень или меру энергичности активности субъекта как источника познания.

Таким образом, формирование готовности к профессиональной деятельности у обучающихся образовательных организаций зависит не только от уровня сформированности профессиональных умений и навыков, способов познавательной деятельности, но и от развития мотивационно-потребностной сферы личности. Одна из первых потребностей – познавательная потребность. Любознательность, как форма проявления познавательной потребности играет особую роль в становлении мышления обучающегося, т.к. становится основой развития познавательных интересов в течение всего периода профессионального становления.

Следовательно, обеспечение организационных условий для развития вышеизложенных качеств, обеспечит эффективное формирование готовности к профессиональной деятельности у образовательных организаций.

Библиографический список

1. *Абрамешин А.И.* Управление инновациями в сфере образования / А.И. Абрамешин, Т.Т. Воронина, О.П. Молчанова // Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 99-113.
2. *Бердышев В.Е.* Состояние и проблемы аграрного образования / В.Е. Бердышев // Науч.-метод. Ж-л Московского государственного агроинженерного ун-та. М., 2004. С. 35-38.
3. *Бодалев А.А.* Саморазвитие взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 168 с.
4. *Бурмыкина О.Н.* Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / О.Н. Бурмыкина, Н.А. Нечаев. М.: Изд-во МГУ, 1998. 166с.
5. *Демина А.В.* Рефлексия будущего сурдопедагога в рамках его личностных и профессионально значимых качеств // Вестник студенческого научного общества факультета педагогики и психологии. Выпуск 3. Орёл, 2004. С. 21-24.
6. *Иванова Л.И.* «Индивидуальное преимущество» в технологии индивидуализации обучения на занятиях по физической культуре. Физическая подготовка и спорт. Сборник статей. Орел, 2015. С.44–46.
7. *Карпов В.В.* Психолого-педагогические основы многоступенчатой профессиональной подготовки в вузе. СПб.: СПбЭТУ, 1992. 310с.

References

1. *Abrameshin A. I.* innovation Management in the field of education / A. I. Abrameshin, T. T. Voronina, O. P. Molchanova // Higher education in Russia. 2001. No. 6. Pp. 99-113.
2. *Berdyshev V. E.* Condition and problems of agricultural education.// Nauch.-method. Journal Moscow state Agroengineering University. M., 2004. Pp. 35-38.
3. *Bodalev A. A.* Self-development of the adult person: characteristics and conditions of achievement. M.: Flinta: Nauka, 1998. 168 p.
4. *Burmykina O. N.* Psycho-pedagogical bases of formation of professional activity / O. N. Burmykina, N. A. Nechayev. M.: Izd-vo MGU, 1998. 166 p.
5. *Demina A. V.* Reflection of the future surdopedagogue within the framework of his personal and professionally significant qualities // Herald of the student scientific society of the faculty of pedagogy and psychology. Release 3. Orel, 2004. Pp. 21-24.
6. *Ivanina L. I.* «Individual advantage» in the technology of individualized learning in the classroom for physical education. Physical training and sports. A collection of articles. Eagle, 2015. Pp. 44-46.
7. *Karpov V. V.* Psychological and pedagogical fundamentals of a multi-stage training in the University. – SPb.: Spbetu, 1992. 310 p.

УДК 378

UDC 378

АМЕЛИЧКИН А.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности и экономики и управления, Орловский государственный институт культуры
E-mail: Amel88@yandex.ru

AMELICHKIN A.V.

PhD, Associate Professor of the Department of Social and Cultural Activities and Economics and Management, Orel State Institute of Culture
E-mail: Amel88@yandex.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
В РАЗВИТИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ**

**PEDAGOGICAL POTENTIAL OF INFORMATION AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN DEVELOPMENT
OF THE ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ABILITIES OF YOUTH IN CULTURAL INSTITUTIONS**

В данной статье рассматривается педагогический потенциал информационно-просветительских технологий в развитии организационно-управленческих способностей молодежи в учреждениях культуры в условиях современной России. Особое внимание уделяется педагогическим ресурсам, способствующим эффективному развитию организационно-управленческих способностей молодежи в практике социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: информационно-просветительские технологии, социально-культурная деятельность, организационно-управленческие способности молодежи, досуг.

This article examines the pedagogical potential of information and educational technologies in the development of organizational and managerial abilities of young people in cultural institutions in the conditions of modern Russia. Particular attention is paid to pedagogical resources that contribute to the effective development of organizational and managerial abilities of young people in the practice of social and cultural activities.

Keywords: information and educational technologies, social and cultural activity, organizational and managerial abilities of youth, leisure.

Современный период развития образования как интегрированной области научного знания о процессах обучения, воспитания и просвещения индивида характеризуется возросшей значимостью взаимосвязи между основной педагогической науки и ее разветвляющимися направлениями. Одним из этих направлений является информатизация образования, активно совершенствующаяся и востребованная область педагогики.

Информатизация образования рассматривается как новая область педагогической науки, включающая в себя подсистемы обучения, воспитания, просвещения. И.В. Роберт пишет: «Информатизация образования рассматривается как процесс интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, поддерживающий интеграционные процессы познания закономерностей предметных областей и окружающей среды (социальной, информационной, образовательной и др.) и инициирующий развитие индивида адекватно запросам и вызовам современного информационного общества массовой глобальной коммуникации» [7].

Досуговые технологии включаются в открытую информационную систему, обеспечивая свободный доступ к информации через социально-культурные институты. В этой связи расширяется диапазон информационного процесса, номенклатура информационных услуг.

В отечественной педагогике методологические основы информационно-просветительских технологий в социально-

культурной деятельности исследовались такими авторами, как: Д.И. Блюменау, Е.И. Григорьева, А.Д. Жарков, Т.Г. Киселева, А.Д. Лебедев, Ю.Д. Красильников, М.С. Смирнова, Э.И. Хитаров.

Выбор информационно-просветительских технологий социально-культурной деятельности в качестве механизма развития организационно-управленческих способностей молодежи в учреждениях культуры был обусловлен следующим:

- во-первых, социально-культурная деятельность предоставляет молодежи возможность проявить себя в качестве субъекта социального управления, ощутить себя организатором, управленцем, получить непосредственное признание результата своей деятельности, получить социальное признание и самоутверждение;
- во-вторых, социально-культурная деятельность направлена на вовлечение молодежи в мир культуры, в систему сложившихся в обществе ценностных и нормативно-регулятивных установок. Она является мощным средством воздействия на личность, развивающим ее способности, важные для современной молодежи.

В сфере свободного времени культурно-информационные ценности усваиваются стихийно, на основании саморазвития личности, а также целенаправленно – с помощью специалистов, способных квалифицированно передавать эти ценности, поэтому в современных

условиях работники учреждений культуры все большее внимание уделяют активному использованию новейших достижений педагогики, создавая разнообразные культурно-досуговые, образовательные, развивающие программы и модели, акцентирующие внимание на свободном творческом поиске участников кружков, студий, любительских объединений. Следовательно, развитие организационно-управленческих способностей молодежи в учреждениях культуры может эффективно осуществляться с помощью информационно-просветительных технологий социально-культурной деятельности.

Информационно-просветительные технологии социально-культурной деятельности представляют собой социально-культурную систему последовательно организованных алгоритмических организационно-управленческих действий, комплексное функционирование личностных, инструментальных и методологических средств, направленных на достижение планируемых результатов. Данное определение содержит понимание сущности информационно-просветительных технологий социально-культурной деятельности как совокупности методов, включающих весь комплекс процессуальной деятельности от замысла до осуществления [8].

В этом определении информационно-просветительных технологий мы видим важные для понимания их сущности общие положения:

- во-первых, информационно-просветительные технологии социально-культурной деятельности понимаются как проектная часть педагогического процесса;
- во-вторых, как совокупность последовательных алгоритмов, направленных на достижение планируемых результатов;
- в-третьих, как процесс функционирования личностных, инструментальных и методологических средств.

Н.К. Борозина пишет, что «информационно-просветительные технологии – это технологии, направленные на привлечение внимания к коммуникации, достижение восприятия и адекватного усвоения информационного сообщения, сохранение информации в банке данных и ее использование для стимулирования активного обучения и практических действий. Информационно-просветительные технологии социально-культурной деятельности вбирают в себя все достоинства педагогических технологий, корректируют отдельные недостатки педагогических методик и процессов, поскольку условия, средства, формы, методы, характерные для свободного времени, предполагают свободу выбора разнообразных видов деятельности, строятся с учетом интересов и потребностей личности в той или иной сфере значимой для нее деятельности. Информационно-просветительные технологии социально-культурной деятельности объединяют средства, формы, методы не только с определенной целью, но и в определенной последовательности, логике, что особенно важно при научно-объективном прогнозе, выраженном в определенном проекте, программе, модели» [4].

Педагогический аспект информационно-просветительских технологий социально-культурной деятельности, по мнению Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова, заключается в «социальном воспитании и разностороннем развитии личности» [6]. При применении данных технологий необходимо учитывать специфику и возможности

социально-культурных институтов в регионе, запросы и интересы социально-демографических групп, характер их деятельности, возможности координации усилий различных социальных структур, временные характеристики циклов воздействия. Технологический потенциал информационно-просветительной деятельности в данной модели представлен как совокупность производственных методов и процессов, а также способов организации работы с молодежью в процессе развития организационно-управленческих способностей в учреждениях культуры [3].

В отличие от обычных технических средств обучения информационно-просветительные технологии позволяют не только дать молодому человеку большой объем готовых, строго отобранных соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, организационно-управленческие и творческие способности, что актуально для организации процесса непрерывного образования. Возможности информационно-просветительных технологий позволяют увеличить объем предлагаемого для ознакомления материала, многократно повторяемого в разнообразных формах.

Стратегической тенденцией развития современной системы дополнительного образования в России за последние годы стало широкомасштабное и стремительное внедрение информационно-просветительных технологий в образовательный процесс учреждений культуры. Обусловлено это наличием целого ряда объективных предпосылок:

- во-первых, резко ускорившиеся темпы научно-технического прогресса потребовали от специалистов сферы социально-культурной деятельности применения инновационных подходов к решению проблемы развития молодежи. «Сегодня учреждения культуры решают социальные проблемы в регионе, предлагая молодежи новые модели образа жизни. Деятельность учреждений культурно-досугового типа направлена на создание наиболее благоприятных, оптимальных условий для отдыха, развития духовных, творческих, организационно-управленческих и других способностей молодых людей» [2];
- во-вторых, совершенно по-новому стало формироваться единое образовательное информационное поле. Широкое применение интернет-технологий безгранично расширило возможность обмена информацией. Всеобщая компьютеризация способствует пересмотру общественно-отношения к информации, ее коммуникативным параметрам. Сегодня информацию по-иному передают, воспринимают, оценивают, используют. Применение компьютера обеспечивает инновационные процессы коммуникации в обучении, практически нивелирована проблема доступа к таким материалам как книги, статьи, ноты, аудио и видеозаписи. В своем исследовании А.Д. Жарков отмечает: «В интернете широкое распространение получили различные обучающие программы и программы самообразования. Одним из наиболее популярных видов образовательных услуг в Интернете является проведение конференций» [5];
- в-третьих, заметно упрочилась общемировая тенденция применения дистанционного обучения, в котором информационные технологии являются фундаментом построения всей образовательной системы. Актуально это и для современных учреждений культуры.

Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников отмечают, что «в

последние годы существенно расширился диапазон различных видов информационного взаимодействия социально-культурных институтов. Перспективы дальнейшего роста информационного потенциала социально-культурной сферы во многом зависят от современных технологий эффективного использования аудиовизуальных средств, мультимедиа (компьютерных программ) и массмедиа технологий (средства массовой коммуникации)» [6]. Данные технологии несут колоссальный педагогический потенциал по развитию организационно-управленческих способностей молодежи.

«Развитие массмедийных технологий открыло новое направление просветительной деятельности, что привело к распространению новых форм социально-культурной деятельности и новых видов досуговых услуг, к которым, например, можно отнести интернет-конференции, виртуальные выставки и музейные экспозиции, удаленный доступ к информации о культурных ценностях» [2]. Массмедиа технологии имеют огромный образовательный потенциал в области культурного потребления и массовых коммуникаций. Видеокассета, видеодиск, видеоконференция, видеотрансляция, компьютерное моделирование изображений, компьютерная мультипликация, видеотекст, телетекст – это составные части современного образования.

В последнее десятилетие огромное распространение в социально-культурных институтах получило создание медиатек. В них сосредоточены всевозможные источники и средства информации: библиотека, фонотека, видеотека, компьютерный центр, телекоммуникационный центр. Здесь люди могут получить всю необходимую для них информацию.

Значимым педагогическим потенциалом обладают телекоммуникационные технологии. «Телекоммуникации позволяют обеспечить людей учебными и учебно-методическими материалами, обеспечивают обратную связь между педагогом и учащимся, предоставляют доступ к отечественным и зарубежным информационным системам и библиотекам» [2]. В учреждениях культуры могут применяться телекоммуникационные приемы, способствующие развитию организационно-управленческих способностей. Их можно использовать в интерактивных обучающих деловых играх, тренингах, коучингах, при реализации образовательных проектов (управленческих, лидерских, коммерческих, политических), в ходе проведения совместных досуговых мероприятий.

При использовании информационно-просветительских технологий все большее значение приобретает Интернет. Это удобный и доступный источник разнообразной информации, принципиально преобразующий всю систему накопления, хранения, распространения и использования культурных ценностей. Таким образом, возникает новая

информационная среда, предполагающая специфические средства взаимодействия, расширяющая его границы и предоставляющая обширные социально-педагогические возможности.

Современная культурно-образовательная среда учреждений культурно-досуговой сферы также всецело охвачена процессом информатизации, который предполагает реализацию возможностей информационных технологий для совершенствования методов обучения и воспитания. Развитие информационно-просветительных технологий позволяет личности ощутить свою причастность к происходящим в мире событиям, быть в курсе социально-культурной, политической и экономической жизни. Все это имеет большое значение для непрерывного образования и социализации человека в современных социально-экономических условиях, так как информационно-познавательная деятельность базируется на современных информационных технологиях. Перед информационно-познавательной деятельностью стоит задача – удовлетворение потребности человека в получении информации.

Таким образом, развитие организационно-управленческих способностей молодежи в учреждениях культуры обусловлено внедрением в процесс обучения информационно-просветительных технологий. «С их помощью можно с большой эффективностью развивать организационно-управленческие способности молодежи, учитывая при этом индивидуальные мотивации, склонности, черты характера, темперамент, имеющуюся систему знаний, уровень развития, интеллектуальные и творческие способности человека, причем в комфортных для молодых людей условиях» [2]. Информационно-просветительные технологии должны быть ориентированы на развитие у молодежи интеллекта, позитивного отношения к новым знаниям как основной ценности, способствующей созданию условий для проявления личностных качеств, мышления, становления творческой активности, инициативы, удовлетворения духовных потребностей, социальных и коммуникативных способностей, навыков самообразования, саморазвития. Представляя собой сложную систему педагогического влияния на личность, информационно-просветительные технологии социально-культурной деятельности соединяют в себе логику и целостность педагогического процесса, взаимно связывают все его части, объединяя их в конкретном проекте или программе по развитию у молодежи организационно-управленческих способностей в учреждениях культурно-досугового типа. Развитие организационно-управленческих способностей молодежи в учреждениях культуры – достаточно сложный процесс, имеющий свою структурную организацию, поэтому его реализация требует использования разнообразных педагогических методов, основным среди которых является педагогическое моделирование.

Библиографический список

1. Амеличкин А.В. Педагогическая деятельность учреждений культуры по формированию организационно-управленческих способностей молодежи // Образование и общество. 2012. № 3 (74). С. 112-114.
2. Амеличкин А.В. Педагогический потенциал социально-культурных учреждений по развитию организационно-управленческих способностей молодежи на основе деятельностного подхода // Ученые записки Орловского государственного университета: научный журнал. Орел: издательство ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». 2016. № 3 (72). С. 253-256.
3. Амеличкин А.В. Педагогическое моделирование процесса формирования организационно-управленческих способностей молодежи в учреждениях культуры // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 2 (118). С. 77-80.
4. Борозина Н.К. Социально-культурные условия формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи средствами информационно-просветительских технологий: автореф. дисс... канд. пед. наук. Тамбов. 2010. 24 с.

5. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности. М. : МГУКИ, 2007. 456 с.
6. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность. М.: МГУКИ, 2004. 539 с.
7. Роберт И.В. Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации // Информатика и образование. 2008. №5. С. 2-15.
8. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособие / под ред. проф. Е.И. Григорьевой. Тамбов, 2004. 512 с.

References

1. *Amelichkin A.V.* Pedagogical activity of cultural Institutions on the formation of organizational and managerial capabilities of youth // Education and Society. 2012. № 3 (74). Pp. 112-114.
 2. *Amelichkin A.V.* The pedagogical potential of socio-cultural institutions for the development of organizational and managerial abilities of young people: activity approach // Uchenye zapiski Orel State University: a scientific notes Orel: publishing house FSBEI HE "Orel State University named after I.S. Turgenev" 2016. № 3 (72). Pp. 253-256.
 3. *Amelichkin A.V.* Pedagogical modeling of organizational and management abilities formation of youth in cultural institutions // Bulletin of Tambov University. Ser. Humanitarian sciences. 2013. № 2. Pp. 77-80.
 4. *Borosina N. N.* Socio-cultural conditions for the formation of value orientations of student youth through the means of information and educational technologies: the author's abstract. dissertations ... candidate of pedagogical sciences. Tambov. 2010. 24 p.
 5. *Zharkov A.D.* Theory and technology of cultural and leisure activities. Moscow: MGUKI, 2007. 456 p.
 6. *Kiseleva TG, Krasilnikov Yu.D.* Social and cultural activity. Moscow: MGUKI, 2004. 539 p.
 7. *Robert I.V.* Theoretical bases of the development of the informatization of education in the modern conditions of the information society of mass global communication // Informatics and education. 2008. № 5. Pp. 2-15.
 8. Modern technologies of socio-cultural activities: Textbook. allowance / ed. prof. E.I. Grigorieva. Tambov, 2004. 512 p.
-

УДК 378.091.214:[378.22:91

UDC 378.091.214:[378.22:91

БАРАНОВА-ШИШКОВА Л.И.

кандидат географических наук, доцент, кафедры географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lilib-sh@yandex.ru

BARANOVA-SHISHKOVA L.I.

Candidate of geographical sciences, associate professor, departments of geography, ecology and general biology, Orel State University
E-mail: lilib-sh@yandex.ru

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ-ГЕОГРАФОВ ПРОФИЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
«РЕГИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»**

**CONCEPTUAL APPROACHES TO THE EDUCATIONAL PROGRAM OF HIGHER EDUCATION
IN THE PREPARATION OF GRADUATE GEOGRAPHERS PROFILE ORIENTATION "REGIONAL POLICY"**

Статья посвящена разработке концепции образовательной магистерской программы высшего образования профильной направленности «Региональная политика». В основу разработки программы положены концептуальные подходы в подготовке магистров – географов, вызванные необходимостью решения проблем, нерешенность которых создает реальную угрозу в расстановке политических сил регионов и социальному состоянию их населения.

Ключевые слова: разработка концепции, концептуальные подходы, региональная политика, управленческие решения, стратегическое развитие и управление регионами, квалифицированные компетентные и конкурентоспособные региональные политики.

The article is devoted to the development of the concept of educational master's program of higher education profile orientation «Regional policy». The basis of the development of the program is based on conceptual approaches in the preparation of masters-geographers, caused by the need to solve problems, the unsolved nature of which creates a real threat to the balance of political forces of the regions and the social condition of their population.

Keywords: concept development, conceptual approaches, regional policy, management decisions, strategic development and management of regions, qualified competent and competitive regional policies.

Уровень образования профессиональной подготовки магистров призван обеспечивать потребности хозяйственного комплекса страны контингентом высококвалифицированных специалистов, подготовленных к различным видам инновационной деятельности, требующей углубленных фундаментальных знаний и умений. При этом учитывается основная задача, стоящая перед высшей школой Российской Федерации, адаптация к единому европейскому образовательному пространству на принципах Болонской декларации. В этой связи разработка учебно-методических материалов строится на новом компетентностном, более того концептуальном подходе обучения будущих магистров.

Географическое образование в XXI веке подвержено существенным изменениям. Они обусловлены хозяйственной практикой людей, нарушившей пропорции в переносе энергии, вещества и информации в природных комплексах. Это поставило под угрозу устойчивость развития человечества, что требует новых управленческих решений для исправления ситуации, в том числе и в географической подготовке населения.

Одним из факторов территориальной организации общества и управления выступает расстановка политических сил в регионе. От профессиональных способностей региональной элиты зависит состояние экономики на местах, от моральных качеств и правовой ответственности – крими-

нальная ситуация. Следует отметить, что номенклатурный принцип формирования властных органов, доминировавший в эпоху развитого социализма, в наши дни (выборы разного уровня) во многих регионах России сохранил свою значимость. С той лишь разницей, что к назначенным руководителям присоединились местные экономические, криминальные и национальные лидеры. Изучение и оценка реального расклада сил в местных руководящих группах позволяет относительно точно прогнозировать социально-экономическую ситуацию в регионе.

Такое изучение и оценку реального, можно провести в рамках курсов «Политическая география», «Региональная планирование территории» и «Геополитика», читаемых на географических и экономических специальностях университетов, дополненных разделом «Политическая география региона».

Современный опорный многофункциональный университет России, каковым является Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, определяя стратегические направления своего развития и планируя деятельность на ближайшие годы, обязательно должен учитывать интегрированные процессы, происходящие в мировом сообществе, образовании и науке.

Концепция Образовательной программы высшего образования предложена согласно профилю подготовки «Региональная политика», основанная на настоящей об-

разовательной программе, которая разработана в рамках направления подготовки 05.04.02 География (уровень магистратуры) по ФГОС № 39030 от 29.09. 2015 г. (обучение студентов по данному направлению ведётся с 2008 года) [5].

Предлагаем выделить основные структурные элементы образовательной магистерской программы (ОМП), всего их восемь, а именно:

- цель;
- задачи;
- компетенции магистра;
- уникальность профильной направленности;
- особенности работы по привлечению талантливой молодёжи;
- предложения по модернизации технологий организации образовательного процесса;
- привлечение организаций-партнёров с целью организации практик, трудоустройства выпускников;
- механизмы повышения привлекательности образовательной программы на рынке образовательных услуг.

I. Цель программы: подготовка квалифицированных компетентных и конкурентоспособных на рынке труда региональных политиков, обладающих общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, позволяющими эффективно решать научно-исследовательские, проектные и производственные, контрольно-ревизионные и экспертно-аналитические, организационно-управленческие, административные и педагогические задачи, связанные со знаниями о земле.

II. Задачи программы:

В связи с широтой постановки самого курса, можно выделить три группы задач:

Мировоззренческие

- Создание у магистрантов целостного системного представления о мире и месте человека в нем; формирование естественнонаучного мировоззрения и мироощущения будущих географов, а также представление о специфичности естествознания как одной из важнейших отраслей культуры.

- Получение представлений о сущности естественнонаучной картины мира; осознание места географической картины мира в современной культуре общества.

Методологические

- Понимание возможностей рационального естественнонаучного метода, его соотношения с другими видами освоения действительности.

- Усвоение системного, модельного и эволюционно-синтетического принципов, как трансдисциплинарных направлений в изучении неживой и живой природы, человека и общества.

Социальные

- Рассмотрение естествознания как специфического социального института.

- Формирование представлений о проблемах взаимоотношения в системе «ученый – научное сообщество – общество»; о этических проблемах в науке

- Выработке представлений о роли в решении социальных проблем и сохранении жизни на Земле; о проблемах биоэтики и социальной экологии [3].

III. Компетенции магистра

Магистр имеет представления как о социально-

экономической истории пространственного развития России и стран Содружества, так и о современной территориальной организации общества, тенденциях и проблемах её трансформации в условиях глобализации экономического развития, роста значимости инновационных и социокультурных факторов, проведения структурных и институциональных реформ в российском обществе.

Магистр ориентируется в современной проблематике регионального развития в социальной, экономической и политической сферах. Он знает и умеет применять на практике основные подходы, модели и методы стратегического управления экономическим и социальным развитием регионов и городов.

Магистр овладел теоретическими и прикладными основами регионального планирования территории и стратегического управления, умеет применять их к регионам и городам различного иерархического уровня и социально-экономического типа.

Магистр готов решать задачи, связанные с разработкой как стратегических, так и среднесрочных программ и планов пространственного, социально-экономического и инвестиционного развития регионов и городов. Давать практические рекомендации по совершенствованию системы территориального управления и пространственного развития них.

Магистр готов к решению задач, связанных с разработкой и реализацией программ и системой мер в области региональной политики государства и внутрирегиональной политики органов региональной власти в экономической и социальной сфере [3].

Приобретённая в рамках программы квалификация позволяет ее выпускникам работать в федеральных, региональных и муниципальных органах власти и управления, международных, федеральных и региональных центрах социально-экономического и политического анализа, менеджмента и маркетинга; инвестиционных и консалтинговых компаниях разного профиля.

IV. Уникальность образовательной программы, заключается в том, что сущностью региональной политики является управление региональным развитием для достижения общенациональных целей.

Региональная политика (РП) органическая часть общей социально-экономической политики государства, синтезирующая ее региональные аспекты. Она направлена на всемерное использование благоприятных и ограничение действия негативных региональных факторов для достижения общих стратегических целей и задач социально-экономического развития страны в целом. Вместе с тем это часть общей региональной политики, создающая экономические основы целостности Российского государства, всех жизненно важных направлений развития российского общества [4].

Для России и отдельных её регионов РП имеет исключительно актуальное значение, из-за огромных различий природно-географических, социально-демографических, экономических и других условий. В современных условиях, в период перехода к рыночным отношениям, роль региональной политики еще более возрастает. Это обусловлено:

- усилением центробежных, сепаратистских настроений в регионах, дезинтеграцией экономического пространства;

- необходимостью учета специфики регионов при проведении реорганизации экономики и учет резко отличающихся начальных условий в регионах;
- незавершенностью и противоречивостью разграничения компетенции федеральных и региональных органов управления;
- политической нестабильностью и межэтнической напряженностью в ряде регионов;
- геополитическими и социально-экономическими последствиями распада СССР;
- экономическим кризисом, острыми проблемами в регионах [1].

V. Особенности работы по привлечению талантливой молодёжи к освоению образовательной программы, выражается в том, что: магистранты могут найти своё отражение в динамике стремительно меняющегося мирового социума и информационного изобилия СМИ. Интерпретации поиска и апробации современных концептуальных подходов остаются в центре научных дискуссий.

Афоризм «Талант даётся при рождении и развивается в движении» говорит о том, что переход от развития врождённой одарённости к какому-либо предмету, развивает дальнейшую мотивацию и как следствие приводит к реализации практической деятельности, которая происходит зачастую постепенно.

Таким образом, особенностями работы по привлечению талантливой молодёжи заключается в пользу интенсивной стратегии, которая предполагает:

- набор по мотивации;
- ориентация на достижения;
- включение в перспективные практики;
- участие во ВСО;
- технологии самоопределения, с учётом тренда регионального развития и собственного будущего.

VI. Предложения по модернизации технологий организации образовательного процесса определяются самой системой модернизации образования, а именно:

- заменой традиционных форм учебного процесса (лекции и семинары) некоторыми новыми «синтетическими» занятиями;
- обучением технологиями чтения специальной литературы как одному из основных учебных умений;
- применением коллективной учебно-познавательной деятельности, посредством электронных средств обучения в виде планшетных ПК, как в больших, так и в малых группах;
- реализацией интегрированных внутриуниверситетских программ и программ в рамках взаимодействия с ведущими университетами;
- развитием средств информационно-коммуникационных технологий позволяющим беспрепятственно реализовывать дистанционное образование магистрантов в сочетании с тематическим контролем и занятиями по систематизации.

Внедрение дистанционного магистерского образования позволит ОГУ им. И.С. Тургенева в первую очередь расширить границы влияния вуза с привлечением большего числа желающих из сопредельных регионов, а также содействие реализации международной и российской доктрины в интересах устойчивого развития Орловского региона.

VII. Привлечение организаций-партнёров с целью

организации практик и дальнейшее трудоустройство выпускников. Участия работодателей в разработке и реализации образовательных программ.

Магистры проходят научно-исследовательские практики (НИП), относящиеся к виду научно-исследовательской, научно-инновационной и организационно-управленческой деятельности, а именно:

- проводят научные исследования в рамках заданной тематики (как экспериментальные, так и теоретические);
- формулируют новые задачи, возникающие в ходе научных исследований, выбирают необходимых методы исследования;
- работают с научной литературой с использованием новых информационных технологий, следят за научной периодикой;
- применяют результаты научных исследований в инновационной деятельности;
- участвуют в формулировке новых задач и разработке новых подходов в НИИ;
- обрабатывают и анализируют полученные данные с помощью современных информационных технологий, осваивают новое оборудование, как в рамках темы своей НИР, так и вне темы;
- применяют результаты научных исследований в инновационной деятельности;
- разрабатывают и апробируют новые методы географических исследований;
- участвуют в организации научно-исследовательских и научно-инновационных работ;
- принимают активное участие в организации семинаров, конференций, составлении рефератов, написании и оформлении научных статей и докладов на конференциях и семинарах;
- участвуют в подготовке заявок на конкурсы грантов и оформлении научно-исследовательских проектов и отчетов, внедряют инновационные и предпринимательские проекты [6].

Содействие занятости студентов, магистрантов и трудоустройство выпускников, осуществляется посредством регионального координационно-аналитического центра трудоустройства молодёжи (РКАЦТМ).

РКАЦТМ является структурным подразделением ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева». В настоящее время специалистами Центра создана постоянно действующая система трудоустройства студентов, магистрантов и выпускников, а также подбора кадров для компаний. Основные направления деятельности центра:

- взаимодействие с органами государственной власти, Управлением труда и занятости Орловской области;
- координация взаимодействия вузовских центров трудоустройства г. Орла по вопросам содействия трудоустройству выпускников;
- сотрудничество с работодателями города Орла и Области по вопросам трудоустройства выпускников;
- создание и ведение базы данных вакансий работодателей;
- создание и ведение базы данных студентов и выпускников;
- организация презентаций, дней карьеры, ярмарок

вакансий и других аналогичных мероприятий, направленных на содействие временной и постоянной занятости студентов и выпускников;

- своевременное обеспечение выпускников информацией по имеющимся вакансиям;
- оказание помощи студентам и выпускникам в составлении резюме;
- обучение студентов технологиям поиска работы, переговорам с работодателями, планированию карьеры;
- проведение комплексного консультирования студентов и выпускников в период поиска работы, адаптации на новом рабочем месте;
- сбор отзывов работодателей по качеству подготовки студентов;
- оказание содействия в организации стажировок студентов;
- мониторинг трудоустройства студентов и выпускников.

VIII. Механизмы повышения привлекательности образовательной программы на рынке образовательных услуг, как комплексы мероприятий, а именно:

1. осуществить инвентаризацию федеральных программ индустриального развития региона с целью приведения их в соответствие с утверждёнными приоритетами государственной промышленной политики;
2. перейти к конкурсной системе отбора участников и соисполнителей реализации целевых региональных про-

грамм индустриального развития, а также поставщиков продукции, товаров и услуг для региональных нужд;

3. пересмотреть процедуру региональных программ за счёт перехода от прямого бюджетного финансирования к выделению государственных ресурсов на принципах срочности, платности и возвратности [2].

В случае применения вышеизложенных механизмов разработки и реализации региональных программ, могут стать важным элементом в подготовке региональных политиков, ориентированных на:

- развитие стратегического мышления и способностей к аналитическим действиям;
- формирование практических навыков при постановке и решении стратегических задач на региональном и муниципальном уровне управления;
- ориентации образовательной программы на потребности рынка труда, в том числе регионального;
- осуществление образовательной деятельности на основе передовых информационных технологий.

Таким образом, предлагаемые материалы данной статьи, базирующиеся на концептуальных подходах магистерской программы по направлению 05.04.02 «География», профиля «Региональная политика» позволят факультетам и кафедрам иных университетов и вузов применить подготовку магистров в соответствии с существующими национальными и региональными потребностями в специалистах высшей школы.

Библиографический список

1. Вардомский Л. "Рег. политика: проблемы и противоречия" / Власть 2004. № 11.
2. Лексин В., Андреева Е., Ситников А., Швецов А. "Рег. политика России: Концепции, проблемы, решения. Статья 1. // РЭЖ. 1993. № 9.
3. Образовательные магистерские программы по направлению «География»: Для гос. ун-тов. М.: Изд. геогр. фак. Моск. Ун-та, 2007 320 с.
4. О концепции рег. политики / Экономист 2005. №4.
5. Рабочая программа дисциплины «Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности» / Л.И. Баранова-Шишкова, ФГБОУ ВО ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017 г., 15 с.
6. Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 05.04.02. География (уровень магистратуры). 2015. URI.:<http://docs.cntd.ru/document/420302018>

References

1. Vardomsky L. "Reg. politics: problems and contradictions" / Power 2004. № 11.
2. Leksin V., Andreyeva Ye., Sitnikov A., Shvetsov A. "Reg. Russian policy: Concepts, problems, solutions. Article 1. // REG. 1993. No. 9.
3. Educational master's programs in "Geography": for the state University. M.: Ed. geogr. fuck. Mosk. University, 2007 320 p.
4. About the concept of reg. politicians / Economist 2005. №4.
5. The working program of the discipline "Practice on obtaining professional skills and experience of professional activity" / L. I. Baranova-Shishkov, Turgenev state University of Russia, 2017, 15 p.
6. Federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 05.04.02. Geography (master's level). 2015. URI.:<http://docs.cntd.ru / document/420302018>

УДК 378.016 – 048.35:666.018.42

UDC 378.016 – 048.35:666.018.42

БАРАНОВА-ШИШКОВА Л.И.

кандидат географических наук, доцент, кафедра географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lilib-sh@yandex.ru

ЗВОНАРЕВА Е.А.

кандидат химических наук, доцент, кафедра химии, Воронежский государственный педагогический университет

E-mail: zvolena@yandex.ru

СИМПОЛЬСКАЯ К.С.

магистрант кафедры географии, экологии и общей биологии, направление подготовки 05.04.02 «География», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: smpkar@rambler.ru

BARANOVA-SHISHKOVA L.I.

Candidate of geographical sciences, associate professor, departments of geography, ecology and general biology, Orel State University

E-mail: lilib-sh@yandex.ru

ZVONAREVA E.A.

Candidate of chemistry, associate professor, departments of chemistry, Voronezh state pedagogical university

E-mail: zvolena@yandex.ru

SYMBOLISKA K. S.

Master's student of the department of geography, ecology and General biology field of study 05.04.02 "Geography", Orel State University

E-mail: smpkar@rambler.ru

МОДЕРНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИГОТОВЛЕНИЯ ЛЕГКОПЛАВКИХ СТЕКОЛ НА ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ ПО ПРИКЛАДНОЙ ХИМИИ

MODERNIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF EDUCATING OF STUDENTS BY MEANS OF PREPARATION OF FUSIBLE GLASSES ON LABORATORY PRACTICAL WORK ON THE APPLIED CHEMISTRY

В данной научной статье предлагается пересмотреть строительство общеевропейского образовательного пространства путем сохранения достижений отечественной системы образования с учётом внутренних запросов российского общества. В качестве примера приведено химико-технологическое производство стекловарения на лабораторном практикуме по прикладной химии при обучении студентов. Детально описан процесс стекловарения, обусловленный модернизацией сложных физико-химических процессов. Рассмотрена методика приготовления стекла в лаборатории и в ходе демонстрационного химического эксперимента. В то же время, освоены современные методы промышленного производства с наименьшими затратами энергии, минимизирующие экологические риски.

***Ключевые слова:** производство и приготовление стекла, демонстрационный химический эксперимент, химико-технологический процесс, модернизация учебного процесса.*

In this scientific article proposes to revise the construction of the European educational space by preserving the achievements of the domestic education system, taking into account the internal needs of the Russian society. As an example, the chemical-technological production of glass at the laboratory workshop on applied chemistry in the training of students. The process of glassmaking due to the modernization of complex physical and chemical processes is described in detail. The method of glass preparation in the laboratory and during the demonstration chemical experiment is considered. At the same time, modern methods of industrial production with the lowest energy costs, minimizing environmental risks, have been mastered.

***Keywords:** production and preparation of glass, demonstration chemical experiment, chemical and technological process, modernization of educational process.*

Российский вуз во втором десятилетии XXI-ого века продолжает претерпевать, так называемый «Болонский процесс», который является долгосрочной программой действий европейских государств на пути создания общеевропейского образовательного пространства. Современный университет сегодня не может отстраниться от решения задач общеевропейского строительства высшей школы, однако модернизируя российское образование необходимо следовать эволюционным путём, сохраняя достижения отечественной системы с учётом внутренних запросов российского общества. Естественные науки, в частности дисциплины химического цикла, отвечая на вызовы времени, стремятся решать сложнейшие проблемы,

направленные на внешний мир и подразумевающие его подчинение и потребление.

Стекло и изделия на его основе находят применение во многих областях современной науки и техники. Рассматривая эволюцию промышленного производства стекла, нельзя не сказать о технологии производства и, конечно, о конкуренции предприятий. Всё это позволяет стекольной промышленности эволюционировать и идти только вперед. Составом стекол определяется область их применения, так как свойства стекла напрямую зависят от входящих в них компонентов [1, с. 182].

Так, стеклообразователями называются вещества, которые образуют стекла. К ним относятся следующие ок-

сиды: B_2O_3 , GeO_2 , SiO_2 , P_2O_5 , As_2O_3 , Al_2O_3 , V_2O_5 . Стекла представляют собой каркас, построенный из молекул стеклообразователя (SiO_2 , B_2O_3 и др.), в который входят ионы щелочных или щелочноземельных металлов.

В основном готовится простое силикатное стекло, которое имеет следующий состав: $Na_2O \cdot CaO \cdot 6SiO_2$.

В современном производстве хрусталя, цветных, оптических, химико-лабораторных и технических стекол, главным образом, применяется оксид калия (K_2O), который вводится в состав стекольной шихты в виде поташа K_2CO_3 и содово-поташной смеси. Он улучшает цветовой оттенок стекла, придает ему блеск, снижает склонность стекла к кристаллизации. Хрусталь является особым видом стекла, содержащий не менее 24% оксида свинца (PbO) или бария (BaO). Добавка PbO увеличивает дисперсию света в стекле и его показатель преломления, а также увеличивает пластические свойства стекла и возможности по его обработке – огранке и резьбе. Добавка BaO в основном увеличивает только показатель преломления. Для получения желаемого оттенка хрустального стекла используют соответствующие добавки, а именно:

- для зеленого оттенка – оксид меди;
- для фиолетового – оксид марганца;
- для розового – кремний;
- для синего – кобальт;
- для красного – кадмий [1, с. 183].

Приготовление стекла состоит из четырех последовательных стадий: 1) дробление или помол оксидов и их просев; 2) дозировка оксидов; 3) перемешивание оксидов; 4) варка стекла.

В настоящее время производство стекла и хрусталя требует значительного количества энергии, так как осуществляется при высокой температуре, что приводит к образованию продуктов сжигания топлива, поступающих в атмосферный воздух. Следовательно, стеклоизделия целесообразно вырабатывать из вторичного сырья, каковым является стеклобой и стеклянная посуда, бесспорно остающиеся менее энергозатратными и минимизирующими экологические риски [2, 4].

Приготовление стекла можно осуществить и на лабораторном практикуме по прикладной химии со студентами, на котором проводятся следующие лабораторные опыты: опыт с жидким стеклом, приготовление легкоплавких стекол, а также демонстрационный школьный химический эксперимент. При выполнении данного лабораторного практикума студентами, предусмотрена работа с методическими пособиями по выбору предлагаемых уже имеющихся методик, направленных на подготовку к выполнению опытно-экспериментальной части. Помимо того, определены цели, задачи опыта и последовательность действий при выполнении работы. Обязательными, являются, изучение правил и требований по технике безопасности, умения сравнивать и оценивать методику работы и формулировки студентами правильных выводов по лабораторной работе. В качестве примера приведем структуру лабораторного практикума на тему: «Приготовление легкоплавкого стекла в лабораторных условиях».

Цель работы: ознакомить студентов с основами расчета состава и технологического процесса синтеза легкоплавкого стекла.

Задачи: расчет массовой доли состава стекла и изуче-

ние методики расчета шихты по заданному составу.

№ 1. Опыт с жидким стеклом

Огнезащитные свойства силиката натрия (калия).

Разбавьте силикатный клей водой в отношении 1:1, пропитайте полученным раствором кусочки различной ткани или деревянные лучинки, затем тщательно высушите. Внесите в пламя горелки образцы обработанного и необработанного материала и сравните их способность к возгоранию.

№ 2. Приготовление легкоплавких стекол

В лабораторных условиях варку стекла удобно проводить в электропечах. Особенно легко готовятся легкоплавкие стекла – борвинцовые и свинцовые, так как для их изготовления требуются сравнительно невысокие температуры. На базе этих стекол можно легко приготовить и окрашенные стекла. Для их изготовления рекомендуются смеси: $PbO \cdot B_2O_3 \cdot SiO_2$.

Для того чтобы варка стекла проходила успешно, выбирают те смеси, температура плавления которых примерно на 50-110°C ниже температуры печи. Расчет ведут на 30-35 г шихты. Хранить реагенты нужно в плотно закрытых склянках, так как они гигроскопичны. Предварительно оксиды растирают в ступке и просеивают через сито так, чтобы размер частичек был не более 0,1 мм. Оксиды взвешивают с точностью до 0,01 г и тщательно перемешивают в ступке. Ввиду того что кусочки при этом разбрасываются, на пестик нужно надеть лист бумаги, закрывающий ступку. Затем 8-10 г смеси всыпают в тигель и помещают его в нагретую печь. Полученная стекломасса должна быть совершенно однородной. Для этого ее выдерживают в расплавленном состоянии в течение 10-15 мин. Варка стекла ускоряется при перемешивании стекломассы проволокой. Однако если для этой цели применяется не платиновая проволока, а, например, железная, то стекло немного загрязняется оксидами железа [3].

Для варки стекла оксид свинца PbO можно приготовить прокаливанием сурика, карбоната или нитрата свинца при 500°C в течение 15-20 мин. Сода и поташ должны быть высушены и прокалены при 500-600°C. Если нет в наличии борного ангидрида, то для варки стекла используют борную кислоту, которую предварительно переводят в борный ангидрид. Для этого ее нужно прокалить небольшими порциями (по 2-10 г) в фарфоровой чашке или тигле при $t \sim 650^\circ C$. За обезвоживанием необходимо все время наблюдать, так как вследствие вспенивания масса может вылиться из чашки и испортить муфель. Вязкую массу выливают на керамическую, никелевую или железную плитку. Холодную хрупкую массу разбивают на кусочки.

№ 3. Демонстрационный школьный химический эксперимент

В качестве демонстрационного школьного химического эксперимента можно с успехом рекомендовать следующий метод получения стекла.

Варку 3-4 г наиболее легкоплавких стекол можно проводить и в стеклянных пробирках на пламени спиртовки. Приготовление стекла занимает около 5 мин. Нагрев нужно проводить до полного расплавления стеклянной массы. Затем ее быстро выливают на чистый железный лист или на керамическую плитку. Если для варки использовать обычные пробирки, то при выливании стекло часто застывает на холодных стенках пробирки. Поэтому необходимо брать более короткие пробирки (длиной 4-5 см) и перед

выливанием стенки пробирки необходимо прогреть. Если варка стекла проводится на пламени газовой горелки, то для приготовления стекла можно также взять небольшой фарфоровый тигель [3].

В результате работы получают легкоплавкое стекло, которое представляет собой переохлажденную жидкость с высокой степенью вязкости, что придает ей характер твердой массы. Это свойство позволяет придавать изделиям из

стекла любую форму.

Таким образом, выполнив лабораторный практикум, студенты способны оценить качество стекла, определить его свойства, а также рационализировать технологию получения легкоплавкого стекла в лаборатории. Подобные лабораторные практикумы можно также использовать при работе научно-исследовательского студенческого общества.

Библиографический список

1. Баранова-Шишкова Л.И. и др. Техногенное воздействие производства хрусталя и стекла / Л.И. Баранова-Шишкова, Е.А. Звонарева, К.С. Симпольская. В сборнике: Актуальные вопросы современной науки. Сборник статей по материалам XIII международной научно-практической конференции. В 3-х частях. 2018. С. 182-186.
2. Мелконян Р.Г. Экологические и экономические проблемы использования стеклобоя в производстве стекла: учебное пособие / Р.Г. Мелконян, С.Г. Власова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2013. 100 с.
3. Ключников Н.Г. Практические занятия по химической технологии. М.: Просвещение, 1972. 296 с.
4. Чехов О.С. Вопросы экологии в стекольном производстве / О.С. Чехов, В.И. Назаров, В.Г. Калыгин. М.: Легпромбытиздат, 1990. 142 с.

References

1. Baranova-Shishkova L. I., and others. the impact of the production of crystal and glass / L. Baranova-Shishkova, E. A. Zvonareva, K.S. Symboliska. In the collection: Topical issues of modern science. Collection of articles on the materials of the XIII international scientific-practical conference. In 3 parts. 2018. P. 182-186.
2. Melkonyan R. G. Environmental and economic problems of the use of cullet in the production of glass: textbook / R. G. Melkonyan, S.G. Vlasov. Yekaterinburg: Publishing house Ural. UN-TA, 2013. - 100 p.
3. Klyuchnikov N. G. Practical classes in chemical engineering / N. G. Klyuchnikov. Moscow: Education, 1972. 296 p.
4. Chekhov O. S. environmental issues in glass production / O. S. Chekhov, V. I. Nazarov, V. G. Kalygin. M.: Legprombytizdat, 1990. 142 p.

УДК 378.391.745

UDC 378.391.745

БИРЮКОВА Н.П.

кандидат технических наук, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: natali.orel@gmail.com

КАРПЕЕВА С.А.

кандидат педагогических наук кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: karpeevas@bk.ru

СТЕБАКОВА Т.Г.

кандидат технических наук, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: tanyastebakova@yandex.ru

РОДКИНА А.А.

кандидат технических наук кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: anyarodckina@yandex.ru

BIRYUKOVA H.P.

Candidate of technical Sciences, department of fashion industry, Orel State University

E-mail: natali.orel@gmail.com

KARPEEVA S.A.

Candidate of pedagogics, department of fashion industry, Orel State University

E-mail: karpeevas@bk.ru

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

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ КОНСТРУКТОРА ОДЕЖДЫ

THE USE OF MODERN COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY IN THE TRAINING OF DESIGNER CLOTHES

В статье рассматриваются основные виды САПР сферы проектирования одежды, а также возможности их применения при обучении конструктора одежды.

Ключевые слова: профессиональное обучение, САПР, костюм, одежда, обучение.

The article considers the main types of CAD in the sphere of designing clothes, as well as the possibility of their application in the training of the designer of clothes.

Keywords: CAD, professional training, costume, clothing, training.

В настоящее время одной из перспективных тенденций процесса обучения в вузе является использование современных компьютерных технологий. Необходимость использования компьютерных технологий для повышения качества обучения конструкторов одежды обусловлена возможностью существенного расширения диапазона применяемых видов познавательной деятельности и получаемых результатов [1, 3]. Использование специализированных компьютерных технологий в подготовке будущих конструкторов одежды стало обязательным элементом процесса обучения в вузе. С учетом особенностей конструкторско-технологической деятельности, возможности компьютерных технологий в области создания базовых и модельных конструкций являются ключевыми в обеспечении проектной составляющей профессиональной деятельности конструктора одежды. Использование компьютерных технологий в процессе обучения студентов будет развивать их творческий потенциал и формировать производственно-технологическую компетентность. Умение студента ис-

пользовать различные компьютерные технологии для проектирования новых форм одежды будет востребовано различными швейными предприятиями для совершенствования своей деятельности.

Совершенствование швейных предприятий можно развивать во многих направлениях, а именно:

- повышать качество продукции и сокращать процент брака;
- использовать новое оборудование, внедрять более совершенные производственные технологии;
- ускорять разработку и выпуск новой продукции;
- наращивать мощности;
- стремиться к безотходному производству;
- добиваться большей удовлетворенности покупателей и конечных потребителей;
- привлекать квалифицированные кадры;
- создавать систему организационного обучения.

Таким образом, для конкурентоспособности в современных условиях глобального рынка уже недостаточно лишь одно-

го хорошо отлаженного процесса изготовления швейных изделий.

Как известно, самым узким местом на швейном предприятии является процесс проектирования новых моделей одежды, т.е. конструкторский отдел, который должен быть оснащен современным инструментом, с соответствующими навыками работы, чтобы своевременно удовлетворять постоянно изменяющиеся требования рынка.

В связи с этим руководители успешных компаний отрасли рассматривают процесс проектирования новых моделей наиболее привлекательным ресурсом повышения собственной конкурентоспособности.

Но какую систему автоматизированного проектирования (САПР) выбрать из уже множества имеющихся? Для этого их необходимо хорошо изучить, поработать в программах и получить, хотя бы, минимальные навыки.

В настоящее время имеются ряд систем автоматизированного проектирования одежды, которые значительно облегчают и ускоряют процесс проектирования новых моделей. Но не все САПР обладают достаточно мощным интеллектом, позволяющим реально избавить конструктора от рутинного изготовления и изменения каждого лекала в отдельности, делая это вместо него автоматически [2].

Анализируя САПР, изучаемые в рамках изучения дисциплин «Информационные технологии в швейном производстве» и «САПР одежды», а это ЛЕКО, NOVOCUD, GRAFIS, JULIVI, можно отметить следующее, что все имеющиеся системы САПР в большей или меньшей степени облегчают труд конструктора, значительно сокращают затраты времени на процесс проектирования новых моделей одежды, улучшают качество проектирования изделий, исключают такой трудоемкий процесс, как градация лекал.

Во всех системах САПР имеется база данных: размерные признаки типовых фигур: женских, мужских, детских (мальчиков и девочек), базовые основы и модельные конструкции основных видов одежды. Кроме того, во всех программах САПР можно построить базовую основу по любой из существующих методик конструирования: ЕМКО СЭВ, ЦОТШЛ, Мюллер и сын и др. и нанести на нее модельные особенности.

Чем же отличается одна САПР от другой?

В САПР ЛЕКО запись алгоритма построения базовой конструкции используется язык математического программирования Паскаля. Отдельных инструментов построения конструктивных точек, отрезков кривых и прямых и т.д. в этой программе нет. Поэтому она является самой неудобной и сложной из вышеперечисленных программ, в которой перепостроение или изменение какой-либо конструктивной точки или линии осуществляется путем введения изменений переменных или постоянных величин в расчетные формулы. Кроме того, кривые линии конструкции (кривые второго порядка) строятся с помощью проективного дискриминанта, определяющего степень кривизны кривой, который используется на данный момент только в одной методике МГИЛПа. Во всех других методиках конструирования одежды величины проектированных дискриминантов не используются. САПР ЛЕКО была разработана в девяностые годы прошлого столетия. Но наука не стоит на месте и за прошедшие годы нынешнего столетия разработано ряд программ САПР, которые имеют большую гибкость, визуальность и простоту при построении кон-

структивных точек, прямых и кривых линий. К таким программам относятся NOVOCUD и JULIVI. Объединяет эти две программы одинаковый принцип подхода к построению конструктивных точек, отрезков, линий, то есть: применяемые инструменты.

Их достаточно много. Это построение точек на расстоянии от ранее построенной точки, на пересечении двух линий, двух окружностей, прямой и окружности, на расстоянии по направлению отрезка; построение отрезков между двумя точками, линии через точку под углом, по горизонтали, по вертикали; построение кривых Безье, кривых между тремя точками, кривых, как части окружности или окружность в целом и т.д. При необходимости построить или перестроить точку, отрезок или кривую, необходимо опять использовать те же инструменты. При изготовлении лекал используется другая специальная группа инструментов, с помощью которых задаются припуски на швы, подгиб низа, проводятся линии срезов, оформляются уголки лекал, наносятся долевые линии, делаются соответствующие надписи и т.д.

Каждый шаг построения записывается программой, который всегда можно изменить и отредактировать. Эта запись может быть использована для автоматического создания других размеров, таким образом, необходимость градации отпадает. Подготовленные лекала можно транспортировать в подпрограмму «Раскладка» и вывести на печать, либо раскладку полностью, либо лекала отдельных деталей.

САПР NOVOCUD и JULIVI целесообразнее использовать в учебном процессе и на производстве при построении базовых основ по имеющимся методикам конструирования. Эти программы обеспечивают наглядность, удобство пользования инструментами при построении, сокращение трудоемкости. Совершенно другой подход процесса проектирования одежды наблюдается в САПР GRAFIS.

Всегда ли есть необходимость строить базовую основу конструкции какого либо вида изделия? Не эффективнее ли использовать уже готовые основы? Конечно да, тем более, что их можно получить на любой вид изделия путем незначительных преобразований и изменений соответствующих припусков и прибавок за счет использования гибких интерактивных конструкций, вызываемых во всех системах размерных признаков.

Т.е. с помощью опций можно на первоначальной стадии моделирования выбрать нужный элемент модельной конструкции, например:

- положение нагрудной вытачки (от плечевого шва, проймы или бокового шва),
- нагрудная плечевая вытачка, переходящая в вытачку по линии талии,
- форма бокового шва в зависимости от силуэта изделия и др.

Кроме того, с помощью выделенных «drag» – зон можно: менять величины припусков на свободное облегание по различным участкам (груди, талии, бедер, спинки, полочки); увеличивать, уменьшать или делать равным нулю расстворы всех вытачек (плечевой, нагрудной, по линии талии спинки и полочки); менять форму линий горловины спинки и полочки; смещать конструктивные линии; изменять длину и форму линии низа и т.д.

Таким образом, с помощью интерактивности основ

конструкций из базы данных можно создать любую модельную конструкцию любого вида изделия для любой полнотно-возрастной группы. В новой, 10 версии САПР GRAFIS разработчики пошли еще дальше, представлены интерактивные инструменты моделирования спинки и полочки с различными рельефными швами, покрою реглана классического и без верхнего шва, рубашечного покроя, разработаны интерактивные конструкции капюшонов и оформление горловины улиткой и т.д. Вызванные базовые основы, разработанные модельные конструкции, изготовленные лекала деталей записываются, нумеруются и хранятся в «Отдельных деталях» в разных файлах, которые можно в любой момент передать в подпрограмму «Раскладка» или хранить в любом месте, например в «Моих документах». Таким образом, новая версия САПР GRAFIS предполагает значительное расширение возможностей программы при создании новых моделей одежды

с минимальными затратами времени на их разработку. Если САПР NOVOCUD и JULIV целесообразнее использовать в учебном процессе на производстве при построении базовых основ, то САПР GRAFIS эффективнее использовать в таких дисциплинах учебного процесса как «Конструктивное моделирование», «Конструкторско-технологическая подготовка производства», в разделе «Раскладка» дисциплины «Технология швейных изделий» и на производстве при разработке новых модельных конструкций по базовым основам.

Подводя итоги, можно сказать, что сегодня применение современных компьютерных технологий в подготовке конструкторов одежды является неотъемлемым элементом процесса обучения, а овладение студентами возможностями передовых разработок в области САПР позволит эффективно использовать их в своей профессиональной производственной деятельности.

Библиографический список

1. *Ефимов П.П.* Направления использования современных информационных технологий в инновационной образовательной среде вуза / П.П. Ефимов, И.О. Ефимова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 373-376. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6689/> (дата обращения: 11.06.2018).
2. *Зак И.С.* База данных и компьютерная система подготовки производства фирменной рабочей одежды. / И.С. Зак, Р.И. Сизова, Б.А. Козлов // Швейная промышленность. 1999. № 3. С. 37 - 39.
3. *Шушклина Н.Д.* Использование современных компьютерных технологий в подготовке будущих учителей технологии по дизайну костюма // Молодой ученый. 2017. №25. С. 326-329. – URL <https://moluch.ru/archive/159/44877/> (дата обращения: 15.06.2018).

References

1. *Efimov P.P.* Directions of use of modern information technologies in the innovative educational environment of the University / P.P. Efimov, I. O. Efimova // Theory and practice of education in the modern world: materials VI international. scientific. Conf. (St. Petersburg, December 2014). SPb.: Zanevskaya square, 2014. Pp. 373-376. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6689/> (accessed: 11.06.2018).
2. *Zak I.S.* Database and computer system of preparation of production of branded work clothes. / I.S. Zak, R.I. Sizova, B.A. Kozlov // Garment industry. 1999. No. 3. Pp. 37 - 39.
3. *Shishkina N.D.* The use of modern computer technology in the training of future teachers of costume design // Young scientist. 2017. №25. Pp. 326-329. URL <https://moluch.ru/archive/159/44877/> (accessed: 15.06.2018).

БОРИСОВА Ю.Н.

старший преподаватель кафедры философии и культурологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ogy-borisova@mail.ru

BORISOVA Y.N.

Senior lecturer sub-department of Philosophy and culturology department of Orel State University
E-mail: ogy-borisova@mail.ru

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-АРХИТЕКТОРОВ)

PRACTICAL APPLICATION OF CULTUROLOGY FOR DEVELOPMENT OF PROJECT SKILLS BY STUDENTS (WHILE TRAINING ARCHITECTURE ENGINEERS)

В данной статье рассматриваются практические возможности использования метода творческих проектов в процессе изучения дисциплины «Культурология» с целью формирования проектных компетенций у студентов-архитекторов. Изучение дисциплины «Культурология» рассматривается с позиции практико-ориентированного подхода.

Ключевые слова: проектные компетенции, творческий проект, инновационные формы работы, интерактивное обучение, практико-ориентированный подход.

The article deals with practical use of creative project method to develop project skills by Architecture students while studying «Culturology». The process of «Culturology» studying is discussed from the point of practice-oriented approach.

Keywords: project skills, creative project, innovative work forms, interactive study, practice oriented approach.

Дисциплина «Культурология» является одной из ведущих дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла направления подготовки 07.03.01 «Архитектура».

Специфика гуманитарного образования знания вытекает из самого названия: латинское «humanus» означает «человеческий». Следовательно, в содержательном плане гуманитарное знание отражает «мир человека» или «человеческий мир», т. е. мир культуры. В отличие от него естественнонаучное знание описывает мир естественной природы, существующей вне человека, мир объективный.

В области гуманитарного исследования иначе обстоит дело. Здесь объект анализа не мир безгласных предметов, а духовный мир человека и общества. И как объект, он имеет субъективное измерение, которое конкретизируется идеологической и ценностной нагруженностью жизни человека и общества. Следовательно, жизнь человека наполнена идеологическими смыслом и ценностными ориентациями. Это составляет главное отличие гуманитарного знания от естественнонаучного.

Таким образом «Культурология» способствует формированию у студентов целостного взгляда на социокультурные феномены и аксиологические составляющие не только гуманитарных, но и естественнонаучных и профессиональных дисциплин, а также дает обширные возможности для самопознания и активизации творческого потенциала, что сказывается и на качестве обучения будущих профессионалов.

Культурологические знания своим наличием утверждают присутствие в человека духовной стороны как важнейшего аспекта сущности человека. В силу особенности

предметной области культурологического знания, оно напрямую зависит и определяется состоянием духовного мира личности и общества. Любые кризисные процессы в обществе затрагивают содержательное состояние культурологического знания.

В изучении дисциплины актуализируются знания, умения и навыки, полученные в ходе изучения таких дисциплин как «Психология», «Философия», «История», «Архитектурно-строительное черчение», «Основы проектной графики», «Архитектурное проектирование», «Композиционное моделирование», «История пространственных искусств».

Современные культурологические знания находятся на стадии интенсивной дифференциации и интеграции. Следовательно, основные темы дисциплины также могут применяться и при изучении следующих дисциплин: «Социология», «Политология», «Психология», «Педагогика», «Архитектура Орловского края», «Архитектурно-строительные конструкции», «Материалы и технологии», «Архитектурные конструкции и теория конструирования», «Средовые факторы в архитектуре», «Основы дизайна среды». Параллельно с моментами интеграции происходит внутренняя дифференциация самого культурологического знания.

На фоне этих, так сказать, внутри научных процессов, а также происходящих серьезных социально-политических изменений, перед культурологическим знанием настоятельно встают ждущие своего неотложного решения проблемы.

На первый план выдвигаются цели освоения дисциплины «Культурология»:

- освоение теоретических основ структуры, типологии и периодизации культуры;
- изучение функций культуры и механизмов ее распространения;
- формирование целостного представления об основных закономерностях возникновения, функционирования и развития культуры, принципах и моделях функционирования культурных систем и их элементов;
- формирование методологических основ анализа культуры и ее отдельных явлений;
- формирование и закрепление у обучающихся творческих навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности, базирующихся на их социокультурных потребностях и интересах;
- формирование культурных ориентаций и установок личности;
- формирование представлений об архитектуре различных исторических эпох и культур;
- формирование представлений о стилевых направлениях архитектурных сооружений в различных культурах;
- формирование представлений о материалах и технологиях возведения зданий в различные исторические периоды.

Таким образом поставленные цели при освоении дисциплины, в результате формируют компетенции будущих профессионалов.

В соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы в процессе освоения дисциплины «Культурология» у обучающегося должны сформироваться следующие проектные компетенции:

- способность использовать воображение, мыслить творчески, инициировать новаторские решения и осуществлять функции лидера в проектном процессе (ПК-2);
- способность взаимно согласовывать различные факторы, интегрировать разнообразные формы знания и навыки при разработке проектных решений, координировать междисциплинарные цели (ПК-3);
- способность демонстрировать пространственное воображение, развитый художественный вкус, владение методами моделирования и гармонизации искусственной среды обитания при разработке проектов (ПК-4);

В результате изучения учебной дисциплины «Культурология» и формирования соответствующих компетенций обучающийся должен:

1. знать предмет и назначение культурологии, ее основные категории и базовые понятия; основные культурологические школы и направления; методы анализа культуры, ее виды, формы, отрасли; основы типологии и периодизации культур; концепции культурогенеза и антропогенеза; механизмы инкультурации и социализации личности; методы, формы и механизмы распространения культуры; место России в мировой культуре; определение понятия субъект культуры; выдающиеся достижения мировой культуры; выдающиеся достижения мировой архитектуры; стилевые направления архитектурных сооружений в различных культурах; материалы и технологии возведения зданий в различные исторические периоды.

2. уметь выполнять классификацию и систематизацию культурологических представлений с точки зрения их содержания, использовать полученные знания в изуче-

нии гуманитарных и специальных дисциплин; оценивать культурное своеобразие России; представлять и описывать основные культурные характеристики современного общества; использовать полученные знания и навыки в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности; выстраивать отношения с представителями других культур; различать понятия «культура» и «культурность»; использовать свои знания для оценки явлений культуры; использовать свои знания для оценки архитектурных сооружений, как современных, так и исторических; анализировать содержание и смысл понятий «свобода» и «творчество» человека;

3. владеть навыками аргументации, ведения дискуссии и полемики, работы в малой группе, работы с научной литературой; навыками современного поиска и обработки информации, ее критической оценки; навыками анализа культурных явлений, а также находить взаимосвязь современной культуры с колоссальным культурным опытом, накопленным человечеством во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и профессиональной, систематизировать условия, предпосылки, структуру и формы культуротворческой деятельности; производить оценку процессов социализации и инкультурации; составлять суждение о финальных ценностях современного культурного человека.

Для формирования профессиональных компетенций мы решили применить практико-ориентированный подход к обучению и ввести в содержание дисциплины выполнение творческих проектов.

Творческий проект по культурологии рассматривается в процессе обучения через целостную деятельность студента, в соотношении с его личным интересом именно в этом знании. Проект самостоятельная творческая итоговая работа, выполненная под руководством преподавателя. При выполнении творческого проекта происходит закрепление полученных знаний и умений, вырабатывается умение самостоятельно осуществлять поиск теоретического материала по теме, проявляются способности к научно-исследовательской деятельности, развиваются креативные способности, а также формируются умения к презентационной деятельности в процессе публичной защиты проекта.

Творческий продукт: макет архитектурного сооружения (памятники архитектуры различных эпох и культур), сопровождаемый мультимедийной презентацией, видеороликом, аналитическим докладом с иллюстративными материалами (на выбор студента).

Работа над творческим проектом может быть как индивидуальной, так и коллективной. В творческую группу может входить не более трех человек. При формировании творческой группы учитываются общность интересов её членов, желание работать вместе, а также способность каждого ответственно выполнять какой-либо вид деятельности (например, производить видео- или фотосъемку, готовить презентацию, оформлять текстовый материал).

Этапы работы над творческим проектом по культурологии

Организационно-подготовительный этап

1. Выбор темы творческого проекта.

Студентам предоставляется право свободного выбора темы творческого проекта (основное условие – архи-

тектурное сооружение). Тема проекта согласовывается с преподавателем. В связи с выбранной темой необходимо сформулировать цели и задачи проекта.

2. Утверждения темы проекта.

Составляется предварительный план, в котором структурируется перечень вопросов по теме и определяются необходимые виды деятельности:

а) проводится анализ информационных источников по истории или теории проблемы;

б) анализируются информационные источники о культурных традициях;

в) анализируются информационные источники о технологии и материалах, которые применялись при проектировании выбранных зданий;

г) оптимизируются имеющиеся материальные ресурсы;

д) разрабатывается технологический процесс выполнения и оформления проекта;

е) определяются креативные методы представления творческого проекта.

3. Разработка технологической последовательности выполнения проекта в материале.

Планирование процесса выполнения производится в соответствии с индивидуальными возможностями и ресурсами:

а) творческими способностями авторов проекта;

б) материальными ресурсами авторов проекта;

в) материально-технической базой университета.

Производственно-презентационный этап

Оформление творческого проекта для публичной защиты.

Публичная защита творческого проекта. Данный этап состоит из нескольких частей.

1. Авторы (автор) проекта предоставляют выполненную работу с указанием вклада в работу каждого участника проекта.

2. Так как творческий проект можно считать художественно-архитектурным творчеством, необходимо составить аннотацию на работу.

3. В процессе защиты целесообразно использование презентационных материалов.

Требования к изложению материала.

1. Изложение материала должно быть точным, ясно выражать мысль автора, логичным, грамотным.

2. Выступление на защите должно отражать глубину освоения темы, уровень самостоятельности выполнения научных исследований, ширина кругозора авторов (автора).

3. После выступления авторам задают вопросы по теме проекта или непосредственно связанные с ней.

Структура пояснительной записки к творческому проекту.

Пояснительная записка к творческому проекту состоит из:

1. Введения. Данная составляющая включает:

- обоснование актуальности выбранной темы;
- Определяются цель, задачи, предмет, объект исследования, теоретическая и практическая значимость проводимых исследований;

2. Основная часть, которая содержит:

- историческую справку об исследуемом объекте, культурные традиции выбранной эпохи и народа;

- информационно-патентный анализ литературы по выбранной теме;

- дается краткое описание творческого проекта.

В том числе основная часть состоит из глав или разделов, посвященных изложению отдельных вопросов плана.

3. Заключение указывает на:

- полученные результаты;

- делаются выводы по решению поставленной проблемы.

После заключения помещают список литературы, изученной по теме проекта.

Далее приложение, в котором помещают иллюстрации, фото, схемы.

Важно практическая часть представляется:

а) в виде макета исследуемого здания (до 1 м в габаритных размерах), выполненного из материалов на усмотрение автора;

б) презентацию, включающую иллюстративный материал, схемы, чертежи проектируемого здания, карту материалов, из которых здание было изготовлено изначально и др. необходимые материалы.

В результате проектной деятельности студенты занимаются самостоятельным поиском решения проблемы, используя при этом полученные знания, возможно даже из различных областей. При этом они получают реальный и осязаемый результат работы. Следовательно, работа над проблемой становится процессом проектирования.

Метод проектов в процессе обучения является прямым, и здесь основным воспринимается не конечный результат процесса обучения, а сам процесс проектной деятельности. Данную педагогическую технологию, необходимо использовать в качестве дополнения к другим методам обучения.

Таким образом, для эффективного формирования проектных компетенций у будущих архитекторов средствами культурологии процесс обучения должен отличаться от традиционного междисциплинарностью, многофункциональностью знаний, осознанностью умений, творческим характером навыков, сформированных на основе опыта учебной деятельности.

Адаптированная к формированию профессиональных компетенций в вузе практико-ориентированная технология обучения в отличие от традиционных дополнена механизмами, позволяющими гарантированно формировать составляющие их компоненты в процессе самостоятельного обучения студентов при педагогическом сопровождении преподавателем.

Разработанное и обоснованное научно-методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций, с использованием практико-ориентированной технологии обучения, позволяет выстраивать деятельность преподавателя и деятельность студентов по-иному по сравнению с традиционным обучением.

Дисциплину «Культурология», по нашему мнению, следует рассматривать в качестве одной из важных составляющих профессионального становления будущего профессионала.

Подводя итоги, мы можем утверждать, что проектная деятельность является особой формой деятельности человека, которая объединяет в себе мыслительные опе-

рации разнообразных видов, направленных на формирование проектной идеи, выработку наиболее эффективных путей решения проектных творческих задач, определение материалов и средств выполнения, планирование процесса выполнения с учетом специфики проектной проблемы. Проектная деятельность относится к сложному тандему науки и искусства, практической и умственной деятельности человека.

Таким образом, проблему формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов мы предлагаем решить при помощи специальных методов и инновационных образовательных технологий, к которым можно смело отнести метод проектов, реализующийся на основе междисциплинарной базы данных, разработанной на основе профессионального стандарта и требований профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Краевский В.В. Обучение. // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т./ Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т.2. С. 66.
2. Мосолова Л.М., Токарев С.Н. Структура культурологического знания и особенности технологического обеспечения учебного процесса. // Подготовка специалиста в области образования: Технологии образования. СПб, 1997. Вып. V. С. 98-120.
3. Кagan M.C. Введение в историю мировой культуры. Кн. 1. СПб: Петрополис, 2000. 368 с.
4. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 07.03.01 «Архитектура». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 апреля 2016 г. №463

References

1. Kraevskiy V.V. Education. // Russian Pedagogical Encyclopedia. In 2 vols. / Ch. Ed. V.V. Davydov. M.: Great Russian Encyclopedia, 1998 V.2. Pp. 66.
 2. Mosolova LM., Tokarev S.N. The structure of culturological knowledge and features of educational process technological supporting. // Training in Education: Educational Technologies. St. Petersburg, 1997. Vol. V. Pp. 98-120.
 3. Kagan M.S. Introduction into the history of world culture. Bk. 1 St. Petersburg: Petropolis, 2000. 368 p.
 4. Federal state educational standard of higher education, specialization 07.03.01 "Architecture" (Bachelor level) April 21, 2016. N 463.
-

БУДЯКОВА Л.В.

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева
E-mail: Lilya19821@mail.ru

BUDYAKOVA L.V.

Graduate student, Orel State University
E-mail: Lilya19821@mail.ru

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОФИЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ДЛИТЕЛЬНО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ

MODEL OF THE PROCESS OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF SOCIO-CULTURAL PROFILES TO THE FORMATION OF THE MOTIVATION TO ACHIEVE LONG-SUFFERING CHILDREN

В статье рассматривается профессиональная подготовка студентов к формированию мотивации достижения у детей, находящихся на длительном лечении, посредством социокультурной деятельности включает компоненты формируемой готовности: когнитивный, личностно – мотивационный, эмоционально-регулятивный и деятельностно-педагогический. Автор указывает, и особый упор делает на использование инновационных форм обучения, методов и приёмов.

Ключевые слова: компетентный, мотивации достижения, социокультурная деятельность, моделирование, психологический, психосоматический, психофизиологический, арт-технология.

The article discusses the professional training of students for the formation of the motivation to achieve in children undergoing long-term treatment through sociocultural activities and includes components of the preparedness: cognitive, personality-motivational, emotional-regulatory and activity-pedagogical. The author points out, and special emphasis is placed on the use of innovative forms of education, methods and techniques.

Keywords: competent, achievement motivation, socio-cultural activities, modeling, psychological, psychosomatic, psychophysiological, art technology.

Современная социокультурная ситуация в стране и в мире требует актуализации проблемы формирования готовности студентов ко взаимодействию с длительно болеющими детьми. Большими возможностями для формирования мотивации достижения у длительно болеющих детей обладают, в силу специфики будущей профессиональной деятельности, студенты, обучающиеся по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность». Выявленные и описанные психолого-педагогические предпосылки подготовки студентов, будущих специалистов социокультурной сферы, к работе с детьми, находящимися на длительном лечении, предопределили обращение нами к научному методу моделирования. По мнению ряда учёных (В.Н. Волкова, А.А. Денисов, Ч.Х. Тошпулатов, К.Ш., Турсунов, А.И. Уёмов, А.В. Цыганов) метод моделирования, с одной стороны, обеспечивает целостное видение направленности педагогической деятельности, связанной с решением поставленных в исследовании целей и задач; с другой стороны, обуславливает наглядное представление о педагогическом процессе, о содержательно-структурной взаимосвязи всех компонент педагогического процесса [7, с.1201].

Этапы моделирования педагогического процесса (построение, реализация, оптимизация модели) учёными связываются:

1. С фиксированием общего содержания, целей, принципов и методов обучения, воспитания, развития личности;

2. с компонентным проектированием процесса обучения, воспитания, развития личности;

3. С описанием дидактических составляющих технологии обучения, воспитания, развития [6].

Таким образом, можно констатировать, что процесс моделирования системы обучения, воспитания и развития студента высшей школы является, по сути, процессом преобразования стратегических образовательных целей (государственного заказа на специалиста) в тактические, как правило, соотнесённые с методическими принципами, подходами, направлениями, содержанием и технологиями педагогического процесса, с организационно-педагогическими условиями его оптимальной реализации. Преимущества метода моделирования учёными соотносятся:

– с признанием целостности «охвата» педагогического процесса в рамках структурированной системы элементов, воспроизводящих связи и условия функционирования системы;

– с комплексным интеллектуальным представлением о функциях схемы-объекта, замещающей объект-оригинал и сохраняющей при этом его важные типичные черты [4, с. 73-76].

Анализ научно-теоретических подходов обусловил выбор нами структурно-функциональной модели, что позволяет схематично представить педагогический процесс формирования профессиональной готовности студентов к формированию у детей, находящихся на длительном лечении, мотивации достижения посредством социокультур-

ной деятельности.

Разработанная модель опирается на идеи учёных о том, что схематично-наглядное представление совокупности структурно-содержательных компонент и функциональных связей обеспечивает целостное видение педагогического процесса, внутреннюю организацию объекта и предмета педагогического исследования [6; 7].

Цель планируемого педагогического процесса соотнесена нами с целями общества (или социальным заказом, по педагогической терминологии В.П. Беспалько) и выступает как обеспечение профессиональной готовности студентов вуза, обучающихся по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» к формированию у длительно болеющих детей мотивации достижения посредством социокультурной деятельности – связана с требованиями (на государственном уровне) повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов социокультурной сферы в рамках важнейшего направления современной образовательной политики – развития инклюзивного образования. Это нашло отражение в таких государственных документах, как Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [5].

Профессиональную компетентность специалиста социокультурного профиля в сфере работы с детьми, находящимися на длительном лечении, мы понимаем, как как интегративную профессионально-личностную характеристику субъекта, обеспечивающую его готовность и способность осуществлять конструктивную социокультурную деятельность в целях развития мотивации достижения, т.е. адаптивно-мотивирующего психолого-педагогического сопровождения ребенка с целью повышения его психосоматического тонуса, развития позитивных установок на сопротивление жизненным обстоятельствам и сложившимся условиям и т.п..

Кроме этого, мы соотнесли идеи компетентностного подхода с позициями социализации личности. Компетентностный подход методологии профессионального образования студента (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Г.Н. Серикова, В.А. Сластенин, Ю.Н. Петров и др.), будущего специалиста социокультурной сферы, констатирует, что формирование профессиональной готовности студентов социокультурных профилей по работе с длительно болеющими детьми связано:

1. С грамотным использованием ресурсов (знаний, интеллектуальных умений, организационных умений, психолого-педагогических знаний и навыков, творческих задатков, ресурсов здоровья и т.п.);
2. С умением продуктивно сотрудничать и самому создавать ситуации комфорта в рамках организации социокультурной деятельности с длительно болеющими детьми и их родителями;
3. С формированием безопасной и социально толерантной образовательно-развивающей среды, с умением принимать во внимание интересы других;
4. С пониманием ценностных смыслов своей профессиональной деятельности; с сознательным принятием ценностей инклюзии;
5. С рефлексией, стремлением к социальному, личностному и профессиональному успеху через расширение

спектра деятельности, самообразование и т.п.

Нами актуализируются следующие принципы реализации образовательного процесса подготовки студентов к формированию средствами социокультурной сферы мотивации достижения у детей, находящихся на длительном лечении:

1. Гуманизма и толерантности педагогической деятельности и межличностного взаимодействия;
2. Взаимосвязи интересов общества и личности в рамках формирования конкурентоспособного выпускника вуза, специалиста социокультурного профиля, способного обеспечить решение актуальных задач современного российского общества (в рамках реализации идеи инклюзии);
3. Системности и комплексности;
4. Социальной адаптивности;
5. Приоритетности личностно-развивающей составляющей образовательного процесса.

В качестве элементов педагогической системы выступают объекты, субъекты, явления и процессы, а сам процесс понимается как совокупность последовательных действий для достижения определённого результата. Основными субъектами педагогического процесса признаются педагоги и студенты вуза, обучающиеся по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность».

В рамках реализации в процессе педагогического моделирования научно-теоретических подходов особое внимание хотели бы обратить на системно-деятельностный подход (у В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Г.Н. Сериков, В.С. Степин, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) в контексте построения модели процесса формирования профессиональной готовности студентов социокультурных профилей к формированию мотивации достижения у длительно болеющих детей:

- выявление и описание составных элементов модели (блоков и их компонент), связанных между собой и представляющих конкретную целостность;
- рассмотрение блоков модели как подсистем, конкретизирующих общее представление педагогического процесса;
- целостность представления офункциональных связей между структурными компонентами системы;
- взаимосвязь представленной системы с организационно-педагогическими условиями реализации модели;
- включённость модели в образовательную метасистему.

Большое значение в рамках исследуемой проблемы имеет культурологический подход (Л.М. Баткин, Ю.А. Бельчиков, А.А. Кирсанов, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др.), так как, по справедливому утверждению Л.М. Баткина, «принцип личности реализуется только в культуре – во всей совокупности жизненных проявлений, поскольку он озаряется культурным смыслом – обретает основания и созидает новую социальность» [3, с. 30].

Содержание профессиональной готовности студентов к формированию мотивации достижения у детей, находящихся на длительном лечении, посредством социокультурной деятельности включает следующие компоненты: когнитивный, личностно-мотивационный, эмоционально-регулятивный и деятельностно-педагогический.

Проблемы осмысления и развития внутреннего мира человека, как личностно-ориентированный базис методологии нашего исследования, представлены в трудах А.Г. Асмолова, Т.Н. Березиной, С.Л. Рубинштейна, Е.В. Субботского, В.Д. Шадрикова и др. Они рассматривают внутренний мир личности как специфичную область психического, состоящую из чувств, мыслей, образов, и, хотя у каждого индивида «свой собственный внутренний мир», его формирование реализуется в контексте социализации – обучения и воспитания личности.

Степень мотивированности к сознательному овладению знаниями и умениями в контексте профессиональной подготовки к работе с больными детьми находится в прямой зависимости от степени сформированности устойчивых мировоззренческих и нравственных установок студентов.

Эмоционально-регулятивный компонент профессиональной готовности специалиста социокультурного профиля к работе с детьми, находящимися на длительном лечении, соотносён с развитием личностных качеств, способностей разумно управлять потребностями, действиями и поступками. Это в целом способствует личным психологическим, психосоматическим и психофизиологическим качествам студента как индивида: развитием волевых качеств, бесконфликтности, умений эмоциональной регуляции, умений релаксации, эмоциональной устойчивости, умений и навыков самопрофилактики негативных эмоциональных состояний, развития адаптивных возможностей и т.п.

Содержание деятельностно-педагогического компонента профессиональной готовности обеспечивается целенаправленным расширением представлений о возможностях и особенностях использования тех или иных методов, приёмов и форм организации социокультурной деятельности с длительно болеющими детьми, знанием основ педагогики сотрудничества, наработанным опытом практической деятельности и т.п.

Для эффективного функционирования предлагаемой авторской модели процесса формирования профессиональной готовности студентов социокультурных профилей вуза к формированию мотивации достижения длительно болеющих детей нами выделены организационно-педагогические условия ее практической реализации в образовательном процессе:

1. принятие педагогической идеи всеми субъектами образовательного процесса;
2. мотивация всех субъектов образовательного процесса на активную образовательную и творческую деятельность;
3. всемерное развитие методической базы подготовки к реализации социокультурной деятельности как части инклюзивного образования;
4. конструктивное взаимодействие всех субъектов (педагогов, детей, родителей);
5. создание толерантно-развивающей образовательной среды в вузе;
6. постоянные мониторинг, рефлексия, коррекция педагогического процесса.

Технологический блок модели базируется на комплексе используемых операций и процедур педагогической деятельности, а также методов, приёмов и средств [1; 2; 4; 9] для реализации целей подготовки будущих специалистов

социокультурной сферы к работе с тяжело больными детьми и реализуется по трем основным направлениям:

- теоретическому (расширение тематики лекций, обогащение знаний студентов в рамках спецкурса и т.п.);
- консультативному (методико-консультативная работа с преподавателями и родителями);
- практическому: а) практико-ориентированная подготовка в рамках спецкурса, тренингов, серии обучающей, методической и творческой деятельности студентов; б) практическая деятельность в детской областной клинической больнице имени З. Круглой;
- контрольно-рефлексивному (поэтапный мониторинг и своевременная корректировка педагогических целей и дидактического инструментария).

Особый упор делался на использовании инновационных форм обучения, к которым мы отнесли, в первую очередь, интерактивные арт-технологии, формы, методы, приёмы взаимодействия [2, с.287]. Ещё одним значимым аспектом технологического блока модели является разработка и реализация авторской арт-технологии, сущность которой обусловлена возможностью целенаправленного применения техник разных видов искусства в процессе творческой деятельности больного ребёнка с целью формирования у него мотивации достижения, веры в успех. Искусство всегда являлось бесценным средством расширения социального опыта личности – в рамках её взаимодействия с историческими и культурными традициями народа.

Авторская арт-технология – это комплексное понятие, включающее в себя ряд специальных художественно-эстетических развивающих процедур, основанных на приемах, реализующих невербальный язык искусства для формирования личностных качеств и установок ребёнка, что даёт возможность связать творческую деятельность и глубинные аспекты духовной жизни ребёнка, его внутреннюю реальность, складывающуюся из мыслей, чувств, восприятия и его небольшого жизненного опыта.

Через арт-технологии идёт приобщение ребёнка к ценностям социокультурным традициям, значимым для формирования мотивации достижения. Арт-технологии основываются на идее признания способности художественных образов помочь человеку понять самого себя и через творческое самовыражение сделать свою жизнь более насыщенной, мотивирующей, желание бороться с обстоятельствами.

Последний, результативный блок модели описывает критерии профессиональной готовности студентов к формированию у детей, находящихся на длительном лечении, мотивации достижения посредством социокультурной деятельности, – когнитивный, личностно-мотивационный, эмоционально-регулятивный, деятельностно-педагогический. Анализ психолого-педагогической литературы позволил констатировать, что для оценки качеств и характеристик личности исследователи используют, как правило, трехуровневую шкалу, поэтому нами выделены три основных уровня сформированности готовности студента к формированию у детей, находящихся на длительном лечении, мотивации достижения посредством социокультурной деятельности: начальный (низкий, проблемно-пороговый), средний (оптимальный) и высокий (эталонный). Уровни (высокий, средний, низкий) коррелируются с показателями сформированности искомого новообразования по выделенным критериям. Высокий

уровень профессиональной готовности – 100% – 75% соотношения критерия и факта; средний – 70-45% соотношения критерия и факта; низкий – соотношение критериев и факта ниже 45%.

Для верификации разработанной нами модели процесса формирования профессиональной готовности студентов социокультурных профилей к формированию мотивации достижения у длительно болеющих детей был проведен комплексный многоэтапный педагогический эксперимент на базе факультета Социально-культурной деятельности ФГБОУ ВО «Орловский институт искусств и культуры» и социального факультета ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». Всего в эксперименте приняли участие около 100 студентов, обучающихся по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» и 7 преподавателей. Его проведение подтвердило, что исследование выполнило поставленные цели и задачи, подтвердило в целом эффективность предложенной нами модели и технологии формирования профессиональной готовности студентов социокультурной сферы к формированию мотивации достижения длительно болеющих детей посредством социокультурной деятельности. При этом, как подтверждено приведёнными данными описательного и графического характера, разница между показателями у респондентов экспериментальной и контрольной групп является статисти-

чески значимой, что позволяет положительно ответить на вопрос, поставленный перед началом контрольного этапа эксперимента. Более того, нами рассчитан по результатам диаграмм и таблиц, соотносённых с показателями сформированности искомой готовности студентов по мотивационно-ценностному, когнитивному, эмоционально-регулятивному и деятельностно-педагогическому критериям, коэффициент успешности (Y), который соотносится с принятым в научной методологии утверждением, что технология может считаться результативной, в случае если коэффициент успешности больше (>) 1. Коэффициент успешности мы рассчитывали по методике А.В. Усовой [4] и применяли формулу: $Y = K_{\text{э}} / K_{\text{к}}$, где $K_{\text{э}}$ – значение K для экспериментальных групп; $K_{\text{к}}$ – значение K для контрольных групп. Исходя из того, что он составил 1,4. Это дает нам основание утверждать, что мы можем рассматривать полученный коэффициент успешности в качестве показателя результативности предложенной педагогической модели формирования готовности студентов к формированию мотивации достижения у длительно болеющих детей.

Таким образом, можно констатировать, что разработанная нами модель процесса формирования профессиональной готовности студентов социокультурных профилей к формированию мотивации достижения у длительно болеющих детей является оптимальной и экспериментально подтвержденной.

Библиографический список

1. *Алдوشина М.И.* Сочетание культурологической и компетентностной констант в университетском образовании // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015, №1(64), С.285-288.
2. *Алдوشина М.И.* Опыт практической реализации в университете программ подготовки педагога-психолога по работе с детьми с девиантным поведением // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). 2016, № 01(115), С. 284 – 293.
3. *Баткин Л.М.* Европейский человек наедине с собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания. М.: Изд-во РГГУ, 2000. С. 30
4. *Грунина С.О.* Аксиологические и структурные подходы к моделированию воспитательной системы педагогического вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011, № 2, С.73-76.
5. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://informatio.ru/upload/docs/Cons_FGOS_OVZ.pdf. дата обращения: 24.11.2018
6. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап. М.: Изд. центр «Академия», 2006, 400 с.
7. *Турсунов К. Ш., Топшуплатов Ч.Х.* Моделирование как метод познания // Молодой ученый. 2015, №9, С.1200-1203
8. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: ВЛАДОС, 2006, 239 с.
9. *Шабунина В.А.* и др. Теория и практика профессиональной подготовки студентов в аграрном вузе: коллективная монография. М., 2018.

References

1. *Aldoshina M.I.* The combination of cultural and competence constants in university education // Uchenye zapiski Orel State University. 2015, №1 (64), С.285-288.
2. *Aldoshina M.I.* Experience of practical implementation at the university of training programs for educational psychologists to work with children with deviant behavior // Polythematic network electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University (Scientific journal of Kuban State Agrarian University). 2016, № 01 (115), Pp. 284 - 293.
3. *Batkin L.M.* European man alone with himself. Essays on the cultural and historical grounds and the limits of personal identity. М.: Publishing House of the RSUH, 2000. Pp. 30
4. *Grunina S.O.* Axiological and structural approaches to modeling the educational system of a pedagogical university // Vector of science of Togliatti State University. 2011, № 2, Pp.73-76.
5. The concept of the Federal state educational standard for students with disabilities. - [Electronic resource]. - Access mode: https://informatio.ru/upload/docs/Cons_FGOS_OVZ.pdf. handling date: 11/24/2018
6. *Kraevsky V.V., Berezhnova E.V.* Methodology of pedagogy: a new stage. М.: Izd. Center «Academy», 2006, 400 p.
7. *Tursunov K. Sh., Toshpulatov Ch.H.* Modeling as a method of knowledge // Young scientist. 2015, №9, p.1200-1203
8. *Yakovlev E.V., Yakovleva N.O.* Pedagogical concept: methodological aspects of construction. М.: VLADOS, 2006, 239 p.
9. *Shabunina V.A. et al.* Theory and practice of professional training of students in an agricultural university: a collective monograph. М., 2018.

УДК378.015.31

UDC 378.015.31

ВИШНЕВСКИЙ В.И.

доктор медицинских наук, профессор, кафедра внутренних болезней, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: vishnevsky.orel@mail.ru

МИРОНЕНКО И.И.

Кандидат медицинских наук, доцент, кафедра внутренних болезней, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: mivan@list.ru

VISHNEVSKIY V.I.

Doctor of Medical Sciences, professor, department of internal medicine, Orel State University

E-mail: vishnevsky.orel@mail.ru

MIIRONENKO I.I.

Candidate of Medical Sciences, associate professor, department of internal medicine, Orel State University

E-mail: mivan@list.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TRAINING IN THE PREPARATION OF MEDICAL-STUDENTS

В свете реализации Болонской реформы образования для подготовки студентов-медиков предложен кейс-метод для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. Показана высокая мотивирующая значимость метода с формированием клинического мышления, выработкой практических навыков, общей направленностью на результат.

***Ключевые слова:** Болонский процесс, инновационные педагогические технологии, кейс-метод (метод ситуационного анализа), клиническое мышление, ориентированность на профессию.*

In the light of the implementation of the Bologna reform of education, a case-study method for classroom and extracurricular independent work was proposed for the preparation of medical students. The high motivating significance of the method with the formation of clinical thinking, the development of practical skills, the overall focus on the result is shown.

***Keywords:** Bologna process, innovative pedagogical technologies, case-method (situational analysis method), clinical thinking, orientation to the profession.*

С присоединением России к декларации «Зона европейского высшего образования» в 2003 г. И вхождением в Болонский процесс актуальны стали изменения в системе образования [2-5, 7-10, 12, 17, 19, 20].

Возросшие требования к уровню и качеству подготовки специалистов заставляют по-новому отнестись к ряду аспектов Болонской реформы[2]:

«– осмыслению миссии университетов, ценностей и смыслов высшего образования, его функций и ролей;

– переходу к студентоцентрированной парадигме высшего образования, проявляющейся в освоении компетентностного подхода и в усилении ориентации «продукции» высшего образования на “результат”...;

– формированию европейского измерения в ментальности европейца (“приращения” к национальной ментальности общеевропейских составляющих; появление типа “евроинтеллекта”);

– разрушению традиционных моделей европейского университета (гумбольдтовской модели), появлению нетрадиционных провайдеров высшего образования;

– необходимости достижения сбалансированности сотрудничества высших учебных заведений и их конкуренции;

– формирования всеобщего понятийно-терминологического словаря;

– сохранению за высшим образованием статуса общественного блага...;

– диверсификации высшего образования».

Центральная роль в Болонском процессе отводится университетам [1, 13, 16, 18], которые не только объединяют организационно-научные исследования, способствуют инновациям, совершенствуют методологию образования, но и, опережая время, формируют технологии будущего [17-20].

Конечно же распространение и углубление Болонского процесса не возможно без правовых и этических составляющих болонских реформ [1-5, 7, 13].

Всё это требует использования инновационных педагогических технологий и в обучении будущих врачей. Где творческая самореализация, развитие клинического мышления, овладение практическими навыками и умениями является показателем качества подготовки специалиста.

Понятие «инновация» означает новшество или нововведение, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или действующей системы. Инновационное обучение – это оптимизация достижения цели, содержания, методов, форм обучения и воспитания, формирование комплаенса между преподавателем и студентом [13, 14].

Решающим инновационного обучения является личность преподавателя [10, 13, 14]. Когда преподаватель выступает не только как наставник: «делай со мной, делай как я», но и вдохновляет ученика к становлению и развитию личности – «делай лучше меня».

Процесс усвоения знания (заучивание) лишь шаг к овладению специальностью; методология клинического

мышления путь становления профессионала.

Сегодня существенным является равновесие между направленностью на развитие личностных достоинств студента и групповыми формами обучения с выработкой деонтологических подходов работы в медицинском коллективе, общении с больными и их родственниками.

Мы считаем необходимым отказ от репрессивно-подавляющей роли оценки знаний: «вопросов и ответов», «выучил-рассказал» [12-14] в пользу формирования алгоритмов решения клинических ситуаций и выбора из них оптимального. Это предполагает использование: интерактивного, проблемного, исследовательского обучения. Технологии проблемного обучения претворяют традиционные занятия в стимулирование творческой и познавательной деятельности студента, развитие интереса к изучаемой дисциплине [14,16]. Формирования самостоятельного творческого отношения совершается эффективнее, если преподаватель не декларирует, а подводит студентов к активному поиску доказательств, если не утверждает безапелляционно, а направляет диалог к совместным клиническим размышлениям над больным.

К методам проблемного обучения, предусматривающего кардинальные изменения функции преподавателя и студента, формы организации обучения, относится кейс-метод, использующий описание реальных врачебных ситуаций [6,11]. Метод относится к неигровым имитационным активным методам обучения, основывается на концепции развития умственных способностей и состоит в использовании конкретных ситуаций для анализа, выработки решений и поиске наилучшего. Это осуществляется в аудитории во время рассмотрения определённого раздела, темы учебной дисциплины.

Цель кейс-метода достигается постановкой и решением ряда задач:

- совместными усилиями группы студентов проанализировать определённую клиническую ситуацию (оказание неотложной помощи, проведение реанимационных мероприятий, первичного осмотра в амбулатории или стационаре, прохождение медико-социальной экспертизы и т.д.) с разработанным сценарием;
- разобраться в сути проблемы, предложить возможные практические решения;
- оценить предложенные алгоритмы и выбрать лучшее решение в контексте поставленной проблемы [6,11,14].

Кейсы максимально приближены к реальной клинической ситуации, предусматривают самостоятельную работу, «мозговой штурм» в малых группах, выступление с обоснованием предложенного решения, сравнение решений, выбор наилучшего. Алгоритмы решения клинических ситуаций отрабатываются на манекенах-тренажёрах. Тем самым, достигается не только уверенность оказания неотложной квалифицированной медицинской помощи, но и вырабатывается готовность к принятию решений в условиях неопределённости.

Важными являются особенности кейс-метода (метода ситуационного обучения) [6,11]:

1. Метод рассматривает несколько вариантов решения клинической ситуации. Задача преподавателя-клинициста выработать алгоритм оптимального решения с учётом известных данных.
2. В процессе обучения студент-медик впервые стал-

кивается с незнакомой ситуацией, в которой надо не растеряться, принять правильное (наилучшее) решение, разобраться в своих сомнениях и ошибках. Преподаватель в процессе обсуждения проблемы выступает в качестве коллеги и наставника.

3. Метод позволяет закрепить знания, выработать навыки профессиональной деятельности.

4. Технология метода заключается в моделировании врачебной ситуации, произошедшей в реальной жизни с отражением комплекса знаний и практических навыков, которые необходимо получить студентам-медикам. Преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, контролирующего возможные манипуляции; «диспетчера» процесса сотворчества, содеятельности.

5. Достоинством метода ситуационного анализа является возможность «примерить» ситуацию на полученные знания, практические навыки, систематизировать зрительские ценности, оценить готовность и способность к профессиональной деятельности.

6. В кейс-методе разбор врачебно-клинических ситуаций связан часто с избытком эмоций, творческой конкуренцией, желанием самовыражения; напоминает спектакль, что выгодно отличает его от классического обучения «вопросов-ответов».

Таким образом, кейс-метод следует рассматривать в качестве инструмента:

- способствующего развитию клинического мышления,
- овладения практическими умениями и навыками, в том числе при оказании помощи больным с угрожаемыми жизненными состояниями,
- формирования навыков деонтологического общения с коллегами, больными и их родственниками,
- непрерывного совершенствования и повышения профессионализма [6,11].

Метод с желанием воспринимается студентами, вызывает высокий интерес и позитивную мотивацию к учёбе. Одновременно требует хорошей предварительной подготовки преподавателя, заставляя его обновлять свой творческий потенциал.

Заслуживает внимания разнообразие кейсов [11]:

- структурированный кейс при минимальном количестве дополнительной информации; при работе с ним студент должен применить алгоритм; у задач этого типа может существовать оптимальное решение;
- “малоинформативная критическая клиническая ситуация” (кома, шок, асистолия и др.); при их разборе студент должен опираться на навыки реанимационной помощи и базисные знания дифференциальной диагностики заболеваний;
- кейсы с избыточной информацией, где самые необходимые сведения могут отсутствовать; студент должен распознать главное, определить необходимое;
- сочетанные и комбинированные кейсы, при разборе которых от студентов требуется применить уже усвоенные теоретические знания, практические навыки и предложить нечто новое; при этом и преподаватели выступают в роли исследователей.

Решение кейсов поэтапное [6,11]. На первом этапе – ознакомление с клинической ситуацией, изучение жалоб

больного, анамнезов жизни и заболевания. Второй этап – уточнение объективного статуса. Третий этап – оценка лабораторных и инструментальных исследований. Четвёртый этап – постановка предварительного клинического диагноза с обоснованием. Пятый этап – лечение с оказанием квалифицированной, специализированной помощи.

При анализе кейсов могут быть рассмотрены, как отдельные вопросы нозологии, так и заболевание в целом [6, 11]. Отдельные вопросы включают эпидемиологию, этиологию, патогенез и т.д. Заболевание в целом рассматривается в плане дифференциальной диагностики, коморбидности, основной и сопутствующей патологии.

Особо актуальна сегодня проблема организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов-медиков (СРСМ) [15].

Обучение с использованием кейс-технологий помогает сформировать у обучающихся такие компетенции, как: способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу; готовность к сбору и анализу жалоб пациента, данных его анамнеза, результатов осмотра, лабораторных, инструментальных, патолого-анатомических и иных исследований в целях распознавания состояния или установления факта наличия или отсутствия заболевания; способность к определению у пациента основных патологических состояний, симптомов, синдромов заболеваний, нозологических форм в соответствии с Международной статистической классификацией болезней и проблем, связанных со здоровьем; готовность к участию в оказании скорой медицинской помощи при состояниях, требующих срочного медицинского вмешательства; способность к определению тактики веде-

ния пациентов с различными нозологическими формами др.

Метод учебных конкретных ситуаций выбран нами для организации внеаудиторной СРСМ. Практикоориентированность метода привносит в СРСМ мотивацию овладения специальностью, помогает связать обучение с опытом реальной жизни, позволяет подготовиться к применению знаний в работе.

Деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает в себя внеаудиторную работу по созданию кейса и вопросов для его анализа [6, 11], и разработку методического обеспечения аудиторной и самостоятельной работы студентов.

В аудитории, при обсуждении кейса, преподаватель выступает со вступительным словом, организует клинический разбор больного, презентацию, дискуссию, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Безусловно это требует от преподавателя высокого профессионализма, глубоких знаний, большого клинического опыта, организаторские способности.

Важно также отметить, что кейс-методы не противоречат использованию традиционных методик с профессорско-доцентским обходом, курацией, клиническим разбором больных, но значительно помогают при отсутствии тематических больных, способствуют развитию морально-этической рефлексии, учат самостоятельно решать и реализовывать проблемы.

Нам представляется перспективным внедрение метода в подготовке студента-медика как на кафедрах теоретической, так, особенно, клинической направленности.

Библиографический список

1. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации [Электронный ресурс] // Высшее образование в Европе. 2003. № 3. Режим доступа: <http://logosbook.ru/hee>.
2. Байденко В.И. Анализ основных тенденций и проблем Болонского процесса (1999–2004 гг.) // Болонский процесс: середина пути. Раздел I. С. 10–37.
3. Байденко В.И. Болонский процесс и высшая школа России: время выбора // Высшее образование сегодня. 2003. № 1.
4. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. М.: Логос, 2004.
5. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
6. Деркач А.М. Кейс-метод в обучении // Специалист. 2010. № 4. С. 22–23.
7. Диалог организационных культур в создании общеевропейского пространства высшего образования: Реализация принципов Болонского процесса в международных образовательных программах с участием России / С.В. Луков (руководитель), Б.Н. Гайдин, В.А. Гневашева, К.Н. Кислицын, Э.К. Погорский; Моск. гуманит. ун-т, Ин-т фундамент. и приклад. исследований; Междунар. акад. наук, Отд. гуманит. наук Рус. секции. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2010. 260с.
8. Европейское пространство высшего образования. Достижение целей. Коммюнике Конференции европейских министров, отвечающих за высшее образование (Берген, 19–20 мая 2005 г.): <http://www.gecerp.ru>.
9. Ефремов А.П. Болонский процесс – вызов или технология? // Вопросы образования. 2005. № 4.
10. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования (г. Болонья, 19 июня 1999 года) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.w3.org/TR/REC-html40>.
11. Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. 1999. № 1. С. 12–13.
12. “Мягкий путь” вхождения российских вузов в Болонский процесс / Главный редактор – проф. А.Ю. Мельвил, заслуженный деятель науки РФ. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 352 с.
13. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы: распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 года № 163-р // Собрание законодательства РФ. 2011. № 9, ст. 1255.
14. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.С. Паниной. 4-е изд., стер. М., 2008.
15. Полуянов В.Б., Перминова Н.Б. Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов // Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Росс. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. № 1 (39). С. 112–125.
16. Проектирование оценочных средств, компетентностно-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровня профессионально-педагогического образования: метод. пособие для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / авт.-сост. И.В. Осипова, О.В. Тарасюк, А.М. Старкова. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». 2010. 72 с.
17. Совместная декларация о гармонизации архитектуры Европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Францию и Италию (г. Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 года) // Болонский процесс: нарастающая

динамика и многообразие... С. 14.

18. Сообщение Комиссии: роль университетов в Европе знаний // Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ). М., 2004. С. 280.
19. *Franco M.* Bologna process and EU-Russian Relations. – Russian Political Science Association: Moscow, December 10, 2004.
20. *Nyborg P.* The Bologna Process on the Way to Bergen. Kazan State University 200th Anniversary Events. – 15-19 November 2004.

References

1. Academic values and the organization of academic activity in the era of globalization [Electronic resource] // Higher education in Europe. 2003. № 3. Access mode: <http://logosbook.ru/hee>.
2. *Bidenko V.I.* Analysis of the main trends and problems of the Bologna process (1999-2004). // Bologna process: middle way. Section I. With. 10-37.
3. *Bidenko V.I.* The Bologna Process and the Higher School of Russia: the Time of Choice // Higher Education Today. 2003. № 1.
4. *Bidenko V.I.* Bologna process: The course of lectures. Moscow: Logos, 2004.
5. *Bidenko V.I.* Bologna process: structural reform of higher education in Europe. M.: Research Center for Quality Problems in Training of Specialists, 2002.
6. *Derkach A.M.* Case method in teaching // Specialist. 2010. № 4. Pp. 22-23.
7. Dialogue of organizational cultures in the creation of the European Higher Education Area: Realization of the principles of the Bologna Process in international educational programs with the participation of Russia / S.V. Lukov (leader), B.N. Gaydin, V.A. Gnevasheva, K.N. Kislitsyn, E.K. Pogorsky; Moscow. Humanit. University, Institute foundation. and butt. research; Intern. acad. Sciences, Otd. Humanit. Sciences Rus. section. Moscow: Izd-vo Mosk. Humanit. University, 2010. 260 p.
8. European Higher Education Area. Achievements of goals. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (Bergen, 19-20 May 2005): <http://www.recep.ru>.
9. *Efremov A.P.* Bologna process – a challenge or technology? // Issues of education. 2005. № 4.
10. European Higher Education Area. Joint statement of the European Ministers of Education (Bologna, June 19, 1999) [Electronic resource]. Access mode: <http://www.w3.org/TR/REC-html40>.
11. *Mikhailova E.I.* Case and case method: general concepts // Marketing. 1999. № 1. Pp. 12-13.
12. "The soft way" of the entry of Russian universities into the Bologna process / Editor-in-chief - prof. A.Yu. Melville, Honored Scientist of the Russian Federation. Moscow: OLMA-PRESS, 2005. 352 p.
13. On the Concept of the Federal Targeted Program for the Development of Education for 2011-2015: Order of the Government of the Russian Federation of February 7, 2011 № 163-p // Collection of Legislation of the Russian Federation. 2011. № 9, art. 1255.
14. *Panina T.S., Vavilova L.N.* Modern ways of activating learning: a textbook for students. supreme. training. institutions / ed. T.S. Panina. 4 th ed., Sr. M., 2008.
15. *Poluyanov V.B., Perminova N.B.* Process approach to the management of extra-independent independent work of students // Vestnik of the Educational and Methodological Association of Higher and Secondary Vocational Educational Institutions of the Russian Federation for Vocational Pedagogical Education. - Ekaterinburg: Publishing house Ross. state. prof.-ped. University, 2006. № 1 (39). Pp. 112-125.
16. Design of evaluation tools, competency-oriented basic educational programs for the implementation of the level of professional and pedagogical education: a method. manual for organizers of design works and teaching staff of universities / avt.-sost. I.V. Osipova, O.V. Tarasyuk, A.M. Starkova. Ekaterinburg: FGAOU HPE "Ros. state. prof.-ped. un-t. " 2010. 72 p.
17. Joint declaration on the harmonization of the architecture of the European higher education system of the four ministers representing Great Britain, Germany, France and Italy (Paris, Sorbonne, May 25, 1998) // The Bologna process: increasing dynamics and diversity ... Pp. 14.
18. Communication from the Commission: the role of universities in Europe knowledge // The Bologna process: on the way to the Berlin conference (European analysis). M., 2004. С. 280.
19. *Franco M.* Bologna process and EU-Russian Relations. – Russian Political Science Association: Moscow, December 10, 2004.
20. *Nyborg P.* The Bologna Process on the Way to Bergen. Kazan State University 200th Anniversary Events. – 15-19 November 2004.

УДК 378.1

UDC 378.1

ВОРОНКОВА М.В.

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, кафедра естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, Орловский государственный аграрный университет им. Н.В. Парихина
E-mail: Voronkova-m78@yandex.ru

VORONKOVA M.V.

Candidate of agricultural science associate professor department of natural science and humanities of Orel State Agrarian University named after N.V.Parakhin
E-mail: Voronkova-m78@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

THE USE OF ACTIVE METHODS IN THE TEACHING OF CHEMISTRY IN THE AGRICULTURAL UNIVERSITY

В статье рассмотрено применение инновационных образовательных технологий при преподавании химии. Приведен опыт использования активных методов обучения химии с учетом специфики преподавания в аграрном вузе.

Ключевые слова: саморазвитие, компетентностный подход, активные методы.

The article discusses the use of innovative educational technologies in the teaching of chemistry. The experience of using active methods of teaching chemistry, taking into account the specifics of teaching in agricultural universities.

Keywords: self-development, competence approach, active method.

При изучении химии на младших курсах в аграрных вузах одной из проблем является низкая мотивация студентов, что приводит к снижению уровня познания материала. Поверхностный уровень знаний и отсутствие интереса к предмету не только приводят к снижению результативности при изучении курса, но и уменьшают процент остаточных знаний [6].

В современных условиях главной целью подготовки бакалавров и специалистов в аграрном вузе является формирование профессионально подготовленной личности, обладающей организационно-управленческими навыками и конкурентноспособной на рынке труда, умеющей ставить цели и формировать идеи, находить решения в специфических обстоятельствах. Для совершенствования профессиональной подготовки кадров на основе компетентностного подхода возникает неизбежность разработки и применения инновационных образовательных технологий.

Для модернизации и активизации учебного процесса в высшей школе, большое значение имеет учет особенностей вузовского обучения, которое требует перестройки у обучающихся стереотипов учебной работы, сложившейся в школе, и вооружение новыми умениями и навыками научно-исследовательской деятельности. Широкое применение в учебном процессе активных форм обучения, является одним из значимых компонентов стратегии перестройки профессионального образования стало [7].

Активные методы обучения – способы и приемы педагогического воздействия, побуждающие к мыслительной активности, проявлению творческого, исследовательского подхода в процессе обучения [5].

В сопоставлении с классическими моделями ведения занятий при использовании активных способов обучения изменяются роли педагога и обучаемого. Задачей преподавателя становится создание критериев для проявления инициативы, выработка удобных условий обучения, таких,

при которых студенты, получая в процессе работы определенный итог, ощущают свою удачливость, умственную состоятельность, что делает процесс обучения более плодотворным.

В зависимости от направленности на формирование конструктивной системы знаний активные методы обучения классифицируют на неимитационные: (проблемная лекция, лекция с запланированными ошибками, поисковая лабораторная работа, самостоятельная работа с литературой, публицистикой и т.п.); и имитационные: игровые (деловая игра, педагогические задачи и т.п.); и неимитационные: неигровые (коллективная мыслительная деятельность, анализ конкретных ситуаций и т.п.).

Наиболее успешными формами организации контактной и самостоятельной работы с применением активных методов обучения в аграрном вузе являются: лекция-визуализация, проблемная лекция, поисковые работы, научно-исследовательская работа студентов, ролевая игра.

Лекция-визуализация – это лекция, на которой изучаемый материал передается с помощью технических средств обучения (аудио- и/или видеотехники). Основной целью лекции-визуализации является формирование у студентов профессионального мышления через восприятие устной и письменной информации, преобразованной в визуальную форму.

Лекция-визуализация эффективна на этапе введения обучающихся в новый раздел, тему, дисциплину например: «Качественный анализ», «Дисперсные системы», «Металлы», «Полимеры». Чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов.

Проблемная лекция предполагает инициированное преподавателем привлечение аудитории к решению научной проблемы, определяющей тему занятия. В ходе лекции осуществляется диагностика готовности обучаю-

щихся к освоению темы, постановка целей, установление связи между предметом изучения и личным и учебным опытом обучающихся [4]. Проблемная лекция имеет возможность на существование при изучении тем, на которые по учебному плану отводится небольшое количество часов, например «Химия в строительстве», «Химия редкоземельных металлов», «Химия радиоактивных элементов» и т.д. Такие темы при изучении базовых дисциплин носят обзорный характер и подразумевают более детализированную проработку на специальных курсах, а в ходе обучения сохраняется преимущественно монологическая манера общения педагога с обучающимися в сочетании с элементами диалога.

Одним из разновидностей химического эксперимента являются лабораторные занятия, применяемые для закрепления и совершенствования знаний. В ходе проведения лабораторных занятий, студенты глубже и полнее вникают в химические явления и законы, овладевают техникой и изучением свойств веществ. На лабораторных занятиях производится контроль подготовленности обучающихся к выполнению конкретной лабораторной работы, выполнению тестовых и проверочных заданий, оформления отчета о выполненной работе и его защите перед преподавателем. Итоговая оценка заносится в журнал учета лабораторных работ и учитывается при выставлении семестровой итоговой оценки по данной дисциплине.

Лабораторные работы могут носить репродуктивный, частично-поисковый (эвристический) и поисковый характер. Работы, носящие репродуктивный характер, отличаются тем, что при их проведении обучающиеся пользуются подробными инструкциями, в которых указаны: цель работы, приборы и реактивы, порядок выполнения работы, выводы, контрольные вопросы, список рекомендуемой литературы. Примером таких лабораторных работ могут быть: «Изучение химических свойств комплексных соединений», «Основные классы неорганических соединений».

При выполнении работ, носящих частично-поисковый характер, организуется поиск решения познавательных задач либо под руководством преподавателя, либо на основе инструкции или программы по выполнению лабораторной работы. Процесс мышления приобретает поисковый (продуктивный) характер, но поэтапно контролируется преподавателем или самими обучающимися на основе работы по учебным пособиям, дополнительной литературе [1].

К наиболее эффективным экспериментам эвристического характера следует отнести следующие лабораторные работы: «Определение общей жесткости воды», «Определение кислотности плодов и овощей».

Работы, носящие поисковый характер, характеризуются решением обучающимися новой проблемы, опираясь на теоретические знания.

При изучении химии в аграрном вузе особенно актуальны научно-исследовательские работы студентов (НИРС), в которых материалом исследования служат биологические жидкости, растительные и животные объекты. Примером таких работ служат: «Биохимическое исследование сыворотки крови крупного рогатого скота», включающее определение биохимических показателей сыворотки, необходимых для постановки диагноза и назначении пра-

вильного лечения; «Исследование продуктов растительного и животного происхождения по содержанию в них нитратов». Целью данной работы является оценка качества продуктов растительного и животного происхождения и формирование навыков рационального потребления продуктов на основе сведений о содержании в них нитратов [3].

Таким образом, обучающиеся, работая с биологическими жидкостями и объектами, вовлечены в будущую профессиональную деятельность и активно осваивают современные методы исследования. Их работа развивает научное мышление, логику, аналитические способности.

Особая роль при формировании профессионально-значимых качеств личности будущего специалиста отводится ролевым играм.

Основные достоинства ролевой игры заключаются в приобретении обучающимися необходимых компетенций, как основного фактора успешности освоения дисциплины, ориентацию на разработку алгоритма действий при решении различных ситуаций. Смысл ролевой игры подразумевает наличие разнонаправленных, а иногда и противоречащих целей и задач [2]. Проведение ролевых игр требует не только тщательной подготовки материала преподавателем, но и определенного профессионального уровня подготовки обучаемых. Ролевые игры незаменимы для создания межпредметных связей при формировании профессиональных компетенций. Использование игровых форм в ходе изучения базовых дисциплин носит ограниченный характер и предполагает достаточно узкие тематические рамки. В качестве примера при изучении химии халькогенов целесообразно предложить ролевую игру на тему: «Производство серной кислоты». Так, при изучении производства серной кислоты обучающиеся делятся на отделы: технологический, центральная заводская лаборатория, лаборатория реализации и сбыта готовой продукции, рекламы. Участникам каждого отдела выдается задание. Технологическому отделу: выделить цеха по производству H_2SO_4 ; знать назначение и режим работы аппаратов; выделить научные принципы производства; решить экологическую проблему на производстве. Центральной заводской лаборатории – указать химизм производства, качественные реакции, технику безопасности при работе с серной кислотой. Отделу реализации – предложить предприятия по реализации серной кислоты. Отделу рекламы – подготовить рекламный проспект, ролик, слоган. Оценка действий участников игры производится специалистами, в качестве которых выступают студенты под руководством преподавателя. Подобные игровые методы эффективны, поскольку снимают противоречия между абстрактным характером учебного процесса и реальным характером профессиональной деятельности.

Таким образом, роль преподавателя при изучении химии в аграрном вузе состоит не только в том, чтобы передать свои знания и умения, но и создать банк знаний, в котором каждый обучающийся способен найти информацию для саморазвития и профессионального роста, а также создать с помощью новых технологий обучения условия и возможности этого саморазвития.

Библиографический список

1. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В. и др. Педагогика и психология высшей школы/ М.В. Буланова-Топоркова и др.: Учебное пособие. Ростов н/д: Феникс, 2012.-14с.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. - М.: ИЦ ПКПС, 2014. 84 с.
3. Воронкова М.В., Штрайхер И.В., Воронков И.В. Исследование содержания нитратов в плодоовощной продукции, реализуемой в сетевых супермаркетах города Орла/ М.В. Воронкова и др.: Фундаментальные и прикладные исследования – сельскохозяйственному производству сборник материалов VIII Международной научно-практической Интернет-конференции. 2016. С. 259-261.
4. Гавронская Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам студентов педагогических вузов на основе компетентностного подхода: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 223 с.
5. Зарукина Е.В., Логинова Н.А., Новик М.М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению/ Е.В. Зарукина и др.: учеб.-метод. пособие. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. -59 с.
6. Свидзинская Г.Б. Особенности использования активных методов обучения на предметах химического цикла в вузах МЧС России/ Г.Б. Свидзинская: сборник Психолого-педагогические основы подготовки сотрудников МЧС России к условиям чрезвычайных ситуаций.-Ульяновск, 2016.-114 с.
7. Яворская С.Д. Инновационные методы обучения студентов медицинского вуза / С.Д. Яворская, М.Г. и др.: 24979.pdf science-education.ru

References

1. Bulanova-Toporkova M.V., Dukhavneva A.V. et al. Pedagogy and psychology of higher education / M.V. Bulanova-Toporkova, A.V. Dukhavneva and etc.: Textbook. Rostov n / a: Phoenix, 2012. 14 p.
 2. Verbitsky A. A. Competence approach and contextual learning theory. M.: ITs PKPS, 2014. 84p.
 3. Voronkova M. V., Streicher, I. V., Voronkov I. V. Research of nitrate content in fruits and vegetables sold in the network supermarkets of the city of Orel/ M.V.Voronkova et al. Fundamental and applied research – to agricultural production, a collection of materials of the VIII International Scientific and Practical Internet Conference. 2016. Pp. 259-261.
 4. Gawronska Yu. Yu. Interactive teaching of chemical disciplines to students of pedagogical universities on the basis of competence approach: monograph. SPb.: Publishing House of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen, 2008. 223 p.
 5. Zorukina E. V., Loginova N. A. Novik M. M. Active learning methods: recommendations for the development and application / E.V. Zorukina et al.: studies'-method. benefit. SPb.: Spbgieu, 2010. 59 p.
 6. Svidzinskaya G. B. Features of the use of active methods of teaching on the subjects of the chemical cycle in the universities of EMERCOM of Russia/ G.B. Svidzinskaya: a collection of Psychological and Pedagogical Foundations for the training of EMERCOM of Russia employees to the conditions of emergency situations.-Ulyanovsk, 2016.-114 p.
 7. Yavorskaya S. D. Innovative methods of teaching medical students / S.D. Yavorskaya, M.G. et al.: 24979.pdf science-education.ru
-

ГОРБАЧЕВ В.И.

доктор педагогических наук, профессор, директор
естественно-научного института, Брянский государ-
ственный университет
E-mail: enibgu@mail.ru

GORBACHEV V.I.

Doctor of Pedagogics, professor, Director of Institute of
Natural Sciences, Bryansk State University
E-mail: enibgu@mail.ru

ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АБСТРАГИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ КОМПЕТЕНЦИЙ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

REGULARITIES OF FORMATION OF THE COMPETENCE OF MEANINGFUL ABSTRACTION IN THE SYSTEM OF COMPETENCES OF THE IDEOLOGICAL GOAL OF TEACHING MATHEMATICS

В анализе мировоззренческой цели общего математического образования в качестве предметной выделена компетенция содержательного абстрагирования. На базе философских, историко-математических исследований предмета математики, ее оснований установлены закономерные процессы деятельности содержательного абстрагирования: математическое отражение реального мира, идеальное конструирование абстрактных объектов математических пространств, теоретическое обоснование закономерностей математических пространств, логико-символический анализ математических теорий. В математических пространствах числовых систем, уравнений, неравенств, систем исследованы специфические формы представления процессов содержательного абстрагирования. В сочетании закономерных процессов и специфических способов конкретной реализации предметная компетенция содержательного абстрагирования может быть вполне сформирована.

Ключевые слова: общее математическое образование, методика обучения математиков компетентностном подходе, компетенция содержательного абстрагирования.

In the analysis of the ideological goal of general mathematical education the competence of meaningful abstraction is singled out as the subject matter. On the basis of philosophical, historical and mathematical research of the subject of mathematics, its foundations are established regular processes of activity of meaningful abstraction: mathematical reflection of the real world, ideal construction of abstract objects of mathematical spaces, theoretical substantiation of laws of mathematical spaces, logical and symbolic analysis of mathematical theories. In mathematical spaces of numerical systems, equations, inequalities, systems, specific forms of representing meaningful abstraction processes are investigated. In combination of regular processes and specific ways of concrete realization the subject competence of meaningful abstraction can be fully formed.

Keywords: general mathematics education, mathematics teaching methodology in a competence approach, competence of meaningful abstraction.

Дидактической закономерностью общего математического образования выступает процесс создания, представления, исследования в учебной математической деятельности «мира математических абстракций», структурируемого базовыми абстрактными пространствами математических объектов, отражающими в специфической форме объекты, отношения, зависимости реального мира. «Среди общих целей математического образования, – отмечает Г.В. Дорофеев, – центральное место занимает развитие абстрактного мышления, включающего в себя не только умение воспринимать специфические, свойственные математике абстрактные объекты и конструкции, но и умение оперировать с такими объектами и конструкциями по предписанным общим и конкретным правилам» [7, с. 60].

Отражая мировоззренческую значимость деятельности содержательного абстрагирования, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [15] в системе требований к предметным результатам освоения базового курса математики выделяет задачу ее сформированности в спектре чис-

ловых, предикатных, функциональных, геометрических, вероятностных представлений о способах описания на математическом языке явлений реального мира, в анализе математических понятий как важнейших математических моделей, позволяющих описывать и изучать разные процессы и явления, в осознании закономерностей аксиоматического построения математических теорий.

Историко-математической закономерностью тысячелетнего развития содержания математики в спектре фундаментальных и производных теорий выступает столь же длительный и глубокий философский анализ ее оснований, предмета, определяющий математико-мировоззренческие представления как математика-исследователя, так и субъекта воспроизводящей математической деятельности. В системе общего математического образования деятельность содержательного абстрагирования, направленная на формирование математико-мировоззренческих представлений, также является результатом совместных содержательных математических и философских аналитических действий, адекватных изучаемому уровню математических

теорий, их приложений.

В рамках выделения закономерностей становления деятельности содержательного абстрагирования представляется важным анализ тех мировоззренческих представлений, содержанием которых развитие математических теорий числа, фигур, функций, уравнений было обусловлено.

В историко-математических исследованиях развития предмета математики И.М. Яглом [17] представляет взгляды Платона о разработке общих принципов дедуктивных рассуждений, об анализе специфической структуры и особенностей математики, конструирующей свой мир не из реальных объектов, а из абстрактных понятий и идей. Также автором приводится система математико-мировоззренческих воззрений Аристотеля, который, относя математику к выводным наукам, выделяет фигурирующие в ней понятия и предложения, устанавливающие свойства данных понятий, при этом основное содержание выводной науки составляют цепочки следующих друг за другом предложений. Отмечая «характерный для всех древнегреческих ученых высочайший уровень математической абстракции и безукоризненность дедукции», И.М. Яглом логико-символическое описание предмета математики находит у Г. Лейбница, который утверждал, что «универсальная математика – это, так сказать, логика воображения», что предметом ее изучения является «все, что в области воображения поддается точному определению» [17, с. 32]. На этапе системного представления, вне исторических этапов становления базовых и производных понятий, предмета математики, развития теории и ее приложений «чистая математика», по И.М. Яглову, строится как некоторая логическая игра, базирующаяся на формулируемых самими математиками правилах или законах логического вывода – в содержании дедуктивного подхода. Однако мировоззренческое представление систематизированной математической теории вне этапа его зарождения, становления на базе представлений реального мира не формируется: «Логическая система «геометрии-математики» первоначально строилась на пути идеализации свойств реальных тел, на пути предельного упрощения наблюдаемых в окружающем нас мире явлений, сохранения лишь самых фундаментальных из относящихся к ним фактов, компактно записываемых в виде аксиом [17, с. 55].

Характеризуя математику как своеобразный, формальный способ теоретического описания действительности, Н.И. Жуков [8] отмечает отсутствие в материальной действительности квадрата, треугольника, прямой линии и тому подобных объектов, подчеркивает свойственный математике способ их образования: «Формирование этих объектов нельзя понимать как результат выделения человеком каких-то математических свойств в явлениях внешнего мира. Они в значительной мере – результат творческого воображения, логического конструирования, приема идеализации» [8, с. 10]. Утверждению А. Гейтинга о том, математическая мысль не выражает истину о внешнем мире, а связана исключительно с умственными построениями, в определенной степени противопоставляется описание математических объектов, выступающих результатом и отражения реальных объектов материальной действительности, и логического конструирования. К планам отражения, идеализации создания математических объ-

ектов Н.И. Жуков вполне справедливо добавляет план их «интерсубъектного» существования: фундаментальные понятия, элементы математического знания создавались, накапливались в процессе развития и приложения математических теорий, приобрели форму, независимую от сознания отдельного человека, стали востребованными индивидуальным сознанием компонентами математической и общей культур. Предметом развитого этапа математического знания выступают абстрактные структуры с описываемыми в содержании аксиоматического метода идеализированными объектами: «Итак, использование формально-дедуктивного способа, соответствующего специфике идеализированных объектов, – самая характерная черта математики, которая помогает выяснению ее принципиальных возможностей, роли в познании действительности и места в системе наук» [8, с. 28].

Философский анализ исследований классических разделов математического анализа, неевклидовой геометрии, оснований математики позволил С.А. Яновской [19] установить несостоятельность математико-мировоззренческих представлений только в содержании формально-дедуктивного подхода развития математических теорий, выделить базовые положения, определяющие объективную природу математического знания:

- исходные понятия науки должны, во всяком случае, безусловно удовлетворять требованию быть отвлеченными, абстрагированными из реальной, материальной действительности, причем должен быть ясен способ их образования [19, с. 70];

- всякое истинное предложение, формулируемое с помощью этого понятия, есть ступень на пути к полному познанию отображаемого этим понятием момента действительности [19, с. 70];

- миллиарды раз повторяющаяся практика оперирования с некоторыми объектами и соответствующими им понятиями научает людей делать логические умозаключения, достаточные для нужд исторически возникающих областей науки, в том числе математики [19, с. 200].

В описании предмета «чистой математики» Г. Вейль [1], наоборот, отрицает значимость мировоззренческих процессов математического отражения объективного мира, идеального конструирования математических объектов: «Согласно современным воззрениям чистая математика представляет собой гипотетически-дедуктивное учение об отношениях, она разрабатывает теорию чистых логических форм, не заботясь о той или иной из возможных конкретных интерпретаций... Чистая математика признает только одно – но зато совершенно обязательное – условие истины – именно, непротиворечивость» [1, с. 56]. Формализация математики по Д. Гильберту, на базе аксиоматического метода, точно определенных правил логического вывода признается Г. Вейлем в качестве программы восстановления прежней доброй славы непоколебимой строгости математики: «Подобно тому, как в системе геометрических аксиом не играет никакой роли реальный смысл в действительном пространстве понятий «точка», «плоскость», «между» и все внимание сосредоточивается на логической связи геометрических понятий и теорем, так и здесь, только еще более решительным образом, должно быть изжито какое бы то ни было, хотя бы чисто логическое значение понятий. Математика оказывается уже не знанием, а управ-

ляемой некоторыми условными правилами игрой в формулы, вполне подобной игре в шахматы» [1, с. 27].

Отечественная математическая школа в лице А.Д. Александрова, А.Н. Колмогорова, М.А. Лаврентьева [11], характеризуя дедуктивное развертывание математической теории, в котором значимы, действуют логико-символические правила вывода, лишь как отдельный ее уровень, воспринимаемый в целостном общественно-историческом процессе развития математики, в резкой форме отвергает сугубо субъектное описание предмета математики: «Идеалисты и метафизики не только путаются в решении этих коренных вопросов, но доходят до полного извращения математики, выворачивая ее в буквальном смысле наизнанку. Так, видя крайнюю отвлеченность и убедительность математических выводов, идеалисты воображают, что математика происходит из чистого мышления» [11, с. 10].

Классиками отечественной математики, математического образования указана причина представления предмета математики в содержании субъектного конструирования, в качестве продукта свободного дедуктивного мышления: «Это глубоко ошибочное идеалистическое представление происходит, в частности, от того, что математику рассматривают не в ее реальном возникновении и развитии, а в готовом виде» [11, с. 63].

А.Д. Александровым, А.Н. Колмогоровым, М.А. Лаврентьевым [11] выделены фундаментальные закономерности деятельности содержательного абстрагирования в становлении современных математикомировоззренческих представлений:

- математические понятия, методы, выводы, при всей их отвлеченности, отражают законы материальной действительности; общие, не зависящие от качественных особенностей или конкретного содержания формы, отношения, взаимосвязи и законы, которые отражаются в математике, существуют объективно, независимо от нашего сознания;

- понятие геометрической фигуры является результатом отвлечения от всех свойств реальных предметов, кроме пространственной формы и размеров; только существование числа как объективного свойства совокупности предметов, независимость взаимоотношений между числами от качественных особенностей предметов, богатство этих взаимоотношений сделали арифметику возможной;

- полное отвлечение предмета математики от всякой конкретности и основанный на этом умозрительный характер математических выводов влекут за собой другую важную особенность математики; «в математике исследуют не только такие количественные отношения и пространственные формы, которые непосредственно абстрагируются из действительности, но и такие отношения и формы, которые определяются внутри самой математики на основе уже сложившихся математических понятий и теорий» [11, с. 63];

- математические абстракции создаются в закономерной последовательности ступеней (в отражении материальной действительности, при создании системы объектов пространства, на этапе становления содержательной теории, в условиях формализации теории), по этой причине «математика сама по себе вообще почти целиком вращается в кругу абстрактных понятий и связей», «не

только понятия, но и метод математики оказывается отвлеченным, умозрительным» [11, с. 6-7];

- определенность математических понятий вместе с общезначимостью самой логики оказывается причиной характерной для математики внутренней убедительности и логической необходимости ее выводов, «неизбежность умозрительных выводов математики дает повод к ошибочному представлению, будто математика имеет основание в чистом мышлении, будто она априорна, а не исходит из опыта, будто она не отражает действительности» [11, с. 63].

В анализе объекта и предмета математики А.Л. Жуланов [9] в качестве базовой выделяет закономерность отражения посредством развивающейся иерархической системы абстрактных идеализированных объектов (математической реальности) реальных свойств и отношений действительности: «История математики показывает нам, что математические объекты – не дар свыше, а продукт многовековой познавательной и практической деятельности людей, в ходе которой они создавали, подвергали многократной проверке, усовершенствовали, т.е. проводили селекцию не менее длительную и строгую, чем при выведении культурных сортов растений и пород животных. Именно потому, что математические объекты причастны действительному миру («плоть от плоти и кровь от крови этого мира»), т.е. отображают некоторые существенные его свойства и отношения, они позволяют не только описывать адекватно этот мир, но и предсказывать новое в нем, недоступное прямому наблюдению» [9, с. 79].

Другой, специфической закономерностью математического отражения объективной действительности является внутренний процесс абстрактного, логико-содержательного конструирования:

- математические объекты – результаты либо абстракции и идеализации некоторых реальных свойств и отношений действительности, либо мысленного конструирования, абстракции второго, третьего и т.д. порядков;

- предмет математики можно представить в виде «математической реальности» – иерархии последовательно конструируемых абстрактных идеализированных объектов, выступающих в единстве их идеального содержания и материальной, знаковой формы (числовые системы, системы функций, геометрических фигур и пр.) [9, с. 77];

- новые понятия математики вводятся часто как обобщение уже существующих, новые теории создаются на основе других математических теорий.

Автор подвергает анализу и третью важную закономерность деятельности содержательного абстрагирования – представление математики как искусственной знаковой языковой системы, абстрактного метода познания с «непостижимой эффективностью его приложений (по Е. Вигнеру)». Представление математики в спектре сугубо дедуктивных теорий, в логико-символической форме развертывания (по Г. Вейлю, Д. Гильберту, Н. Бурбаки) имеет, несомненно, мировоззренчески ограниченный характер, однако такой идеальный уровень представленности математической теории способствует ее систематизации, обеспечивает абсолютную логическую строгость, безукоризненность выводов. Если в историко-общественном плане главной ценностью признается завершенный образ развивающейся дедуктивной теории, то в личностном

плане наибольшую значимость представляет способность дедуктивной теории сформировать в процессе ее усвоения адекватный уровень субъектного математического мышления.

В содержании общего математического образования основу проектирования деятельности содержательного абстрагирования составляет устоявшаяся в математике периодизация: «Во всей истории математики можно выделить три больших этапа в развитии ее абстракций: на первом этапе отвлекаются от конкретной качественной природы объектов, на втором стали отвлекаться от чисел и величин, на третьем этапе, связанном с переходом к современной математике, стали отвлекаться не только от конкретной природы объектов, но и от конкретного смысла отношений между ними» [14, с. 27].

Процесс содержательного абстрагирования на этапе внутреннего логико-содержательного развертывания математических теорий также следует детализировать в рамках современных (А.Д. Александров [16]) представлений математического пространства как системы абстрактных математических объектов с заданными в ней отношениями, операциями.

В качестве первичного, имеющего самостоятельный объективный характер в деятельности содержательного абстрагирования И.С. Якиманская [18], Г.Д. Глейзер [2] выделяют процесс становления образных, содержательных представлений объектов, отношений, целостного математического пространства – не только геометрического, но и числового, функционального, векторного, предикатного, вероятностного.

Задача исследования закономерностей пространства математических объектов приводит к новому этапу абстрагирования (понятийному, логико-содержательному, логико-символическому) в процессе развертывания дедуктивной теории – либо в содержании аксиоматического метода (теории числового, геометрического, векторного пространств), либо на основе ранее созданной теории (теории функционального, предикатного, вероятностного пространств).

Таким образом, в деятельности содержательного абстрагирования, направленной на становление математикомировоззренческих представлений, исследователи содержания математического образования, истории математики, философских оснований математики выделяют в качестве наиболее значимых:

- процесс образования абстрактных объектов учебной математической деятельности в отражении определенных закономерностей реального мира, подтверждаемый универсальностью приложений математических конструкций к многообразному исследованию явлений, процессов действительности, человеческой практики (математическое отражение реального мира);

- процесс математического абстрагирования в поэтапном создании пространств математических объектов на базе процедуры идеализации, в единстве с методом восхождения от абстрактного к конкретному, осуществляемых в образной и понятийной формах действий анализа и синтеза (идеальное конструирование абстрактных объектов математических пространств);

- процесс создания аппарата, теории по исследованию закономерностей каждого из пространств математи-

ческих объектов (вне анализа их природы), формирования математического языка – как для внутренних целей развития, так и востребованного различными предметными теориями естественнонаучного, гуманитарного планов (теоретическое обоснование закономерностей математических пространств);

- процесс логико-символического анализа объектов, отношений в содержании формально-дедуктивного развития учебной математической теории (в идеологии Д. Гильберта, Н. Бурбаки), вне явного опосредования математическими абстракциями закономерностей реального мира (логико-символический анализ математических теорий).

В анализе содержательных и мировоззренческих закономерностей становления деятельности содержательного абстрагирования уровня общего математического образования становится более определенной ее методология, направленная на достижение нормативно и методически поставленной задачи формирования.

В технологическом плане математикомировоззренческая сфера формируется в выделенной в длительных многоплановых математико-философских исследованиях последовательности процессов математического отражения, идеального конструирования, теоретического обоснования, логико-символического анализа.

В содержательном плане математикомировоззренческая сфера содержательного абстрагирования структурируется субъектными представлениями следующих базовых математических пространств, обладающих специфическими способами абстрагирования и идеализации, понятийного образования классов объектов, операций, зависимостей, методами установления их свойств, теоретическим исследованием пространственных закономерностей:

- числового пространства, отражающего закономерности счета (биективного соответствия абстрактных множеств), измерения (биективного соответствия объекта и его меры на определенной шкале), оперирования (в выбранной модели) в реальной человеческой практике, представленного в расширяющемся спектре числовых систем со свойствами конечности и бесконечности, дискретности и непрерывности;

- геометрического пространства, представленного в спектре классов геометрических фигур с системой пространственных, метрических, конструктивных свойств, исследуемых в содержании аналитико-синтетического метода, фундаментальных преобразований движения, подобия, проектирования, отражающего закономерности формы, взаимного расположения, ориентации реального физического пространства;

- функционального пространства, конструируемого на базе математических абстракций числа, точки, вектора, геометрической фигуры, события, отражающего закономерности функциональной зависимости (зависимости с однозначно определенными образами) в содержании как пространственно-векторной, пространственно-точечной, пространственно-метрической, векторно-координатной, вероятностной, логической, так и числовых (дискретной и непрерывной) функциональных моделей;

- евклидова пространства, отражающего в системе векторных, координатных абстракций, представлений

геометрического пространства фундаментальные свойства размерности, ориентации реального физического пространства, обосновывающего векторно-координатный и аналитический методы исследования геометрических фигур;

- предикатного числового пространства, представленного в системе абстрактных классов уравнений, неравенств, систем на числовых множествах, отражающего ситуации равновесия, сравнения на множестве числовых характеристик естественнонаучных, технологических процессов с задачей их исследования в содержании функционально-аналитического и функционально-графического методов;

- пространства случайных событий, величин (стохастического пространства), отражающего внутренние статистические закономерности, зависимости числовых характеристик происходящих в реальном мире, человеческой практике случайных событий, величин, представленного в содержании базовых законов распределения исследуемых комбинаторным и аналитическим методами дискретных и непрерывных случайных величин, статистических способов анализа случайных величин по их выборочным совокупностям.

В сочетании пространственно-теоретического подхода в анализе учебных математических теорий и структурного представления выделенных процессов деятельности содержательного абстрагирования становится возможным проектирование общей системы действий абстрагирования в каждом из отдельных пространств математических объектов.

Выделенная методология последовательного формирования деятельности содержательного абстрагирования имеет свое конкретное проявление, закономерности в становлении представлений каждого из пространств математических объектов, теории соответствующего пространства.

Пространство, теория числовых систем. Пространство числовых систем, одно из значимых в учебной математической деятельности общего образования, в субъектном становлении представлений наследует все закономерности деятельности содержательного абстрагирования – от этапа математического отражения количественных отношений в практической деятельности человека до этапа формального представления дедуктивных теорий, базовых моделей каждой из числовых систем.

Принципиальной в мировоззренческом плане является закономерность формирования деятельности содержательного абстрагирования в последовательности микроциклов – в схеме «пространство числовой системы – теория числовой системы – базовые модели теории числовой системы» для каждой из систем натуральных, целых, рациональных, действительных чисел с дифференциацией и поглощением представлений предыдущей числовой системы последующей в целостном представлении числового пространства.

Процесс мировоззренческого отражения реального мира в представлении пространства числовых систем задается деятельностью абстрагирования процедур счета, измерения, оперирования количественными отношениями в человеческой практике:

- понятия арифметики возникли путем абстракции, на основе анализа и обобщения громадного практического

опыта – сначала числа, связанные с конкретными предметами, потом отвлеченные числа и, наконец, понятие о числе вообще, о любом возможном числе [11, с. 18];

- чтобы считать, надо иметь не только предметы, подлежащие счету, но и обладать способностью отвлекаться при рассмотрении этих предметов от всех прочих их свойств, кроме числа, а эта способность есть результат долгого, опирающегося на опыт исторического развития [19, с. 42];

- действия, операции над числами возникли, в свою очередь, как отражение реальных действий над конкретными предметами [11, с. 12];

- идея отрицательного числа (целого, рационального или действительного) связана с измерением величины, имеющей два противоположных смысла [16, с. 158];

- исторически дроби возникли при переходе от счета к измерению [11, с. 57], в случае, когда единица измерения не укладывалась целое число раз в измеряемой величине, естественно возникало понятие о дробном числе [16, с. 172];

- существование несоизмеримых отрезков, известное еще в Древней Греции, поиск их точных значений приводит к понятию иррационального числа [16, с. 188].

Именно в процессе математического отражения, в сопоставлении процедур образования содержательных абстракций с практической деятельностью счета, измерения, оперирования создаются первичные образные и символические представления натурального, целого, рационального, действительного чисел, арифметических операций, целостное представление каждого из числовых множеств с фундаментальными отношениями равенства, сравнения, свойствами бесконечности, упорядоченности.

Переход от числа, как свойства некоторой совокупности предметов к «отвлеченному числу» (по А.Д. Александрову) в процессе математического отражения выступает объективным основанием для ступени идеального конструирования совокупности абстрактных числовых множеств – в условиях перехода к числу вообще, в содержании отвлеченного мышления, во внутриматематических абстрактных построениях:

- выделением первичных и производных объектов числовых множеств, в спектре базовых арифметических операций с алгебраическими свойствами, удобствами и недостатками оперирования;

- построением содержательных образов числа, операций, целостной числовой системы в спектре геометрических, арифметических, алгебраических моделей;

- созданием универсального алгебраического аппарата представления, оперирования числовыми величинами в совокупности расширяющихся числовых систем;

- представлением каждого из числовых множеств как абстрактной системы чисел с ее свойствами и модельными образами, фундаментальными свойствами «конечности – бесконечности», «дискретности – непрерывности», «периодичности» во взаимной связи включения и наследования;

- анализа содержательных, модельных представлений целостного числового пространства в отражении человеческой практики счета, измерения, оперирования.

В идеальной конструкции числового пространства понятие числа, как абстрактного элемента определенной числовой системы, рассматривается в рамках отражения

идеализированной математической деятельности измерения (И. Ньютон): «Под числом мы понимаем не столько множество единиц, сколько отвлеченное отношение какой-нибудь величины к другой величине того же рода, принятой нами за единицу. Число бывает трех видов: целое, дробное и иррациональное. Целое число есть то, что измеряется единицей; дробное – кратное долей единицы; иррациональное число несоизмеримо с единицей» [13, с. 8].

Процессы отражения и идеализации в представлении пространства числовых систем не охватывают полностью деятельность содержательного абстрагирования. «Возникнув как инструмент в познании мира, – отмечает Н.Я. Виленин, – понятие натурального числа стало предметом исследований, приведших к выявлению скрытых, но объективных свойств этого понятия» [14, с. 24]. Задаче исследования, обоснования закономерностей как системы натуральных чисел, так и остальных числовых систем соответствует новый (теоретический) этап деятельности содержательного абстрагирования, осуществляемый в «отвлечении от конкретных чисел и величин» [14, с. 27].

В процессе теоретического обоснования закономерностей числового пространства деятельность содержательного абстрагирования проектируется в дедуктивном построении последовательно расширяемых аксиоматических теорий: натуральных чисел – в системе аксиом Пеано с аксиомами индукции, арифметических операций; целых чисел – в системе аксиом алгебраической структуры кольца; рациональных чисел – в системе аксиом алгебраической структуры поля; действительных чисел – в системе аксиом непрерывного поля. Обоснованием расширения числовых систем в теоретическом плане выступает необратимость определенных алгебраических операций (вычитание, деление, извлечение корня). По Р. Дедекинду, «именно эта ограниченность в выполнении обратных операций всякий раз становилась настоящей причиной нового творческого акта» [6, с. 12]. Идея анализа числового пространства на теоретическом уровне содержательного абстрагирования, как отмечает А.Д. Александров, была доступна еще древним грекам, которые осознали, что «можно оперировать не только с любыми данными числами, но и рассуждать о числе вообще, формулируя и доказывая общие теоремы о числах» [16, с. 17].

В деятельности содержательного абстрагирования значимость теоретического обоснования закономерностей числового пространства определяется созданием во внутреннем субъектном плане наряду с конструктом числового пространства нового конструкта – теории числового пространства – для цели изучения, обоснования закономерностей числового пространства. Абстрактные объекты числового пространства (определенной числовой системы или ее модели) в новом конструкте заменяются соответствующими понятиями – объектами теории числового пространства (последовательных теорий каждой из числовых систем). Если в числовом пространстве число – идеализированный абстрактный объект, отражающий закономерности практической деятельности счета, измерения, оперирования, то в теории числового пространства число – абстрактный объект произвольной природы, все свойства которого описываются аксиомами соответствующей числовой системы и интерпретируются в содержании одной из базовых моделей. Существенно различаются

и целостные представления числового пространства, его теории:

- представление числового пространства – результат систематизации, классификации его абстрактных объектов, анализа их свойств, установленных в содержании базовых моделей;

- представление теории числового пространства выступает итогом систематизации, классификации понятий теории, анализа их свойств, общих закономерностей числовых систем и пространства в целом, установленных в содержании теорем, соответствующих процедур доказательства и интерпретируемых в базовых моделях.

Лишь на ступени сформированности закономерностей числового пространства, абстрагирования его фундаментальных свойств в системах аксиом каждой из теорий числовых систем становится возможным логико-содержательное представление теории числового пространства – сферы профессиональной математической деятельности. Правомочность исследования теории числовых систем в формальной оторванности от представлений числового пространства обоснована Ф. Клейном: «Чисто логические концепции должны составить, так сказать, жесткий скелет организма математики, сообщающий ей устойчивость и достоверность» [10, с. 33].

Логико-содержательный анализ дедуктивной теории числовых систем реализует многоплановые задачи деятельности абстрагирования. В содержательном плане исследуются свойства операций, отношений в моделях и в аксиоматической теории, их наследование в расширении числовых систем; в логико-содержательной форме систематизируются структурирующие теорию числовой системы определения понятий в их взаимосвязи с аксиомами, теоремами [3]. В методологическом плане в содержании доказательств конкретных теорем осуществляется анализ методов доказательства: математической индукции (в теории натуральных чисел), модельной представленности (в теории рациональных чисел), аналитико-синтетический (в теории целых чисел), предельного перехода (в теории рациональных чисел). В мировоззренческом плане в последовательности расширяющихся теорий числовых систем создаются представления о теоретической обоснованности процедур счета, измерения, оперирования, осуществляется формирование фундаментальных числовых понятий «конечности – бесконечности – счетности – континуальности», «дискретности – непрерывности», «линейности – периодичности» [4].

Пространство, теория числовых предикатов. Пространство числовых предикатов (уравнений, неравенств, систем уравнений, систем неравенств), структурирующее в модульном методическом подходе «класс числовых элементарных функций – функционально определенные классы уравнений, неравенств, систем – обобщенные способы исследования» [12] содержание общеобразовательного курса алгебры и начал анализа, несмотря на длительный историко-математический процесс своего становления, выступает производным по отношению к числовому, функциональному пространствам.

Первичный характер мировоззренческих, методологических представлений пространства числовых систем по отношению к предикатному пространству проявляется в двух аспектах:

– модельные, теоретические представления каждой из систем числового пространства выступают основой конструирования, преобразования числовых предикатов, постановки задач и выбора методов их исследования;

– алгебраические свойства операций, отношений упорядоченных полукольца натуральных, кольца целых, поля рациональных, непрерывного поля действительных чисел, представленные в форме тождеств, обосновывают спектр равносильных преобразований каждого из числовых предикатов – как в содержании обобщенного способа решения, так и в его конкретной реализации [5].

В меньшей степени мировоззренческое представление пространства числовых предикатов опосредовано пространством числовых элементарных функций:

– базовые классы числовых элементарных функций (многочлены, дробно-рациональные, степенные, тригонометрические, показательные, логарифмические) определяют структуру предикатного пространства в спектре функционально определенных классов уравнений, неравенств, систем, исследуемых в содержании обобщенно-алгоритмической деятельности;

– функциональные операции комбинации, композиции, обращения приводят к существенному расширению функционально определенных классов числовых предикатов, их исследованию в содержании конкретно-эвристической деятельности;

– задача исследования каждого типа числовых предикатов, соответствующего функционально определенного вида или его расширения рассматривается в содержании либо функционально-аналитического, либо функционально-графического методов, либо в их интеграции;

– система тождеств каждого класса числовых элементарных функций определяет спектр равносильностей функционального плана, задающих общую стратегию равносильных преобразований предикатов.

Производный характер пространства числовых предикатов по отношению к числовому и функциональному обосновывает закономерность опосредованного формирования деятельности содержательного абстрагирования как на уровне представлений пространства числовых предикатов в схеме «числовое пространство пространство числовых предикатов пространство числовых элементарных функций», так и на уровне представлений теории в схеме «теория числового пространства теория пространства числовых предикатов теория функционального пространства».

Процесс мировоззренческого отражения реальной действительности задается деятельностью содержательного абстрагирования в исследовании средствами математического моделирования (А.Г. Мордкович [12]) условий равновесия, сравнения естественнонаучных, технологических, социальных ситуаций:

– характеризуемых измеряемыми величинами (установленными и неизвестными) на базе представлений пространства, теории числовых систем;

– обладающих системной зависимостью выделенных числовых характеристик в форме ранее зафиксированных функциональных связей на основе представлений пространства, теории числовых элементарных функций;

– описываемых определенным типом числовых пре-

дикатов (уравнений, неравенств, систем уравнений, систем неравенств) с последующими процедурами внутримодельного исследования, интерпретации.

Задачами процесса математического отражения, как начального в деятельности содержательного абстрагирования, выступают представленные в конкретной форме:

– анализ описывающей реальную действительность задачной ситуации с позиции выделения известных, неизвестных числовых характеристик в содержании определенной числовой системы;

– установление взаимных связей выделенных числовых характеристик в содержании конкретных функциональных зависимостей;

– составление уравнения, системы уравнений для ситуации равновесия, неравенства, системы неравенств для ситуации сравнения в качестве математической модели описанной в задаче ситуации;

– представление конкретного числового предиката как абстрактного математического объекта, анализ способа его преобразования для поиска множества решений;

– интерпретация решений конкретного числового предиката с позиции содержательного смысла задачной ситуации.

Достижимыми результатами математического отражения условий равновесия, сравнения в деятельности содержательного абстрагирования являются представления [5]:

– о конкретных уравнениях, неравенствах, системах уравнений и неравенств как абстрактных математических объектах, выступающих математическими моделями содержательных задачных ситуаций;

– о заданной числовой системе, ее моделях как области определения числового предиката, о системе алгебраических тождеств как основы его равносильных преобразований;

– о способах преобразований конкретных уравнений, неравенств, систем с сохранением требования равносильности, множествах решений каждого типа числовых предикатов;

– о закономерностях метода математического моделирования в анализе процессов равновесия, сравнения.

Идеальное конструирование объектов пространства числовых предикатов, характеризующее новый уровень деятельности содержательного абстрагирования, в большей степени опирается на представления пространства числовых элементарных функций. Классам числовых элементарных функций, моделирующим равномерные, равноускоренные, периодические, экспоненциальные и т.д. зависимости, соответствуют функционально определенные классы числовых предикатов каждого типа (уравнения, неравенства, системы уравнений, неравенств), наследующие аналитические и графические представления, свойства класса функций. Функциональные операции композиции, комбинации, обращения приводят к существенному расширению функционально определенных классов числовых предикатов, полностью охватывая пространство числовых предикатов:

– объектами пространства являются предикаты одного из типов – уравнений, неравенств, систем уравнений, систем неравенств;

– каждый предикат данного типа либо принадлежит функционально определенному виду (линейных, рацио-

нальных, степенных, тригонометрических, показательных, логарифмических предикатов), либо является его композиционным, комбинационным расширением.

В процессе идеального конструирования вместе со структурным представлением пространства числовых предикатов формируются ограниченные представления функционально-графического и функционально-аналитического методов решения каждого типа предикатов. Основой функционально-графического метода решения уравнений, неравенств функционально определенного типа выступают свойства функций данного класса, интегрируемые в обобщенном графическом представлении. На базе тождеств данного класса функций, алгебраических тождеств числовой системы в функционально определенном классе числовых предикатов выделяется общая для предикатов класса форма функционально-аналитического метода решения.

Процесс теоретического обоснования закономерностей пространства числовых предикатов характеризует деятельность содержательного абстрагирования как понятийную, аналитико-синтетическую:

- понятия уравнений, неравенств, систем уравнений, систем неравенств задаются в общей форме числовых предикатов равенства, сравнения, их конъюнкций с постановкой задачи поиска области истинности на базе теоретических фактов определенной числовой системы;

- понятия решения уравнения, неравенства, системы уравнений, системы неравенств, представленные как в аналитической (в модели, в теории числовой системы), так и в функционально-графической (на координатной прямой, на координатной плоскости) формах, обосновывают необходимость использования теоретико-модельных представлений числовых систем, числовых элементарных функций;

- формирующееся в каждом из типов числовых предикатов понятие равносильности приводит к системному представлению в спектре соответствующих теорем равносильностей общего вида, равносильностей на базе тождеств числовой системы, функциональных равносильностей.

На приоритет обобщенного теоретического представления закономерностей пространства числовых предикатов (на примере уравнений) в сочетании с процессами математического отражения, идеального конструирования указывал И. Ньютон в не утратившем на уровне общего математического образования ценности произведении «Всеобщая арифметика или книга об арифметических синтезе и анализе»:

- уравнения представляют собой собрания величин, либо равных между собой, либо равных все вместе нулю;

- уравнения рассматривают главным образом с двух точек зрения: либо как последние заключения, к которым приходят при решении задач, либо как средства, при помощи которых получают окончательные решения;

- чтобы легче найти эту неизвестную величину, содержащее ее уравнение чаще всего необходимо подвергнуть различным преобразованиям, пока оно не примет возможно более простого для него вида;

- необходимо изложить методы преобразования уравнений, а также методы получения из уравнений промежуточных уравнений окончательных;

- если в уравнении имеются взаимно уничтожающиеся величины или величины, которые можно объединить посредством сложения или вычитания, то число членов следует, таким образом уничтожить;

- иногда приведение можно осуществить, разделив уравнение на некоторую составную величину [13, с. 64-66].

Именно в процессе теоретического обоснования деятельности содержательного абстрагирования теория пространства числовых предикатов формируется как дедуктивная, обобщенно теоретическая деятельность исследования пространства числовых предикатов вплетается в обобщенно-алгоритмическую, ее обосновывает и систематизирует [5].

Содержательная объемность пространства числовых предикатов, его трехмерная представленность в деятельности субъекта (по типу предикатов, по функционально определенному виду, по методам исследования) востребуют для цели математико-мировоззренческого представления теории процесс ее логико-символического анализа.

Становление математико-мировоззренческой сферы в процессе логико-символического анализа теории, опосредованное методологической схемой деятельности содержательного абстрагирования «конкретный числовой предикат данного типа – функционально определенный вид предикатов данного типа – данный тип числовых предикатов – функционально-графический метод представления – функционально-аналитический метод исследования», осуществляется в содержании аналитико-синтетической деятельности:

- анализа развития функционально-аналитического метода исследования каждого из типов числовых предикатов в схеме «конкретный числовой предикат – функционально определенный вид числовых предикатов – композиционное расширение вида числовых предикатов – тип числовых предикатов»;

- анализа развития функционально-графического метода представления каждого из типов числовых предикатов в схеме «конкретный числовой предикат – функционально определенный вид числовых предикатов – композиционное расширение вида числовых предикатов – тип числовых предикатов»;

- исследования представлений пространства, теории числовых предикатов, обусловленных модельно-теоретическими представлениями конкретной числовой системы (включая систему комплексных чисел) и числового пространства в целом;

- исследования взаимной связи теории числовых элементарных функций и представлений пространства, теории числовых предикатов;

- становления функционально-графических и функционально-аналитических представлений пространства числовых предикатов с параметрами и его теоретических закономерностей, обобщенных способов исследования уравнений, неравенств с параметрами в схеме «конкретный числовой предикат – функционально определенный вид числовых предикатов – композиционное расширение вида числовых предикатов – тип числовых предикатов».

Библиографический список

1. Вейль Г. Философии математики. Сборник работ. М.-Л.: Гостехиздат, 1934. 128 с.
2. Глейзер Г.Д. Психолого-математические основы развития пространственных представлений при обучении геометрии // Преподавание геометрии в 9-10 классах. М.: Просвещение, 1980. С. 253-269.
3. Горбачев В.И. Теория уравнений, неравенств, систем уравнений на числовых множествах в методологии теоретического типа мышления // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 2 (75). С. 217- 227.
4. Горбачев В.И. Теория числовых систем в методологии теоретического типа мышления (общее представление числового пространства, теория) // Вестник Калужского университета. 2016. № 2. С. 37-45.
5. Горбачев В.И. Теория числовых систем в методологии теоретического типа мышления (проектирование учебной деятельности) // Вестник Калужского университета. 2017. № 2 (35). С. 27-32.
6. Дедекинд Р. Непрерывность и иррациональные числа / Под ред. С.О. Шатуновского. Одесса, 1923. 44 с.
7. Дорофеев Г.В. Гуманитарно-ориентированный курс – основа учебного предмета математика в общеобразовательной школе // Математика в школе. 1997. № 4. С. 59-66.
8. Жуков Н.И. Философские основания математики. Мн.: Университетское, 1990. 110 с.
9. Жуланов А.Л. Объект и предмет математики // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Философия и социология, культурология. 2012. № 1(4). С. 75-81.
10. Клейн Ф. Элементарная математика с точки зрения высшей: В 2-х томах. Т. 1. Арифметика. Алгебра. Анализ / Под ред. В.Г. Болтянского. М.: Наука, 1987. 432 с.
11. Математика, ее содержание, методы и значение. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1956. 296 с.
12. Мордкович А.Г. Новая концепция школьного курса алгебры // Математика в школе. 1996. № 6. С. 28-33.
13. Ньютон И. Всеобщая арифметика или книга об арифметических синтезе и анализе. М.: Изд-во АН СССР, 1948. 448 с.
14. Современные основы школьного курса математики: Пособие для студентов пед. ин-тов / Н.Я. Виленкин, К.И. Дуничев, Л.А. Калужнин, А.А. Столяр. М.: Просвещение, 1980. 240 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
16. Энциклопедия элементарной математики / Под ред. П.С. Александрова, А.И. Маркушевича, А.Я. Хинчина. Книга первая. Арифметика. М.-Л.: Гостехиздат, 1951. 448 с.
17. Яглом И.М. Математика и реальный мир. М.: Знание, 1978. 64 с.
18. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
19. Яновская С.А. Методологические проблемы науки. М.: Мысль, 1972. 280 с.

References

1. Weyl G. Philosophy of mathematics. Collection of works. M.-L.: Gostekhizdat, 1934. 128 p.
2. Glazer G.D. Psychological and mathematical foundations for the development of spatial representations in the teaching of geometry // Teaching geometry in 9-10 grades. Moscow: Prosveshchenie, 1980. Pp. 253-269.
3. Gorbachev V.I. Theory of equations, inequalities, systems of equations on numerical sets in the methodology of theoretical type of thinking // Scientific notes of Orel state university. No. 2 (75). Pp. 217-227.
4. Gorbachev V.I. Theory of numerical systems in the methodology of theoretical type of thinking (general representation of a numerical space, theory) // Bulletin of Kaluga University. 2016. № 2. Pp. 37-45.
5. Gorbachev V.I. The theory of numerical systems in the methodology of theoretical type of thinking (designing of educational activity) // Bulletin of Kaluga University. 2017. No. 2 (35). Pp. 27-32.
6. Dedekind R. Continuity and irrational numbers, Ed. S.O. Shatunovsky. Odessa, 1923.44 p.
7. Dorofeev G.V. The humanities-oriented course is the basis of the mathematics subject in the general school // Mathematics in the school. 1997. № 4. Pp. 59-66.
8. Zhukov N.I. Philosophical grounds of mathematics. University: 1990. 110 p.
9. Zhulanov A.L. Object and subject of mathematics // Vestnik of Vyatka State Humanitarian University. Philosophy and sociology, culturology. 2012. No. 1 (4). Pp. 75-81.
10. Klein F. Elementary mathematics in terms of higher: In 2 volumes. T. 1. Arithmetic. Algebra. Analysis / Ed. V.G. Boltyansky. Moscow: Nauka, 1987. 432 p.
11. Mathematics, its content, methods and meaning. T. 1. Moscow: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1956. 296 p.
12. Mordkovich A.G. A new concept of the school course in algebra // Mathematics in school. 1996. № 6. Pp. 28-33.
13. Newton I. Universal arithmetic or a book on arithmetic synthesis and analysis. Moscow: Izd-vo AN SSSR, 1948. 448 p.
14. Modern foundations of the school course of mathematics: A handbook for students pед. in-tov / N.Ya. Vilenkin, K.I. Dunichev, L.A. Kaluzhnnin, A.A. Stolyar. Moscow: Education, 1980. 240 p.
15. The federal state educational standard of secondary (complete) general education (approved by the order of the Ministry of Education and Science of Russia on May 17, 2012 № 413). [Electronic resource]. Access mode: <http://minobarnauk.rf/documents/2365>
16. Encyclopedia of elementary mathematics. Ed. P.S. Alexandrova, A.I. Markushevich, A.Ya. Khinchin. The first book. Arithmetic. M.-L.: Gostekhizdat, 1951. 448 p.
17. Yaglom I.M. Mathematics and the real world. Moscow: Knowledge, 1978. 64 p.
18. Yakimanskaya I.S. Development of spatial thinking of schoolchildren. Moscow: Pedagogika, 1980. 240 p.
19. Yanovskaya S.A. Methodological problems of science. Moscow: Thought, 1972. 280 p.

УДК 378.14

UDC 378.14

ГОРИН А.В.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@mail.ru

НЕВРОВ В.А.

бизнес-тренер, тьютор Открытого университета Великобритании, Международного института менеджмента ЛИНК, Орловская школа бизнеса

E-mail: vadimnevrov@gmail.com

ГОРИНА М.А.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@mail.ru

ТОКМАКОВ Н.В.

Студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@mail.ru

GORIN A.V.

Doctor of technical sciences, associate professor department of mechatronics, mechanics and robotics, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

NEVROV V.A.

Business coach, tutor, the Open University UK, International Institute of management LINK, Oryol school of business since

E-mail: vadimnevrov@gmail.com

GORINA M.A.

Student, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

TOKMAKOV N.V.

Student, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АКТИВНЫМ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПРЫЖКОВ С ПАРАШЮТОМ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDENT LEARNING SYSTEM ACTIVE ACTIVITIES ON THE EXAMPLE OF SKYDIVING

Статья посвящена исследованиям системы обучения студентов при подготовке к выполнению прыжков с парашютом. Авторы предлагают разделить учебный процесс на отдельные равнозначные этапы, позволяющие наиболее эффективно получить желаемый результат. Рассмотрены разные виды коммуникационного процесса.

Ключевые слова: система обучения, студент, система подготовки, коммуникация, прыжок с парашютом, безопасность.

The article is devoted to the study of the system of teaching students in preparation for performing skydiving. The authors propose to divide the educational process into separate equal stages, allowing the most effective to obtain the desired result. Different types of communication process are considered.

Keywords: training process, student, training system, communication, parachute jump, safety.

Введение

Наиболее часто активными видами деятельности человек начинает заниматься в период с 18 до 25 лет. В России этот возраст приходится на студенческие годы. Именно студенты начинают выполнять прыжки с парашютом, закаляя свою волю и уверенность в себе. Одни ограничиваются одним прыжком другие выполняют несколько, а кто-то становится спортсменом. Анализ методов и способов подготовки за последние 10 лет показывает необходимость применения новых систем обучения студентов выполнению прыжков с парашютом [1, 2]. Это связано со следующими причинами:

- применение устоявшихся парашютных систем типа «мягкое крыло»,
- использование усовершенствованной экипировки,
- применение общеизвестных программ подготовки парашютистов.

В тоже время каждая система обучения студентов

должна соответствовать условиям обеспечения безопасного выполнения прыжков с парашютом [3, 4].

Технический процесс по совершенствованию парашютной техники привел к тому, что парашютное снаряжение стало доступно каждому и внести что, либо новое в данную область техники достаточно сложно.

Следовательно, обучение студентов прыжкам с парашютом возможно при применении новых систем подготовки использующих современные методы взаимодействия преподавателя (инструктора) и студента-парашютиста.

Основная часть

Одна из предлагаемых систем обучения приведена на рисунке 1.

Преподаватель (инструктор) обучает студента используя следующие направления:

в 1-ом осуществляется постановка тактических и стратегических целей, производится подбор и адаптирование учебных материалов и применяемых методик;

2-е направление представляет собой финансовое обеспечение, складывающееся из собственных денежных средств спортсмена-парашютиста, спонсорской помощи и финансовой поддержке федерации парашютного спорта;



Рис. 1. Система обучения студента-парашютиста

1-постановка цели и учебно-методические материалы, 2-финансовое обеспечение, 3-место тренировок и окружение спортсмена-парашютиста, 4-виды взаимодействия и коммуникации.

3-им направлением является подбор мета проведения тренировок, в частности выполнения прыжков, а также спортивного окружения спортсмена-парашютиста. Окружение представляет собой достаточно важный фактор, т.к. чем выше квалификация и спортивный дух окружения, тем быстрее будут достигнуты поставленные цели;

4-е направление – виды взаимодействий и коммуникации.

На преподавателя и студента-парашютиста имеют влияние соперники, которые могут иметь большие резервы по каждому из направлений воздействия и данный фактор необходимо учитывать при разработке программы тренировок.

Взаимодействия между преподавателем, студентом-парашютистом и соперниками происходит с учетом внешних факторов. Внешние факторы это те условия которые вносят определенные ограничения в учебный процесс, однако освободиться или внести изменения в них не представляется возможным, т.к. не зависят ни от студента, ни от преподавателя.

Учебный процесс в парашютных видах спорта является замкнутой системой, постоянно развивающейся и совершенствующейся. Учебный процесс (рисунок 2) условно можно разделить на несколько этапов. Условно первый этап принято называть «Данные». На этом этапе идет сбор данных по соперникам, применяемым методикам обучения, месте выполнения прыжковой деятельности, стоимости выполняемого учебного процесса и т.д. Сбор данных может продолжаться до тех пор, пока не будет проведен анализ полученных данных.

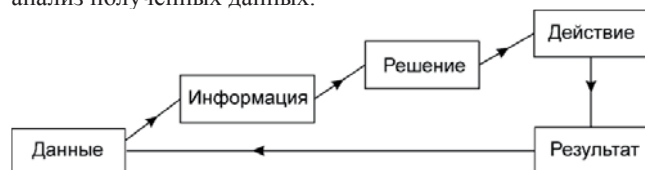


Рис. 2. Учебный процесс.

Выполняя анализ данных, наступает этап «Информация». Полученная в ходе анализа данных информация оценивается по ряду критериев. В результате наступает этап принятия «Решения». На этом этапе выра-

батывается решение учитывающее интересы спортсмена-парашютиста и эффективность выполнения задачи. Далее наступает этап «Действие». Этот этап включает выработку рациональных действий, позволяющих достичь желаемый результат. Может прорабатываться ряд действий и многовариантность их выполнения в зависимости от развития обстановки и внешних факторов.

Затем наступает этап «Результат». Этот этап состоит из выполнения ранее выработанных действий и получения результата. В зависимости от полученного результата спортсмен-парашютист или удовлетворенно заканчивает тренировочный процесс или выводит его на новый качественный уровень, переходя на этап сбора данных. Каждый этап учебного процесса является равнозначным.

Учебный процесс, не зависимо от уровня подготовки, как студента, так и инструктора (преподавателя), для достижения лучшего результата диктует использование интенсивных взаимодействий. Интенсивность, в свою очередь, определяется вложенными ресурсами.

При взаимодействии инструктора и студента необходимо построить коммуникационный процесс. Коммуникационный процесс может строиться по двум вариантам: иерархический и открытый. При иерархическом процессе (рисунок 3,а) коммуникационный процесс носит приказной характер со стороны инструктора и четкое безоговорочное выполнение поставленных установок и требований со стороны студента.

Открытый коммуникационный процесс предполагает использование открытых коммуникаций (рисунок 3.б). Открытые коммуникации строятся при использовании в общении открытых вопросов. Открытыми вопросами называются те вопросы, на которые невозможно дать однозначный ответ.



Рис. 3. Виды коммуникационного процесса
а) Иерархический коммуникационный процесс,
б) Открытый коммуникационный процесс.

При выполнении прыжков с парашютом студента-парашютиста инструктор обязан при помощи иерархической коммуникации выполнить предварительную и предпрыжковую подготовку, четко поставить задачи на прыжок и способы их выполнения. После выполнения прыжка с парашютом разбор действий и результатов студента выполняется при помощи открытых коммуникаций. Чем выше квалификация студента, тем меньше требуется инструктору использовать иерархический коммуникационный процесс и тем больше используются открытые коммуникации. Умение на практике применять разные виды коммуникационного процесса взаимодействия позволяет достичь требуемого результата.

Процесс коммуникации инструктора и студента связан с передачей сообщений между собой. Сообщения могут быть различного качества по передаче смысла. Сообщение может превышать требуемый смысл (рис.4,а) и спортсмену

в стрессовых условиях и ограниченного времени сложно оценить ситуацию, принять решение, выполнить требуемые эффективные действия. Таким образом, сообщение, превышающее требуемый смысл, может применяться в случае, когда необходимо выстроить многовариантность действий спортсмена.

Другим диаметрально противоположным случаем является сообщение, раскрывающее смысл частично (рисунок 4, в). Такой вид сообщения является наихудшим, так как не обеспечивает безопасное выполнения задания и установок на прыжок. Причиной является непонимание спортсменом требований и указаний, предъявляемых инструктором к спортсмену и прыжку.

Наиболее эффективным при выполнении коммуникации является сообщение, совпадающее со смыслом (рисунок 4, б). В таком сообщении происходит точное и лаконичное представление информации. Это позволяет спортсмену наиболее рационально и четко выполнить поставленные задачи и установки на прыжок, одновременно эффективно обеспечивать свою безопасность и безопасность окружающих.

Выстраивая коммуникационный процесс сообщениями, совпадающими со смыслом преподавателем необходимо учитывать особенности общения со студентом-парашютистом: язык, манеру общения, темперамент спортсмена и т.д.



Рис. 4. Виды сообщений по смыслу

а) Превышение сообщения требуемого смысла; б) Совпадение сообщения и смысла; в) Сообщение частично раскрывает смысл

Заключение

Таким образом, возможно, сделать следующие выводы:

1. Наиболее перспективной системой обучения студента-парашютиста является система, учитывающая не только взаимодействие преподавателя и студента, а также внешние факторы;
2. Учебный процесс замкнутая система состоящая из равнозначных этапов, позволяющих получить эффективный результат при помощи рациональных действий;
3. Применение на практике иерархического и открытого коммуникационного процесса, позволяет достичь желаемый результат за меньшее время;
4. Открытая коммуникация достигается умением задавать открытые вопросы;
5. Взаимодействие преподавателя (инструктора) и студента-парашютиста необходимо строить на сообщениях точно и лаконично соответствующих требуемому смыслу с учетом особенностей личности студента выполняющего прыжки с парашютом.

Библиографический список

1. Горин А.В. Основы работы парашютиста под куполом: монография / А.В. Горин, В.Е. Ткаченко. Орел: ООО ПФ «Картуш», 2014. 94 с.
2. Горин А.В. Начальная подготовка парашютиста: монография / А.В. Горин, М.А. Горина. Орел: Госуниверситет - УНПК, 2015. 130 с.
3. Горин А.В. Теоретические основы прыжка с планирующей оболочкой: монография / А.В. Горин, М.А. Горина, Д.Л. Козырев. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2016. 52 с.
4. Горин А.В. Начальная подготовка парашютиста-спортсмена: монография / А.В. Горин, В.Е. Ткаченко. Орел: ООО ПФ «Картуш», 2017. 40 с.

References

1. Gorin A.V. The fundamentals of the parachutist's work under the dome: monograph / A.V. Gorin, V.E. Tkachenko. Orel: PF "Kartush" LLC, 2014. 94 p.
2. Gorin A.V. Initial training of the parachutist: monograph / A.V. Gorin, M.A. Gorina. - Eagle: State University - UNPK, 2015. 130 p.
3. Gorin A.V. Theoretical basis of the jump with a planning shell: monograph / A.V. Gorin, M.A. Gorina, DL Kozhyrev. Orel: O.I. Turgenev, 2016. 52 p.
4. Gorin A.V. Initial training parachutist-athlete: monograph / A.V. Gorin, V.E. Tkachenko. Orel: ООО PF «Kartush», 2017. 40 p.

УДК 796.01

UDC 796.01

ГОРЛОВА Ю.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ui1506@yandex.ru

АЛТУНИНА О.Е.

старший преподаватель, кафедра теории и методики физического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: Piton9791@mail.ru

GORLOVA U.I.

Candidate of pedagogical Sciences, associate professor, Department of theory and methods of physical education and sports, Orel State University

E-mail: ulil506@yandex.ru

ALTUNINA O.E.

Senior lecturer Department of theory and methods of physical education and sports, Orel State University

E-mail: Piton9791@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY AS A MEAN OF FORMING A PHYSICAL CULTURE PERSONALITY IN STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP

В данной статье рассмотрены проблемы формирования физической культуры личности обучающихся. Выявлена и обоснована необходимость проектирования образовательной программы на основе индивидуальных возможностей студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе.

Ключевые слова: физическая культура личности студентов, индивидуальная образовательная деятельность, этапы проектирования индивидуальной образовательной траектории.

In this article, we consider formation problems of the physical culture personality in students. The necessity of designing an educational program based on the individual students' abilities assigned to a special medical group (for health condition reasons) has been revealed and explained.

Keywords: physical culture personality in students, individual educational activity, stages of designing an individual educational trajectory.

Проблемы здоровья, физического развития, повышения активной двигательной деятельности студенческой молодежи были и остаются предметом пристального внимания специалистов, общества и государства. Физическая культура, как известно, это средство сохранения и укрепления здоровья, достижения полноценного физического развития, формирования всесторонне развитой личности. В частности, от физической подготовленности, состояния здоровья, уровня работоспособности студентов во многом зависит выполнение ими будущих социально-профессиональных функций [6]. Однако, стоит отметить, что студенческая молодежь далеко не всегда с удовольствием принимает программный образовательный материал по физической культуре.

Особенно остро данная проблема проявляется в физическом воспитании студентов вузов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. Многими исследователями отмечается, что у студентов недостаточно сформированы знания в области физической культуры и спорта, определяется невысокий статус физкультурно-оздоровительных ценностей и избирательное отношение к формам двигательной активности [1, 4]. Это может являться следствием низкой эффективности процесса физического воспитания студентов специальной

медицинской группы, формирования компонентов физической культуры личности и в первую очередь, мотивационно-ценностного [5].

Мотивационно-ценностный компонент, выражаясь в направленности студентов на овладение и воплощение в жизнь ценностей физической культуры личности, проявляется в виде:

- убеждений, потребности в саморазвитии (самопознании, самообразовании, самовоспитании), в двигательной активности, работоспособности, физического совершенствования, контроле своего здоровья;
- осознания ценностей здорового образа жизни как способа и направленности личностного развития, приоритетного стиля жизни;
- ценностного осмысления физкультурно-оздоровительной деятельности с целью улучшения психофизического здоровья, повышения качества жизни, самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Анализ научно-методической литературы показал, что в работах рассматриваются лишь отдельные стороны мотивационно-ценностного компонента физической культуры личности студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, при этом нет

научно обоснованных практических рекомендаций по повышению эффективности процесса физического воспитания в СМГ, что подтверждает необходимость дальнейшего изучения данного вопроса.

Вышеизложенное позволяет сформулировать проблему исследования, решение которой представляется нам возможным осуществить при условии обучения по индивидуальным образовательным траекториям и маршрутам для студентов специальной медицинской группы.

Образовательные концепции, направленные на индивидуальные траектории Н.Г. Зверева определяет как «целенаправленные образовательные программы, обеспечивающие обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении преподавателем педагогической поддержки, самоопределения и самореализации» [2]. Индивидуальный образовательный маршрут ориентируется на образовательные потребности, индивидуальные способности и возможности студента, т.е. исходный уровень готовности к изучению программы [3].

Организацию индивидуальной образовательной траектории можно представить в виде последовательности пяти взаимосвязанных этапов:

1. Целевой этап включает: обоснование и формирование генеральной цели развития, постановку образовательных задач, определение последовательности действий. На данном этапе доминирует организационно-регулятивная функция преподавателя, которая определяется созданием интеллектуального образовательного продукта на основе стимулирования и мотивации студентов к осмыслению выбора физкультурно-оздоровительной деятельности, отвечающей их уровню здоровья, физической подготовленности, а также способностям и потребностям в самообразовании и саморазвитии. Итогом первого этапа является предоставление проекта индивидуальной программы «Траектория здоровья» с учетом медицинских показаний и медицинских ограничений к выполнению физических упражнений.

2. Диагностический этап предполагает определение индивидуально-психологических особенностей студентов для продуктивного проектирования индивидуальной образовательной траектории. На данном этапе студенты, совместно с преподавателем, определяют диагностические методики уровня собственного здоровья, психоэмоционального и физического развития, степень физической подготовленности. Результаты исходной диагностики являются отправной точкой для содержательного наполнения индивидуальной программы «Траектория здоровья». Главное в сотрудничестве педагога и обучающегося – спрогнозировать маршрут развития последнего

и обозначить средства, методы и технологию программы. Итог диагностического этапа – индивидуальная образовательная программа «Траектория здоровья», на основе личных возможностей обучающихся.

3. Формирующий этап предусматривает активную деятельность студентов по реализации индивидуальной образовательной программы. Ведущими функциями преподавателя на формирующем этапе являются консультативная и координирующая, направленные на освоение обучающимися ценностей физкультурного образования.

4. На контрольно-оценочном проводится рефлексия и оценка результативности внедрения индивидуальной программы «Траектория здоровья». Мониторинг индивидуального личностно-ориентированного образовательного процесса осуществляется по следующим критериям:

- качественное сопоставление запланированных и приобретенных результатов образовательной деятельности студентов;

- сформированность компонентов личностной физической культуры

- наличие и качество общекультурных и общепрофессиональных образовательных компетенций;

- определение индекса удовлетворенности студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. В рамках такого исследования можно выявить взаимосвязь удовлетворенности студента и объективных показателей образовательной деятельности.

5. Аналитико-корректирующий этап включает две основные процедуры:

- выявление и корректировка проблем на основе внешней оценки индивидуальной программы «Траектория здоровья»;

- оказание адресной помощи студентам, испытывающим затруднения в процессе образовательной деятельности.

Следует подчеркнуть, что участие студентов в проектировании индивидуальных образовательных траекторий приобретает особую значимость при приобретении опыта ответственного построения своего жизненного пути и принятия самостоятельных решений, формировании потребности целенаправленной образовательной деятельности, осознанного построения своих жизненных и профессиональных планов. В то же время, уже с первого курса целесообразно привлекать студентов к осмыслению индивидуальной образовательной деятельности, жизненных и профессиональных ценностей личности, формировать навыки самоанализа, самопознания и самодиагностики, развивать его адекватную самооценку и потребность в физическом самосовершенствовании и самообразовании.

Библиографический список

1. Бабина В. С. Проблема здоровья студенческой молодежи / В.С.Бабина // Молодой ученый. 2015. №11. С. 572-575.
2. Зверева Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Зверева Наталья Геннадьевна. Ярославль, 2008. 232 с.
3. Байбородова Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография / Л.В. Байбородова, Л.Н.Артемова, М.П. Кривунь. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. 260 с.
4. Копылова Н.Е. Влияние занятий физической культурой в вузе на образ жизни студента / Н.Е. Копылова, А.Г. Ростеванов, Ю.В. Круглова // Проблемы теории и практики современной науки : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. М. : Вектор науки, 2016. С. 58-61.
5. Повышение заинтересованности студентов в занятиях физической культурой / О.П. Кокоулина [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2017. № 9. С. 22-24.

6. Румба О.Г. Система педагогического регулирования двигательной активности студентов специальных медицинских групп : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ольга Геннадьевна Румба. Санкт Петербург, 2011. 51 с.

References

1. Babina V. S. The Problem of health of students / V. S. Babina // Young scientist. 2015. №11. Pp. 572-575.
 2. Zvereva N. D. Design of individual educational routes of students of pedagogical University on the basis of complex psychological and pedagogical diagnostics: dis. ... kand. PED. Sciences: 13.00.01, 13.00.08. Yaroslavl, 2008. 232 p.
 3. Bayborodova L. V. Individualization and support in the educational process of pedagogical University: monograph / L. V. Bayborodova, L. N. Artemieva, M. P. Krivun. Yaroslavl: YAGPU publishing House, 2014. 260 p.
 4. Kopylova N. E. Influence of physical training at the University on the lifestyle of the student / N. E. Kopylova, A. G. Rostovanov, Y. V. Kruglov // The problems of the theory and practice of modern science : materials V international. scientific.- prakt. Conf. M.: Vector of science, 2016. Pp. 58-61.
 5. Increasing students ' interest in physical education / O. p. Kokoulina [et al.] // Theory and practice of physical culture. 2017. № 9. Pp. 22-24.
 6. Rumba O. G. System of pedagogical regulation of motor activity of students of special medical groups: author. dis. ... dr. ped. sciences : 13.00.04 . St. Petersburg, 2011. 51 p.
-

УДК 630*261

UDC 630*261

ГРАНКИН Н.Н.

доктор сельскохозяйственных наук, профессор, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: n.grankin@yandex.ru

ТЯПКИНА А.П.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: angelikpt@mail.ru

ФОМИНА Е.А.

аспирант, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: fomina.kat-15@mail.ru

ФЕДЯЕВА Т.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: fedyaevatv-orel@mail.ru

ИГНАТОВ А.М.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: anatoly.ignatov2017@yandex.ru

GRANKIN N.N.

Doctor of agricultural Sciences, Professor, Department of Zoology, Orel State University
E-mail: n.grankin@yandex.ru

TYAPKINA A. P.

Candidate of Biology, associate professor Department of Zoology, Orel State University
E-mail: angelikpt@mail.ru

FOMINA E. A.

Postgraduate Department of Zoology, Orel State University
E-mail: fomina.kat-15@mail.ru

FEDYAEVA T. V.

Candidate of pedagogics, associate professor, Department of Zoology, Orel State University
E-mail: fedyaevatv-orel@mail.ru

IGNATOV A.M.

Candidate of pedagogics, associate professor, Department of Zoology, Orel State University
E-mail: anatoly.ignatov2017@yandex.ru

ПРОГРАММА «ОКА» КАК ШКОЛА РАЦИОНАЛЬНОГО ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ

OKA PROGRAM AS A SCHOOL OF ENVIRONMENTAL MANAGEMENT

В статье приводится опыт создания лесозащитных насаждений у истока р.Оки в Глазуновском районе Орловской области. Дается научное обоснование видового состава высаживаемых древесных и кустарниковых растений с учетом их полифункциональности, экологической, хозяйственной и эстетической ценности. Отмечается важность общероссийской программы «Ока» в решении экологической проблемы и воспитании рационального природопользования у учащейся молодежи.

Ключевые слова: река Ока, исток, лесозащитные насаждения, полифункциональность, видовой состав, древесные и кустарниковые растения, экологическое воспитание, рациональное природопользование

The article presents the experience of creating forest plantations at the source of the Oka river in the Glazunov district of the Orel region. The scientific substantiation of species composition of the planted tree and shrub plants taking into account their polyfunctionality, ecological, economic and aesthetic value is given. The importance of the all-Russian program «Oka» in solving environmental problems and education of environmental management in students.

Keywords: Oka river, source, forest plantations, polyfunctionality, species composition, wood and shrub plants, environmental education, environmental management.

Решение важнейших экологических проблем, стоящих перед обществом и экологическое воспитание учащихся школ, средних специальных и высших учебных заведений тесно взаимосвязаны. Необходимость срочных мер по охране природной среды должны входить в сознание каждого человека с самого раннего возраста и становиться одной из главных забот в его жизни. Исключительно эффективными периодами в формировании устойчивых природоохранных потребностей населения являются школьные и студенческие годы. Коллективные усилия школьников и студентов по облагораживанию и защите окружающей среды позволяют глубже осознавать суть экологических проблем и вносить значительный вклад в их практическое решение.

Глобальные экологические проблемы в основе своей складываются из огромного множества локальных нарушений, вызванных несовершенством хозяйственной деятельности современного общества. С ростом народонаселения стремительно возрастают масштабы экологических проблем. Темпы антропогенных воздействий на природную среду по регионам страны весьма разнообразны.

Современная Орловская область, представляющая собой центр среднерусской возвышенности, еще 300 лет назад была на 80% покрыта густыми лесами с богатейшим разнообразием растений и животных. Теперь же она имеет на своей территории лишь 8% лесов [1]. Традиционно потребительский характер хозяйственной деятельности чело-

века, связанный с вырубкой лесов и сплошной распашкой земель, введением в растениеводстве монокультур, повлекли за собой целый комплекс негативных последствий: эрозию почвенного покрова с разрастанием овражно-балочной системы, заиливание родников и обмеление ранее полноводных рек. Сплошная распашка прибрежных территорий без сохранения достаточной водоохраной береговой зоны вызывает смывы талыми и дождевыми водами верхнего плодородного слоя в реки, способствуя их зарастанию. За последние 4-5 десятилетий в Орловской области исчезло более 40 малых рек и питающих их ручьев, что заметно изменило гидрорежим почвы, микроклимат, снизило биоразнообразие в регионе. Выход из создавшегося положения требует научно-обоснованного изменения сложившейся системы земледелия и в целом природопользования.

В Орловском государственном университете с момента его основания в 1918 г. проблема охраны и рационального использования природных ресурсов остро волновало исследователей и студентов. Один из основателей университета выдающийся флорист и геоботаник профессор В.Н. Хитрово организовал и провел ряд научных экспедиций по реке Оке, изучая проблемы ее русла, растительный и животный мир Окского бассейна [2].

Следуя традициям естественно-географического факультета университета, проблемы изучения и охраны природы всегда были близки ученым и студентам Орловского государственного педагогического университета. [5, 6] Практика полевых и экспедиционных исследований современного состояния флоры и фауны центральной России и Орловской области прочно укоренилась и развивается в институте естественных наук и биотехнологии ОГУ им. И.С.Тургенева в тесном контакте с Орловским региональным отделением Российской экологической академии.

Результаты исследований ученых и студентов факультета послужили научным обоснованием при организации Национального парка «Орловское Полесье». Серия экспедиционных исследований состояния больших и малых рек нашей области привели к участию экологической группы университета в реализации общероссийской программы «Ока», объявленной в начале 90-х годов прошлого века. Река Ока главный приток реки Волги, берет свое начало у д. Александровка Глазуновского района Орловской области. Протяженность ее русла в пределах нашей области составляет около 250 км.

В соответствии с местным планом лесопосадок студентами экологической группы университета, учащимися школы №46 г. Орла, сотрудниками Глазуновского лесхоза и областной экологической службы в 1991 году у истока реки Оки было высажено около 65 тыс. сеянцев дуба черешчатого. Посадочный материал приобретался в лесном питомнике Глазуновского лесхоза. В последствии в осенние и весенние посадочные периоды студентами-экологами подсаживались саженцы липы, рябины, клена, аморфы кустарниковой, крушины и других видов. (рис.1, 2, 3)

При подборе видового состава древесных насаждений придерживались принципа их полифункциональности с учетом медоносных особенностей, витаминных и лекарственных качеств плодов ягод и семян, корневой системы при укреплении почвы на эродировавшихся склонах, кормовую ценность для представителей фауны и другие. [4] (табл.1)



Рис. 1. Саженцы березы сажают.



Рис. 2. Посадку ведут студенты-географы учащиеся школы №46 г. Орла.

При подборе видового состава древесных насаждений придерживались принципа их полифункциональности с учетом медоносных особенностей, витаминных и лекарственных качеств плодов ягод и семян, корневой системы при укреплении почвы на эродировавшихся склонах, кормовую ценность для представителей фауны и другие. [4] (табл.1)



Рис. 3. Черенки ивы сажают студенты-биологи.

Таблица 1.

Полифункциональность древесных и кустарниковых видов растений в лесных посадках у истока р. Оки

№ п/п	Виды растений	Почво-укрепляющие	Источник нектара	Источник пыльцы	Лекарственные свойства	Витаминные свойства	Укрытие для орнитофауны
1	Ива ломкая	+	+	+			+
2	Ива ушастая	+	+	+			+
3	Клен остролистный	+	+	+			+
4	Акация белая	+	+	+			+
5	Яблоня	+	+	+		+	+
6	Груша	+	+	+		+	+
7	Дуб черешчатый	+	+	+			+
8	Липа	+	+	+	+		+
9	Рябина	+	+	+		+	
10	Слива	+	+	+		+	+
11	Вишня	+	+	+		+	+
12	Дуб красный	+					+
13	Аморфа кустарниковая	+	+	+	+		+
14	Крушина	+	+	+	+		
15	Шиповник	+	+	+	+	+	+
16	Боярышник	+	+	+	+	+	+
17	Малина	+	+	+	+	+	+
18	Тёрн	+	+	+		+	+

Отметим, что все высаживаемые виды обладают почвоукрепляющей корневой системой, препятствующей эрозии береговых склонов и смыву в реки плодородного слоя, являются активными продуцентами нектара и цветочной пыльцы для энтомофагов и надежным укрытием для гнездящихся здесь птиц. По степени полифункциональности лидируют малина, боярышник и шиповник. Незначительно уступая, за ними следуют липа, слива, вишня, яблоня, груша и аморфа кустарниковая. Нектарная и пыльцевая продуктивность видов учитывались в связи с проблемой улучшения медоносной базы для пчеловодства в прибрежной зоне.

В процессе весенних посадок 2017-2018 гг. состав высаживаемых видов был пополнен дубом красным и кленом остролистным. (рис. 4, 5)

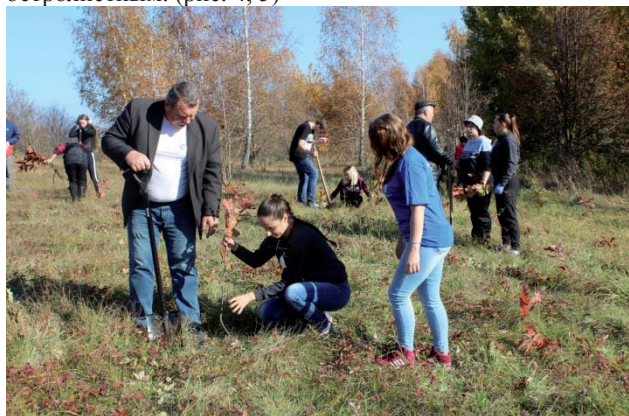


Рис. 4. Специалисты Глазуновского лесхоза проводят инструкцию по посадке дуба красного.



Рис. 5. Под будущую лесную полосу подготовлен новый участок.

Клен остролистный обладает рекордной нектаропродуктивностью, достигающей при благоприятной погоде во время цветения 1,5 тонн меда с 1 га сплошной посадки. Дуб красный обладает повышенной фитонцидностью листьев.

За прошедший 28-летний период роста высаженные сеянцы дуба превратились в обширную дубовую полосу по левому берегу истока. Дуб чередуется с сопутствующими яблоней, грушей, рябиной, вишней. Правый берег р.Оки украшают выросшие березовые, сосновые и еловые заросли. В целом исток р.Оки за последние 2 десятилетия заметно преобразился, превратившись в красивый лесной уголок. Прибрежные посадки по обеим сторонам реки продолжают. При этом исключительно важное значение имеет предварительное изучение берегов реки по гидро-режиму, рельефу и другим параметров с тем, чтобы соз-

даваемые лесные насаждения были более рациональны в экологическом, эстетическом и хозяйственном отношении. Большие возможности при этом открыты для специалистов ландшафтного дизайна, строителей жилых поселков, мостов и других сооружений.

Неизменным поставщиком высококачественного посадочного материала, консультантом и непосредственным участником производимых посадок выступают сотрудники

Глазуновского лесхоза Орловской области. Их техническая и методическая помощь студентам-экологам неоценимы, способствуют укреплению творческого сотрудничества в решении важной экологической проблемы и воспитанию у участников программы бережного отношения к природе. Русло р.Оки как и всех других больших и малых рек нашей области должны стать школой рационального природопользования и образцом гармонии человека и природы.

Библиографический список

1. *Вейнберг Я.И.* Лес. Значение его в природе и меры к его сохранению. М.: Тип. Э. Лисснер и Ю. Роман, 1884. 563 с.
2. *Хитрово В.Н.* Природа Орловского края. Орел: тип. «Труд», 1925.-576 с.
3. *Альбенский А.В.* Защитное лесоразведение в Нечерноземной зоне. М.: Россельхоз издат., 1977 55 с.
4. *Акимов И.А.* Орлу-зеленый наряд. Орел: Кн. изд-во, 1962. 128 с.
5. *Харченко А.М.* Природа Орловской области. Орловское кн. изд., 1961. 271 с.
6. *Гранкин Н.Н.* Программируемые медосборы и полифункциональность медоносов. Ж-л: Пчеловодство. 2004. № 5. С. 22 – 24.
7. *Гранкин Н.Н., А.П.Тяпкина, А.М.Игнатов, Т.В.Федяева, Е.А.Фомина.* Программируемые медосборы и их формирование в водоохраных зонах больших и малых рек Орловской области. Материалы всероссийской конференции с международным участием «Современные аспекты структурно – функциональной биологии растений: от молекул до экосистем. IV чтения, посвященные памяти профессора Ефремова Степана Ивановича». Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С.Тургенева», 2017. С.164 – 170

References

1. *Weinberg Ya.I.* Forest. Its value in nature and measures for its preservation. Moscow: printing house E. Lissner and Yu. Roman, 1884. 563 p.
 2. *Khitrovo V.N.* Nature of the Orel region. Orel: type. Trud, 1925. 576 p.
 3. *Albenskii A.V.* Protective afforestation in the Nonchernozem Zone. Moscow: Rosselkhoz izdat., 1977 55 p.
 4. *Akimov I.A.* Green outfit to Orel. Orel: Publishing house, 1962.- 128 p.
 5. *Kharchenko A.M.* Nature of the Orel region. Orel book publishing house, 1961. 271 p.
 6. *Grankin N.N.* Programmable honey collections and polyfunctionality of honey plants. Journal: Beekeeping. 2004. № 5. P p. 22 - 24.
 7. *Grankin N.N., A.P. Tyapkina, A.M.Ignatov, T.V. Fedyaeva, E.A.Fomina.* Programmable honey collections and their formation in water protection zones of large and small rivers of the Orel region. Materials of the All-Russian conference with international participation “Modern aspects of structural and functional plant biology: from molecules to ecosystems. IV reading dedicated to the memory of Professor Efremov Stepan Ivanovich”. Orel: Orel State University named after I.S.Turgenev. 2017. Pp. 164 - 170
-

УДК 378

UDC 378

ГРАНКИН Н.Н.

доктор сельскохозяйственных наук, профессор, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: n.grankin@yandex.ru

ФЕДЯЕВА Т.В.

кандидат педагогических наук, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: fedyavatv-orel@mail.ru

ТЯПКИНА А.П.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: angelikpt@mail.ru

GRANKIN N.N.

Doctor of Agricultural Sciences, Professor, Department of Zoology, Orel State University

E-mail: n.grankin@yandex.ru

FEDYAEVA T.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Zoology, Orel State University

E-mail: fedyavatv-orel@mail.ru

TYAPKINA A.P.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Zoology, Orel State University

E-mail: angelikpt@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

THE POTENTIAL OF THE SYSTEM OF MIXED TEACHING IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS BIOLOGICAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Аннотация: в статье обсуждаются вопросы непрерывного биологического образования, формирования человека с экологическим типом мышления, рассказывается о работе, которая ведется в этом направлении на территории Орловской области РФ.

Ключевые слова: непрерывное образование, формальное образование, биологическое воспитание и образование, смешанная образовательная среда.

The paper discusses issues of continuous biological education, the formation of a person with an ecological type of thinking, describes the work being done in this direction on the territory of the Orel region of the Russian Federation.

Keywords: continuous education, formal education, biological upbringing and education, mixed educational environment.

Начало двадцать первого века ознаменовалось бурным развитием информационно-коммуникативных технологий и телекоммуникативных систем, стремительной модернизацией науки производственных процессов.

Назрела необходимость пересмотра всей инфраструктуры промышленной индустрии. Устранение последствий интоксикации природной среды человеком – требование времени и единственный способ сохранения жизни на планете.

На рынке труда востребованы специалисты способные творчески мыслить, самомотивированные, имеющие навыки работы в коллективе, восприимчивые к меняющимся условиям деятельности, обладающие желанием и возможностями к повышению своей квалификации и переквалификации на протяжении всей жизни.

Происходящие изменения в обществе затронули образование, которое по своей значимости стало глобальной проблемой. Задача современного образования – сформировать у обучающегося широкое личное культурное пространство, воспитать человека творческого, грамотного, что определяется новым системно-деятельностным подходом, результатом которого является развитие личности на осно-

вании овладения универсальными учебными действиями. В России создана нормативно-правовая база (Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”; Федеральные государственные образовательные стандарты разных ступеней образования; Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы и др.) создающая условия для развития соответствующих компетенций молодого поколения.

Формирование экологического мышления у обучающихся является

необходимым метапредметным образовательным результатом, обеспечивающей безопасность человека как живой системы.

Экологические отношения, экологическая деятельность, экологическое сознание – структурные элементы социально-экологических и реальных практических отношений, которые складываются в современном обществе.

Сквозное биолого-экологическое образование и воспитание на является исключительно востребованной областью, определяющей успешное развитие современного общества. Такой подход означает общедоступность как формального, так и неформального образования для заин-

тересованной личности, вне зависимости от возраста, социального статуса, места проживания и др. Информальная форма бучения при этом оказывается одним из ведущих видов учебной деятельности.

Массовое проникновение в образовательный процесс и биологическое образование в частности, информационно-коммуникативных технологий делает его более доступным (растет скорость передачи информации, увеличивается мобильность Интернета, набирает обороты оцифровка окружающей реальности, набирают популярность виртуальные лабораторные практикумы и др.), но в тоже время обесценивается роль учителя как основного носителя знаний. Всерьез обсуждаются перспективы замены преподавателя искусственным интеллектом. Но как показывает практика, для того чтобы продуктивно пользоваться представляющимся инструментарием (цифровыми технологиями), необходимо иметь четко сформированную объективную картину мира, что не мыслимо без участия в образовательном процессе учителя.

Нет никакой пользы в навыке поиске информации, если человек не знает для чего она ему необходима и что с ней делать. Причем чрезмерные массивы доступных материалов, готовых статистических данных, шпаргалок, задач с решениями приводит к тому, что обучающийся бездумно их копирует, чаще всего, не читая (об этом говорят рекламные слоганы, ссылки на посторонние ресурсы, выявляемые при проверке рефератов, научно-исследовательских проектов, курсовых и даже выпускных квалификационных работ обучающихся).

Будущее за смешанной образовательной средой, где главной направляющей будет ее экологизация. Постепенно биологические компетенции станут не только профессиональными, но и «бытовыми» для жителей Земли. Экологическое сознание – один из элементов сознания, в рамках которого человек взвешивает свои поступки, объективно оценивает последствия своих действий, способен оперативно ликвидировать случайные негативные последствия таких проявлений.

Формирование личности с новым типом мышления невозможно без четкой, согласованной системы непрерывного биологического образования как на федеральном так на региональном уровне. В настоящий момент работа в этом направлении ведется, существуют успешно реализованные элементы биоэкологического образования.

На базе ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» формирование экологических компетенций молодежи ведется в нескольких направлениях:

1. Работа с одаренными школьниками (в рамках «Школы юного биолога», функционирующей на факультете естественных наук, где дети получают навыки научно-исследовательской деятельности; постановки, проведения и обработки результатов лабораторного эксперимента);

2. Активное вовлечение талантливой молодежи в общественную, научную жизнь вуза (на базе института естественных наук и биотехнологии около 13 лет функ-

ционирует студенческий экологический отряд «Экопульс», деятельность которого осуществляется в рамках Движения Дружин охраны природы (ДОП).

Существует несколько направлений работы отряда:

- ООПТ (выявление, определение, контроль и охрана ценных природных объектов, согласование их с государственными органами).

- Эколого-просветительская работа среди учащихся общеобразовательных учреждений и среди своих сверстников (постановка сказок экологической направленности, научно-популярных общешкольных мероприятий, проведение круглых столов, лекториев, семинаров советующей направленности).

- Операция «Первоцвет» (охрана раннецветущих диорастущих растений).

- Операция «Ель» – охрана хвойных насаждений в предновогодний период.

- Издание научно-просветительского журнала «Пульс планеты».

- Сезонные экспедиционные выезды, целью которых является комплексное исследование природы Орловского края.

1. Проведения вузовского экомарафона «Земля – наш общий дом», целью которых привлечение к проблемам экологии студентов, аспирантов, преподавателей разных направлений подготовки.

2. Образовательный проект «Дворянское гнездо» – популяризация научных знаний среди широкого круга людей. На базе фундаментальной библиотеки Орловского Государственного университета имени И.С. Тургенева круглогодично проводятся лектории, экскурсии, театральные постановки, художественные выставки, семинары и др. мероприятия, ориентированные как на школьников, так и для людей «золотого» возраста.

В планах факультета естественных наук создание базовой кафедры университета по проблема биолого-экологического образования и воспитания на базе МБОУ «Лицей №18 г. Орла».

Упомянутые структуры успешно функционируют в области формирования экологического сознания обучающихся, накоплен многолетний опыт, созданы авторские учебно-методические комплексы. Но они имеют свой резерв и неспособны удовлетворить потребности всех желающих. С другой стороны, большая часть людей остаются, не вовлечены в процесс развития экологически ответственной личности.

Такая работа должна вестись на всех уровнях (областном, районном, локальном), необходима социальная реклама, пропаганда ответственного образа жизни через средства телекоммуникаций и СМИ. Повсеместное движение общественных экологических организаций.

Таким образом, одна из важнейших задач непрерывного образования – формировать у современных людей бережного, разумного отношения к природе – как внутреннюю потребность, как нравственную основу личности.

Библиографический список

1. Анищенко Л.Н., Зайцев Д.К., Демьянков Е.Н. Задачи экологического содержания в курсе биологии. Учебно-методическое пособие. Брянск: Изд-во Наяде, 2007 г. 106 с.
2. Блинные В.И. Экологическое образование будущего учителя: экоцентрический подход/ МПГУ, ОГУ. Москва-Орел. 2002. 212 с.
3. Павлов А.А., Демьянков Е.Н., Федяева Т.В. Система формирования экологической культуры как фактор развития личности школьника./ Педагогическое образование и наука. М., 2016., №6. С. 12-16.
4. Павлов А.А. Охранять природу – охранять Родину. Система экологической и природоохранной работы в школе. Орел. ПФ «Картуш», 2010. 296 с.
5. Чарнецкая Ж.Н. Ресурсы формирования экологического мышления. /Педагогическое образование, №5, 2014. С. 92 -96.

References

1. Anischenko L.N., Zaitsev D.K., Demyankov E.N. The tasks of environmental content in the course of biology. Teaching manual. Bryansk: Publisher Nayade, 2007. 106 p.
 2. Blinnikov V.I. Ecological education of the future teacher: ecocentric approach / MPGU, OSU. Moscow-Orel. 2002. 212 p.
 3. Pavlov A.A., Demyankov E.N., Fedyaeva T.V. The system of formation of ecological culture as a factor in the development of the student's personality. / Pedagogical education and science. Moscow, 2016, №6. Pp. 12-16.
 4. Pavlov A.A. Protect nature – to protect the motherland. The system of environmental and environmental work at school. Orel. PF "Cartouche", 2010. 296 p.
 5. Charnetskaya Zh.N. Resources for the formation of environmental thinking. / Pedagogical education, № 5, 2014. Pp. 92 -96.
-

УДК 378.147.13

UDC 378.147.13

ГРЯДУНОВА Е.Н.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: gryadunova65@mail.ru

ГОРИН А.В.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

ТОКМАКОВА М.А.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

ТОКМАКОВ Н.В.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

GRYADUNOVA E. N.

Doctor of technical sciences, associate professor department of mechatronics, mechanics and robotics, Orel State University

E-mail: gryadunova65@mail.ru

GORIN A.V.

Doctor of technical sciences, associate professor department of mechatronics, mechanics and robotics, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

GORINA M.A.

Student Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

TOKMAKOV N.V.

Student Orel State University

E-mail: stalker2013@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА МЕХАНИКИ С ЭЛЕМЕНТАМИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHING MECHANICS COURSE WITH ELEMENTS OF PROBLEM-BASED LEARNING

В статье рассматривается возможность использования элементов проблемного обучения при преподавании общетехнических дисциплин на примере механики. Выполнен анализ лекции посвященной вращательному движению твердого тела. Предложены способы сочетания различных форм изложения материала.

Ключевые слова: проблемное обучение, эвристическая беседа, вращательное движение, мыслительный процесс.

The article considers the possibility of using the elements of problem teaching in teaching general technical disciplines on the example of mechanics. The analysis of the lecture devoted to the rotational motion of a solid body is carried out. The ways of combining different forms of presentation are proposed.

Keywords: problem learning, heuristic conversation, rotational movement, thought process.

Введение

В настоящее время существует два подхода к образованию: традиционное и проблемное обучение. Очень модное сегодня проблемное обучение не является новым педагогическим явлением. В нашей стране теорию проблемного обучения стали разрабатывать в 60-ые годы 20-ого столетия [1, 2] вслед за учеными США, ГДР, Чехословакии [3]. Традиционный подход к обучению характеризуется передачей студентам максимального объема умений, знаний и навыков. Это должно привести к развитию личности и формированию базы для саморазвития. Применяя элементы проблемного обучения в высшей школе, педагог ставит цель - творческое развитие учащихся, освоение требуемых компетенций. Тогда преподаватель должен использовать проблемные ситуации, побуждающие обучающего к решению данной теоретической или практической проблемы. А.В. Хуторской выделяет такой подход уже как концепцию эвристического обучения [4].

Согласно определению Дункера, «мышление – это

процесс, который посредством инсайта (понимания) проблемной ситуации приводит к адекватным ответным действиям». Процесс, ведущий от стимула к ответному действию, Дункер называет инсайтным, если он непосредственно определяет содержание этого действия (в отличие от простого высвобождения стимулом уже готовой реакции) [5]. Однако, способность решать проблемы дается не каждому человеку, не всякий владеет креативным мышлением. По содержанию обучение всегда проблемно, по форме изложения может быть выражено эксплицитно или имплицитно.

Эксплицировать мы берем здесь в значении «извлекать, обнаруживать явно», а эксплицитный – в смысле «открытый, явный». Человек с ведущей эксплицитной логикой строит рассуждение, основываясь на логическом каркасе, постоянно согласуя свое изложение с ним. Аналогичным образом эксплицитный логик подходит и к восприятию новой информации - он ожидает увидеть за ним четкую структуру. Обнаруживая нечто иное, эксплицитный логик

рискует испытать затруднение [6].

Имплицитная («скрытая, неявная») логика – есть свойство представлять свои рассуждения в такой форме, что логическая их структура не бросается в глаза, не очевидна. Это не говорит о том, что тезисы имплицитного логика противоречивы.

Основная часть

Наиболее эффективный результат в практике преподавания теоретической механики дает сочетание различных форм изложения материала. Лекция, построенная на принципе проблемности обучения, протекает в более замедленном темпе, чем традиционная лекция. Поэтому выбор темы ограничен, она должна быть: одной из фундаментальной, актуальной, а главное – посильной для участия обучающего в ее решении. Одной из тем, отвечающих данным требованиям является тема «Вращательное движение твердого тела» из раздела «Кинематика». Обычно этой теме посвящена третья или четвертая лекция курса. Обучающий уже знаком со стилем чтения лекций преподавателя, спокойно чувствует себя в аудитории. На предшествующих лекциях была изложена теория кинематики точки и усвоены такие понятия как: «система отсчёта», «траектория точки», «скорость точки», «ускорение точки». На практике студенты научились применять знания высшей математики: дифференцировать уравнения движения для получения уравнения скорости точки, путем повторное дифференцирования получать уравнение ускорения, применять правила векторной алгебры для сложения скоростей.

Система предпосылок для изучения новой темы определяется в начале лекции в форме эвристической беседы и выписывается лектором на доске, после чего преподаватель ставит перед студентом основную проблему. Большинство деталей в механизме совершает вращательное движение: колеса, шестерни, валы, муфты и т.д. Необходимо дать определение вращательного движения: **вращательным движением** твердого тела называется такое движение, при котором хотя бы две точки, принадлежащие телу или неизменно связанные с ним, остаются во все время движения неподвижными (рисунок 1).

Ход эвристической беседы должен быть заранее спланирован преподавателем. В ходе лекции необходимо направлять студентов к формулировке проблемы, выдвижению предположений.

Лектор обращается с вопросами:

- Какими кинематическими характеристиками можно описать вращательное движение тела?
- Можно ли найти величину, общую для всего тела в целом?

Не трудно убедиться, что точки твердого тела, при его вращательном движении имеют разные скорости: на оси вращения скорость равна нулю, на образующей колеса – максимальна. Значит кинематические характеристики точки непригодны для тела. Поэтому необходимо ввести новые понятия. Чтобы направить поиск, задаются новые вопросы:

- Какой величиной удобно характеризовать положение вращающегося тела в пространстве?
- Какой величиной можно оценить быстроту и направление вращения с течением времени?
- Какой величиной можно оценить изменение быстроты и направление вращения с течением времени?

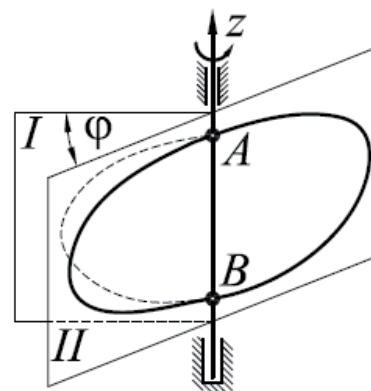


Рис. 1. Схема определения угла поворота тела

Из курса физики, смысл и обозначение этих величин студенту, как правило, известны. Полученные ответы уточняются лектором и записываются на доске. Вращательное движение характеризуется углом поворота и обозначается φ ; быстрота вращения – угловой скоростью ω ; изменение быстроты вращения – угловым ускорением ε [6].

Если угол поворота задан функцией от времени $\varphi = f(t)$, то при стремлении Δt к нулю получаем алгебраическую величину угловой скорости тела в момент t как первую производную от времени:

$$\omega = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta \varphi}{\Delta t} = \frac{d\varphi}{dt}, \quad \text{т.е.} \quad \omega = \frac{d\varphi}{dt} = \dot{\varphi}. \quad (1)$$

Угловое ускорение определяется как производная по времени от функции угловой скорости:

$$\varepsilon = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta \omega}{\Delta t} = \frac{d\omega}{dt} = \dot{\omega}. \quad (2)$$

С учетом формул (1, 2) имеем

$$\varepsilon = \frac{d^2 \varphi}{dt^2} = \ddot{\varphi}. \quad (3)$$

Таким образом, постановка проблемных вопросов помогает выявить отсутствие знаний у обучающего по данной теме и стимулирует поиск, в результате которого появляются ответы на поставленные вопросы.

Но даже в такой сравнительно простой теме как «вращательное движение твердого тела» есть совершенно новые для студента понятия: вектор угловой скорости и вектор ускорения (рисунок 2).

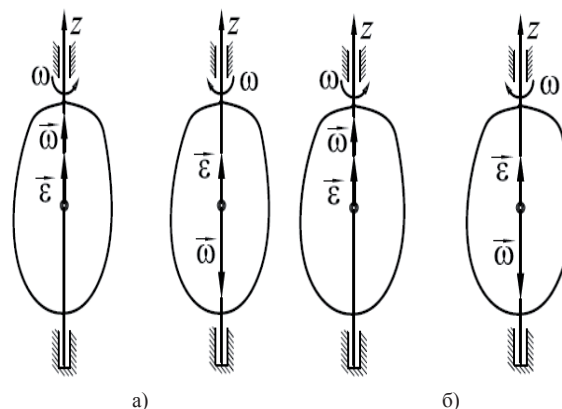


Рис. 2. Схема векторов угловой скорости и ускорения.

Оказывается, угловое ускорение, как и угловую скорость, можно изображать скользящим вектором, направ-

ленным по оси вращения, причем

$$\vec{\varepsilon} = \frac{d\vec{\omega}}{dt} = \dot{\vec{\omega}}. \quad (4)$$

Этот вектор совпадает с направлением вектора $\dot{\vec{\omega}}$, если вращение ускоренное (рисунок 2.а) и противоположен вектору $\vec{\omega}$, если вращение замедленное (рис. 2.б). Таким образом, показывая вектора угловой скорости и углового ускорения, мы определяем: ось вращения, направления вращения и характер изменения угловой скорости (замедленное или ускоренное вращение).

Новые знания, полученные обучающими, служат предпосылками для ответа на новые вопросы. Ведь скорости точек твердого тела при вращательном движении твердого тела различны. Встают вопросы:

- От чего зависит модуль скорости точки?
- Как направлен его вектор?

Лектор предлагает рассмотреть путь, пройденный точкой при повороте тела (рисунок 3). Чем дальше находится точка от оси вращения, тем больше расстояние, пройденное точкой твердого тела.

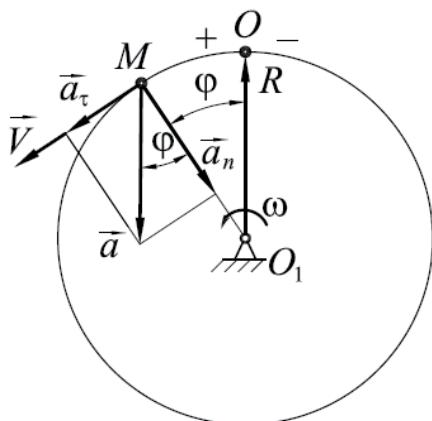


Рис. 3. Схема скорости и ускорения точки твердого тела при вращательном движении.

Из кинематики точки известно, что скорость определяется как первая производная от уравнения движения дуговой координаты по времени:

$$V = \frac{dS}{dt}, \quad (5)$$

Длину дуги найдем перемножив расстояние от точки до оси вращения на приращение дуговой координаты. Тогда скорость рассчитывается по формуле:

$$V = \omega \cdot R \quad (6)$$

Предпосылками для решения следующей проблемы – определения ускорений точек тела, являются знания, полученные на предыдущей лекции. Из кинематики точки известно, что если точка движется по дуге, то в общем случае оно имеет касательное и нормальное ускорение. Формулы записываются на доске и преобразуются для вращательного движения:

$$a_n = \frac{V^2}{\rho} = \frac{\omega^2 \cdot R^2}{R} = \omega^2 \cdot R ;$$

$$a_\tau = |\ddot{S}| = R|\ddot{\phi}| = \varepsilon \cdot R \quad (7)$$

Заключение

Таким образом обучение строится на основе разрешения ряда проблем, представляющем собой интеллектуальное затруднение человека. Процесс постановки и решения проблемы обуславливает начало мышления. Мышление, в свою очередь, представляет собой продуктивный процесс, связующий в одно целое объекты познаваемой действительности [7, 8]. Таким образом, постановка проблемной задачи приводит к появлению познавательной потребности, в результате повышается мыслительная активность обучающегося, значит интеллект развивается. В итоге, за счет этого выполняется, развитие способностей студента и усиливается его мотивации к обучению.

Библиографический список

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. // М.: Педагогика, 1975. 370 с.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. // Москва: Педагогика, 1972. 275 с.
3. Джон Дьюи, Педагогика / Классические труды // М.: Педагогика Пресс, 2000. 298 с.
4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного мышления. // М.: МГУ, 2003. 416 с.
5. Дункер К. Подходы к исследованию продуктивного мышления. // Москва: АСТ Астрель, 2008. 546 с.
6. Ешуткин Д.Н. Теоретическая механика: учебник для высшего профессионального образования / Д.Н. Ешуткин, В.С. Григорчак, А.В. Журавлева, Н.Г. Калашникова, А.В. Коробко, Е.Н. Грядунува // Орел: ФГБОУ ВПО «Госуниверситет – УНПК», 2015. 360 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. // Москва: Питер, 2015. 713с.
8. Андреев Г.М. Социальная психологии. // Москва: Аспект-Пресс, 2017. 363с.

References

1. Makhmudov M. I. Problem-based learning. Basic questions of theory. // M.: Pedagogy, 1975. 370 p.
2. Matyushkin A.M. Problem situations in thinking and learning/ am Matyushkin // Moscow: Pedagogika, 1972. 275 p.
3. John Dewey, Pedagogy / Classical works // M.: Pedagogy-Press, 2000. 298 p.
4. Khutorskoi V. Didactic heuristics: theory and technology of creative thinking / M. Khutorskoy, Moscow state University, 2003. 416 p.
5. Dunker K. Approaches to the study of productive thinking. // Moscow: AST Astrel, 2008. - 546 p.
6. Shutkin D.N. Theoretical mechanics: a textbook for higher education / D.N. Ishutkin, V.S. Grygorczuk, A.V. Zhuravlev, N.G. Kalashnikov, A.V. Korobko, E. N. Gryadunova // Orel: FGBOU VPO "state University - unpk", 2015 Pp. 360
7. Rubinstein S.L. basis of General psychology / S. L. Rubinstein // Moscow: Piter, 2015. 713 p.
8. Andreev G.M. Social psychology/ G. M. Andreeva // Moscow: Aspect-Press, 2017 363 p.

УДК 37.035

UDC 37.035

ДАВЫДОВА А.А.

канд. педагогических наук, доцент кафедры социологии, философии и работы с молодежью, Смоленский государственный университет

E-mail: anndavydova88@gmail.com

ДВОЙНЕВ В.В.

кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, философии и работы с молодежью, Смоленский государственный университет

E-mail: vassilidvoinev@yandex.ru

DAVYDOVA A.A.

Candidate of pedagogic sciences, Associate Professor of the Department of sociology, philosophy and work with youth, Smolensk state university

E-mail: anndavydova88@gmail.com

DVOYNEV V.V.

Candidate of sociologic sciences, Associate Professor of the Department of sociology, philosophy and work with youth, Smolensk state university

E-mail: vassilidvoinev@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД НА ТЕРРИТОРИИ СМОЛЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ*

THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL TERMINOLOGY DURING THE PRE-REVOLUTIONARY PERIOD ON THE TERRITORY OF THE SMOLENSK PROVINCE: SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS

Проведение социолингвистического анализа социально-педагогической терминологии, используемой в образовательных и воспитательных учреждениях Смоленской губернии в дореволюционный период позволяет выявить корреляции между развитием социально-педагогической терминологии и происходившими социально-экономическими и политическими преобразованиями, а также сделать выводы о характере социального воспитания в данном регионе в рассматриваемый период времени.

Ключевые слова: социально-педагогическая терминология, социальное воспитание, Смоленская губерния, контент-анализ.

The sociolinguistic analysis of social and pedagogical terminology used in the educational and upbringing institutions of the Smolensk province in the pre-revolutionary period makes it possible to identify the correlation between the development of social and pedagogical terminology and the social, economic and political transformations that took place, as well as draw conclusions about the nature of social upbringing in the region in the period of time under study.

Keywords: social and pedagogical terminology, social education, Smolensk province, content analysis.

В методологии науки настоящего времени одной из главных становится проблема формы, в которой представлены результаты научного поиска. Особого внимания требуют понятия и термины социально-гуманитарных наук, роль которых в настоящее время возрастает, при этом уровень развития и методологическая оснащенность социального познания не соответствуют требованиям науки XXI века. Цепочка «объективная реальность – отображающее ее научное понятие – называющий и объект, и термин» (представляемая в семиотике как семиотический треугольник) в научном познании не является простым выведением понятия из реальности, а затем присвоением имени, то есть терминологической формы. Сложность процесса взаимоуточнения всех трех вершин треугольника отражается в истории введения термина в научный оборот [9].

Данное исследование имеет целью проведение социолингвистического и контент-анализа социально-педагогических терминов, используемых в образовательных и воспитательных учреждениях на территории Смоленской губернии в дореволюционный период. Возможность проследить корреляцию между объективной

реальностью и развитием педагогической терминологией позволит судить об особенностях развития данной области знания в тот период, а также использовать полученные закономерности для изучения процесса развития современной педагогической терминологии.

Для характеристики особенностей социально-педагогической деятельности на территории Смоленской губернии в середине XIX – начале XX веков важно представлять, как развивалась региональная система образования в данный исторический период. Согласно Т.В. Леонтьевой, в развитии региональной системы образования Смоленской губернии в XIX веке можно выделить ряд периодов [8]:

1. Первый период – 1802–1828 гг., который характеризовался стремлением создать региональную систему образования Смоленщины как элемента образовательной системы России.

2. Второй период – 1829–1849 гг., отличительными особенностями которого, по мнению автора, являлось сосредоточение сети учебных заведений в губернском центре, фактическое отсутствие женского и

* Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 18-013-00024 «Развитие социально-педагогической терминологии в дореволюционный период на территории Смоленской губернии: социолингвистический анализ».

профессионального образования, а также сословное разделение учащихся.

3. Третий период – 1849–1871 гг. характеризовался введением в России бессословного образования за счет открытия сети земских школ.

4. Четвертый период – 1872–начало XX века характеризуется активной работой попечительных и педагогических советов, что способствовало развитию общественной инициативы в управлении учебными заведениями.

Очевидно, что пик развития системы социального воспитания в Смоленской губернии в XIX веке пришелся на третий период, поскольку именно тогда в школах создавалась соответствующая социальная среда с учетом бытовых, религиозных, трудовых и эстетических особенностей региона. Однако, несмотря на выраженные положительные тенденции, проявившиеся в развитии и становлении региональной системы образования Смоленской губернии, существовавшие в XIX веке, в целом процесс развития системы обучения и воспитания шел достаточно медленно.

В ходе изучения социально-педагогической терминологии в г. Смоленске и на территории Смоленской губернии в XIX веке был проведен компаративный контент-анализ документов местных органов власти, учебно-воспитательных учреждений, общественных организаций, а также органов местного самоуправления и документов частных лиц. В качестве основных объектов анализа выступило более 100 архивных документов, в том числе «Сведения Приказа Общественного призрения», «Устав Смоленского ремесленного училища», «Устав Смоленского Общества исправительных приютов и колоний для несовершеннолетних», письма из Министерства Юстиции, «Ведомость о существующих народных школах» и многие другие [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7].

Аналізу подверглись печатные документы, использовавшиеся в период с 1847 по 1892 годы. Целью контент-анализа было изучение и сравнение артикуляции

социально-педагогической проблематики в местных органах власти, а также выявление корреляции между развитием социально-педагогической терминологии и происходившими социально-экономическими и политическими преобразованиями.

В качестве единиц анализа выступают слова и словосочетания «социальное воспитание», «опекун», «попечение», «приют» и т. д. Для всего исследования была также определена система категорий.

В результате, главными категориями данного контент-анализа являются категории Социальное воспитание, Социализация, Социально-педагогическая деятельность, Социальные отклонения, Социально-педагогическая поддержка (сопровождение) и Социальное обучение. В каждой из этих категорий выделяются основные понятия, которые несут нейтральную, положительную и отрицательную коннотацию, которая была определена из окружающего код контекста. В нашем случае, предложение, в котором обнаружен код, – предложение впереди и предложение после, то есть, по трем предложениям. Для реализации контент-анализа применялись следующие исследовательские инструменты: классификатор и протокол контент-анализа, регистрационная карточка и каталог проанализированных документов.

Следующим шагом исследования текстов явилось определение кодов по главным категориям (Таблица 1).

Для каждого кода нами была составлена карточка контент-анализа, включающая всю необходимую информацию данных понятий. К примеру, для кода Призрение были определены следующие характеристики: даты использования, количество упоминаний, коннотация, название и объем документа, а также субъект мнения (Таблица 2).

В результате контент-анализа было выяснено, что за исследуемый период терминология социально-педагогического дискурса занимала не более 3,8% всего объема исследуемых документов. Максимальное количество текстов и писем на данную тематику пришлось на 1858 и 1892 годы (6,5% и 8,3% соответственно). В целом частота появлений публикаций на исследуемую тему на страницах

Таблица 1.

Классификатор контент-анализа (на примере социально-педагогической терминологии)

№ П/п	Основные категории	Понятия / коды (в том числе синонимы и словоформы)
1.	Социальное воспитание	нравственное воспитание, семейные ценности, общественно-значимые ценности, поведение в обществе, социально значимые качества, развитие, раскрытие способностей, формирование личности, воспитатель (наставник), воспитуемый, воспитанник(ца).
2.	Социализация	социальные нормы, культурные ценности, система общественных отношений, интеграция, усвоение, воспитание, воспитательные организации (заведения), учебные заведения, адаптация, требования общества, ценности, социальные отношения, социальная среда, взаимодействие, индивид, дезадаптация, обособление.
3.	Социально-педагогическая деятельность	социальная работа, помощь ребенку, создание условий, самореализация, семья, школа, общество, посредничество, социальные услуги, социальное окружение
4.	Социальные отклонения	малолетние преступники, несовершеннолетний ребенок, бродяжничество, детские колонии, профилактика, девиантное поведение, правонарушение, культура, норма, патология.
5.	Социально-педагогическая поддержка (сопровождение)	помощь ребенку, поддержка, сопровождение, профилактика, консультирование, коррекция, социальная защита, трудная жизненная ситуация, благотворительность, призрение, пособие, попечение, детский приют, опекун.
6.	Социальное обучение	целенаправленный процесс, передача социальных знаний, формирование социальных умений и навыков

Таблица 2.

Карточка контент-анализа кода «призрение»

Дата	Кол-во упоминаний	Коннотация	Название документа	Объем документа, стр.	Субъект мнения
1847	1	Позитивная	Сведение Приказа Общественного призрения к ведомости под № 10 за 1847 год	4	Орган региональной власти
08/06/1858	1	Нейтральная	Письмо из Министерства Юстиции	1	Орган государственной власти
30/05/1875	2	Позитивная	Письмо губернатору из хозяйственного департамента МВД	3	Орган государственной власти
06/11/1892	1	Позитивная	Устав Смоленского Общества исправительных приютов и колоний для несовершеннолетних	12	Общественная организация

документов государственных органов власти и уставов общественных организаций отличалась нерегулярностью и резким понижением до 0,7% в 1855 г. Подобные подъемы и спады частоты упоминаний социально-педагогических терминов в официальных документах рассматриваемого периода можно объяснить взаимосвязью развития социальной защиты, благотворительности, социального воспитания с происходящими тогда социально-экономическими и политическими событиями.

В частности, многие исследователи соглашались с тем фактом, что сильным стимулом к развитию общественной благотворительности в Смоленской губернии в 1862 – 1869 годах стала почти повсеместная череда неурожаев и последовавший за ним голод [10].

Другим катализатором распространения филантропических настроений стала война с Турцией 1877–1878 годов. В этот период начинают свое активное развитие общественные организации, а также специализированные учебно-воспитательные заведения для детей с особыми возможностями здоровья, например, 13 февраля 1881 г. было учреждено «Смоленское отделение попечительства императрицы Марии Александровны о слепых», при котором было открыто Училище слепых. В данном заведении педагоги занимались воспитанием и обучением слепых детей, а также выдачей пособий и трудоустройством взрослых слепых [7].

При этом, поскольку большая часть источников представляла собой документы государственных, региональных и муниципальных органов власти, данные социально-педагогические категории использовались преимущественно в нейтральной коннотации (443 упоминания). Частота появления терминов в позитивной коннотации составила 174, а в отрицательной – всего 22, что свидетельствует в целом о положительном отношении правительственных и общественных организаций, а также частных лиц к проблеме социальной и педагогической поддержки населения.

Кроме того, согласно полученным данным в рассматриваемый период времени наибольшее количество упоминаний социально-педагогических терминов по категориям приходится на документы общественных и благотворительных организаций (Таблица 3).

В результате, проведенный контент-анализ архивных документов Канцелярии Смоленской губернии позволяет сделать вывод о том, что в данном регионе в XIX веке

Таблица 3.

Частота упоминаний социально-педагогических категорий

Категория	Субъект мнения						
	Органы региональной власти	Образовательные учреждения	Государственные органы	Судебная инстанция	Общественная организация	Органы местного самоуправления	Официальное лицо
Социальное воспитание	4	21	3	0	5	0	0
Социализация	7	77	56	0	38	13	2
Социально-педагогическая деятельность	36	5	34	0	152	1	0
Социальные отклонения	6	0	10	0	25	0	0
Социально-педагогическая поддержка (сопровождение)	9	9	28	8	22	0	0
Итого	62	112	131	8	242	14	2

активно, хотя и не всегда стабильно, развивалась система государственного и общественного призрения, основными формами которой были социальная поддержка и попечение о больных, престарелых, сиротах и детях неимущих родителей, а также обеспечение условий для получения начального образования и воспитания детям крестьян и рабочих.

Несмотря на отсутствие в исследуемый период такой самостоятельной области знаний как социальная педагогика, анализ понятий, используемых правительственными и общественными организациями при работе с различными категориями населения, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, свидетельствует об активном развитии деятельности, которая в настоящее время рассматривается как социальное воспитание и социально-педагогическая поддержка.

Библиографический список

1. ГАСО. Ф. 1. Оп. 2 (Т. 1). Д. № 258.
2. ГАСО. Ф. 1. Оп. 2 (Т. 1). Д. № 27.
3. ГАСО. Ф. 1. Оп. 2 (Т. 1). Д. № 315.
4. ГАСО. Ф. 1. Оп. 2 (Т. 1). Д. № 412.
5. ГАСО. Ф. 1. Оп. 5 (Т. 1). Д. № 301.
6. ГАСО. Ф. 1. Оп. 5 (Т. 1). Д. № 73.
7. ГАСО. Ф. 1. Оп. 6. Д. № 56.
8. *Леонтьева Т.М.* Развитие региональной системы образования Смоленской губернии в XIX веке: дисс. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2002. 194 с.
9. *Макарихина О.А.* Анализ и моделирование понятийной структуры терминов социально-гуманитарных наук: на примере термина «этнос»: дисс. ... канд. филос. наук. Нижний Новгород, 2007. 142 с.
10. *Перс Ю.И.* Развитие общественной благотворительности в Смоленской губернии во второй половине XIX – начале XX веков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 27. С. 50–56. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56448.htm> (дата обращения: 27.05.2018).

References

1. SASR. F. 1. Op. 2 (T. 1). D. № 258.
 2. SASR. F. 1. Op. 2 (T. 1). D. № 27.
 3. SASR. F. 1. Op. 2 (T. 1). D. № 315.
 4. SASR. F. 1. Op. 2 (T. 1). D. № 412.
 5. SASR. F. 1. Op. 5 (T. 1). D. № 301.
 6. SASR. F. 1. Op. 5 (T. 1). D. № 73.
 7. SASR. F. 1. Op. 6. D. № 56.
 8. *Leont'eva T.M.* Development of the regional education system of the Smolensk province in the XIX century: diss. ... cand. ped. sciences. Smolensk, 2002. 194 p.
 9. *Makarikhina O.A.* Analysis and modeling of the conceptual structure of the terms of social and human sciences: by the example of the term «ethnos»: diss. ... cand. philos. sciences. Nizhny Novgorod, 2007. 142 pp.
 10. *Pers Yu.I.* The development of public charity in the Smolensk province in the second half of the XIX - early XX centuries // Scientific and methodical electronic magazine «Concept». 2016. Vol. 27. P. 50-56. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56448.htm> (date of reference: May 27, 2018).
-
-

УДК 37.01 ИЛИ 37.013.42

UDC 37.01 ИЛИ 37.013.42

ДАШУК К.В.

магистрант направления 39.04.02 – Социальная работа, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: dashuk19@gmail.com

DASHUK C.V.

Student of magistracy 39.04.02 – Social work, Orel State University
E-mail: dashuk19@gmail.com

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ

FORMATION OF TEENAGER'S VALUE ORIENTATION IN THE CONDITIONS PEDAGOGICAL ORGANIZATION OF FREE TIME

Автор статьи прослеживает негативное влияние современных социально-политических трансформаций на становление системы ценностей подрастающего поколения. Обосновывает необходимость усиления аксиологического воспитания несовершеннолетних в условиях педагогической организации свободного времени. Выявляет условия продуктивного становления ценностных ориентаций подростков в учреждениях дополнительного образования.

Ключевые слова: подростки, ценности, ценностные ориентации, свободное время, аксиологическое воспитание, учреждения дополнительного образования.

The author of the article traces the negative impact of modern socio-political transformations on the formation of the value system of the younger generation. It justifies the need to strengthen the axiological education of minors in the conditions of the pedagogical organization of free time. Identifies the conditions for the productive formation of teenager's value orientation in the institutions of additional education.

Keywords: adolescents, values, value orientations, free time, axiological education, institutions of additional education.

В результате кардинальных квазилиберальных политических и социально-экономических метаморфоз последних трех десятилетий – разрушения основ социалистической экономики, приватизации государственной собственности, корыстной эксплуатации природных ресурсов – в России был сформирован плутократический капитализм, тип общества с асимметричным распределением экономики в пользу крупного капитала и бюрократии, признающий в качестве приоритетов материально-финансовый прогресс и формирование потребительского общества, монетарную абсолютизацию человека, культ денег и власти, эгоцентрическую концепцию качества жизни с приматом личного обогащения и индивидуальной свободы за счет отказа от принципов справедливости и солидарности, отрицания национального опыта предшествующих поколений, стремительного разобщения социальных групп и институтов, резкой имущественной дифференциации населения, обострения противоречия между трудом и капиталом. Это послужило почвой дегуманизации системы нравов, формирования ложных смыслов жизни, вытеснения общественно значимых ценностей ориентирами индивидуалистического порядка – аксиологического кризиса всего российского общества, радикальных изменений ценностных ориентаций и поведенческих стандартов не только взрослых людей, но и молодежи.

Анализируя социально-педагогические последствия указанных нами тенденций, стоит вспомнить выявленную О.Н. Громовой, Н.И. Рыжовой и В.Н. Чайкой закономерность: искажение традиционных ценностей порождает

«абerrации в сознании», «болезненное восприятие окружающей действительности, рисуя в сознании картинки фантазмагорического будущего»; «дальнейшие девиации в поведении» [2].

Становится понятной ответная реакция большого числа подростков на ценностную эрозию общественно-го сознания – их подчас циничное, потребительское отношение к жизни, отсутствие установки на перспективу самореализации в производительном труде, уход в киберпространство – виртуальную реальность с особой культурой мышления и языком коммуникации; ослабление интереса к учебе в школе с ее устаревшими репродуктивными образовательными технологиями; социальная дезадаптация, рост девиаций и экстремизма. Такой человеческий капитал подрастающего поколения ставит под угрозу социально-политический прогресс, безопасность личности и общества в ближайшем будущем.

Это обстоятельство порождает необходимость усиления аксиологической направленности образования, являющегося, по сути, способом трансляции ценностей, социальных норм и жизненных смыслов. Образование должно «выстроить перед саморазвивающейся личностью тот спектр ценностей, который был бы достоин человека XXI века, ... созидать у ученика не мнимые, а истинные ценности, такие как: человек, труд, мир, свобода, совесть, справедливость, добро, истина, красота» [1], благополучие детей и взрослых, милосердие, сохранение биосферы Земли, безопасность человечества.

Во многих педагогических публикациях ценности –

некий высший уровень в иерархии побуждений и потребностей человека. «Ценность – это то, что значимо для человеческой жизни на Земле, что обеспечивает счастье жизни как условие жизни; ... в индивидуальном проявлении, то, что человек считает лично для себя значимым настолько, что без этого не мыслит себе собственной жизни» [6]. А «ценностные ориентации личности (франц. *orientation* – установка) – это разделяемые личностью общественные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей и в силу этого приобретающие функцию важнейших регуляторов социального поведения индивидов» [6]. Иными словами, понятие «ценностные ориентации» – сложная смысловая конструкция как результат осознания человеком комплекса желаемых материальных, социальных и духовных благ, необходимых нравственных норм и выбора из них наиболее важных, значимых для жизнедеятельности, с точки зрения самой личности. При этом осознывая ценности своего микросоциума и трансформируя их в ценностные ориентиры, мотивы своего поведения, человек становится активным субъектом общественной деятельности. С другой стороны, система устойчивых ценностных ориентаций личности – показатель того, что можно ожидать от индивида: созидательное или деструктивное поведение.

Задумываясь о педагогическом влиянии на ценностные ориентации современных подростков, следует помнить, что подростковый возраст – это самый ответственный период становления личности, поскольку именно в это время формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу. Освоение системы социальных норм и формирование на этой основе собственных ценностей – важнейшая возрастная задача отрочества. Но развитие социально значимых ценностей личности обеспечивается лишь при условии, если подросток полноценно использует развивающий потенциал своего жизненного пространства, референтного социокультурного окружения, общения со сверстниками и авторитетными взрослыми.

Неслучайно еще в 1920-1930-е годы деятели народного образования нашей страны уделяли особое внимание внеучебной и внешкольной работе учащихся: клубным объединениям по интересам (С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский), бюджету внеучебного времени и досуга учащихся (Н.А. Бухгольц, Я.С. Перковская). В дальнейшем советские педагоги акцентировали внимание на проблеме свободного времени подростков как важной части общесоциальной культуры досуга в контексте образа жизни и индивидуального опыта самоорганизации личности. Специальным поиском путей и благоприятных организационно-педагогических условий использования свободного времени подростков были заняты такие советские педагоги, как О.А. Бутенина, В.А. Караковский, Н.И. Сметанина, С.Н. Иконникова, З.А. Петрова и др. Исследования, проведенные в 1980-е гг. Н.Ф. Масловой и О.В. Тихомировой, показали, что «специальная организация жизненного пространства для полноценного использования свободного времени детей и подростков создает необходимые предпосылки для того, чтобы процесс социального становления личности в школьные годы стал максимально продуктивным» [3].

Свободное время школьника-подростка – это время, объективно остающееся у него при вычете времени на вы-

полнение непреложных общественных обязанностей (т.е. учебных занятий) и времени, физиологически необходимого (сон, еда). При этом субъективно – это время досуга, которое подросток затрачивает по самостоятельному и сознательному выбору, чтобы удовлетворить свои потребности в самореализации, свои склонности, интересы в деятельности, общении, познании, игре и творчестве. Однако практика обнаруживает, что процесс самостоятельного использования свободного времени подростком, без целенаправленного и последовательного сотрудничества со взрослыми, происходит чаще всего стихийно, на интуитивном уровне и без творческого напряжения сил формирующейся личности. Поэтому считается, что досуг выступает фактором социального воспитания и духовно-нравственного развития подростков лишь при условии целостного и комплексного руководства свободным временем школьников со стороны семьи и образовательных учреждений.

Но современные родители, перегруженные совмещением функций профессиональной трудовой деятельности и ведения домашнего хозяйства, нередко объективно лишены сил и возможностей ежедневно организовывать или контролировать досуг своих детей. Итог – безнадзорность несовершеннолетних.

С другой стороны, общеобразовательные муниципальные учреждения в последние годы сориентировались преимущественно на передачу учащимся специальных знаний и всерьез не занимаются вопросами социальной адаптации, свертывая внеурочные занятия, отказываясь от реального самоуправления в детских общественных объединениях. Вместе с тем, «внеучебное время, организуемое воспитателями в школе, чаще всего воспринимается подростком негативно из-за того, что его стремление к самостоятельности и взрослости не учитывается старшими, считающими его «ребенком», что ведет к дисгармонии в общении. Он часто одинок в своих исканиях и нуждается в нравственном авторитете, который ответил бы на его сомнения. Но найдись при этом нежелательный авторитет, поразивший подростка своим «знанием» жизни, своей уверенностью, а порой и мнимой щедростью, криминальной псевдоромантикой, и он пойдет по дороге, ведущей к преступлению. Поэтому очень важно внимание взрослых ... к жизни и проблемам подростка, вовлечение его в положительную среду, оказание помощи в поиске увлечений» [7].

Следовательно, поиск наиболее оптимальных условий организации и использования свободного времени подростков не должен замыкаться на организации жизнедеятельности учащихся в семье и школе. Активным субъектом аксиологического влияния на подростков в свободное время могут стать учреждения дополнительного образования, интеграция которых с общеобразовательными школами сформирует в социокультурном и образовательном пространстве региона разноуровневую и целостную аксиологически-центрированную социально-педагогическую систему.

Отечественная педагогическая практика представлена разнообразными видами учреждений дополнительного образования детей: дворцами, центрами (домами), станциями, школами, клубами, студиями, детскими оздоровительно-образовательными лагерями и др. В частности, «центрами дополнительного образования детей, дворцами и домами детского творчества; станциями юных натуралистов, дет-

ского научно-технического творчества, детского и юношеского туризма и экскурсий; детскими школами искусств, детско-юношескими спортивными школами и др.» [4]. Поливариантны и формы образовательно-воспитательной деятельности в этих учреждениях: кружковые (занятия по определенному направлению в студии, секции); массовые (вечера, диспуты, встречи с интересными людьми, конкурсы, смотры, фестивали, походы, соревнования, слеты, уроки-путешествия, «круглые столы», КВН, праздники, конференции, театрализованные представления, дискуссионные клубы, познавательные (интеллектуальные) и деловые игры, литературные и музыкальные вечера и салоны, различные выставки результатов детского творчества, соревнования, конкурсы); индивидуальные (с учетом конкретных интересов каждого учащегося, например, обучение игре на музыкальном инструменте, развитие спортивного мастерства). В системе дополнительного образования возможны следующие направления детской активности: туристско-краеведческая и экскурсионная деятельность, военно-патриотические клубы и объединения, самодеятельное техническое творчество, физическая культура и спорт, эколого-биологическое и художественно-эстетическое образование.

Из этого видно, что учреждения дополнительного образования обладают довольно богатым организационно-методическим потенциалом для осуществления педагогической деятельности по аксиологическому воспитанию подростков.

С нашей точки зрения, система дополнительного образования сможет полноценно влиять на формирование ценностных ориентаций подростков, если при организации их свободного времени педагоги обеспечат:

- многообразные виды деятельности, отвечающие самым разным интересам и склонностям ребёнка, вариативность образовательных программ; развитие у учащегося многомерного мышления (включая системное, творческое, критическое, рефлексивное и прогностическое мышление) и умения логически объяснить суть происходящего; формирование инновационных знаний, умений и навыков, соответствующих реальным вызовам современной социокультурной ситуации в мире;

- мотивацию личности к познанию и творчеству посредством возможности свободно выбирать не только образовательную сферу, профиль программы и время её освоения, но и педагога; участия в принятии решений (подросток может сам выбирать задачи и методы их решения, а итоговый результат деятельности напрямую зависит от варианта, выбранного ребёнком);

- «ситуации успеха» каждому ребёнку через соответствие предъявляемых к нему требований его возможностям и способностям (при этом недостаточно высокий уровень задач порождает скуку и апатию, что не менее деструктивно для личности, чем перегрузка);

- последовательную поддержку стремления подростка к самостоятельности и самодеятельности, целенаправленное обучение его различным приемам творческого саморазвития (включая самоактуализацию, самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование) и самоорганизации деятельности;

- сотрудничество и доброжелательное общение педагогов и подростков, использование особых средств диа-

гностики прогресса ребёнка в избранной им деятельности, помогающих ему увидеть перспективы своего развития и стимулирующих это развитие, не унижая достоинства личности; принципиальное признание права учащегося на пробы и ошибки в выборе вида деятельности, обеспечение ему реальной возможности поменять свои занятия в соответствии с развитием интересов.

Подросткам необходим живой пример для подражания. В силу этого руководители учреждений должны допускать к работе с детьми лишь «светлых», духовных людей, которые, по мнению А.А. Разина, обладают «сильным духом, сочетают покой со сверхчувствительностью, способны понять другого, понять сущность явлений, свободны от суеты и страха смерти, душевны, открыты для людей, любви, самосовершенствования и благородных поступков» [5]; им важны не самоутверждение, а польза ближним и дальним людям, созидание материальных и духовных ценностей. Нужно привлекать к работе в учреждения дополнительного образования высоко нравственных, интеллигентных, особо талантливых людей самых разных (не только педагогических) специальностей, мастеров своего дела, которые проявляют интерес к сотворчеству с детьми. Целесообразно использовать потенциал пенсионеров, для которых труд, творчество, приоритет духовности, а не материальных ценностей, – основа жизни. Склонности к социальной включенности, солидарности, сочувствию и поддержке слабого, самодеятельности в различных областях жизни, свойственные большому числу людей пенсионного возраста, помогут им в качестве волонтеров включиться в педагогический процесс учреждений дополнительного образования и позитивно влиять на ценностные ориентации несовершеннолетних. Вместе с тем, в этом контексте возможна организация партнерства учреждений дополнительного образования детей с общественными и религиозными региональными организациями, сотрудники и члены которых могут стать наставниками подростков при выполнении совместных социальных проектов по решению актуальных территориальных проблем, при изучении богатых традиций и образцов национальной культуры, подготовке и проведении мастер-классов по народным ремеслам, фольклорных праздников и концертов.

В XXI веке образование нового качества должно функционировать на принципах коллективизма и кооперации детей разного возраста и взрослых, служить гуманным целям, создавать условия для продуктивной деятельности всеми способами поддерживая и развивая духовный потенциал личности. Целью работы учреждений дополнительного образования должны стать не формальное проведение мероприятий и победа как можно большего числа воспитанников в соревнованиях и конкурсах, пестующих и углубляющих эгоцентризм подростков, а аксиологическое становление их личности; развитие у подростков не либеральной («служение себе») или тоталитарной («служение элите») ценностной установки, а ориентации на «служение людям». Педагогам совместно с воспитанниками необходим поиск и изучение нравственных образцов духовной культуры, выработка на этой основе иерархии ценностей и норм жизни, которые формируют активную социальную позицию личности в творческой, продуктивной самореализации во благо человечества.

Библиографический список

1. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М.: Просвещение, 2000. 438 с. С.23.
2. *Громова О.Н., Рыжова Н.И., Чайка В.Н.* Ценностные ориентиры как основа духовной составляющей профессиональной деятельности специалиста в условиях трансформации современного социума // Преподаватель XXI века. 2014. №4. С.22
3. *Маслова Н.Ф.* Пути рационального использования времени в учебно-воспитательном процессе: Учебное пособие к спецкурсу. Курск, 1987. 82 с.
4. Постановление Государственной Думы ФС РФ от 12.07.2001 № 1794-III ГД «О Федеральном законе “О дополнительном образовании” (проект № 97091427-2)» [Электронный ресурс] URL: <http://docs.cntd.ru/document/901792882>
5. *Разин А.А.* Духовность: сущность, место в обществе, пути достижения // Вестник Удмуртского университета. Социология и философия. 2007. № 3. С. 171
6. *Столбова Е.А.* Формирование основ ценностных ориентаций старших подростков в условиях полисубъектной среды дополнительного образования. Дисс... к. пед. н.: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в разных образовательных областях и на всех уровнях системы образования). Москва, 2015. 176 с.
7. *Тихомирова О.В.* О содержании и организации свободного времени подростков // Педагогические проблемы воспитания и развития личности: тезисы доклада. Орел, 1991. С.61-65.

References

1. *Gershunsky B.S.* Philosophy of education for the XXI century. M.: Enlightenment, 2000. 438 p.
 2. *Gromova O.N., Ryzhova N.I., Chaika V.N.* Values as a basis for the spiritual component of the professional activity of a specialist in the conditions of transformation of modern society // Teacher of the XXI century 2014. №4 P.22
 3. *Maslova N.F.* Ways of rational use of time in the educational process: Textbook for the special course. Kursk, 1987. 82 p.
 4. Resolution of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation of 12.07.2001 No. 1794-III DG «On the Federal Law» On Supplementary Education «(project No. 97091427-2)» [Electronic resource] URL: <http://docs.cntd.ru/document / 901792882>
 5. *Razin A.A.* Spirituality: essence, place in society, ways of achieving // Bulletin of Udmurt University. Sociology and philosophy. 2007. No. 3. P. 171
 6. *Stolbova E.A.* The formation of the foundations of value orientations of older adolescents in a multi-subject environment of additional education. Diss ... to. Ped. n.: 13.00.02 - Theory and methods of training and education (social education in different educational areas and at all levels of the education system). Moscow, 2015. 176 p.
 7. *Tikhomirova O.V.* On the content and organization of free time of adolescents // Pedagogical problems of education and personal development: abstracts of the report. Orel, 1991. P.61-65.
-

УДК 378.147

UDC 378.147

ДЕМЬЯНКОВ Е.Н.

кандидат педагогических наук, профессор, кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: demyankoven@mail.ru

УЧАСОВ Д.С.

доктор биологических наук, профессор, кафедра теории и методики избранного вида спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: duchasov@list.ru

СЫСОВЕВА Л.А.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра анатомии, физиологии, гигиены и экологии человека, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: klidiya.sysoeva@mail.ru

DEMYANKOV E.N.

Candidate of pedagogical sciences, professor, Department of botany, physiology and biochemistry of plants, Orel State University

E-mail: demyankoven@mail.ru

UCHASOV D.S.

Doctor of Biology, professor, Department of theory and methodology of the chosen sport, Orel State University

E-mail: duchasov@list.ru

SYSOIEVA L. A.

Candidate of Biology, associate professor, Department of anatomy, physiology, hygiene and ecology of human, Orel State University

E-mail: klidiya.sysoeva@mail.ru

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

TASK AS A MEANS OF ENHANCING THE EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE STUDY OF MEDICAL-BIOLOGICAL DISCIPLINES

В статье поднимается вопрос о важности использования познавательных, ситуационных и исследовательских задач в процессе обучения студентов вуза медико-биологическим дисциплинам.

Ключевые слова: познавательные задачи, ситуационные задачи, исследовательские задачи, медико-биологические дисциплины, компетентностный подход, учебно-познавательная деятельность студента.

The article talks about the importance of using cognitive, of situational tasks and research tasks in the process of teaching students of higher educational institutions to medic and biological disciplines.

Keywords: cognitive tasks, situational tasks, research tasks, medical-biological disciplines, competence approach, educational and cognitive activity of the student.

Важнейшей задачей любого высшего учебного заведения является подготовка высококвалифицированных кадров, обладающих гибкостью мышления, высокой креативностью, готовых к самостоятельной деятельности, работе в команде и способных занять достойное место на рынке труда. На современном этапе развития отечественной системы высшего образования решение этой сложной проблемы призвана обеспечить новая образовательная парадигма, базирующаяся на компетентностном подходе, в соответствии с которым, процесс обучения в вузе направлен на формирование у студента набора определённых ключевых компетенций. Компетенции представляют собой совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые человек может продемонстрировать после завершения образовательной программы или её части [1]. Перечень компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника вуза в результате освоения той или иной образовательной программы, представлен в соответствующем федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Формирование различных компетенций у студентов осуществляется поэтапно в

течение всего периода обучения в вузе, в процессе освоения соответствующих дисциплин. Выпускник вуза должен обладать способностью и готовностью эффективно применять свои знания, умения, навыки и личностные качества на практике в процессе профессиональной деятельности, грамотно действовать в различных проблемных служебных ситуациях.

Для реализации компетентностного подхода в образовании широко используются активные и интерактивные методы обучения, так как современное поколение студентов с первых дней своей жизни живёт в цифровой среде. Интернет – естественная среда обитания молодых людей, под действием которой коренным образом меняется алгоритм мышления, методы обработки и передачи информации, они уже прекрасные пользователи цифровых технологий. Процесс информатизации образовательной деятельности приобретает широкомасштабный характер. В условиях информационной насыщенности явлением массовой жизни стали задачи формирования у студентов информационной компетентности. Обязательным условием реализации компетентностного подхода является повы-

шение уровня учебно-познавательной и исследовательской деятельности студентов, формирование у них навыков самостоятельной работы с использованием информационных и коммуникативных технологий. Уже на первых курсах вуза студенты при изучении математики, физики, химии, истории, биологических дисциплин встречаются с познавательными, ситуационными и исследовательскими задачами. В одном случае, это задачи, связанные с проблемами математической обработки данных в физиологии человека, проблемами химического и биологического производства; в другом – с проблемами прикладной биологии, физиологии спорта и медицинскими проблемами; с научно-философскими проблемами и др.

В процессе формирования ключевых общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих врачей, учителей биологии, преподавателей физической культуры, спортивных тренеров важнейшее значение имеют медико-биологические дисциплины («Анатомия человека», «Физиология человека», «Физиология спорта», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Биохимия», «Спортивная медицина», «Гистология» и др.). Медико-биологические дисциплины относятся к числу наиболее сложных для усвоения дисциплин, так как студентам приходится изучать большой объём учебного материала за ограниченное время. Определённые трудности освоения медико-биологических дисциплин у значительной части студентов, в том числе обучающихся по направлениям подготовки 49.03.01 Физическая культура, 44.03.05 Педагогическое образование (профили Биология и Химия), специальности 31.05.01 «Лечебное дело», связаны с относительно низким уровнем базовых знаний по некоторым школьным курсам. При этом во всех перечисленных случаях наиболее значимым фактором, снижающим успеваемость студентов по медико-биологическим дисциплинам, на наш взгляд, является низкая учебно-познавательная активность самих обучающихся, что является существенной проблемой в условиях реализации компетентностного подхода в образовании. На этом фоне существует необходимость использования в учебном процессе разнообразных современных методов и средств обучения, способствующих повышению учебно-познавательной и исследовательской активности студентов при обучении их медико-биологическим дисциплинам.

Опыт нашей педагогической деятельности свидетельствует, что одним из путей повышения учебно-познавательной и исследовательской активности студентов в процессе их обучения медико-биологическим дисциплинам является применение в учебном процессе познавательных, ситуационных и исследовательских задач. Использование этих типов задач как наиболее эффективных средств оценивания знаний, способствует развитию у обучающихся универсальных компетенций: способность анализировать содержание, осмысливать выделенную проблему, высказывать различные гипотезы её решения, переводить проблему в задачу, выбирать адекватный алгоритм её решения и делать выводы. Однако, следует сразу отметить, что использование в учебном процессе познавательных, ситуационных и исследовательских задач не является панацеей в решении проблем, стоящих перед современной высшей школой. Использование в учебном процессе различных типов задач предусматривает всего лишь установ-

ление различных взаимосвязей, предполагающих умение выделять главное, сопоставлять отдельные факты, анализировать, делать выводы и обобщения, формулировать ответы, что способствует осознанному усвоению материала. Задачи могут быть самыми разнообразными: существуют их различные классификации [3]. Цель использования познавательных, ситуационных и исследовательских задач в обучении студентов – научить их мыслить с позиции изучения этих предметов, рассматривая и решая специально подобранные для этого задачи, направленные на выработку соответствующего образа мышления, приводящего индивида в реальной практике к выделению основных проблем и нахождения верного пути к её решению. Главное при решении подобных задач – не просто правильно решить задачу, а осознать путь к её решению.

Наш опыт использования познавательных, ситуационных и исследовательских задач при преподавании медико-биологических дисциплин, показывает, что большинство студентов не обладает навыками решения задач и стремится выдать быстрый ответ, не вникая в суть рассматриваемой проблемы. Поэтому для успешного решения необходимо владеть хотя бы простейшим алгоритмом работы с задачами. Ниже представлен пример такого алгоритма действий студента:

1. Прочитать, вдуматься и осмыслить условие задачи;
2. Убедиться, что перед нами учебная задача;
3. Выяснить биологический смысл задачи, понять о каком явлении, процессе идёт речь;
4. Убедиться в верной постановке вопроса;
5. Записать условие и имеющиеся данные по определённому алгоритму более наглядного обзора проблемы;
6. Уточнить неизвестные понятия, определения, данные и определить, что их употребление в условии данной задачи позволяет отметить для формулирования ответа на основной вопрос задачи, какова связь между имеющимися понятиями и вопросами;
7. Использовать в том числе фрагментарное решение задачи, в каждом из них по необходимости добавлять данные, если в условии их не хватает: вспомнить, найти, прочитать, предположить свои гипотезы, установить связи и решать имеющиеся логические проблемы последовательно;
8. Составить окончательный план решения и сформулировать ответ;
9. Во многих случаях желательно сделать выводы по рассматриваемой проблеме [3].

Основная цель любой задачи не столько правильный ответ, сколько путь рассуждений и выработка правильного логического профессионального мышления, приводящего к нужному решению. Во многих случаях рекомендуется разбивать задачи на подзадачи, рассматривать отдельно и ставить отдельные вопросы т.е. переходить с «макро-» на «микроуровень», создавая новые, более детальные проблемные ситуации, таким образом, достигая истинно творческого отношения к решению задач. Важно оговориться, что помимо выработки творческого образа мышления и соответствующих взглядов студент должен обладать необходимым уровнем теоретической подготовки. Для правильной оценки и выработки таковых навыков следует использовать также задачи, имеющие только одно правильное решение, содержащее конкретное, подробное и

полное описание в условии таких задач, проблем и целей, что должно будет исключить возможность дачи неправильного ответа. Особенно это актуально для студентов, являющихся действующими спортсменами. Тренировки, спортивные сборы и соревнования занимают у них практически всё свободное от аудиторных занятий время и приводят к вынужденным пропускам значительной части аудиторных занятий, что также оказывает отрицательное влияние на уровень усвоения учебного материала по медико-биологическим дисциплинам.

Например, при преподавании физиологии спорта, используем следующие задачи:

1. В крови спортсмена обнаружен низкий уровень альбуминов и фибриногена, снижение активности каких органелл клеток печени наиболее достоверно обуславливает это явление?

2. Лабораторные исследования крови показали, что у спортсмена имеется дефицит гемоглобина. Какое влияние это может оказать на функциональное состояние организма атлета, его работоспособность и спортивные результаты?

3. Исследована скорость передачи нервного импульса различных нервных волокон. Обнаружено, что скорость проведения у первых исследованных волокон 1 – 2 м/с, у вторых – 5 – 120 м/с. К какому типу относятся изучаемые волокна?

4. Перед нами поставлена задача – изучить поведение митохондрий у спортсменов, живущих в экологически неблагоприятных районах. Какими методами это можно сделать?

5. Приём детей в большинство спортивных секций проводится в 7 – 10 лет. Однако в некоторые секции принимают и после 11 лет. Объясните, почему.

6. Спортсмен пробежал 5 тыс. метров за 815 с. Сколько литров крови перекачало сердце спортсмена за это время, если оно сокращалось 150 раз в мин, выбрасывая при каждой систоле 150 мл крови [4].

7. Для устранения проявлений кессоновой болезни у водолаза, быстро поднятого с большой глубины на поверхность, его поместили в компрессионную камеру. Внутри камеры регистрировали следующие показатели: давление воздуха, процентное содержание кислорода, температуру тела. Какие из этих показателей имеют значение для устранения проявлений кессоновой болезни? [7].

При преподавании гистологии студентам, обучающимся по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профили Биология и Химия) и специальности 31.05.01 Лечебное дело, используются следующие типы задач:

– задачи, способствующие развитию логического мышления;

– задачи на распознавание;

– задачи на формирование умений выдвигать и доказывать гипотезы;

– задачи, способствующие развитию исследовательских навыков;

– задачи, помогающие устанавливать связь теоретических знаний с практическими;

– задачи, связанные с наблюдением с направленностью на формирование клинического мышления;

– задачи, содержащие новую информацию.

Так, при изучении темы «Кровь» в курсе гистологии

студенты знакомятся с возможностями использования лейкоцитарной формулы для оценки адаптационных возможностей организма. Знакомство студентов-биологов, студентов-медиков с основными принципами изменений лейкоцитарной формулы в процессе приспособительной деятельности организма проводится на лекции. На практическом занятии студенты приобретают навыки идентификации различных форм лейкоцитов и подсчёта их по лейкоцитарной формуле при просмотре клинических мазков крови. Формированию этих навыков способствует решение ситуационных задач, например:

– Вы видите клетку, большую часть которой занимает ядро, окружённое узким ободком голубой цитоплазмы. Как называется эта клетка?

Для студентов, успешно освоивших подсчёт лейкоцитарной формулы, предлагается выполнение исследовательской работы, с последующим выходом на курсовую работу. Для отработки навыков определения типа адаптационных реакций используются ситуационные задачи, например:

– В лейкоцитарной формуле подростка 13 лет доля лимфоцитов составляет 35 %, сегментоядерных нейтрофилов – 53 %. Содержание остальных лейкоцитов находится в пределах нормы. Какому типу адаптационной реакции соответствует лейкоцитарная формула данного подростка?

Задачи на распознавание:

– На электронограмме представлена клетка костной ткани в цитоплазме которой содержится большое количество лизосом. Какая это клетка и какова её функция?

Задачи на развитие умений выдвигать и доказывать гипотезы:

– В поляризационном микроскопе исследуют две разновидности костной ткани, в одной видны светящиеся геометрические фигуры кольцевидной формы. Предположите о каких разновидностях ткани идёт речь.

Задачи на развитие исследовательских навыков:

– Под электронным микроскопом мы видим клетку с хорошо развитым аппаратом Гольджи и большим количеством гранулярной ЭПР. Что вы можете сказать о функции этой клетки?

Задачи на связь теории с практикой:

– Судебно-медицинские эксперты по мазку крови определили, что кровь принадлежит женщине. По каким признакам было сделано это заключение?

Задачи, связанные с наблюдением с направленностью на формирование клинического мышления:

– У ребёнка, страдающего рахитом, наблюдается искривление и размягчение костей конечностей. Какой этап костеобразования нарушен и каковы возможные пути коррекции дефекта?

Задачи, содержащие новую информацию:

– В условном эксперименте в процессе развития нервной трубки разрушены спонгиобласты. Какие нарушения возникнут при дальнейшей дифференцировке нервной ткани? [5; 6; 8].

В настоящее время широкое распространение получило мобильное обучение, при котором в качестве средства обучения используются смартфоны, планшеты, ноутбуки. Мобильное обучение обеспечивает доступ к информации в любой момент времени, даёт возможность наладить эффективную связь между обучающимися и преподавателем; посредством мобильных устройств и электронной почты

студенты получают консультации преподавателя, учебные материалы и задания, а также отправляют на проверку преподавателю выполненные задания. Студентам предоставляются широкие возможности для получения знаний, как под руководством преподавателя, так и самостоятельно. Соответственно в обучении студентов вузов широко используются элементы дистанционного обучения, значимость которых особенно велика при работе со студентами, которые по тем или иным причинам некоторое время находятся вдали от учебного заведения, например, при работе со студентами-спортсменами, находящимися на тренировочных сборах [9]. Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа студента, который может учиться в удобное для себя время, в удобном месте и темпе, имея при себе специальные средства обучения [2]. Дистанционное обучение (самообучение) уже сегодня предоставляет: учебники и дополнительные материалы; видеозаписи лекций и семинаров; учебные программы; голосовую почту; вебинары; электронные образовательные ресурсы и многое другое. Наши студенты имеют доступ к электронным библиотечным системам и базам своего учебного заведения, интернету, что даёт возможность широкого внедрения открытых образовательных ресурсов в процессе обучения.

В течение нескольких лет мы используем познавательные, ситуационные и исследовательские задачи не только на аудиторных занятиях со студентами, но и в сочетании с элементами дистанционного обучения. Для этого нами разработаны: электронные конспекты лекций; методические указания по проведению практических занятий с использованием познавательных задач; сборники ситуационных, познавательных и исследовательских задач; библиографические списки по изучаемым темам; задания для контрольных работ, методические указания по выполнению контрольных работ; тесты для самоподготовки и оценки уровня знаний студентов. Общение преподавателя

со студентами осуществляется по электронной почте, где обучающиеся имеют возможность задавать вопросы преподавателю, и оперативно получать ответы на них.

Проведённый нами анализ успеваемости студентов по медико-биологическим дисциплинам показал, что использование в процессе преподавания этих дисциплин познавательных, ситуационных, исследовательских задач как элементов дистанционного обучения студентов, оказывает положительное влияние на уровень успеваемости обучающихся. Так, например, до применения познавательных, ситуационных, исследовательских задач как элементов дистанционного обучения, средний балл по изучаемым дисциплинам у студентов-спортсменов составлял лишь 3,3. Использование познавательных, ситуационных, исследовательских задач при работе со студентами, находящимися вдали от учебного заведения, в том числе со студентами-спортсменами во время их пребывания на тренировочных сборах, позволило повысить этот показатель до 3,9.

Таким образом, проводя анализ результатов использования в учебном процессе познавательных, ситуационных и исследовательских задач, мы приходим к следующим выводам:

- использование познавательных, ситуационных и исследовательских задач в образовательных технологиях в системе обучения студентов, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профили Биология и Химия), 49.03.01 Физическая культура и специальности 31.05.01 Лечебное дело имеет определённую специфику;
- подход с применением познавательных, ситуационных и исследовательских задач в обучении студентов ограничен в использовании, но весьма важен и необходим;
- эффективность использования задач в учебном процессе напрямую зависит от подготовленности преподавателей и студентов к систематическому использованию и восприятию познавательных, ситуационных и исследовательских задач.

Библиографический список

1. *Бондарева О.А.* Нормативно-правовая база и методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций бакалавра в условиях реализации ФГОС // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 5. С. 299 – 303.
2. *Волженина Н.В.* Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учебное пособие. Барнаул: изд-во Алтайского университета, 2008. 59 с.
3. *Демьянков Е.Н.* Учебные познавательные задачи в обучении биологии. Монография. Орел: издательство ОГУ. 2007. 146 с.
4. *Демьянков Е.Н.* Биология. Мир человека: Задачи. Дополнительные материалы: 8 кл. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 111 с.
5. *Демьянков Е.Н., Сысоева Л.А.* Использование учебных познавательных задач при изучении гистологии, цитологии и физиологии на факультете естественных наук Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева // Морфология. 2017. Т. 151. № 3. С. 66.
6. Гистология в кратком изложении: учебное пособие на русском и английском языках по специальности 31.05.01 Лечебное дело / В.И. Ноздрин, Т.А. Белоусова, Г.А. Пьявченко, Ю.Т. Волков. М.: ЗАО «Ретиноиды», 2018. 374 с.
7. *Казаков В.Н., Лекаев В.А., Тарапата Н.И.* Физиология в задачах: учебное пособие. Ростов-на-Дону. Издательство: Феникс. 1996. 410 с.
8. Лабораторные занятия по курсу гистологии, цитологии и эмбриологии / [Ю.И. Афанасьев, Л.П. Бобова, В.Л. Горячкина и др.]; Под ред. Ю.И. Афанасьева, А.Н. Яцковского. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 2004. 321 с.
9. *Учасов Д.С., Демьянков Е.Н.* Возможности повышения эффективности обучения естественнонаучным дисциплинам студентов-спортсменов / Актуальные проблемы естествознания и естественнонаучного образования: материалы VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (27-30 апреля 2018 г., Омск). Омск: ОмГПУ, 2018. С. 113 – 117.

References

1. *Bondareva O.A.* Regulatory and legal framework and methodological support for the formation of professional competencies of the bachelor in the conditions of implementation of the Federal state Educational Standard // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2012. № 5. P. 299 – 303.
2. *Volzhenina O.V.* Organization of independent work of students in the process of distance learning: tutorial. Barnaul: publishing house of

the Altai University, 2008. 59 p.

3. *Demyankov E.N.* Educational cognitive tasks in teaching biology. Monograph. Orel. Publishing house of Orel State University. 2007. 146 p.
 4. *Demyankov E.N.* Biology. World of man: Tasks. Additional materials: 8 grade. M.: Humanitarian publishing center VLADOS, 2007. 111 p.
 5. *Demyankov E.N., Sysoeva L. A.* The use of educational cognitive tasks in the study of histology, Cytology and physiology at the faculty of natural Sciences of Orel State University named after I. S. Turgenev // *Morphology*. 2017. Vol. 151. № 3. P. 66.
 6. Histology in summary: a training manual in Russian and English languages, specialty 31.05.01 General medicine /V.I. Nozdrin, T.A. Belousova, G.A. Pyaychenko, Yu. T. Volkov. M.: «Retinoids», 2018. 374 p.
 7. *Kazakov V.N., Lekah V.A., Tarapata N.I.* Physiology in tasks: tutorial. Rostov-on-Don. Publisher: Phoenix. 1996. 410 p.
 8. Laboratory classes in the course of histology, cytology and embryology / [Yu.I. Afanasyev, L.P. Bobova, V.L. Goryachkina et al.]; Edited by Yu.I. Afanasyev, A.N. Yatskovsky. 2nd edition, revised and enlarged. M.: Medicine, 2004. 321 p.
 9. *Uchasov D.S., Demyankov E.N.* Opportunities to improve the efficiency of teaching natural Sciences to students-athletes / Actual problems of natural science and science education: materials of the VI All-Russian international scientific-practical conference (27-30 April 2018, Omsk). Omsk: Omsk State Pedagogical University, 2018. Pp. 113 – 117.
-
-

ДОРОФЕЕВА В.И.

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра информатики, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

ДОНЦОВА Ю.А.

аспирант, 1 год обучения направления подготовки 44.06.01 Педагогическое образование, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: dontsova.yulia@yandex.ru

DOROFEEVA V.I.

Candidate of physico-mathematical Sciences, associate professor, Head of Department of informatics, Orel State University

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

DONTSOVA YU.A.

Post-graduate student, 1 year of study 44.06.01 Teacher education, Orel State University

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ К ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF READINESS FOR PRACTICAL ORIENTED ACTIVITY AT BACHELORS OF APPLIED MATHEMATICS AND INFORMATICS

Рассматриваются вопросы формирования готовности бакалавров прикладной математики и информатики к прикладной и практико-ориентированной деятельности. Особую важность этот вопрос приобретает при подготовке студентов прикладного бакалавриата. В частности, рассматриваются примеры организации проектной деятельности в рамках прикладных математических дисциплин с учетом компетентностного подхода.

Ключевые слова: прикладной бакалавриат, практико-ориентированная деятельность, пакеты прикладных программ.

The issues of readiness of bachelors of applied mathematics and computer science to applied and practice-oriented activities are considered. This question is especially important when teaching students of applied bachelor's degree. In particular, examples of the organization of project activities in the framework of applied mathematical disciplines, taking into account the competence-based approach, are considered.

Keywords: bachelor of applied, practice-oriented activities, application packages.

В течении более чем двадцати лет на физико-математическом факультете Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева ведется подготовка специалистов, а теперь и бакалавров по прикладной математике и информатике. Для подготовки выпускников, уверенно чувствующих себя на рынке IT-услуг и обладающих хорошими навыками в решении прикладных задач, около пяти лет назад было принято решение о разработке основных образовательных программ подготовки бакалавров прикладной направленности.

Среди ряда вопросов, возникающих перед разработчиками основных образовательных программ (ООП), учебных планов и рабочих программ дисциплин подготовки бакалавров, вопрос подготовки студентов прикладного бакалавриата выделяется особо. Согласно действующим образовательным стандартам, требования к подготовке таких студентов специально оговариваются, и упор при подготовке делается на практико-ориентированный и прикладной виды деятельности. Говоря о деталях подготовки специалистов прикладного бакалавриата и основываясь на требованиях ФГОС ВО, разработчикам ООП и учебных планов приходится значительно увеличивать количество зачетных единиц, выделяемых на различные виды практик, научно-исследовательскую и проектную деятельность.

Кроме того, можно отдельно выделить ряд профессиональных задач, к решению которых должен быть готов выпускник бакалавриата по прикладной математике и информатике [2]:

- использование математических методов моделирования информационных и имитационных моделей по тематике выполняемых научно-исследовательских прикладных задач или опытно-конструкторских работ;
- развитие и использование инструментальных средств, автоматизированных систем в научной и практической деятельности;
- применение наукоемких технологий и пакетов программ для решения прикладных задач в области физики, химии, биологии, экономики, медицины, экологии.

Очевидно, что бакалавр в области прикладной математики и информатики, закончивший как академический, так и прикладной бакалавриат, должен обладать достаточным уровнем компетенций для решения прикладных задач. Однако студент, окончивший прикладной бакалавриат, должен обладать более высоким уровнем освоения компетенций, связанных именно с проектной и производственно-технологической деятельностью (ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7) [2].

В связи с этим возникает потребность тщательно про-

думать модули и дисциплины учебного плана, в рамках которых студентам предстоит осваивать указанные компетенции. Особое внимание, в этом случае, можно уделить дисциплинам, которые носят междисциплинарный характер, а именно сочетаю в себе, с одной стороны, классические понятия математики и, с другой стороны, носят непосредственно прикладной характер. К таким дисциплинам можно отнести дискретную математику, уравнения математической физики, вычислительные методы, прикладную комбинаторику и т.п. В рамках таких дисциплин предполагается не только получать базовые теоретические и практические знания, но и начинать выполнять небольшие проектные разработки, которые в последующем могут стать основой для выполнения курсовых проектов и выпускных квалификационных работ.

С учетом специфики подготовки бакалавров прикладной математики и информатики, а именно, уже к окончанию 1 курса достаточному владению студентами различными языками программирования, а к окончанию 2 курса средствами веб-технологий, появляется возможность самостоятельной разработки студентами прикладных программ. Такие программы могут быть использованы как для решения прикладных задач, так и для методических целей. В частности, они могут быть рассмотрены как варианты тренажера для отработки различных понятий, решения и тестирования задач.

Одной из дисциплин, которая может быть приведена в качестве примера, является «Теория алгоритмов». Она включает раздел «Машина Тьюринга», который особенно сложен для понимания, т.к. машины Тьюринга в природе не существует, и показать студентам возможность программирования на ней бывает очень сложно.

В рамках написания курсового проекта студентами 3 курса была разработана специальная программа, которая позволяет воспроизвести машину Тьюринга на компьютере как реально существующую (см.рис.1). После этого в открывшейся среде возможно выполнение стандартных операций с пунктами меню, решение задач с разным уровнем сложности, пошаговая проверка и тестирование разработанного алгоритма и т.п. (см.рис.2)

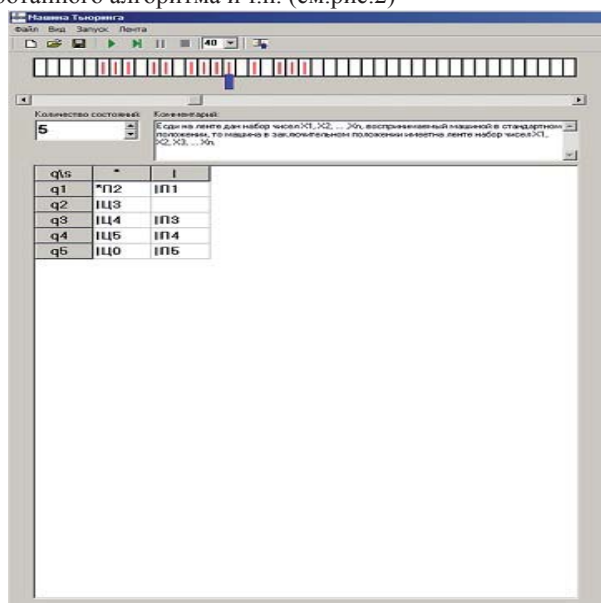


Рис.1. Внешний вид прикладной программы «Машина Тьюринга».

Таблица		
q1s	*	I
q1	*П2	П1
q2	П3	
q3	П4	П3
q4	П5	П4
q5	П0	П5

Рис.2. Пример таблицы для работы машины Тьюринга.

Очевидно, что выполнение данного проекта позволило студентам не только тщательно разобраться с данным разделом теории алгоритмов, но и создать специальную оболочку для обучения других студентов основным понятиям и решению задач по данной дисциплине.

Наряду с «Теорией алгоритмов, существенную сложность для освоения имеет дисциплина «Дискретная математика», которая является одной из базовых дисциплин у бакалавров прикладной математики и информатики. Среди тем этой дисциплины особенно выделяется тема «Теория графов», которая объединяет особенно востребованные в настоящий момент модели и алгоритмы [1]. В рамках выполнения курсового проекта перед студентом была поставлена задача, в которой необходимо было разработать специальное программное приложение, с помощью которого можно было бы изучать разделы теории графов и решать различные задачи с помощью алгоритмов на графах. Для реализации поставленной задачи необходимо было самостоятельно освоить отдельные разделы программирования, рассмотреть все этапы выполнения данного проекта и реализовать его с учетом последующего использования в образовательных целях.

На рис.3 представлен начальный этап работы с задачей, на котором происходит ввод исходных данных, а на рис.4 демонстрируется этап получения окончательного решения.

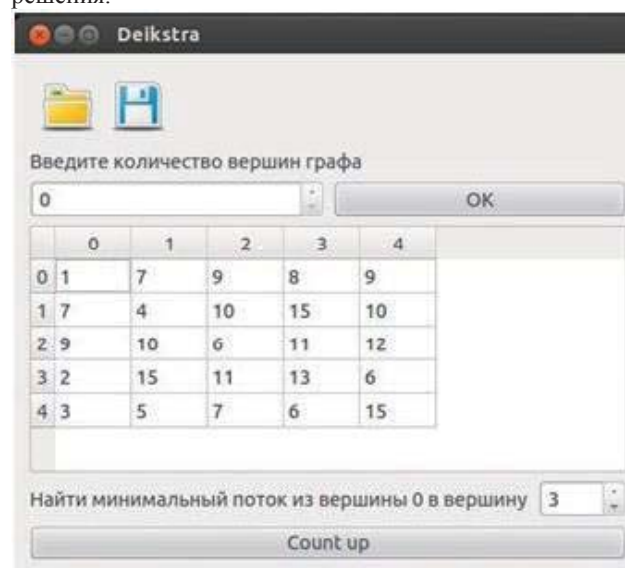


Рис.3. Окно для ввода исходной информации о графе.

Graph

Введите количество вершин графа

0 OK

Count up

Матрица максимального потока:

	1	2	3	4	5
1	0	7	1	1	0
2	0	0	0	3	4
3	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	4
5	0	0	0	0	0

Максимальный поток: 9

Рис.4. Демонстрация окончательного решения задачи о максимальном потоке.

Можно заметить, что в процессе выполнения данного проекта не только были освоены понятия дисциплины, но и получены навыки разработки прикладного программного продукта для дальнейшего использования в прикладных и образовательных целях. Тем самым, студент прикладного бакалавриата несомненно улучшил уровень освоения компетенций, связанных с прикладной и практико-ориентированной деятельностью. В дальнейшем им могут быть сделаны доработки данного проекта с учетом новых требований, тем самым будет создана ситуация реального взаимодействия заказчика и исполнителя проекта, что поможет выпускнику бакалавриата в будущем общаться с заказчиками программных продуктов.

Таким образом, выполнение различных прикладных разработок положительно скажется на освоении бакалаврами прикладной математики и информатики компетенций, связанных с прикладной и практико-ориентированной деятельностью. Это даст им возможность научиться правильно распределять ресурсы, организовывать свою работу, более внимательно осваивать учебный материал, т.к. на его основе будут разрабатываться образовательные продукты для обучения других студентов. Впоследствии выпускники бакалавриата, которые имели опыт выполнения прикладных проектов, более уверенно смогут чувствовать себя на рынке труда, т.к. у них уже будет навык разработки реальных программных продуктов, а также продолжить свое образование в магистратуре по прикладной математике и информатике

Библиографический список

1. Котман А. Введение в прикладную комбинаторику. Пер. на рус. яз.-Москва: Изд-во «Наука», 1975. 480 с.
2. ФГОС ВО направления подготовки 010302 от 12.03.2015 N 228 (ред. от 09.09.2015)

References

1. Kofman A. Introduction to applied combinatorics. Per. in Russian yaz.-Moscow: Publishing House "Science", 1975. 480 p.
2. FSES HE the area of training 010302 of 12.03.2015 N 228 (as amended 09.09.2015)

УДК 378+519.1

UDC 378+519.1

ДОРОФЕЕВА В.И.

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедре информатики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

КОТОВ Р.И.

магистр, 01.04.02 Прикладная математика и информатика, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: oxide1994@gmail.com

ТАРАСОВ А.И.

магистр, 01.04.02 Прикладная математика и информатика, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: tarasov.aleksey.ivanovich@gmail.com

DOROFYEVA V.I.

Candidate of physico-mathematical Sciences, associate professor, Head of Department of informatics, Orel State University

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

KOTOV R.I.

Master degree, 01.04.02 Applied Mathematics and computer science, Orel State University E-mail: oxide1994@gmail.com

TARASOV A.I.

Master degree, 01.04.02 Applied Mathematics and computer science, Orel State University

E-mail: tarasov.aleksey.ivanovich@gmail.com

О ВЫПОЛНЕНИИ СОВМЕСТНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАМИ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ

ON THE IMPLEMENTATION OF JOINT PROJECT ACTIVITY OF MASTERS OF APPLIED MATHEMATICS AND INFORMATICS

Рассматриваются вопросы реализации проектной деятельности в рамках подготовки магистров прикладной математики и информатики. Обсуждаются преимущества выполнения совместных проектов как одной из форм освоения практико-ориентированных компетенций. В частности, рассматривается пример исполнения совместного проекта по разработке приложения для информационно-аналитической системы, в котором автоматизируется процесс подачи заявлений на повышенные стипендии.

Ключевые слова: практико-ориентированная деятельность, рабочая группа, совместное выполнение.

The issues of the implementation of project activities in the preparation of masters of applied mathematics and computer science are considered. The advantages of joint projects as a form of mastering practice-oriented competencies are discussed. In particular, the example of the execution of a joint project for the development of applications for the information-analytical system, which automates the process of applying for scholarships.

Keywords: practice-oriented activities, working group, joint implementation.

Согласно действующим образовательным стандартам, одним из основных видов деятельности подготовки магистров является проектная и производственно-технологическая деятельность. В рамках данного вида деятельности выпускник магистратуры должен быть готов к решению ряда профессиональных задач. В частности, магистры прикладной математики и информатики должны владеть навыками развития и использования математических и информационных инструментальных средств, автоматизированных систем в научной и практической деятельности [1].

Анализируя особенности подготовки магистров прикладной математики и информатики и основываясь на требованиях ФГОС ВО, разработчикам ООП и учебных планов приходится значительно увеличивать количество зачетных единиц, выделяемых на различные виды практик, научно-исследовательскую и проектную деятельность. Выпускник магистратуры должен обладать высоким уровнем освоения компетенций, связанных именно с проек-

тной и производственно-технологической деятельностью (ПК-3, ПК-4) [1].

Одним из вариантов освоения проектной деятельности является совместное выполнение проектов силами нескольких студентов. Это дает возможность обучающимся почувствовать себя в реальной производственной обстановке, когда некое задание выполняется конкретной рабочей группой. В соответствии с имеющимися навыками, по желанию участников проекта и с учетом рекомендаций ведущего преподавателя происходит распределение подзадач общей поставленной задачи. Каждый участник должен для этого объективно оценить свои знания и возможности, чтобы полностью выполнить поставленную часть работы. Это приучает студентов ответственно относиться к порученным заданиям и, выполняя свою подзадачу, постоянно соотносить сроки ее решения и качество полученного результата с работой других участников проекта.

Одним из наиболее востребованных направлений проектной деятельности является в данный момент разработка

информационных систем или приложений к информационным системам, направленных для аналитической деятельности в тех или иных областях. В частности, одной из задач, которая была поставлена перед студентами магистратуры, стала разработка приложения к информационно-аналитической системе, функционирующей в данный момент в Орловском государственном университете имени И.С.Тургенева [2].

Необходимо было спроектировать и разработать программное обеспечение для автоматизации процесса подачи заявок на повышенные стипендии. С данной проблемой приходится сталкиваться любому студенту, который по окончании семестра и при наличии достижений в научной, учебной, спортивной или общественной деятельности, подает комплект своих документов для участия в отборе на право получать повышенную стипендию за определенный вид деятельности [3]. В момент начала работы над проектом подача документов осуществлялась в бумажной форме, что приводило к огромному росту копий документов, которые предстояло изучить и проанализировать специальной комиссией. Количество папок с копиями документов, которые также полагается сохранять в течение положенного срока, стало представлять большую проблему для комиссии по отбору. Возникло предложение автоматизировать данный процесс с целью упрощения процесса подачи, а также сокращения объемов документов, которые необходимо сохранять в бумажном виде.

Перед студентами магистратуры была поставлена задача разработки приложения для автоматизации процесса подачи заявок на повышенные стипендии. В рабочей группе, состоящей из двух человек и ведущего преподавателя, произошло обсуждение деталей исполняемого проекта и затем распределены основные задачи, решением которых предстояло заняться. Одной из задач, которую следовало реализовать, стало внесение информации обо всех имеющихся достижениях у студента. Предполагалось, что студент может накопить банк своих достижений по различным видам деятельности, и впоследствии использовать его для формирования заявки на стипендию. Один из участников данного проекта занялся реализацией этой части приложения и разработал сервис для ввода информации о достижениях (см.рис.1).

Рис.1. Страничка приложения для ввода информации о достижениях.

После формирования банка достижений студент может сформировать заявку, включив в нее различные, подходящие виду деятельности, достижения. Кроме того, он может подать заявку в разные номинации, тем самым участвуя в нескольких конкурсах-отборах. После процесса подачи можно отслеживать статус заявки, действия, которые происходят с ней, получать результаты участия в конкурсе (см.рис.2).

Следует отметить, что в процессе выполнения данного проекта не только были получены навыки разработки прикладного программного продукта, но и в силу реальности поставленной задачи студентам пришлось ответственно подойти к процессу решения, т.к. приложение действительно планировалось к использованию в университете. По окончании выполнения задания студенты магистратуры, с одной стороны, улучшили уровень освоения компетенций, связанных с прикладной и практико-ориентированной деятельностью, а с другой, получили навыки работы в реальном проекте, который имеет непосредственное использование по завершении работ. Можно сказать, что создана ситуация реального взаимодействия заказчика и группы исполнителей проекта, что поможет выпускнику магистратуры в будущем более свободно общаться с заказчиками программных продуктов.

Таким образом, выполнение прикладных проектов в составе небольшой рабочей группы положительно ска-

Тип	Дата проведения	Студент	Статус	Действие
Учебная деятельность	2018	Студентов Студент	ожидание проверки	просмотр

Рис.2. Демонстрация списка поданных заявок.

жется на освоении магистрами прикладной математики и информатики компетенций, связанных с прикладной и практико-ориентированной деятельностью. Впоследствии выпускники магистратуры, имеющие опыт выполнения совместных проектов, могут быть более востребованы

профильными организациями, т.к. у них уже есть навык разработки реальных программных продуктов в составе рабочей группы, опыт распределения обязанностей и взаимодействия в творческой группе, а также равная степень ответственности за выполняемый проект.

Библиографический список

1. ФГОС ВО направления подготовки 010402 от 28.08.2015 N 911.
2. Система электронной отчетности о научно-исследовательской работе сотрудников вуза: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://nir.univ-orel.ru/>. - Дата доступа: 10.11.2018.
3. Регламент подачи документов и конкурсного отбора на повышенную государственную академическую стипендию за особые достижения: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://oreluniver.ru/public/file/sveden/grants/stipend/reglam_pov_stip_2017.pdf. - Дата доступа: 10.11.2018.

References

1. FSES HE the area of training 010402 of 28.08.2015 N 911.
 2. Electronic Reporting System for Research University staff: [Electronic resource]. - Access mode: <http://nir.univ-orel.ru/>. - Access date: 10.11.2018.
 3. Rules for submission of documents and competitive selection for a higher state academic scholarship for special achievements: [Electronic resource]. - Access mode: http://oreluniver.ru/public/file/sveden/grants/stipend/reglam_pov_stip_2017.pdf. - Access date: 10.11.2018.
-

ДРОБЫШЕВА И.В.

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Высшая математика и статистика», Калужский филиал Финуниверситета
E-mail: drobysheva2010@yandex.ru

ДРОБЫШЕВ Ю.А.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра «Высшая математика и статистика», Калужский филиал Финуниверситета
E-mail: drobyshev.yury2011@yandex.ru

DROBYSHEVA I.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Department «Higher mathematics and statistics», Kaluga Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation

E-mail: drobysheva2010@yandex.ru

DROBYSHEV Y.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Department «Higher mathematics and statistics», Kaluga Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation

E-mail: drobyshev.yury2011@yandex.ru

**СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

**MEANS FOR INCREASING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING MATHEMATICS IN THE CONTEXT
OF THE IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE APPROACH**

В работе раскрыта система средств, обеспечивающих эффективность обучения студентов математическим дисциплинам. На повышение уровня восприятия содержания математических дисциплин ориентирован вводный курс математики. Сочетание дифференцированного подхода и профессиональной направленности обучения обеспечивают формирование компетенций и повышение уровня овладения математикой. Системы самостоятельных работ и контроля за их выполнением направлены на формирование опыта самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: вводный курс математики, дифференцированный подход, самостоятельная работа.

The article presents the system of means, which provide the effectiveness of teaching students mathematical disciplines. The introductory course of mathematics helps students to perceive basic mathematical disciplines. The combination of a differentiated approach and professional orientation of training provides the formation of competencies and improve the level of mastery of mathematics. Systems of independent works and control over their implementation are aimed at the formation of experience of independent activity.

Keywords: the introductory course of mathematics, differentiated approach, independent work.

Сравнительный анализ образовательных стандартов высшего образования по различным направлениям подготовки, реализуемых на протяжении последних 15-20 лет, соответствующих им учебных планов, позволил выявить ряд особенностей, характеризующих процессуальный аспект подготовки студентов. Остановимся на основных из них.

Первая состоит в усилении роли самостоятельной работы в процессе обучения студентов. Это подтверждается соотношением объемов часов, отводимых на самостоятельную и аудиторную работу при изучении учебных дисциплин студентами очной формы обучения, и динамикой увеличения доли самостоятельной работы. В примерных учебных планах, соответствующих ГОС ВПО по различным направлениям подготовки, объем часов, отведенных на аудиторские занятия студентов по различным дисциплинам, включенным в Федеральный компонент, составляет от 50% до 80% часов от общего объема часов, предусмотренных на их изучение. Так, по специальностям 060400 «Финансы и кредит», 060500 «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» на аудиторские занятия по всем дисциплинам отводится 50% от общего объема часов, предусмотренных

ГОС ВПО на их изучение. В примерном учебном плане подготовки бакалавра техники и технологии по направлению 552500 «Радиотехника» объем часов на аудиторские занятия составляет 4063 часа, т.е. 59% от общего объема часов, предусмотренного на изучение дисциплин. На аудиторские занятия при подготовке бакалавров дизайна (направление 530400 «Дизайн») предусмотрено 4765 часов, что составляет 72% от общего объема часов.

Анализ учебных планов, разработанных вузами на основе ФГОС ВПО и ФГОС ВО, показал снижение доли аудиторных занятий. Так, в учебном плане по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», профиль «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», реализуемом при обучении студентов очной формы в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации в 2014-2018 г.г., доля аудиторной работы по дисциплинам всех модулей составляет 31%. В соответствии с учебными планами подготовки бакалавров по направлениям 11.03.01 «Радиотехника», 54.03.01 «Дизайн», реализуемыми в Донском государственном техническом университете, доля аудиторных занятий составляет 42% от общего объема ча-

сов на изучение дисциплин.

О значимости самостоятельной работы при реализации компетентного подхода свидетельствует также перечень компетенций, овладение которыми невозможно вне специальным образом организованной самостоятельной работы студентов. Это в полной мере относится к формированию таких компетенций, как способность к самоорганизации и самообразованию, способность осуществлять сбор, анализ и обработку данных, способность находить организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности и др.

Вторая особенность в организации процесса подготовки студентов состоит в регламентации объемов часов, отводимых на проведение аудиторных занятий в различных формах. Так, если в ГОС ВПО, в ФГОС ВПО не указано соотношение объемов часов, отводимых на лекционные и семинарские (практические) занятия, то в ФГОС ВО говорится, что количество часов, отведенных на занятия лекционного типа не должно превышать 50% от общего количества часов аудиторных занятий. Кроме того, указывается на необходимость использования при обучении студентов активных и интерактивных форм обучения.

Следствием реализации данных особенностей при изучении математических дисциплин является то, что изменяются формы и содержание самостоятельной работы студентов. Наряду с работой, направленной на овладение учебным содержанием, существенное место должно быть отведено самостоятельной работе, связанной с открытием, самостоятельным поиском учебной информации и ее осознанием. В этой связи возникает вопрос о том, готовы ли вчерашние школьники к выполнению значительного объема различной по содержанию и формам самостоятельной работы? Ответ на этот вопрос был получен на основе анализа результатов многолетнего мониторинга успешности выполнения студентами-первокурсниками различных типов самостоятельных работ по математике. Все самостоятельные работы, предлагаемые студентам, были условно разбиты на три группы. Первую группу составляли самостоятельные работы, которые были обязательными для выполнения с последующим оцениванием полученных результатов. Вторая группа – это группа необязательных самостоятельных работ с последующим обсуждением правильности полученных результатов и без их оценивания. Третья группа самостоятельных работ была необязательной, но студенты, выполнившие ее, получали дополнительные баллы. В рамках самостоятельной работы каждой из групп, студентам-первокурсникам предлагалось:

- решить стандартные задачи;
- решить задачи различного уровня сложности на применение известных из школьного курса математики знаний;
- осуществить поиск, отбор информации по обозначенному вопросу и адаптировать ее;
- сравнить различные подходы к изучению одного и того же понятия, доказательству теоремы, способы решения задач;
- провести работу по анализу имеющихся фактов (выполненных решений задач, проблем) и открытию новых элементов знаний;
- составить задачи определенного типа, вопросы и т.д.

Результаты мониторинга характеризуются следующими данными:

1. 21% студентов выполняли самостоятельные работы, включенные в первую группу, 35% – в третью группу;
2. 84% студентов, выполнявших самостоятельные работы, решили все стандартные задачи;
3. 28% студентов выполнили задания повышенной сложности, требующие синтеза знаний, в том числе из различных разделов школьной математики, и умения переносить их в новые условия;
4. 5% студентов были в полном объеме выполнены задания, связанные с поиском, отбором и адаптацией информацией;
5. 67% студентов воспроизводили самостоятельно найденную информацию без умения ее объяснить и применить для решения задач;
6. 10% студентов успешно выполнили самостоятельные работы по открытию новых элементов знаний;
7. При выполнении конструктивных самостоятельных работ по составлению задач, вопросов 100% студентов составили типовые задачи по образцу, который был им предоставлен; 43% составили задачи, при решении которых использовались бы различные шаги алгоритма решения, составленные вопросы по теоретическому материалу носили воспроизводящий характер у 90% студентов.

Полученные данные и качественный анализ результатов самостоятельных работ, выполненных студентами, позволяют утверждать, что у подавляющей части студентов-первокурсников отсутствует мотивация к самостоятельной деятельности при изучении математики, не сформированы качества мышления, в том числе приемы мыслительной деятельности, необходимые для самостоятельного решения творческих задач, осознанного поиска, восприятия, переработки и применения информации. Кроме того, как показало анкетирование, самостоятельная внеклассная работа по математике при обучении в школе, носила в основном воспроизводящий характер, связанный с решением типовых задач. Задания исследовательского характера она практически не включала. В части усвоения содержания школьного курса математики существуют вопросы, владение которыми большим числом студентов находится на уровне воспроизведения и даже ниже. Так, несмотря на значительную прикладную значимость функциональной линии, знания студентов о функциях, их свойствах и графиках зачастую ограничиваются умением распознать и построить графики линейной и квадратичной функций.

Данные выводы являются объективным обоснованием невысоких результатов, достигаемых значительной частью первокурсников при изучении математики. В целях устранения выявленных недостатков, в том числе, формирования опыта самостоятельной деятельности, повышения эффективности обучения математике в части овладения курсом математики на продвинутом и высоком уровнях, а также компетенциями, формирование которых опосредовано в первую очередь содержательным потенциалом математики, разработана следующая система средств:

1. Создание и включение в программу подготовки студентов вводного курса математики;
2. Осуществление математической подготовки студентов на основе технологии дифференцированного

компетентностно-ориентированного обучения;

3. Создание системы самостоятельных работ, обеспечивающей приобретение студентами опыта самостоятельной деятельности;

4. Включение в программу работы каждого преподавателя системы оказания помощи и контроля за самостоятельной работой студентов;

5. Расширение содержания обучения математическим дисциплинам профессионально-ориентированными заданиями и междисциплинарными проектами.

В целях коррекции уровня усвоения математических знаний первокурсников в программу подготовки студентов целесообразно включить вводный курс математики. Вопросы, являющиеся опорными при изучении математического анализа и линейной алгебры, составляют инвариантную часть содержания данного курса. Кроме них, в нее включены темы, развивающие содержание школьной математики, и необходимые для изучения различных математических дисциплин в вузе. Например, для овладения темой «Интегральное исчисление», изучаемой в рамках дисциплины «Математический анализ», необходимо уметь представлять рациональную дробь в виде суммы многочлена и простейших дробей. Поэтому в содержание вводного курса математики включена тема «Многочлены», расширяющая знания первокурсников о действиях над многочленами, способах нахождения их целых и рациональных корней, разложении многочленов на неприводимые множители, представлении правильных рациональных дробей в виде суммы простейших. Вариативная составляющая содержания курса определяется на основе диагностики студентов и распространяется на систему заданий, включаемых в индивидуальную часть аудиторной и внеаудиторной работы.

Развивающая направленность курса связана с формированием у первокурсников приемов мыслительной деятельности и приобретением ими опыта продуктивной самостоятельной деятельности. Поэтому по каждой теме в содержание курса включены задания, выполнение которых обеспечивает достижение данной цели. В работе [2] раскрыта модель построения данного курса, включающая целевой, диагностический, базовый, содержательный, процессуальный и результативный компоненты.

Исходя из того, что имеет место существенная разница между студентами в уровнях усвоения как школьного, так и вузовского курсов математики, в уровнях сформированности свойств познавательных процессов, значимых в учебной математической деятельности, в уровнях овладения компетенциями, в направленности познавательных интересов, обучение математическим дисциплинам без учета этих факторов будет неэффективным. Это означает, что вторым средством, направленным на решение обозначенных выше проблем, является осуществление математической подготовки студентов на основе технологии дифференцированного компетентностно-ориентированного обучения. Ее реализация предполагает овладение студентами каждым модулем дисциплины по индивидуально-групповым образовательным траекториям (ИГОТ), под которыми будем понимать программы овладения обучающимися и их группами дисциплиной (модулем) на основе учета индивидуальных особенностей, входящих в их субъектный опыт, и формирования отдельных из них. Из определения понятия ИГОТ следует, что необходимым условием

обучения математике на основе технологии дифференцированного компетентностно-ориентированного обучения является постоянная диагностика индивидуальных особенностей студентов, по результатам которой формируются микрогруппы для каждого фрагмента обучения, реализуемого в рамках аудиторной работы. Для каждой микрогруппы определяются особенности содержательного компонента, а также формы и методы обучения. Исходя из индивидуальных особенностей студентов, формируются вариативные части заданий для их домашней самостоятельной работы. В работах [1], [3], [4] раскрыты теоретические основы технологии дифференцированного компетентностно-ориентированного обучения студентов математике, а также методика его проектирования и осуществления.

В целях формирования у студентов опыта самостоятельной, в том числе продуктивной деятельности, при изучении математических дисциплин каждый студент должен выполнить пакет самостоятельных работ, включающий воспроизводящие задания, направленные на усвоение каждого модуля изучаемой дисциплины; поисковые проекты, ориентированные на приобретение опыта самостоятельного поиска информации, в том числе на иностранном языке, и ее осознание; конструктивные проекты, предполагающие формирование у студентов опыта составления учебных заданий, постановки вопросов, проблем; исследовательские проекты, направленные на формирование у студентов опыта продуктивной творческой деятельности по открытию элементов знаний.

Логическим следствием включения в программу подготовки студентов по каждой математической дисциплине пакета самостоятельных работ является создание системы оказания помощи и контроля над самостоятельной работой студентов, включенной в план работы каждого преподавателя. Одним из основных процессуальных элементов этой системы является проведение консультационных занятий. Работа на консультациях проводится по следующим четырем направлениям:

1. Консультация и оказание помощи по наиболее сложным вопросам учебного содержания, решению задач повышенной сложности;
2. Проведение работы по формированию свойств познавательных процессов у отдельных студентов или их микрогрупп;
3. Оказание студентам помощи по выполнению индивидуальных внеаудиторных самостоятельных работ;
4. Собеседования по результатам выполнения студентами самостоятельных работ.
5. Вторым процессуальным элементом системы контроля является организация и проведение публичных защит выполненных студентами работ. В рамках этого элемента, как правило, представляются результаты творческих, исследовательских работ. Организационно эти защиты проводятся в виде конкурсов учебно-исследовательских проектов.

Третьим процессуальным элементом системы контроля над результатами выполнения студентами самостоятельных работ, направленных на ознакомление с новыми элементами знаний и направлениями их применением, является проведение студентами фрагментов занятий по соответствующей тематике.

Содержательный компонент системы контроля связан с подготовкой преподавателями разноуровневых заданий для самостоятельной работы студентов, критериев оценивания выполненных работ.

Как показывают ежегодные анкетирования первокурсников, многие из них не имеют представления о роли математики в будущей профессиональной деятельности, что сказывается на мотивации изучения математических дисциплин и как следствие результатах овладения ими. Анализ учебников математики для подготовки студентов по различным направлениям подготовки также не дает оснований для вывода о том, что в процессе изучения математических дисциплин у студентов будет формироваться положительная мотивация к овладению математическими дисциплинами. В лучшем случае, в учебниках раскрыты некоторые направления применения методов математики в сфере будущей профессиональной деятельности, но сделано это по окончании изучения соответствующего содержания.

Кроме того, в учебной литературе практически не представлены задания, выполнение которых обеспечивало бы формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов. При изложении теоретического материала не реализован деятельностный подход, в соответствии с которым изучение нового учебного содержания должно начинаться с этапа мотивации. Сказанное обуславливает положение о необходимости расширения содержательного компонента обучения математическим дисциплинам профессионально-ориентированными заданиями, используемыми как для мотивации изучения новых вопросов, так и их усвоения.

Скоординированное использование в процессе обучения математическим дисциплинам всех представленных в статье средств обеспечивает существенное повышение эффективности обучения студентов математике и приобретение ими опыта самостоятельной деятельности, в том числе продуктивного характера.

Библиографический список

1. Дробышева И.В., Дробышев Ю.А. Дифференцированное компетентностно-ориентированное обучение студентов математике: условия, этапы проектирования и осуществления // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2.
2. Дробышева И.В., Дробышев Ю.А. Модель проектирования вводного курса математики // Математическое моделирование в экономике, управлении, образовании: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции. Москва: Издательство: ООО "ТРП", 2017. С.152-157.
3. Дробышева И.В. Об этапах проектирования индивидуально-групповых образовательных траекторий обучения студентов математике // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. С.691.
4. Дробышева И.В., Дробышев Ю.А., Дробышева С.Ю., Лабчук Н.С. О принципах дифференцированного обучения студентов математике // Труды регионального конкурса научных проектов в области гуманитарных наук. Калуга, 2013. С. 226-231.

References

1. Drobysheva I.V., Drobyshev Y.A. Differential competence-based training students mathematics of students of higher education institutions: conditions, stages of design and implementation // Modern problems of science and education. 2015. № 2-2.
2. Drobysheva I.V., Drobyshev Y.A. Model design of introductory course // Mathematical modeling in economics, management, education: collection of scientific articles on the materials of the III International Scientific and Practical Conference. – Moscow: Publisher: ООО "TRP", 2017. Pp.152-157.
3. Drobysheva I.V. About stages of designing individual-group educational trajectories teaching students mathematics // Modern problems of science and education. 2014. № 6. Pp. 691.
4. Drobysheva I.V., Drobyshev Y.A., Drobysheva S.Yu. The principles of differentiated teaching of students in mathematics // Proceedings of the regional competition of scientific projects in the humanities. Kaluga, 2013. Pp.226-231.

ЕРМАКОВА Н.В.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: chemistrysend@yandex.ru

ERMAKOVA N.V.

Candidate of Biology, associate professor, Department of natural sciences and humanities, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: chemistrysend@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

TO THE QUESTION ABOUT THE ACTIVITIES OF THE CURATOR IN HIGH SCHOOL

В статье рассмотрены актуальные вопросы формирования института кураторства в высшей школе, проблемы и перспективы его дальнейшего функционирования. Приведены результаты собственных исследований по выяснению мнения самих обучающихся по вопросам, непосредственно связанным с деятельностью куратора и тьютора.

Ключевые слова: куратор, тьютор, высшее учебное заведение, образование, воспитание, обучение.

The article deals with topical issues of the formation of the Institute of coaching in high school, problems and prospects of its further operation. Given the results of their research to ascertain the views of the students themselves on issues directly related to the activities of the curator and tutor.

Keywords: curator, tutor, institution of higher education, educate, education, training.

За последние 30 лет средняя продолжительность обучения молодежи увеличилась с 12 до 14,8 лет. И если раньше сразу после окончания школы около 60% выпускников сразу поступали на работу, то сегодня эта цифра составляет менее 10%. Процесс взросления, становления молодого человека как личности оказывается растянут во времени, и в результате формируется социальная инфантильность, индифферентность, реактивный поход к жизни в целом, выражающийся в отсутствии четко поставленных целей и подчиненностью принципам «так сложилось» или «так получилось». Материальная несостоятельность, выражающаяся в зависимости от родителей, лишь усугубляет дело. По данным социологического опроса, проведенного среди студентов 1 курса Орловского ГАУ в 2018 году, чуть более половины обучающихся сделали осознанный выбор в отношении продолжения образования, остальная же часть оказалась «недееспособной» в своем выборе, опираясь на желание родителей, советы друзей, общественное мнение и т.д. Очевидно, что подобная психосоциальная незрелость личности молодого человека в 18-20 лет является важнейшей проблемой современного образования и именно ВУЗам, как социальным институтам, разрабатывающим систему воспитательной работы с учетом специфики конкретного образовательного учреждения и реализующим воспитательный процесс, отводится важная роль в социально-нравственном, общеинтеллектуальном и общекультурном развитии личности [1].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения» [2]. Данный закон рассматривает воспитание как «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на осно-

ве социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». При этом обучение на законодательном уровне трактуется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни».

Традиционное понимание образовательного пространства несет на себе отпечаток исключительности обучения, а воспитание, напрямую связанное с развитием личности, незаслуженно уходит в тень. Данные социологического опроса среди студентов-первокурсников Орловского ГАУ показали, что 88% обучающихся считают воспитание и обучение одинаково важными компонентами образования, 9% отдали предпочтение обучению, остальные 3% – воспитанию. Очевидно, что подобный результат свидетельствует о том, что ребята уже с 1-го курса определяют себя не только в качестве объекта обучения, но и воспитания, испытывая потребность к такому воздействию и готовность к нему. Об исключительной роли воспитательной работы свидетельствует и тот факт, что воспитательная деятельность образовательного учреждения включена в перечень показателей и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений. В связи с этим институт кураторства выступает как одно из стратегически важных направлений воспитательной работы ВУЗа, в котором куратор выступает в роли ближайшего и непосредственного воспитателя и наставника.

Определение слова куратор (от лат. curator, от cura

— попечение) в большинстве словарей толкуется как тот, кто наблюдает за ходом определенной работы или иным процессом.

Институт кураторства в России имеет довольно богатую историю. Первые упоминания об университетском кураторе как о высшей административной должности Московского университета относятся к середине 18 века, а именно ко времени основания одного из старейших учебных заведений России – 1755 г. И неслучайно первым куратором стал русский государственный деятель, генерал-адъютант И. И. Шувалов.

В современных условиях применительно к процессу образования речь идет о кураторе учебной группы. Обычно это преподаватель, прикрепляемый приказом по ВУЗу к конкретной группе обучающихся с целью не только контроля, но и личного участия в их образовательной деятельности. В прошлое уходят времена, когда куратор был лишь связующим звеном между студентом и администрацией как факультета, так и образовательного учреждения в целом. Более 60% респондентов из числа первокурсников Орловского ГАУ считают, что куратор необходим, при этом больше половины из них отметили, что наличие дополнительного педагогического образования у наставника представляется им не просто желательным, но и обязательным. Поэтому так важно, чтобы институт кураторства в Вузе формировался из числа профессионалов, обладающих глубокими познаниями в области педагогики и психологии, в том числе с учетом возрастных особенностей обучающегося.

К сожалению, сегодня образовательное учреждение вынуждено решать эти проблемы самостоятельно через курсы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, а также организуя школы куратора, в которых все заинтересованные лица могли бы получить не только необходимые знания, умения и навыки, но и обменяться личным опытом работы с учебной группой. Создание подобных площадок не только на уровне отдельного ВУЗа, но и на региональном, федеральном уровне будет способствовать формированию нормативно-правовой базы деятельности куратора, обеспечению ее методического сопровождения и целевого финансирования.

Каким студенты видят куратора? Анкетирование показало, что обучающиеся 1-го и 4-го курса подходят к этому вопросу несколько по-разному. Первокурсникам ближе тип куратора-социализатора, что легко объясняется необходимостью социально-педагогической адаптации вчерашнего школьника к новой системе образования. Студентам-старшекурсникам больше импонирует тип куратора-воспитателя, в деятельности которого на первое место выходит личностный подход к каждому члену группы, оказание помощи в раскрытии индивидуальных способностей, в том числе связанных с будущей профессиональной деятельностью. Тип куратора-организатора выбрали практически одинаковое число респондентов на разных курсах. Потребность в организации и проведении внеучебных мероприятий испытывают около 28% опрошенных. Менее 10% голосов было отдано куратору-администратору, деятельность которого ограничивается лишь учетом посещаемости и успеваемости в группе, а также обеспечением информированности контингента о требованиях администрации. Таким образом, «идеаль-

ный» куратор должен обладать всем набором качеств и способностей, присущих каждому типу, проявляя их в зависимости от степени подготовленности группы к такому воздействию, что зачастую напрямую связано с курсом обучения.

Отвечая на вопрос о личности куратора, большинство опрошенных ответило, что это должен быть довольно молодой человек, позитивно и оптимистично настроенный, достаточно легко ориентирующийся в реалиях современной жизни, мобильный, способный к саморазвитию и самообразованию. При этом 63% респондентов считают важным, чтобы куратор обязательно вел в группе какую-либо учебную дисциплину, желательно связанную с будущей профессиональной деятельностью. Такое мнение, на взгляд автора, необходимо обязательно учитывать при назначении куратора, избегая в этом вопросе формализма и бюрократизма. Принцип профессиональной направленности должен стать одним из основополагающих в общей концепции подобного рода деятельности.

Помимо профессиональной направленности принципы кураторства базируются на сотрудничестве наставника и обучающегося в условиях активной позиции каждой из сторон образовательного процесса, полисубъектности и образовательной рефлексии [3].

Полисубъектный уровень отношений является высшим уровнем развития взаимодействия куратор-студент, возникающим только в случае единства целей и смыслов, формирующих в конечном итоге общую стратегию развития не только личности, но и коллектива в целом. Система обучения и воспитания функционирует как единый полисубъект, находясь в состоянии гармонии, согласованности и взаимного соответствия [4].

Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Без рефлексии нет и не может быть образования. Человек, повторяющий какое-либо действие раз за разом без его осмысления, без выбора способа и пути решения проблемы, без анализа полученных результатов, в итоге может так ничему и не научиться. Рефлексия – это источник внутреннего опыта, добываемого методами проб и ошибок, способ самопознания и необходимый инструмент мышления. В основе образовательной рефлексии всегда лежит процесс самоопределения личности. Только через осознание своих возможностей и создание образа себя в будущем обучающийся может осознанно относиться к обучению и воспитанию, выбирая, а иногда и составляя индивидуальную, собственную образовательную траекторию. Однако функции обеспечения подобного процесса в большей степени присущи тьютору, нежели куратору в традиционном понимании этого слова.

Тьютор (англ. tutor – наставник) – должность работника образования. В России должностные обязанности тьютора и должностные требования к нему регулируются единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих. Именно тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся в соответствии с их запросами, а также сопровождает процесс этого индивидуального обучения и воспитания в универсуме. Исторической родиной тьюторства является Англия 17 века, именно отсюда оно распространилось в Европе и, на данном этапе

становится неотъемлемой частью процесса образования в России.

При проведении анкетирования на тему «Тьютор или куратор?» 74% опрошенных студентов высказалось за сохранение института кураторства. При этом большинство респондентов (47%) мотивировали это исторически сложившимися традициями российского образования, о которых они слышали от родителей, дедушек и бабушек, братьев и сестер, других родственников, друзей и знакомых. 34% обучающихся считают, что наставник должен быть не только педагогом, но и профессионалом, деятельность которого реализуется непосредственно в учебном процессе. Часть ребят испугали перемены в привычном укладе студенческой жизни с куратором на фоне появления тьюторства (10%), 7% оказались рачительными хозяевами и аргументировали свой выбор в пользу кураторства сохранением бюджетных денег, которые, безусловно, будут не-

обходимы для создания новых рабочих мест. Оставшиеся 2% хоть и высказались в пользу кураторства, но четко сформулировать свою позицию по этому вопросу не смогли. У сторонников тьюторства, оказавшихся в меньшинстве, наибольший процент в той или иной интерпретации набрала позиция возможности выбора и индивидуализации образования. Единодушными ребята оказались во мнении, что большинству из них достаточно кураторского сопровождения, а вот тьюторское должно присутствовать в жизни уникальных, непохожих на других ребят – особенно одаренных в науке, в спорте, в музыке и т.д., либо имеющих ограниченные возможности здоровья, но всем сердцем желающим влиться в студенческий коллектив.

Наши дети доверяют нам, и мы, кураторы не должны обмануть их ожиданий и избежать непрофессионализма и дилетантства на ниве образования молодежи.

Библиографический список

1. Институт кураторства в инновационном вузе: учеб. пособие / Е.В.Зими́на, В.П. Могутнов, В.М. Смирнова, Н.И. Сучкова; Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. Н. Новгород, 2015. 194 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 года с изменениями 2018 года N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.
3. *Куприна А.В.* Институт кураторства как фактор социокультурного развития студентов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 209с.
4. *Кролевецкая Е.К.* К проблеме субъект-субъектных отношений между куратором и студенческой группой. // Вестник высшей школы. 2006. №7. С. 11-13.

References

1. The Institute of curators in the innovative University: proc. manual / E. V. Zimina, V. P., Mogutnov, V. M. Smirnov, N. I. Suchkova; Nizhegorod. state tech. Un-ty named after R. E. Alekseev. - N. Novgorod, 2015. 194 p.
 2. The Federal law of 29.12.2012 with changes of 2018 N 273-FL «About education in the Russian Federation» // HSE ConsultantPlus.
 3. *Kuprina A. V.* Institute of curatorship as a factor of students ' social and cultural development: dis. ... kand. PED. science. M., 2013. 209p.
 4. *Kroleveckaya E.K.* The problem of the subject-subject relations between a curator and a student group. // Bulletin of higher school. 2006. №7. Pp. 11-13.
-

УДК 378.147.88

UDC 378.147.88

ЕФАНОВА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, институт иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: sunny21@inbox.ru

EFANOVA O.A.

Candidate of Pedagogic, associate professor, Department of foreign languages, Institute of foreign languages, Orel State University
E-mail: sunny21@inbox.ru

ФОРМА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

FORM OF TEST TASKS

Статья посвящена проблеме определения формы тестовых заданий. Представлена общепринятая классификация форм тестовых заданий в педагогической литературе (четыре вида форм тестовых заданий), а также в литературе по методике изучения иностранных языков (одиннадцать видов форм тестовых заданий). Автор пишет о назначении тестовых заданий разных форм. Приводятся принципы построения заданий разной формы. Указываются преимущества тех или иных заданий.

Ключевые слова: тестовое задание, форма, закрытая форма, открытая форма, задания на установление соответствия, задания на определение правильной последовательности.

The article is devoted to the problem of determining the form of tests. It presents the standard classification of forms of test tasks in the pedagogical literature (four types of forms of test tasks), and also in practice of studying of foreign languages (eleven types of forms of test tasks). The author writes about the purpose of test tasks of different forms. The principles of construction of tasks of different forms are given. The advantages of certain tasks are indicated.

Keywords: test task, form, closed form, open form, tasks of establishing the compliance, tasks of determining the correct sequence.

Для увеличения эффективности тестового контроля сформированности общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров различных направлений подготовки, а также для обеспечения адекватности поставленной цели проверки полученным результатам исследования, большую роль играет выбор соответствующего вида (формы) тестовых заданий.

Содержание теста связано с его формой. Профессионально составленный тест – это удачное соединение содержания с формой. Если правильно подобрать форму представления, то можно лучше понять содержание теста. В отличие от других видов контрольных работ в тестовых заданиях ответ часто входит в состав самого задания.

Форму тестового задания можно определить как способ выполнения задания тестируемым. В форме тестового задания может быть выражено не любое содержание учебного материала.

В зарубежной и отечественной тестологии недостаточно освещен анализ форм заданий в тестовой форме, существуют разные точки зрения относительно их количества и названий. Термины «форма» и «тип» теста употребляются часто как синонимы. Определенную трудность представляет описание свойств разных форм теста и требований, по которым можно отличить одну форму от другой. Отсутствие признаков, по которым можно провести разграничение между тестом и другими формами контроля, не дает возможность создавать новые формы и классифи-

цировать уже имеющиеся.

Ряд авторов (В.С. Аванесов, К.В. Брянкин, Т.М. Балыхина, В.И. Звонников, В.А. Коккота, А.Н. Майоров, Н.В. Майстренко, Н.П. Пучков, Т.М. Фоменко, М.Б. Чельшкова) [2, 3, 6, 7, 9, 11, 13, 14] различают четыре формы тестовых заданий: закрытая, открытая, на установление соответствия и определение правильной последовательности.

В тестовых заданиях **закрытой формы** необходимо выбрать один ответ из нескольких предложенных. Составными частями таких заданий являются инструкция, само задание с вариантами ответа и эталон правильного ответа. Неправильный, но правдоподобный вариант ответа называется дистрактором. Дистракторов обычно бывает не более пяти. При составлении теста многие разработчики стараются увеличить количество дистракторов, чтобы исключить возможность угадывания тестируемым правильного варианта ответа. Все дистракторы задания должны быть выбраны в качестве правильного ответа. Если никто из тестируемых не выбрал один из дистракторов как правильный ответ, то его следует заменить для улучшения задания..

Как отмечает В.С. Аванесов, задания закрытой формы делятся на следующие типы:

- «с двумя вариантами ответа (альтернативный выбор), где испытуемый должен выбрать один из двух предложенных ответов;
- с тремя и более вариантами ответа (множествен-

ный выбор), которые относятся к одному роду, виду, отображают основные стороны явления, сходны по написанию или звучанию;

- на сравнение величин;
- с выбором нескольких правильных ответов, когда испытуемому нужно не только найти правильные ответы, но и определить полноту своего ответа (число правильных ответов может быть как известно, так и неизвестно испытуемым);
- на логический выбор из трех утверждений;
- на «квазипрофессиональную» ситуацию;
- на причинно-следственные отношения;
- с пропусками частей предложения;
- с подчеркиванием частей предложения;
- с привязкой к одному информационному блоку» [2, с. 45-50].

Задания закрытой формы предназначены для «выявления и оценки фактологических знаний, а также определений, законов, правил, закономерностей и других единиц системного знания» [10, с. 6].

Принципами построения вариантов ответа в закрытых тестовых заданиях являются следующие:

1. Принцип противоречия означает использование полярных вариантов ответа, когда второй вариант ответа отрицает первый (используются отрицательная частица «не», отрицательные предлоги и слова).

2. Принцип противоположности допускает три или четыре варианта ответа, среди которых встречаются антонимы, переходные понятия и состояния.

3. Принцип однородности предполагает использование однокоренных слов, слов со схожими окончаниями или термины по изучаемой теме, то есть ответы принадлежат к одному виду, стилю или отражают основные стороны явления.

4. По принципу кумуляции (накапливания) ответы строятся так, что последующий аккумулирует (вбирает в себя) предыдущие (от меньшего количества слов в ответах к большему и наоборот).

5. Принцип сочетания подразумевает, что варианты ответа представляют собой комбинации слов, сочетающихся друг с другом. Сочетаться могут однородные пары ответов, одно понятие с несколькими другими или ответы могут сочетаться по цепочке (то есть последнее слово первого ответа является первым словом во втором ответе и т.д.

6. Принцип прямого или обратного градуирования предполагает построение ступенчатых вариантов ответа (например, возрастает, не изменяется, уменьшается).

7. Принцип противопоставления заключается в противопоставлении пар ответов.

8. Принцип фасетности содержания тестового задания. Фасет означает составление нескольких вариантов одного задания. Количество фасетов в задании может быть различным, оно зависит от содержания задания и числа требуемых при разработке теста параллельных вариантов данного теста.

9. Принцип импликации, согласно которому содержание имеет форму условия «если ..., то ...».

10. Принцип составления ответов на задание, правильных в разной степени. Такие задания предназначены для проверки сопоставительных знаний [1, с. 20-42].

- Преимущества заданий закрытой формы:

- надежность и валидность;
- объективность оценивания (есть эталон правильного ответа);
- отсутствие ошибок при формулировании своего ответа;
- несложная обработка полученных данных;
- сокращение времени, затрачиваемого на проведение тестирования;
- удобство и простота заполнения бланка ответов;
- возможность охватить проверкой большого объема изученного материала;
- возможность применения компьютера для обработки полученных данных;
- низкая вероятность угадывания правильного ответа;
- получение информации о содержании, валидности и надежности самого теста;
- полнота охвата по уровням усвоения знаний (от запоминания до анализа и применения полученных знаний);
- эффективность (быстрота проведения тестирования позволяет проверить большой объем усвоенных знаний за меньшее время);
- технологичность (тесты можно перевести в компьютерную форму представления, что позволяет проверять их автоматически);
- обратная связь (дистракторы, которые выбрал испытуемый, позволяют выявить его пробелы в обучении).

Если в задании требуется вписать ответ вместо пропуска, то это задание открытой формы.

Существует два вида заданий открытой формы: задания на дополнение и задания свободного изложения. В заданиях свободного изложения тестируемый должен вписать вместо пропуска развернутый ответ (несколько слов, словосочетаний или предложений), но необходимо, чтобы правильный ответ был только один, что сопряжено с трудностями для составителя теста. В заданиях на дополнение вместо пропуска следует вписать одно слово.

В структуру тестового задания открытой формы входят инструкция, само тестовое задание и эталон правильного ответа [4, с. 4-5]. Инструкция поясняет, какие действия следует произвести тестируемому для успешного выполнения тестового задания. Могут приводиться примеры выполнения аналогичных заданий. В качестве эталона правильного ответа выступает недостающее слово, словосочетание, предложение, которое испытуемый должен вписать вместо пропуска в тестовом задании. Эталон ответа дает возможность упростить процесс проверки теста.

Задания открытой формы позволяют проверить «знание испытуемым терминов, определения понятий, имен, дат, качеств, умение применять элементарные правила, действия и операции, например, подстановки, вычисления, преобразования и проверки» [10, с. 5].

Оценивать задания открытой формы достаточно сложно, так как тестируемый может дать не тот ответ, который составитель теста предполагал в качестве эталона правильного ответа. Чтобы правильный ответ был единственно возможным, следует тщательно формулировать тестовое задание.

Принципами построения тестовых заданий открытой формы являются следующие:

1. Принцип логичности содержания задания. Задание

является логически правильно составленным, если его содержание и форма помогают знающим обучающимся найти правильный ответ.

2. Фасетность (вариативность) содержания задания.

3. Принцип параллельности заданий (параллельные задания могут быть похожи по содержанию задания; по содержанию задания и форме представления; по содержанию задания, форме представления и трудности задания).

4. Принцип обратимости, предполагающий использование обратных утверждений.

5. Принцип логического соответствия определяемого понятия определяющему понятию.

6. Краткость.

7. Принцип неопределенности, не рекомендующий использовать отрицательные частицы, а также определять понятия с помощью не входящих в него элементов [1, с. 71-79].

Преимуществами заданий открытого типа являются:

- краткость, однозначность формулировки ответа;
- задания интересны и разнообразны по содержанию;
- необходимость вспомнить правильный ответ, воспроизведя его по памяти;
- не требуется составлять варианты ответа;
- простота составления тестовых заданий;
- простота проверки теста;
- низкая вероятность угадывания правильного ответа.

Если в тестовом задании требуется соотнести между собой элементы двух множеств, то такое задание называется заданием **на установление соответствия**. Во втором множестве должно быть на 20-30% больше количество элементов, чем в первом множестве.

Чтобы правильно решить тестовые задания на установление соответствия, необходимо владение ассоциативными знаниями. «Одному элементу первого множества может соответствовать один элемент второго множества, или нескольким элементам первого множества может соответствовать один элемент второго множества» [10, с. 7].

Назначение заданий на соответствие – «установление степени усвоения тестируемым связей и отношений, которые существуют между различными элементами системы знаний» [10, с. 7].

Основным принципом построения заданий на установление соответствия является принцип фасетности (вариативности).

Тестовые задания на установление соответствия обладают следующим рядом преимуществ:

- возможность быстро оценить уровень владения учебным материалом по определенной дисциплине;
- простота составления тестового задания;
- невозможность угадать правильный ответ.

Если в задании требуется выявить правильную последовательность действий, явлений или событий, то такие задания называются заданиями **на установление правильной последовательности**. По форме эти задания могут быть закрытыми и открытыми. С помощью них можно проверить развитие алгоритмического мышления, умение установить правильную последовательность исторических событий, технических процессов и операций, событий сюжета художественных произведений. Испытуемые должны знать, в каком порядке они должны располагать элементы,

например в алфавитном или хронологическом порядке, от большего к меньшему или наоборот.

Целью выполнения заданий на определение правильной последовательности является «оценка степени усвоения связей и отношений порядка (подчиненности, следования и т.д.) между элементами системы знаний» [10, с. 8].

В.С. Аванесов выделяет следующие варианты правильной последовательности:

1. «последовательность исторических событий;
2. последовательность технологических действий и операций;
3. последовательность различных процессов;
4. цепочка умственных действий, образующая систему знаний, умений, навыков и представлений» [1, с. 99].

Основным принципом, по которому строятся задания на установление правильной последовательности, является принцип фасетности (вариативности) содержания.

Преимуществами заданий на установление правильной последовательности являются:

- краткость;
- невозможность угадать правильный ответ;
- простота проверки теста.

Кроме этих основных форм тестовых заданий Е.Н. Ролина описывает задания на логическое сравнение, состоящие из: 1) «инструкции (*«Определите истинность или ложность утверждения и укажите правильный ответ»*); 2) вариантов ответа (утверждение истинно, утверждение ложно, невозможно установить истинность или ложность утверждения); 3) содержания задания, данного в форме утверждения; 4) эталона ответа» [12, с. 117-118].

Как пишут Н.В. Батурина, В.В. Воног, Т.В. Жавнер и А.В. Конышева [5, 8], в методике обучения иностранному языку существуют следующие виды форм тестовых заданий:

- множественный выбор (выбор одного варианта ответа из трех и более предложенных);
- альтернативный выбор (выбор одного варианта из двух предложенных);
- перекрестный выбор (подбор пар из двух элементов по определенным признакам);
- трансформация (изменение порядка слов в предложении или изменение формы слова);
- замена / подстановка (изменение предложения путем подстановки одних частей речи вместо других);
- упорядочение (составление связного текста из разрозненных частей или составление предложения из слов);
- завершение (постановка вместо пропуска предложенного слова в определенной форме или самостоятельное завершение предложения);
- ответы на вопросы;
- внутриязыковое перефразирование (пересказ, передача своими словами содержания какого-либо текста);
- межязыковое перефразирование (перевод);
- клоуз-тест (восстановление опущенных слов в тексте).

Каждая форма тестового задания отражает определенные элементы содержания учебного материала. Выбор используемой формы обусловлен целями тестирования, содержанием, техническими возможностями и уровнями владения преподавателем теорией и методикой тестового контроля.

Форма заданий, из которых состоит тест, влияет на форму всего теста. «Тест называется моноформным, если он состоит из заданий одной формы, а если же в тест включаются задания разной формы, то он называется полиформным» [2, с. 100].

Таким образом, анализ литературы по тестологии показал, что тестовая форма представления позволяет соединять в одном предложении содержание задания и ответ обучающегося. Форма тестового задания представляет собой внешний вид предлагаемого испытуемому тестового задания и способ выполнения теста. Большинство тестологов различают четыре формы тестовых заданий: закрытая и открытая форма, на установление соответствия и на определение правильной последовательности. В заданиях закрытой формы предлагаются варианты ответа, из которых нужно выбрать один или несколько ответов. В тестовых заданиях открытой формы свой ответ тестируемый должен вписать вместо пропуска. Задания на установление соответствия предусматривают соотношение между собой элементов двух множеств. В заданиях

на определение правильной последовательности следует расположить их в правильном порядке события, действия или явления. Е.Н. Ролина выделила также задания на логическое сравнение (определение истинности или ложности утверждения). В методике обучения иностранным языкам различают следующие формы тестовых заданий: множественный, альтернативный и перекрестный выбор, трансформация, замена, подстановка, упорядочение, завершение, ответы на вопросы, внутриязыковое и межъязыковое перефразирование, клоуз-тест. Для эффективной организации тестового контроля необходимо учитывать специфику разных форм тестовых заданий, осуществлять поиск оптимальной формы тестового задания, наилучшим образом отражающей содержание теста и анализируемой предметной области. На выбор формы тестового задания влияют цели проведения тестирования, содержание учебного материала, специфика проверяемого уровня усвоения знаний и сформированности умений и навыков, технические возможности и уровень владения данным тестологом методами и приемами тестового контроля.

Библиографический список:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2002. 240 с.
2. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний. М., 1994. 136 с.
3. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М.: МГУП, 2004. 242 с.
4. Борzych Е.А. Разработка заданий в тестовой форме. Оренбург, 2009. 19 с.
5. Воног В.В. Тестирование в формате «задание с множественным выбором» для студентов инженерных направлений бакалавриата как форма контроля обученности английскому языку / В.В. Воног, Н.В. Батурина, Т.В. Жавнер // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2. Т. 3. С. 23-26.
6. Звонников В.И. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения [Текст] / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 30 с.
7. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. М.: Высш. шк., 1989. 127 с.
8. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранным языкам. СПб: КАРО, Мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2004. 144 с.
9. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М., 2002. 296 с.
10. Методика разработки тестовых материалов. – Челябинск: Изд-во УМО ГБОУ СПО (ССУЗ) «ЧКИПТиХП». 29 с.
11. Пучков Н.П., Брянкин К.В., Майстренко Н.В. Разработка банков тестовых заданий. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. 64 с.
12. Ролина Е.Н. Тестирование как один из методов педагогического контроля знаний и умений студентов в преподавании истории. // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы IV Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 11 декабря 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 3. С. 116-119.
13. Фоменко Т.М. Тесты как форма контроля. М.: Просвещение, 2008. 176 с.
14. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.

References

1. Avanesov V.S. The composition of test tasks. M.: Testing Center, 2002. 240 p.
2. Avanesov V.S. Scientific problems of test control of knowledge. M., 1994. 136 p.
3. Balykhina T.M. Fundamentals of test theory and practice of testing (in the aspect of Russian as a foreign language). M.: MGUP, 2004. 242 p.
4. Borzych E.A. Development of tasks in the test form. Orenburg, 2009. 19 p.
5. Vonog V.V. Testing format «setting multiple choice» for engineering students of the bachelor as a form of control of proficiency of the English language. // Vestnik of Kemerovo State University. 2015. No. 2. Vol. 3. Pp. 23-26.
6. Zvonnikov V.I. Evaluation of the quality of training students under the requirements of the federal state standard of higher education: creation of Fund assessment tools for the evaluation of University students in the implementation of competence-oriented main educational program of higher education of new generation [Text] / V.I. Zvonnikov, M.B. Chelyshkova. M.: Research center for the quality of training, 2010. – 30 p.
7. Kokkota V.A. Linguo-didactic testing. M.: Higher. SHK., 1989. 127 p.
8. Konyshova A.V. Control of results of teaching foreign languages. St. Petersburg: KARO, Mn.: Publishing house «Four quarters», 2004. 144 p.
9. Mayorov A.N. Theory and practice of creation of tests for the education system. M., 2002. 296 p.
10. Methods of development of test materials. – Chelyabinsk: Publishing house of Association of secondary special educational establishment «Skeptic». 29 p.
11. Puchkov N.P. Developing banks of test tasks. Tambov: Publishing house Tamb. state tech. university, 2009. 64 p.
12. Rolina E.N. Testing as one of the methods of pedagogical control of students' knowledge and skills in teaching history. // Educational environment today: development strategies: proceedings of the IV International scientific and practical conference (Cheboksary, December 11, 2015) / redkol.: O.N. Shirokov [et al.]. – Cheboksary: CNS «Interactive plus», 2015. No. 3. Pp. 116-119.
13. Fomenko T.M. Tests as a form of control. M.: Education, 2008. 176 p.
14. Chelyshkova M.B. Theory and practice of construction of pedagogical tests. Moscow: Logos, 2002. 432 p.

УДК 372.881.161.1; 81.2

UDC 372.881.161.1; 81.2

ЗУБОВА Ж.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kafrusogu@gmail.com

ZUBOVA ZH.A.

Candidate of Philology, associate professor, the Russian Language Department, Orel State University
E-mail: kafrusogu@gmail.com

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ИНСТИТУТЕ ФИЛОЛОГИИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА

SOME FEATURES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE TO FOREIGN STUDENTS AT THE INSTITUTE OF PHILOLOGY IN THE OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV

В статье обосновывается необходимость увеличения объема учебных часов по русскому языку для студентов-иностранцев. Необходимо, чтобы дисциплина «Иностранный язык» преподавалась инофонам как русский язык. Важно объединить усилия преподавателей специальных дисциплин и русистов, чтобы осваивать основные положения, терминологию, грамматические конструкции и стилистические особенности курсов общекультурного и общепрофессионального циклов.

Ключевые слова: студент-иностранец, интеграция, метапредметные связи, русский язык в профессиональных целях.

The article substantiates the need to increase the volume of teaching Russian language for the foreign students. It is necessary that the discipline «Foreign Language» is taught to foreigners as Russian. It is important to combine efforts of teachers of special disciplines and specialists in Russian philology to master the basic provisions, terminology, grammatical structures and stylistic features of the courses of General cultural and General professional cycles.

Keywords: foreign student, Integration, interdisciplinary communication, Russian for the professional purposes.

Возрастающий интерес к изучению русского языка и на русском языке, наблюдающийся все последние годы, ставит перед профильными кафедрами университета задачи разработки системы взаимодействия с иностранными студентами, обучающимися ОГУ, и в учебном, и воспитательном аспектах.

Известно, что на большинстве факультетов для студентов-инофонов не создаются специальные группы (чаще всего это обусловлено количеством таких студентов). С одной стороны, это неплохо: погружение в среду происходит сразу, иностранец включается и в учебный процесс, и во внеучебную жизнь группы, курса, факультета. Однако следует сказать, что такое включение не всегда позитивно: часто студент, для которого русский язык не является родным, начинает отставать от одногруппников, даже самых слабых, в силу недостаточного владения русским языком.

Опыт работы со студентами-иностранцами, в разные годы получавшими образование в Институте филологии (на филологическом факультете), дает возможность, во-первых, обозначить некоторые проблемы, во-вторых, предложить пути их решения.

Первая проблема, с которой сталкиваются и иностранные студенты, и преподаватели, – серьезный барьер восприятия специальных дисциплин на русском языке. Разумеется, подготовительное отделение, которое формирует у иностранных граждан базу для общения и восприятия информации на неродном языке, не может в полной

мере проводить профилизацию, собственно, эта задача и не ставится. Основной целью обучения на подготовительном отделении становится максимальная социализация студента-иностранца в новой для него языковой среде.

Когда человек, не являющийся носителем русского языка, попадает на тот или иной факультет, первая сложность, с которой он сталкивается, – включение его в учебную группу нового для него типа: как правило, иностранных граждан в ней не просто меньше, чем носителей языка, а многократно меньше. Именно поэтому преподаватели специальных дисциплин не могут ориентироваться на недостаточно свободный уровень владения русским языком и «по умолчанию» не останавливаются на тех положениях, определениях, фактах, которые известны российским студентам и по предшествующим уровням образования, и по социо-культурной базе, заложенной в них. Есть и поведенческие особенности, и специфика мировосприятия, которые подчас игнорируются, а иногда отторгаются, что также создает барьеры при изучении предмета и проведении промежуточной аттестации.

Обучение студентов-иностранцев в Институте филологии имеет еще один барьер, отличный от тех, что стоят перед студентами других факультетов. Речь идет о значительном объеме чтения художественной литературы и о глубоком изучении системы русского языка не в прикладном, а в теоретическом аспектах. Кроме того, уже на первом курсе студенты изучают такие сложные и для российских студентов дисциплины, как «Старославянский

язык», «Древнерусская литература», «Введение в языкознание», «Античная литература». Перед преподавателями стоит выбор: проявить снисхождение, минимизировать объем учебного материала для тех, для кого русский язык не является родным, или же предъявлять единые требования: квалификация у всех в едина, компетенции, которые должны быть сформированы, не дифференцируют студентов по степени владения русским языком, и, значит, требования также должны быть едиными.

Каким же образом можно облегчить вхождение студента-иностранца в профессиональную языковую среду, создать максимально благоприятные условия для освоения профессии и в то же время не проявлять излишнюю снисходительность и лояльность?

Как представляется, могут быть предложены следующие пути и способы решения возникающих проблем:

1. Иностранный язык для инофонов должен быть русским. Этот учебный предмет («Иностранный язык») является обязательным для изучения всех направлений подготовки. Известно, что студенты-иностранцы часто выбирают в качестве иностранного английский или французский языки, то есть те, которыми они уже владеют. Студентов можно понять: им хочется, чтобы хотя бы по этому предмету не возникало трудностей. Однако для инофонов иностранный язык – это русский. Практика показывает: если на занятиях по иностранному (русскому) языку тематика ориентирована на учебные предметы, их освоение идет намного успешнее. В этом случае необходима межпредметная кооперация: можно освоить смежный терминологический и понятийный аппарат, вычленив ключевые связи, установить соответствия. Первым этапом должно стать понимание целей и задач осваиваемых в ходе обучения общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных курсов в «первом приближении». На наш взгляд, таким образом будет преодолен первый и, возможно, главный барьер: подчас от непонимания у студента-иностранца опускаются руки, и он перестает учиться, даже если поначалу старается не отстать от российских одногруппников.

2. Очень важна роль товарищей по группе, таких же студентов. Необходимо создавать атмосферу толерантности и побуждать российских студентов взять под опеку иностранца, помогать ему, не подсказывая, а объясняя. Здесь можно сказать, что на первом этапе задача преподавателя – настроить российских студентов на дружескую волну. Не стоит просить заменить преподавателя в трактовке сложного материала, но разобраться в каких-то моментах, поговорить на темы, далекие от учебных, вовлечь в участие в факультетских и университетских мероприятиях будет очень и очень полезно. Для любого человека важна поддержка, а для молодого человека, находящегося в чужой для него стране, это жизненно необходимо. Чем быстрее чужая страна станет своей, тем быстрее пойдет процесс обучения. В этой связи хочется подчеркнуть, что такая «объединительная» работа может и должна проводиться не только куратором учебной группы и администрацией факультета (института), но и преподавателем-предметником, если он заинтересован в том, чтобы его курс был понятен и любим всеми студентами.

3. Полагаем, что в каждом учебном плане можно найти дисциплину, которая могла бы изучаться студентами-

иностранцами разных факультетов интегрированно. Речь идет о различных практикумах (в Институте филологии это «Практикум по русскому языку» или «Практикум по истории мировой литературы»). В ходе изучения этих дисциплин студенты осваивают, например, нормы орфографии и пунктуации, стилистические нормы, виды разбора и анализа и т.п. Положа руку на сердце, можно сказать, что для студентов-иностранцев эти часы было бы полезнее отдать для изучения русского языка для специальных целей (или профессионального русского языка). Здесь необходимо желание и объединение усилий нескольких факультетов, скажем, гуманитарной или естественнонаучной направленности, чтобы создать временную учебную группу из студентов-иностранцев разных специальностей. Конечно, существуют объективные и субъективные трудности, прежде всего, административного характера. Но опыт такого объединения имеется: на практические занятия по русскому языку формировалась группа студентов филологического, экономического и юридического профилей, что позволяло заниматься анализом текстов, связанных с историей, философией, правом, то есть опосредованно помогать студентам воспринимать дисциплины базовой части учебного плана. Речь не идет о «подмене» или замене соответствующих курсов. На занятиях по русскому языку отработываются навыки аудирования и чтения специальных текстов, вычленения в них ключевой информации, составления плана, а в дальнейшем конспекта такого текста и воспроизведения его основных положений. Это, несомненно, облегчает восприятие специальных дисциплин.

4. Для успешной реализации такого подхода по активному включению студентов-иностранцев в учебный процесс недостаточно лишь увеличения количества часов (занятий) по русскому языку. Важно разработать систему метапредметных связей и организовать взаимодействие преподавателей дисциплин базовой и общепрофессиональной частей учебных планов с преподавателем русского языка. Необходимо, чтобы был отобран понятийный минимум и базовый текст по специальной (общекультурной или общепрофессиональной) дисциплине. А преподаватели русского языка должны обработать эти тексты и терминологические словари для обучения студентов-иностранцев: составить задания на активизацию лексики, отработки грамматических конструкций, усвоение языковых особенностей того или иного текста. Даже в первом приближении очевидно, что есть общие для всех дисциплин конструкции, лексика, стилистические характеристики, и есть особенные, специфические, индивидуальные. Работая с текстами, студент-иностранец усваивает терминологический минимум, учится вычленять базовые положения, выстраивать развернутое высказывание на основе тезиса и т.д.

5. Весьма полезным представляется такой вид работы, как обмен мнениями по проблемным вопросам того или иного курса. Особенно активно инофоны дискутируют те вопросы, которые либо также остро стоят и в их странах, либо напротив, являются специфическими, российскими. Особый интерес вызывают у студентов темы, связанные с историей России. Узнавая нашу историю, пытаясь понять те ее моменты, которые составляют ценностные ориентиры для россиянина, иностранцы активнее и глубже включаются с социо-культурный контекст, познают специфику

российского мировосприятия, духовные основы нашего общества.

Разумеется, студент-иностранец в силу объективных причин не сможет на первом-втором курсах изучить предмет так же глубоко, как россиянин. Задача состоит в том, чтобы он усвоил и освоил базовые положения дисциплин своего направления подготовки. Помочь сделать это может русский язык, вернее, занятия русским языком.

Таким образом, можно утверждать: увеличение учебных часов, ориентация на изучение русского языка для профессиональных целей будет способствовать не только и не столько развитию коммуникативных навыков инофона. Совместные усилия преподавателей-предметников и русистов позволят сформировать требуемые государственным стандартом компетенции, повысить качество подготовки студента-иностранца в избранной им сфере.

ЗУБРИЛИН К.М.

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой живописи, художественно-графический факультет, Институт изящных искусств Московский педагогический государственный университет

E-mail: kzubrilin@mail.ru

АМАНЖОЛОВ С.А.

доктор педагогических наук, профессор кафедры живописи, художественно-графический факультет, Институт изящных искусств Московский педагогический государственный университет

E-mail: s.amanzholov55@mail.ru

СКВОРЦОВ К.А.

доктор педагогических наук, профессор кафедры живописи, художественно-графический факультет, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

E-mail: ka.skvortcov@mpgu.edu

ZUBRILIN K. M.

PhD in Education, head of department of painting, Art and Graphics Faculty, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: kzubrilin@mail.ru

AMANZHOLOV S. A.

ScD in Education, professor, Art and Graphics Faculty, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: s.amanzholov55@mail.ru

SKVORTSOV K. A.

ScD in Education, professor of painting department, Art and Graphics Faculty, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ka.skvortcov@mpgu.edu

**ИЗУЧЕНИЕ ОРНАМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА В НРАВСТВЕННОМ И ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ (ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ)**

**STUDY OF ORNAMENTAL ART IN MORAL AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF STUDENTS
OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES (ART AND GRAPHIC FACULTY)**

Искусство орнамента служит благодатной почвой для развития духовно-нравственного потенциала студента ХГФ педагогического вуза, расширения границ личной культуры. Знания выходят далеко за пределы изучения собственно орнамента, провоцируя исследования в сфере духовной культуры народов мира.

Ключевые слова: орнамент, симметрия, элементарная ячейка, стилизация формы, растительный орнамент, орнаментальное искусство, обучение изобразительному искусству, художественный образ, композиция, роль рисования, развитие студентов.

The art of ornament is a fertile ground for the development of spiritual and moral potential of the student of kgf pedagogical University, the expansion of the boundaries of personal culture. Knowledge goes far beyond the study of the actual ornament, provoking research in the field of spiritual culture of the peoples of the world.

Keywords: ornament, symmetry, elementary cell, stylization of form, floral ornament, ornamental art, teaching fine arts, artistic image, composition, the role of drawing, the development of students.

Введение. Изучение орнаментального искусства является одним из средств решения важнейших педагогических задач в процессе духовно-нравственного, эстетического развития студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов. Углубление в искусство орнамента позволяет развивать такие качества будущего педагога-художника, как: художественный вкус, нравственные основы личности, влиять на формирование духовной культуры студентов.

Первичные знания об орнаменте человек получает еще в детстве. Большое внимание этой области творчества уделяется в дошкольных образовательных учреждениях, на уроках рисования средней школы и более глубоко – в учреждениях дополнительного художественного образования. В результате у человека формируются общие представления об этой сфере художественного творчества. Для студентов художественно-графического факультета педаго-

гического вуза вопрос изучения орнаментов имеет особую актуальность, поэтому представляется целесообразным исследовать тему искусства орнамента более полно.

Актуальность исследования. В настоящее время в педагогических вузах не существует отдельного образовательного цикла, посвященного изучению орнаментального искусства. Информация об орнаментальном искусстве представлена часто фрагментарно, аппликативно к другим образовательным дисциплинам. Например, проблематика орнамента затрагивается при изучении истории искусства, в рамках дисциплины декоративно-прикладного искусства, а также в курсах по компьютерной графике и художественной композиции. Частично освещается тема при изучении колористики, на занятиях по рисунку, т.е. в тех аспектах, когда знание основ составления орнамента позволяет решить определенные образовательные задачи.

В такой ситуации следует учитывать, что изучение

орнамента как области искусства решает важнейшую, базовую задачу в процессе формирования профессионально-педагогической компетенции учителя. Речь идет о связи изучения орнаментального искусства и народного творчества и культуры, последняя является одной из ключевых задач профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Народное искусство изучается в ХГФ педагогических вузов в связи с парадигмой традиций художественного образования и духовно-нравственного развития личности студентов, преемственности методик эстетического воспитания и форм творческой активности.

Несмотря на наличие методов освоения форм декоративно-прикладного творчества, способов изучения и применения народных традиций в практической художественной деятельности, обучение искусству орнамента ограничено своеобразием народного творчества на определенном локальном уровне. Обзор существующей на сегодня научно-методической базы показал, что изучалось преимущественно творчество детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Менее подробно исследовано творчество учащихся колледжей педагогической направленности. Творческая активность студентов высших педагогических профессиональных учебных заведений представлена единичными исследованиями, в числе которых хочется выделить работы Ибрагимовой Р.Т., Ивановой И.Ю., Строкова В.П. [1, 2].

Однако существующие в рамках указанной темы научно-методические исследования не дают ответа на поставленный выше вопрос. Поэтому можно сделать вывод о том, что **проблема** взаимосвязи орнаментального искусства и духовного, нравственного и эстетического воспитания студентов в процессе профессиональной подготовки остается на сегодняшний день не решенной исследовательской и практической задачей. Сложившаяся практика изучения орнаментального искусства не дает полного представления об орнаменте как целостной системе и приводит к необходимости создания отдельного курса обучения основам орнаментального искусства. Важным также представляется определение роли и места изучения орнамента в едином процессе художественно-педагогического образования студентов.

Существующие на сегодня разрозненные сведения об этой важной для педагогической науки области художественного творчества не позволяют у обучающихся сформировать целостной системы знания.

Цель исследования. Разработка спецкурса по изучению специфической области знания, органично отражающего межпредметные связи и позволяющего систематизировать фрагментарное знание в единую систему категорий раскрывающих содержание предмета – основы орнаментального искусства.

Задачи исследования: анализ литературы, учебных программ и планов, разработка специального курса «Орнаментальной композиции», и апробация его на практике, в условиях ВУЗА.

Основная часть. Наш опыт, основанный на многолетней практике разработки курсов для учащихся педагогических вузов по специальным областям художественно-педагогического обучения, показал особую важность изучения орнамента и применении полученных знаний в педагогической сфере, играющего роль катализа-

тора художественно-творческой активности учащихся педагогических вузов.

Выводы, основанные на анализе и обобщении существующей сегодня научно-методической литературы, позволяют утверждать важность аккумуляции полученного передового педагогического опыта по изучаемой проблеме с целью его применения в учебном процессе. Вывод о необходимости выделения исследования орнамента в качестве обособленного предмета научной дисциплины влечет за собой целый блок взаимосвязанных задач образовательного, методического и развивающего характера, которые могут в совокупности значительно повлиять на повышение качества профессионального обучения студентов ХГФ пединститутов.

С другой стороны, новый подход к изучению понятия «искусство орнамента», базирующийся на моделях математического и художественного восприятия, позволяет обогатить «нехудожественное» понимание термина за счет качества наглядности, чувственной простоты в восприятии орнамента и достичь нового качества в понимании предмета по совокупности двух составляющих.

Образность орнамента служит ключом к более глубокому пониманию предмета, помогает воспитать эмоциональную чуткость в восприятии художественных объектов. Посредством орнамента мастер раскрывает не только глубину своего духовного мира, но и своеобразие мироощущения своей эпохи, своего народа. Культурное наследие сохраняет традиции и самобытность мастеров, передавших для нас дух его времени, воплощенный в образцах народного творчества.

Теоретическая значимость. Изучая орнаменты разных народов мира, студенты расширяют границы своего духовного мира, обогащают свою культуру за счет соприкосновения с предметами искусства, впитавших в себя самобытность общества с вековой историей. Задача учащихся состоит в изучении, бережном сохранении и воспроизведении техник и языка орнаментального искусства. Это достаточно сложная задача, в процессе решения которой формируется интерес учащихся к этой сфере художественного творчества.

Орнаменты народов мира – часть курса истории искусства, которому традиционно отводится особое место в процессе обучения студентов художественно-графических факультетов. Этому факту есть простое объяснение. Орнамент – это воплощение целостной картины мира, переданной способностями одного мастера. Она не ограничена индивидуальным восприятием отдельного человека. Поэтому изучая орнамент, студент органически воспринимает целостность эпохи, к которой относится образец орнаментального искусства. Именно в этом контексте и можно говорить о воспитании духовности студентов через соприкосновение с культурными «кодами» этой области творчества, воспитании в них эстетического вкуса и развитие творческого потенциала.

Большая роль в процессе освоения курса изучения орнаментального искусства отводится профессионализму педагога. От того, насколько методически грамотно и интересно будет организовано обучение, сформирована система заданий и процесс творчества, зависит и качество результата, насколько будет сформирован уровень устойчивого интереса и творческой активности студента.

Изучение особенностей орнамента как формы искусства включает ряд важных положений, а именно:

1. Орнамент одновременно выступает объектом и средством творческой деятельности.
2. Орнамент воплощает единство двух начал эстетического и утилитарного.
3. Орнамент несет в себе сохранение традиций и их преемственность.
4. Орнамент воплощает в себе единство формы, содержания, материала и утилитарного назначения предмета.
5. Орнамент олицетворяет соответствие законам внутренней архитектуры, ритму и правилам воплощения автором художественного замысла.

Практическая значимость. Изучение орнамента через призму мировой культуры позволяет значительно обогатить кругозор студентов, для этого целесообразно посещение выставок, музеев, экспозиций декоративно-прикладной направленности. Традиции, которые воплощены в орнаменталистике, сохраняются и аккумулируются столетиями и удивительным образом трансформируются, актуализируются в современные образы. Единство народных мотивов, использование специальных техник, цветовых сочетаний передают в совокупности сложный процесс духовного развития общества в его исторических формах.

Для успешного овладения предметной художественной деятельностью по профилю курса изучения орнаментального искусства студентам могут быть предложены увлекательные формы овладения предметом: копирование образцов орнаменталистики, работа по выявлению образов, цветовых гамм, специфики передачи сюжета. Творческие работы могут выполняться с применением разных материалов и техник – станковая живопись, роспись по дереву, вышивка и иное.

При организации занятий могут ставиться достаточно разнообразные цели, помогающие студентам лучше усвоить орнаментальную символику. Например, будет интересно воспроизвести архетипические символы или обереги. Так, к примеру, можно использовать для исследования символ солнца, который часто изображался на предметах быта, в народных костюмах.

Копирование символов в форме эскизов на практических занятиях позволит студентам глубже разобраться в содержании символики и способах и передачи в произведениях декоративно-прикладного творчества.

Важно заметить, что система передачи символики носит не случайный характер. Современный студент, исследуя орнаменталистские коды, погружается в философию искусства, проникает в содержание народных обрядов, раскрывая их глубинный смысл, получает важную информацию для более полного понимания сущности народного творчества, через этимологию выражений, ритуалы, фетиши.

Исследование культуры народов через символику орнаментов позволяет получить знание о явлениях, скрытых от современности в глубине веков. Орнамент становится своеобразным ключом к историческому прошлому, а использование библиотечного фонда и исторических исследований по определённому изучаемой символикой кругу вопросов станут тем фактором, который кардинально повлияет на уровень культурного развития личности будущего педагога-художника, провоцируя интерес к историческому прошлому народов мира [3, с. 86].

Понимание особенностей и своеобразия орнамента позволяют далее развивать способность к построению орнаментальной композиции. Это, в свою очередь, способствует значительной активизации художественного потенциала студентов. Варианты геометрического или растительного орнамента можно исследовать через изучение росписей Мезени, древнегреческого меандра. После изучения примеров появляется основа для создания авторских орнаментов, проявления накопленного в процессе изучения образов прошлого творческого потенциала студента [4, с. 45].

Заключение. Таким образом, искусство орнамента служит благодатной почвой для развития духовно-нравственного потенциала студента ХГФ педагогического вуза, расширения границ личной культуры. Знания выходят далеко за пределы изучения собственно орнамента, провоцируя исследования в сфере духовной культуры народов мира. Совокупность теоретических познаний и практических навыков, полученных студентами художественно-графического факультета педагогического вуза в процессе изучения орнамента и орнаментального искусства, становится качественной основой для формирования художественно-педагогической компетентного преподавателя-профессионала с высоким уровнем развития личной духовной культуры.

Библиографический список

1. *Ибрагимова Р.Т.* Декоративно-прикладное искусство как средство формирования творческой личности учителя изобразительного искусства в процессе профессиональной подготовки в педагогическом университете. дис. канд. пед. наук. М.
2. *Строков В.П.* Развитие активности студентов хгф на занятиях по художественной обработке древесины (на материале народного декоративно-прикладного искусства Дальневосточного региона). дис. канд. пед. наук. М., 1992. 160с.
3. *Зубрилин К.М.* Развитие композиционного мышления средствами орнаментальной композиции. дис. канд. пед. наук. Омск., 2009. 146 с.
4. *Ломов С.П.* Методология художественного образования [Электронный ресурс] : Учебное пособие / С. П. Ломов, С. А. Аманжолов; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «МПГУ». – Электронные текстовые данные. Москва : Прометей, 2011. 187 с.

References

1. *Ibragimova R. T.* Arts and crafts as a means of formation of the creative personality of the teacher of fine arts in the process of professional training at the pedagogical University. dissertation of candidate of pedagogical Sciences. M. 1998. 177 p.
2. *Strokov V. P.* Development of activity of students of HGF in the classroom for artistic processing of wood (on the material of folk arts and crafts of the far East region). Dissertation of candidate of pedagogical Sciences. M., 1992. 160 p.
3. *Zubrilin K. M.* Development of compositional thinking by means of ornamental composition. Dissertation of candidate of pedagogical Sciences. Omsk., 2009. 146 p.
4. *Lomov S. P.* the Methodology of artistic education [Electronic resource] : study guide / S. P. Lomov, S. A. Amanzholov, M of education and science of the Russian Federation, FGBOU VPO "Moscow state pedagogical University". - Electronic text data. Moscow: Prometheus, 2011. 187 p.

УДК 371

UDC 371

КАДИЕВ А.Х.

доцент кафедры художественного и музыкального образования, Северо-Осетинский государственный педагогический институт

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

ГЕТОЕВА Л.К.

доцент, заведующий кафедрой художественного и музыкального образования, Северо-Осетинский государственный педагогический институт

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

KADIEV A.KH.

Associate professor of the department of artistic and music education North Ossetian state pedagogical institute

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

GHE TOYEVA L.K.

Candidate of historical sciences, associate professor, head. Department of Artistic and music education North Ossetian state pedagogical institute

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS ON DECORATIVE-APPLIED ART

В статье анализируются особенности организации самостоятельной работы студентов по декоративно-прикладному искусству как средства воспитания у обучающихся активного нравственного отношения к изобразительному искусству, формирования художественных способностей в творческой деятельности. Самостоятельная работа дает студентам полную свободу для творческой деятельности, глубокого познания сферы изобразительного искусства, понимания явлений окружающей действительности, формирования практических умений и навыков художественно-прикладной деятельности, систематическое и целенаправленное вырабатывание зрительного восприятия, пространственного мышления, развития чувства цветовой гаммы, композиционной структуры, зрительного воображения, фантазии и комбинаторного представления, умения выражать художественные образы в иллюстрациях, конструирования художественных текстов и т.д.

Ключевые слова: художественно-прикладное искусство, художественный образ, изобразительное искусство, композиция, творческая деятельность.

The article analyzes the peculiarities of the organization of independent work of students in arts and crafts as a means of educating the students in the active moral attitude to the fine arts, the formation of artistic abilities in creative activity. Independent work gives students complete freedom for creative activity, deep knowledge of the sphere of fine art, understanding of the phenomena of the surrounding reality, the formation of practical skills and skills of artistic and applied activity, systematic and purposeful development of visual perception, spatial thinking, development of a sense of color, composition, imagination, imagination and combinatorial representation, the ability to express artistic images in for instructional purposes, the construction of literary texts, etc.

Keywords: art and applied art, artistic image, fine art, composition, creative activity.

Современное общество нуждается в квалифицированных, энергичных, деятельных специалистах, владеющих богатыми творческими, профессиональными возможностями. Снижение уровня профессиональной подготовки по живописи, композиции, художественно-прикладному мастерству у обучающихся зависит от степени подготовки на этапе поступления в высшее учебное заведение. Зародившись в глубокой древности, декоративно-прикладное искусство стало одной из центральных областей народного творчества. Чем раньше молодой человек начнет двигаться к своей запланированной цели, тем быстрее он ее добьется. Для абитуриентов сегодня открыты многие образовательные организации, но незначительная часть абитуриентов готова к самостоятельной подготовке и поступлению в вуз.

Целью изучения дисциплин художественно-прикладного цикла является овладение студентами традиционным народным и декоративно-прикладным ис-

кусством, которое повышает творческий потенциал обучающихся. Профессиональная компетентность будущих художников-педагогов формируется не только во время аудиторных занятий, но и в процессе самостоятельной работы студентов. Наибольшее количество часов выделяется на самостоятельную подготовку будущих педагогов-художников в сфере декоративно-прикладного искусства. Активная творческая деятельность у студентов формируется на высоком уровне за счет того, что большинство произведений декоративно-прикладного творчества имеют практическое употребление в обыденной жизни. Подъем качества образования осуществляется с использованием творческого потенциала будущих педагогов-художников декоративно-прикладного искусства в процессе самостоятельной творческой деятельности, которая включает в себя способность моделировать, владеть аналитическими, художественно-изобразительными и методическими компетенциями, выраженные в готовности к самообучению,

самообразованию и саморазвитию.

В структуру профессиональной компетентности студентов – будущих педагогов-художников, помимо перечисленных компетенций, входят: собственный опыт художественно-прикладного проектирования, живописно-графические методы решения творческих заданий и их стилизация, композиционное мастерство в технологии художественных промыслов и народных ремесел, способность анализировать свои личные недочеты, вносить соответствующие поправки. Готовность к профессиональной деятельности студентов – будущих художников проявляется в единстве теоретической и практической составляющей профессионализма специалистов декоративно-прикладного искусства, а также в самостоятельной творческой деятельности.

Проблема формирования способности у студентов к самостоятельной творческой деятельности в процессе обучения изобразительному искусству в вузах представлена в исследованиях А.Т. Антонова, Б.Г. Бобылева [2], Т.В. Глевицкой, В.И. Денисенко, В.Ф. Канева, В.М. Логинов, Ю.И. Пилюгайцева [3], Д.А. Хворостова [4], Е.В. Шорохова. В научных трудах некоторых ученых (А.Д. Алехин, Н.С. Боголюбов, Н.С. Иванова, В.С. Кузин, С.П. Ломова, Б.Н. Тамбиев, С.М. Черникова [7], Т.Я. Шпикалова, А.П. Яшухина) большое внимание уделяется истории становления народного декоративно-прикладного искусства. Актуальные вопросы личностно-ориентированного подхода были раскрыты в диссертациях М.Н. Байрамбекова, В.В. Пикаловой, Н.М. Сокольниковой. По мнению перечисленных ученых, творческий потенциал студентов – будущих специалистов в сфере декоративно-прикладного искусства обнаруживается более пространно при технологизации системы обучения в процессе самостоятельной работы обучающихся. Технология реализации творческой самостоятельной деятельности предполагает инициативный характер творческой деятельности студентов.

При анализе декоративно-прикладного искусства, составляющего особую отрасль культуры, необходимо учитывать и индивидуальные характеристики и творческие способности студентов. Однако, реалистическая составляющая развивается в тесном взаимодействии с декоративной, так как процесс формирования профессионально важных качеств осуществляется целенаправленно, согласованно на основе самообразования и саморазвития в соответствии с творческими учебно-воспитательными задачами и установленными компетенциями. В перечень основных задач входят такие направления, как: формирование готовности обучающихся к активному поиску, хранению и использованию достаточно большого объема информации для успешного решения профессиональных задач; активизация познавательной мотивации, творческой инициативы, познавательного интереса, самостоятельности, ответственности и дисциплинированности; развитие креативного мышления, способности к самосовершенствованию и саморегуляции; формирование навыков результативной самостоятельной деятельности в профессиональной сфере.

В учебно-познавательной деятельности обычно выделяют две формы самостоятельной работы: аудиторная и внеаудиторная. Аудиторная самостоятельная работа по дис-

циплинам художественно-прикладного цикла выполняется в процессе учебных занятий под руководством педагога и по его заранее запланированным заданиям (Ф.Н. Цораева) [5]. Внеаудиторная самостоятельная деятельность студентов, осуществляемая как научно-исследовательская работа обучающихся, проводимая вне занятий по определенному виду декоративно-прикладного искусства, но без участия преподавателя. Внеаудиторные самостоятельные занятия осуществляется по конкретной профессиональной цели, которую определяет преподаватель совместно со студентами.

Самостоятельная работа студентов расписывается преподавателем на весь семестр по неделям, месяцам, и в соответствии с рейтинговыми сроками. По всем дисциплинам художественного цикла при планировании должны быть обозначены основные разделы, содержащие соответствующие темы, а также сроки представления выпускных квалификационных работ, проектных заданий, контрольных и курсовых работ, рефератов и докладов. Важную роль играет междисциплинарная интеграция всех дисциплин художественно-прикладного блока. В процессе учебно-познавательной деятельности студентам необходимо получать заранее запланированные, дополнительные консультации у каждого преподавателя. Главная цель самостоятельной деятельности студентов – будущих художников – это формирование способности приобретения знаний и навыков путем самостоятельного поиска необходимой учебной информации, развития устойчивого познавательного интереса у студентов к произведениям художественно-прикладного искусства.

«Как отмечают многие ученые (Д.А. Хворостов, Н.М. Чайка, С.М. Черникова), педагогические условия самостоятельной работы способствуют развитию четкой структуры самоконтроля и критериев оценивания. Особо чувствуется потребность в саморегуляции студента, когда он готовится к экзаменам и зачетам. Данная подготовка имеет свою специфику. Изучение литературы происходит по имеющейся учебной программе. Ответы студенты ищут в разных источниках, но на конкретные вопросы. Существуют различные виды самостоятельной работы. Это подготовка научных докладов, презентаций, рефератов, наглядных пособий, схем, диаграмм, выступлений на заседаниях научного кружка студентов при кафедрах: подготовка отчетов по практике, участие в конкурсах, олимпиадах» [6; 7].

Наиболее характерные признаки успешности процесса обучения проявляются в процессе самостоятельной работы под руководством преподавателя в форме субъект-субъектного взаимодействия, где студенты получают от преподавателя методические рекомендации по организации учебно-познавательной творческой деятельности. Преподаватель регулирует и осуществляет контроль, а также указывает на пробелы в работе. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов предполагает реализацию ряда тем:

Тема 1. Выполнение таблицы «Последовательное изображение зверей и птиц».

Тема 2. Воспитание художественного вкуса к изобразительному и декоративно-прикладному творчеству

Тема 3. Художественно-декоративное представление фигур людей в национальных костюмах.

Тема 4. Выполнение стилизации кувшинки, ландыша, розы, тюльпана.

Тема 5. Графическое изображение и стилизация растений: трав, кустарников, деревьев.

Тема 6. Создание натюрморта из различных бытовых предметов.

Тема 7. Выполнение декоративного рисунка натюрморта с использованием фактуры вещей.

Тема 8. Выполнение иллюстрированного календарного плана уроков по изобразительному искусству.

Тема 9. Выполнение декоративного натюрморта в цветовой гамме, с решением фактуры предметов.

Тема 10. Решение графического натюрморта в фактуре «гризайль» и его стилизация.

Тема 11. Отражение идейно-эмоционального содержания морского пейзажа.

Тема 12. Выполнение морского пейзажа в декоративной живописи.

Тема 13. Стилизация интерьера XIII века в декоративно-прикладном изображении.

Тема 14. Стилизация современного интерьера с передачей фактуры предметов.

Тема 15. Выполнение декоративного портрета в цветовой гамме.

Тема 16. Графическое представление животных и их стилизация.

Тема 17. Эстетическая выразительность в живописном или скульптурном произведении.

Тема 18. Графическое решение и стилизация фруктов, ягод и овощей в цветовой гамме.

Тема 19. Фактурная обработка одежды и стилизация ее деталей.

Тема 20. Графическое представление пейзажа с тональным решением окружающей среды.

Тема 21. Графическое представление букета цветов и его тональное решение.

Тема 22. Графическое решение и фактурная детализация растительного букета.

Тема 23. Фактурное и орнаментальное решение декоративного портрета.

Тема 24. Стилизация тематических сюжетов и их композиционное решение.

Тема 25. Графическое изображение сказочных образов.

Тема 26. Декоративные композиции в цветном представлении.

Тема 27. Подводная флора и фауна в декоративной живописи.

Большинство перечисленных тем дается на самостоятельное усвоение или получают продолжение на практических занятиях в виде самостоятельной работы. По более сложным темам и композициям преподаватель дает рекомендации по поводу выполнения задания и используемой литературы. Если студент обучается по индивидуальному графику, то сроки выполнения и сдачи самостоятельной работы заранее согласовываются с преподавателем.

Самостоятельная работа, как активизирующая форма учебно-познавательной деятельности студентов, подразделяется на следующие основные направления: индивидуальная работа студентов в соответствии с указанием преподавателя, то есть под его руководством (первый вид самостоятельной учебной деятельности: работа с учебни-

ком над конкретным заданием); средство привлечения обучающихся к самостоятельной деятельности (второй вид самостоятельной учебной деятельности студентов: выдвижение преподавателем требования к студентам развивать самостоятельно научную идею применительно к данным обстоятельствам); анализ незнакомых обучаемым проблемных ситуаций и создание предпосылок для активной творческой деятельности (третий вид самостоятельной работы студентов: контрольные и курсовые работы, выпускная квалификационная работа).

Раскрытие творческого роста обучающихся в различных сферах науки и искусства способствуют виртуальные компьютерные технологии, так как на человека влияет поток услышанного им материала до 10-70% и 20-72% того, что он увидит, 65-85% и увиденного и услышанного; 80-100 сделанного им лично. Наиболее результативным методом обучения в данном направлении является составление и демонстрация презентации. Разработка презентации привлекает студентов, с одной стороны, своей простотой, и с другой стороны – яркостью и доказательностью. Однако для составления презентации необходимо собрать качественный учебный материал, состоящий из достаточно выразительного и полного текста, иллюстраций, таблиц, схем, моделей, медиа-ресурсов и т.п. Более эффективной будет презентация, которая сопровождается комментариями ее автора. Поэтому студентам необходимо выработать концепцию собственного метода демонстрации презентации. Точное соотношение качества выступления и потраченного времени обеспечит оптимальное раскрытие проблемы, которую вы раскрываете через презентацию. Это самостоятельная технология познания и систематизации учебного материала, с помощью которой раскрываются новые возможности в развитии творческого мышления и формирования критического мышления у студентов – будущих специалистов.

Итак, самостоятельная работа студентов используется, в первую очередь, для закрепления и углубления полученных ранее знаний, умений и навыков, а также для формирования способности к поиску, хранению и обработке учебной информации, необходимой для овладения общепрофессиональными и общекультурными компетенциями. К различным формам самостоятельной работы относятся рефераты, презентации, курсовые и контрольные работы, выпускная квалификационная работа, доклады, проекты, кейсы и другие практические задания. «Самостоятельное изучение литературы подразделяется на следующие виды: изучение базовых учебников, учебных пособий, монографий, дополнительной литературы в периодических изданиях, специализированных книгах, на практикумах, конспектирование источников литературы» [2].

Самостоятельная работа студентов, по мнению некоторых исследователей (М.И. Бекоева, Ю.И. Пилогайцева, Ф.Н. Цораева) [1; 3; 5], является составной частью учебно-воспитательной деятельности. К ней относится нахождение и использование новых знаний, применение инновационных технологий обучения, выполнение творческих нестандартных заданий, активная подготовка к семинарам, зачетам, экзаменам и т.д. Начальный этап организации самостоятельной работы студентов требует от педагога участия с обязательным указанием погрешностей. Далее следующий этап предполагает проявления самоор-

ганизации, когда не требуется прямого участия педагога. Следует учитывать тот факт, что чрезмерное физическое напряжение отрицательно влияют на работоспособность студента. Умственные перегрузки, когда обучающийся долго и настойчиво занимается самостоятельно, без перерыва и должного контроля со стороны преподавателя, приводят к истощению нервной системы и, соответственно, к развитию психических расстройств.

Весьма полезно ознакомить студентов с концептуальными позициями, разработанными знаменитым русским

ученым – Н.А. Введенским: любую работу нужно выполнять ритмично, постепенно втягиваясь в нее; необходимо выработать размеренный ритм трудовой деятельности на протяжении установленного времени: года, полугодия, квартала, месяца, недели, дня, часа; соблюдать порядок, последовательность, регулярность в выполнении любых работ; сочетать чередование видов деятельности – труда и отдыха; осведомленное оценивание общественного значения собственного труда и своего места в обществе.

Библиографический список

1. *Бекоева М.И.* Совершенствование процесса технологизации системы управления образованием //Проблемы современного педагогического образования. 2016. №53-9. С. 73-78.
2. *Бобылев Б.Г.* О методике филологического анализа художественного текста //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №3 (76). С. 185-190.
3. *Пилугайцева Ю.И.* Компьютерные технологии в развитии профессиональных качеств студентов-дизайнеров //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №3 (76). С. 290-293.
4. *Хворостов Д.А.* Традиции и инновации в современном преподавании дизайна //Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. №4 (8). С. 105-109.
5. *Цораева Ф.Н.* Обращение к искусству как к одному из важнейших средств духовно-нравственного потенциала личности //Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. №6 (101). С. 426-430.
6. *Чайка Н.М., Хворостов Д.А.* Исследование формирования творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. №75. С. 365-369.
7. *Черникова С.М.* Анимация, как нетрадиционная техника искусства на уроках изобразительного искусства в школе //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №3 (76). С. 359- 361.

References

1. *Bekoyeva M.I.* Perfection of the process of technological development of the education management system //Problems of Modern Pedagogical Education. 2016. №53-9. Pp. 73-78.
2. *Bobylev BG* On the methodology of the philological analysis of the literary text //Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. № 3 (76). Pp. 185-190.
3. *Pilyugaytseva Yu.I.* Computer technologies in development of professional qualities of students-designers //Uchenye zapiski Oryolskogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. № 3 (76). Pp. 290-293.
4. *Khvorostov DA* Traditions and innovations in modern design teaching //Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research. 2015. № 4 (8). Pp. 105-109.
5. *Tsoraeva F.N.* Appeal to art as one of the most important means of the spiritual and moral potential of the individual //Bulletin of the Irkutsk State Technical University. 2015. № 6 (101). Pp. 426-430.
6. *Chaika NM, Khvorostov DA* Study of the formation of creative individuality of future teachers of fine arts // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. Т. 2. № 75. Pp. 365-369.
7. *Chernikova S.M.* Animation as an unconventional technique of art in the classroom of fine arts in school //Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. № 3 (76). P. 359-361.

КАЛИНИНА С.Д.

старший преподаватель кафедры математики, эконометрики и информационных технологий МГИМО МИД России, заведующая лабораторией программного обеспечения военной кафедры МГИМО МИД России, заместитель директора Центра изучения иностранных языков МГИМО МИД России.
E-mail: Kalinina_S_D@mgimo.ru

KALININA S.D.

Head teacher of Department of mathematics, econometrics and IT Head of the educational process software laboratory of the Military Department. Deputy Director of the foreign language training centre
E-mail: Kalinina_S_D@mgimo.ru

ВЫСШАЯ ШКОЛА В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

THE HIGHER SCHOOL IN THE ERA OF GLOBAL INFORMATION EXCHANGE IN THE CONTEXT OF NATIONAL SECURITY

Статья посвящена проблемам, встающим перед современной молодёжью в эпоху глобализации информационного пространства, и основным направлениям деятельности высшей школы в контексте обеспечения безопасности личности и государства. Использование некоторыми странами информационных и коммуникационных технологий для достижения геополитических целей всё чаще влияет на характер международной обстановки и внутривнутриполитические процессы в обществе и государстве. Перед высшей школой встаёт задача воспитания личности, способной противостоять деструктивному информационному воздействию. Для решения этой задачи в статье предлагаются два основных направления деятельности вузов: воспитание личности, обладающей духовным суверенитетом и хорошо развитым критическим мышлением, а также обучение уверенному ориентированию в мире информации и информационных технологий. Работая в первом направлении, вуз должен способствовать тому, чтобы его выпускник смог впитать культурный код предыдущих поколений, стать полноправным членом цивилизации, к которой принадлежали поколения его отцов, дедов и прадедов. Особая роль в процессе формирования такой личности отводится педагогу. Двигаясь во втором направлении, университет должен учитывать реалии современного мира: значение преподавания дисциплин, связанных с обработкой информации, выходит за рамки формирования навыков работы с современным программным обеспечением. Во-первых, возрастает значение онлайн-личности человека, и студент должен чётко понимать, какие действия в сети могут нанести репутационный ущерб. Во-вторых, современный студент должен хорошо ориентироваться в глобальной информационной сети, чтобы не подпасть под влияние деструктивных течений. В-третьих, студент должен обладать навыками грамотного поиска необходимой информации в сети, знать, как работают антивирусные программы и как маскируется вредоносное программное обеспечение, какие «дыры» в безопасности и пробелы в знаниях сотрудников используют злоумышленники для проведения кибератак на государственные и коммерческие учреждения. Особенно это важно для университетов, готовящих будущую политическую, управленческую и научную элиту общества.

Ключевые слова: национальная безопасность, высшая школа, духовный и информационный суверенитет личности, информационная безопасность.

Article presents the problems rising before youth at the present stage of globalization of information space and describes the activity of the higher school in the context of information security of the personality and the state. Some countries use information and communication technologies for achievement of the geopolitical purposes. These actions influence the international situation and internal political processes in the society and the state. Before the higher school there is a problem of education of the personality capable to resist to destructive information influence.

There are two ways to solve this problem. The first is the education of a person possessing spiritual sovereignty and critical thinking. University graduate must absorb the cultural code of previous generations. He must have a knowledge system that allows to analyze and to think critically about the realities of the modern world. The professor is an important figure in the formation of such a person.

The second is teaching the basic rules of information security and the competent work in the world of information technologies. The importance of online person increases and some activities in Internet can inflict reputational damage. Each university graduate has to know which violation of the rules of information security are used by hackers for the cyber attack against state and commercial institutions and how to avoid the influence of destructive network movements.

This is very important for the universities which train the future political, scientific and management elites.

Keywords: national security, higher school, spiritual and information sovereignty of the personality, information security.

В «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» – базовом документе стратегического планирования, определяющем национальные интересы и стратегические национальные приоритеты России, цели и задачи, направленные на обеспечение устойчивого развития страны на долгосрочную перспективу, обозначена проблема: «Всё большее влияние на характер международной обстановки оказывает усиливающееся противоборство в глобальном информационном пространстве, обусловленное стремлением некоторых стран использовать информационные и коммуникационные технологии для достижения своих геополитических целей, в том числе путём манипулирования общественным сознанием и фальсификации истории» [9].

Поэтому в указанном документе обеспечение национальных интересов неразрывно связано с реализацией стратегических национальных приоритетов, в списке которых важное место отведено науке, технологиям, образованию [9]. И в этой связи очень важно дать ответ на вопрос: «С какими проблемами сталкивается система высшего образования на современном этапе развития информационного общества в контексте обеспечения национальных интересов России?» Что может и должна сделать высшая школа, чтобы выпускник университета смог уверенно себя чувствовать в современном глобальном информационном пространстве и противостоять деструктивному информационному воздействию? Ответы на эти вопросы необходимо искать в двух направлениях: первое – воспитание личности, обладающей духовным суверенитетом и хорошо развитым критическим мышлением, второе – обучение в вузе уверенному ориентированию в мире информации и информационных технологий с учётом правил информационной безопасности.

Вопрос о роли образования в обеспечении национальных интересов государства неоднократно обсуждался в средствах массовой информации, исследовался экспертами в области государственного управления и международных отношений. Обозначим круг основных проблем, стоящих перед российской высшей школой, решение которых неразрывно связано со стремлением соблюсти национальные интересы России на фоне сложных международных процессов, формирующих новую полицентричную модель мироустройства.

Первая и самая сложная проблема состоит в том, что в условиях глобализации мирового сообщества и лавинообразного увеличения информационных потоков, высшей школе необходимо выпустить в жизнь хорошо образованную, гармонично развитую личность, менталитет которой позволил бы государству и обществу опереться в решении стоящих перед ними задач на молодое поколение. Для этого необходимо, чтобы в процессе воспитания и обучения молодёжь смогла не только получить знания, умения, навыки, приобрести необходимые компетенции, но и впитать в себя культурный код предыдущих поколений, стать полноправным членом цивилизации, к которой принадлежали поколения её отцов, дедов и прадедов.

Что может сделать российская система образования, чтобы двигаться в этом направлении? Прежде всего воспитать в подрастающем поколении уважение и любовь к родной истории и культуре в сочетании с развитием критического мышления. Такой подход позволит молодёжи при

изучении сложных и неоднозначно трактуемых событий творчески осмыслить изучаемые периоды нашей истории и культуры, не опускаясь до осуждения и не прибегая к воскурению фимиамов отдельным личностям или событиям. Уважение и любовь к родной истории, критическое мышление и хорошая информированность – вот фундамент, на котором может сформироваться «душевно грамотная» личность (в отличие от «душевно безграмотных» людей, о которых писал Корней Иванович Чуковский).

Важная роль в процессе формирования такой личности отводится педагогу [2]. Именно он должен стать не только проводником в мире информации, но и примером поведенческой модели личности, которая, обладая обширной и чётко выстроенной системой знаний, может критически оценивать изучаемый материал, подвергать его анализу, приводя различные точки зрения, давать собственную оценку, не навязывая её, а приглашая к дискуссии, тем самым стимулируя развитие критического мышления в студентах. Очень важным моментом будет являться эмоциональная атмосфера лекции или семинарского занятия, её контекстом должна быть попытка уважительно разобраться в изучаемом историческом или культурном явлении, понять и осмыслить, что двигало основными действующими лицами, какие цели и задачи они перед собой ставили, каких результатов достигли. Всё вышеперечисленное требует не только педагогического мастерства, но и того, что преподаватель должен сам быть высокообразованным и духовно развитым человеком, носителем российского цивилизационного кода.

Хорошая информированность – другой важный аспект формирования личности молодого российского гражданина. Очень важно, чтобы у студента во время обучения в вузе сформировалась система знаний, которую можно уподобить домашней библиотеке с большим количеством не только прочитанных, но и проработанных, снабжённых закладками и рукописными пометками книг. Такое знание (как и книгу) можно в любой момент «взять с полки», чтобы активно использовать в ситуации выбора или принятия решения. От чего зависит формирование такой системы знаний у студента? Формула проста: грамотный преподаватель плюс самообразование. И на этом этапе важная роль принадлежит педагогу: он должен не только быть знатоком своего предмета и уметь методически грамотно изложить учебный материал, но и быть способным заинтересовать обучаемых, побудить их к активным действиям в мире информации по изучаемой проблематике. И тут возникает очень важный вопрос: как не заблудиться в информационных дебрях? И если с литературой на бумажных носителях всё более или менее понятно (преподаватель всегда подскажет источники, которые содержат необходимое знание), то как быть с другими информационными ресурсами? Особенно сейчас, когда скорость и объём (а иногда и разрушительность воздействия на человеческую личность) распространяемой в сети информации в некоторых случаях напоминает неуправляемую ядерную реакцию, которая, как известно, приводит к атомному взрыву.

Наступает момент обозначить вторую, не менее сложную проблему, с которой сталкивается высшая школа в контексте обеспечения национальной безопасности. Нужно вооружить молодое поколение знаниями об окружающем нас мире вне зависимости от того, какую направленность

носит получаемое студентом образование: гуманитарную или естественно-научную. Это необходимо для того, чтобы создать у юношей и девушек иммунитет к деструктивному информационному воздействию многочисленных антигуманистических течений и организаций. «Предупреждён – значит, вооружён» – гласит латинское выражение.

В «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» отмечается, что: «Конкуренция между государствами всё в большей степени охватывает ценности и модели общественного развития, человеческий, научный и технологический потенциалы... В борьбе за влияние на международной арене задействован весь спектр политических, финансово-экономических и информационных инструментов...» [9]. Время от времени российское общество подвергают в шоковое состояние сообщения о внешне благополучных студентах известных университетов, ставших членами экстремистских организаций или деструктивных течений, информацию о которых в большинстве случаев они получили из Интернета.

Большую роль в решении этой проблемы играет гуманитаризация и гуманизация высшего образования. Цикл гуманитарных дисциплин об обществе и человеке – обязательная часть содержания образования в каждом вузе. Он не должен, с одной стороны, стать жертвой увеличения количества читаемых дисциплин профессиональной направленности, с другой стороны – стать формальной частью образовательного стандарта. И опять большое значение имеет позиция педагога – преподавателя философских, педагогических, социологических, психологических, теологических дисциплин. Важно не только рассказать студенту об историческом пути, пройденном обществом в контексте той или иной дисциплины, но и обрисовать современное состояние философских течений, педагогических экспериментов, социологических исследований, психологических теорий, теологических поисков, поведать о подводных камнях и течениях, сопровождающих развитие человеческой личности, в том числе и юной, на современном этапе.

Важную роль в формировании у молодёжи здорового «информационного иммунитета» могут и должны сыграть Русская Православная Церковь, другие традиционные конфессии Российской Федерации. Встречи с их духовными лидерами дадут молодому поколению (необязательно верующим) знание точки зрения РПЦ и других традиционных конфессий России не только по «вечным» вопросам о смысле и ценности человеческой жизни, но и по многим современным проблемам, волнующим общество, таким, как генная инженерия и клонирование, трансгуманизм и т.д. В этом случае студент, столкнувшись с реальным деструктивным информационным воздействием, будет вооружён знанием о нём, что минимизирует масштаб такого воздействия.

Третья проблема – значение преподавания дисциплин, связанных с обработкой информации и различными информационными технологиями (особенно – сетевыми), выходит за рамки формирования навыков работы с современным программным обеспечением и технологиями информационного взаимодействия. Можно рассмотреть несколько аспектов этой проблемы.

1. Некоторые современные специалисты в области информационных технологий считают, что «...в будущем уникальная личность человека окажется его самым цен-

ным активом, и существовать эта личность будет преимущественно в сети» [13]. Даже если считать этот прогноз чересчур самоуверенным, в нём есть большая доля истины. Проблема в том, что существующие сетевые технологии собирают в огромные базы данных обширную информацию о пользователе: фотографии, комментарии, сведения о друзьях и увлечениях. Уже сейчас работодатели, отделы по работе с персоналом используют социальные сети для того, чтобы составить представление о кандидате или сотрудниках. Недалёк тот день, когда выйдет в жизнь поколение, история развития которого будет иметь огромный «след» в сети. И эта информация может быть использована во вред человеку. Поэтому возникает задача формирования у подрастающего поколения навыков защиты личной информации и соблюдения безопасности в сети.

Исследователи предупреждают: «В идеале все мы должны сознательно и тщательно управлять своими онлайн-личностями и виртуальными жизнями, отслеживать и корректировать их, чтобы не усложнять свою реальную жизнь, причём с самого раннего возраста. Увы, это невозможно. У детей и подростков желание делиться информацией всегда перевесит смутный отдалённый риск рассказать о себе слишком многое, несмотря на многие примеры негативных последствий. Так что к тому моменту, когда человеку исполнится сорок, в сети сложится повествование о его жизни, очень подробное и включающее все факты и вымыслы, ошибки и победы. И даже слухи будут жить вечно» [13]. Поэтому уже школьная система должна внести свой вклад в развитие навыков онлайн-осмотрительности, например, вести разговор о защите личной информации и основах безопасности при работе в интернете.

Будущее поколение может столкнуться с ситуацией дискредитации онлайн-личности человека путём приписывания ему недостойных поступков, распространения ложной информации, связывания его онлайн-личности с компрометирующим контентом. Уже сейчас существуют компании, которые специализируются на защите персональных данных и репутации. Они применяют различные способы быстрого реагирования, чтобы удалять из сети нежелательные сведения или минимизировать ущерб от их появления. Уже существует страхование от кражи персональных данных, возможно, появится страхование от других видов посягательств на доброе имя человека в сети.

В свете изложенной информации большое значение приобретает преподавание в вузе IT-дисциплин, которые бы давали будущему выпускнику понимание того, что «...возможность «удалить» данные – не более, чем иллюзия: удалённые файлы, сообщения электронной почты и текстовые сообщения легко восстанавливаются» [13], что не надо писать в сети то, что вы не хотите увидеть в качестве цитаты в сомнительном контексте, что следы посещения любых сайтов легко отслеживаются, что обязанности по защите персональных данных и частной жизни в сети лежат не только на государстве и бизнесе, но, прежде всего, на самих пользователях. Особенно это важно для университетов, готовящих будущую политическую, управленческую и научную элиту общества. Выпускник университета должен чётко понимать, какие действия в сети могут нанести репутационный ущерб или создать «точку влияния» на человека: «Лучший способ избежать проблем в будущем

– не публиковать в интернете ничего, что вы бы не хотели однажды увидеть на первых страницах газет с вашим именем и должностью в заголовке» [5].

2. Современный выпускник университета должен хорошо ориентироваться в глобальной информационной сети, понимать положительные и отрицательные векторы её развития, чтобы не подпасть под влияние деструктивных течений. В «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» читаем: «Основными угрозами государственной и общественной безопасности являются: ...деятельность радикальных общественных объединений и группировок, использующих националистическую и религиозно-экстремистскую идеологию, иностранных и международных неправительственных организаций, финансовых и экономических структур, а также частных лиц, направленная на нарушение единства и территориальной целостности Российской Федерации, дестабилизацию внутриполитической и социальной ситуации в стране, включая инспирирование «цветных революций», разрушение традиционных российских духовно-нравственных ценностей...» [9].

С точки зрения исследователей развития цифровых технологий сегодня в мире существуют сотни сепаратистских движений, которые активно представлены в сети. Возникают разрушительные понятия виртуальной государственности, цифровых провокаций, кибератак и кибервойн. Террористические организации все чаще используют в своих целях высокотехнологичные средства и интернет.

Приведём несколько примеров, характеризующих серьёзность ситуации. В июне 2010 года антивирусный эксперт Сергей Уласень из белорусской компании «ВирусБлокАда» обнаружил компьютерного «червя», поражавшего компьютеры под управлением операционной системы Microsoft Windows. Вирус получил название Stuxnet. Оказалось, что он может не только поражать компьютеры обычных пользователей, но и автоматизированные системы управления технологическим процессом промышленных предприятий, электростанций, аэропортов и т.д. Stuxnet смог изменить скорость вращения газовых центрифуг, предназначенных для иранского завода по обогащению ядерного топлива в Натанце, что привело к их разрушению [13]. Уникальность этой вредоносной программы состояла в том, что впервые в истории кибератак вирус физически разрушил инфраструктуру. Президент Махмуд Ахмадинежад признал, что иранской ядерной программе нанесён ущерб. Исследователи считают Stuxnet одним из самых сложных образцов когда-либо созданного вредоносного кода, утверждая, что в цифровом мире атаки Stuxnet являются киберэквивалентом атак на Нагасаки и Хиросиму в 1945 году [15]. На сегодняшний день нет ясного понимания, кто стоял за этой кибератакой и как она была проведена. Журналист New York Times Дэвид Сангер писал, что Stuxnet был совместным проектом двух стран: США и Израиля, направленным на срыв иранской ядерной программы. Его оппоненты считали, что заложенные в вирус специфические ссылки на даты, символические для Израиля, представляют собой ложный след. Несомненно одно: были задействованы серьёзные ресурсы. Stuxnet использовал несколько так называемых уязвимостей «нулевого дня» - пробелов в безопасности, неизвестных самому разработчику программного обеспечения (в данном случае

им была компания Microsoft). Информация об обнаружении такой уязвимости появляется редко и может стоить на чёрном рынке сотни тысяч долларов. Особое внимание специалисты по информационной безопасности уделили исследованию проникновения и распространения «червя». Предполагалось, что вредоносный код был занесён служащим завода посредством USB-флешки. Иначе как Stuxnet мог попасть в место, которое не имеет прямого подключения к интернету? Позднее выяснилось, что первоначально вирус поразил бизнес-партнёров завода. В корпоративную сеть одного из них вирус попал посредством подключения постороннего ноутбука к сети. Александр Гостев, главный антивирусный эксперт «Лаборатории Касперского» писал: «Анализ сферы деятельности организаций, которые первыми стоят в списке жертв, позволяет нам понять, как была спланирована вся операция Stuxnet. Это яркий пример косвенной атаки через цепочки поставщиков, в рамках которой вредоносные программы попадают от предполагаемых бизнес-партнёров жертвы в её инфраструктуру. Давно известно, что Stuxnet – одна из самых сложных и продуманных кибератак из тех, о которых мы знаем. Выбор первых целей позволяет наглядно понять, насколько тщательно была проведена подготовка к ней» [14].

Другой пример: в 2015 году «Лаборатория Касперского» обнаружила кибергруппу Equation Group, которая за почти двадцать лет нанесла вред пользователям в более чем 30 странах мира. Наибольшее количество жертв Equation Group было зафиксировано в России и Иране [6]. Целями кибергруппы стали правительства и дипломатические структуры, военные ведомства, финансовые институты, предприятия телекоммуникационной, аэрокосмической, энергетической, ядерной, нефтегазовой и транспортной отраслей, компании, занимающиеся разработкой криптографических и нанотехнологий, а также СМИ. Особую опасность представляет «червь» Fanny, которого использует Equation Group. Он позволяет получать данные с компьютера, даже если он отключен от глобальной сети. Для этого через уже зараженный компьютер «червь» появляется на USB-флешке, и этот зловредный код создает на съемном носителе скрытый сектор, в который собирает всю информацию об архитектуре изолированной сети. В момент попадания на компьютер, подключенный к Интернету, червь с USB передает все данные на сервер Equation Group. Атакующие также могут добавить необходимые команды в тот же скрытый сектор на флешке, и впоследствии при попадании на изолированную машину «червь» выполнит эти команды [6].

Ещё одним негативным примером является использование социальных сетей в террористических целях. Так, ФСБ России сообщила об использовании мессенджера Telegram террористом-смертником, его пособниками и зарубежным куратором при подготовке взрыва в метро Санкт-Петербурга 3 апреля 2017 года. Созданный Павлом Дуровым Telegram используется террористами наиболее активно, потому что мессенджер предоставляет «возможность создавать секретные чаты с высоким уровнем шифрования передаваемой информации» [11]. После серии терактов в Париже 13 ноября 2015 года первый замглавы конституционного комитета Госдумы Александр Агеев сказал: «По сообщениям, неоднократно появляющимся в российских СМИ, мессенджер Telegram активно исполь-

зуется в целях пропаганды террористами..., по данным ряда информантов Telegram был использован террористами для координации своих действий во время терактов в Париже 13 ноября..., через Telegram распространяются текстовые, фото и видеоматериалы экстремистского содержания. Можно предположить, что там же происходит процесс вербовки граждан России в ряды террористов [3].

В августе 2015 года Общественная Палата РФ запустила горячую линию по противодействию вербовщикам, после чего стало ясно, что наибольшее количество сообщений поступает о вербовке студентов. По словам председателя Комиссии Общественной Палаты РФ по развитию общественной дипломатии, гуманитарному сотрудничеству и сохранению традиционных ценностей Елены Суторминой, «у вербовщиков есть своеобразная карта специальностей – кто им требуется для работы. Они продвигают себя на 24 языках, и третий из них – русский. Им нужны лингвисты, а также специалисты IT-технологий, психологи и врачи... Студентам предлагают продвижение по службе – своеобразный социальный лифт. Говорят, что можно вырасти, получить более высокие должности, зарплаты. В первую очередь воздействуют психологически. Молодым людям свойственен максимализм, стремление стать лидером. Поэтому для таких создаются соответствующие условия: мол, они смогут продвинуться, показать себя» [10].

К сожалению, таких примеров много, растёт их количество и уровень изобретательности использования информационных и коммуникационных технологий в противозаконных целях.

Возникают и другие угрозы – сайты, собирающие на своих страницах молодёжь и приводящие к асоциальным поступкам, например, к суицидам. В конце 2016 года в Общественной Палате РФ начала действовать рабочая группа по профилактике суицидов в интернет-сообществе среди подростков. В начале 2017 года в Общественной палате РФ обсудили законопроект сенатора Антона Белякова, который предложил дополнить УК РФ статьей о склонении к самоубийству с использованием сети Интернет [7].

В январе 2018 года при Общественной палате РФ был создан мониторинговый центр «Безопасность 2.0», в который вошли эксперты, медиатехнологи, представители традиционных религиозных конфессий. Главной задачей центра является выявление опасного контента в интернете и социальных сетях. Проект был инициирован председателем Комиссии Общественной Палаты РФ по развитию общественной дипломатии, гуманитарному сотрудничеству и сохранению традиционных ценностей Еленой Суторминой после ряда трагических случаев гибели или агрессивного поведения детей в учебных заведениях, а также вербовки молодежи террористическими организациями.

13 марта 2018 года мониторинговый центр «Безопасность 2.0» ОП РФ провёл пресс-конференцию «Какие группы в соцсетях признаны самыми опасными?» [4]. На ней сообщалось, что чаще всего группы, содержащие опасный контент, появляются в социальной сети «ВКонтакте» и на канале YouTube. Число активных участников (не считая так называемых «зрителей») таких групп – 11269 человек [1].

«Мы прекрасно понимаем, что Роскомнадзор, МВД и другие структуры в силу целого ряда объективных причин не могут в одиночку работать в информационном пространстве, - сказала Елена Сутормина... На общественном уровне мы можем использовать наши связи с вузами, научными и исследовательскими центрами, молодежными журналистскими коллективами, чтобы оперативно исследовать те или иные знаковые сетевые тренды» [1].

Действенное средство оградить юношу или девушку от разрушительного воздействия таких сетевых структур – рассказать о них на занятиях по информационной безопасности, вскрыть психологические основы и технологии манипуляций сознанием молодой личности, рассказать о технических аспектах работы таких сетевых технологий, чтобы выпускник вуза чётко понимал, что за каждым требованием соблюдения правил информационной безопасности (например, корпоративной) стоит предотвращение конкретной дестабилизирующей ситуации.

3. Студент должен обладать навыками поиска необходимой информации в сети (например, грамотно формировать поисковые запросы, чтобы не тратить драгоценное время на «перелопачивание» огромных объёмов ненужной информации и не попадать на посторонние или заражённые вирусами сайты), знать, как работают антивирусные программы и как маскируется вредоносное программное обеспечение (например, принесённый пользователем на работу личный ноутбук может стать «дырой» для проникновения киберпреступников в корпоративную сеть), какие правила нужно соблюдать при работе с банковскими приложениями и платёжными системами (при этом знать, как на компьютер проникают троянские программы, перехватывающие пароли и другую личную информацию и пересылающие эти данные злоумышленникам). Недаром в принятой в 2017 году программе «Цифровая экономика в Российской Федерации» информационная безопасность относится к базовым направлениям деятельности [8].

Обозначив два основных направления, в которых должна работать высшая школа, чтобы ответить на вызовы, формирующие современный многополярный цифровой мир, мы осознаём, что наряду с огромным положительным воздействием передовых сетевых информационных технологий на современное общество, мы столкнёмся и с отрицательными последствиями вступления человечества в «сетевой клуб». Входя в аудиторию, педагог должен понимать, что он в ответе не только за будущую профессиональную состоятельность сидящей в аудитории молодёжи, но и за её мировоззрение, а значит, за всю её будущую жизнь. Поэтому необходимо уже сейчас вооружить выпускника вуза знаниями, которые помогут сформировать у него духовный и информационный суверенитет в условиях глобализации, проникновения деструктивных течений, навязывания неприемлемых для российского менталитета ценностей. Решая эту задачу, система высшего образования станет опорой для обеспечения безопасности личности, общества и государства в эпоху глобального информационного взаимодействия.

Библиографический список

1. «Безопасность 2.0»: тревожит развитие онлайн сообществ, посвященных бойне в школе Колумбайн. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.oprf.ru/press/news/2018/newsitem/44474>. Дата обращения: 18.03.18.
2. Бережнова Е.В. Деятельность преподавателя высшей школы: новые реалии / Е.В. Бережнова // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 4. С. 24-29.
3. В ГД просят ФСБ подумать над возможным ограничением доступа к Telegram. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://ria.ru/society/20151116/1321950036.html>. Дата обращения: 18.03.18.
4. Какие группы в соцсетях признаны самыми опасными? [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://oprf.ru/press/anno/newsitem/44413>. Дата обращения: 18.03.18.
5. Кузнецова И. Месяц в небе. Практические заметки о путях профессионального роста. – М.: Манн, Иванов Фербер, 2013.
6. Мощнее Stuxnet и Flame: «Лаборатория Касперского» обнаружила самого сильного на данный момент игрока в мире кибершпионажа. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2015_moshhnee-stuxnet-i-flame. Дата обращения: 18.03.18.
7. Почему дети ничего сегодня не хотят. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.ng.ru/health/2017-02-21/8_6934_children.html. Дата обращения: 18.03.18.
8. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>. Дата обращения: 18.03.2018.
9. «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=191669&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.9431405721958777#0>. Дата обращения: 18.03.2018.
10. Террористы пытаются вербовать в России переводчиков и программистов. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.oprf.ru/1449/2134/2205/2207/newsitem/40290>. Дата обращения: 18.03.18.
11. ФСБ: террористы при подготовке взрыва в Санкт-Петербурге использовали Telegram. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/3336044>. Дата обращения: 18.03.18.
12. Четверикова О.Н. «Образование и национальная безопасность России». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://alatyrfond.org/index.php?option=com_content&view=article&id=447&Itemid=957. Дата обращения: 18.03.2018.
13. Шмидт Э., Коэн Д. Новый цифровой мир. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государств. М.: Манн, Иванов Фербер, 2013.
14. Stuxnet в деталях: «Лаборатория Касперского» публикует подробности атаки на ядерный проект Ирана. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2014_stuxnet-v-detaliakh. Дата обращения: 18.03.18.
15. Stuxnet: первые жертвы. Идентификация организаций, атакованных первым известным кибер-оружием. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://securelist.ru/stuxnet-pervye-zhertvy/24277/>. Дата обращения: 18.03.18.

References

1. «Security 2.0»: The development of online communities dedicated to the massacre at Columbine school is alarming. Available at: <https://www.oprf.ru/press/news/2018/newsitem/44474>. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).
2. Berezhnova E.V. Activities of a higher school teacher: new realities / E.V. Berezhnova // The Humanities and education. 2013. № 4. Pp. 24-29.
3. The State Duma asked the Federal security service to think about a possible restriction of access to Telegram. c <https://ria.ru/society/20151116/1321950036.html>. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).
4. Which groups in social networks are recognized as the most dangerous? Available at: <https://oprf.ru/press/anno/newsitem/44413>. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).
5. Kuznetsova I. The month in the sky. Practical notes on the ways of professional growth. – Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2013.
6. More powerful than Stuxnet and Flame: Kaspersky Lab has found the strongest player in the world of cyber espionage. Available at: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2015_moshhnee-stuxnet-i-flame. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).
7. Why don't the kids want anything today? Available at: http://www.ng.ru/health/2017-02-21/8_6934_children.html. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).
8. The Program «The digital economy of the Russian Federation» Available at: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).
9. «National security strategy of the Russian Federation». Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=191669&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.9431405721958777#0>. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).
10. The terrorists are trying to recruit translators and programmers in Russia. Available at: <https://www.oprf.ru/1449/2134/2205/2207/newsitem/40290>. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).
11. FSB: the terrorists used a Telegram in preparation for the explosion in St. Petersburg. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/3336044>. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).
12. Chetverikova O.N. «The education and national security of Russia». Available at: http://alatyrfond.org/index.php?option=com_content&view=article&id=447&Itemid=957. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).
13. Shmidt E., Koen D. The new digital world. How technologies change people's lives, business models and the concept of States. – Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2013.
14. Stuxnet in detail: «Kaspersky lab» publishes details of the attack on Iran's nuclear project. Available at: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2014_stuxnet-v-detaliakh. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).
15. Stuxnet: the first victim. Identification of organizations attacked by the first known cyber-weapon. Available at: <https://securelist.ru/stuxnet-pervye-zhertvy/24277/>. (Accessed: 14.04.2018) (in Russian).

УДК 378.2

UDC 378.2

КОВЕШНИКОВ А.И.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: landshaft.osau@gmail.com

КОВЕШНИКОВ П.А.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: koveshnikov13@yandex.ru

KOVESHNIKOV A.I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: landshaft.osau@gmail.com

KOVESHNIKOV P.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: koveshnikov13@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКИХ ИГРОВЫХ ПЛОЩАДОК

FORMATION OF SKILLS OF DESIGN ACTIVITY AT BACHELORS OF LANDSCAPE ARCHITECTURE ON THE EXAMPLE OF CHILDREN'S PLAYGROUNDS

В статье речь идет о знакомстве студентов с архитектурной композицией детского игрового комплекса на занятиях по проектированию. На этих занятиях студенты вовлекаются в процесс изучения натуральных пространственных отношений объемных форм, что необходимо будущим бакалаврам ландшафтной архитектуры в их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка бакалавров, проектная деятельность, ландшафтная архитектура.

The article deals with the introduction of students to the architectural composition of the children's game complex in the classroom for design. In these classes, students are involved in the process of studying the natural spatial relations of three-dimensional forms, which is necessary for future bachelors of landscape architecture in their professional activities.

Keywords: professional training of bachelors, project activity, landscape architecture.

Для того, чтобы выпускники кафедры ландшафтной архитектуры смогли справиться со сложной задачей проектирования детской игровой площадки, необходимо освоить целый ряд принципиальных положений, которые являются формообразующими факторами при проектировании предметно-пространственной среды для детей. Решить поставленную задачу можно путем вовлечения студентов в творческий процесс проектирования на практических занятиях по курсу «Ландшафтное проектирование».

Прежде чем приступить со студентами к практической работе, которая будет состоять из нескольких этапов, выливающихся в конкретные учебные задания, необходимо просмотреть и проанализировать ряд детских игровых комплексов. Предложенные проекты детских игровых площадок являются методическими пособиями, в которых сконцентрированы основные положения, учитывающие: 1) использование номенклатурного оборудования; 2) рельеф местности; 3) метод выявления глубинно-пространственной композиции; 4) образное и цветовое решение; 5) зонирование детской игровой площадки в зависимости от ее окружения, с учетом сторон света и направления ветра.

Теоретический материал представляет собой короткую инструктивную лекцию-беседу, которая подготавливает почву для целенаправленной и сориентированной во вре-

мени деятельности студентов. Преподаватель сознательно заостряет внимание на композиционном решении игровых пространств для детей, которое зависит от рельефа местности, различного окружения, метода выявления глубинности, зонирования территории с учетом сторон света и направления ветра, образа и цвета. На данном этапе обучения подобная лекция-беседа с анализом методических разработок обладает наибольшим полезным эффектом. Сущность лекции-беседы заключается в том, что она помогает включиться в процесс обучения профессиональному искусству архитектурной композиции и приближает студентов к конкретной действительности, в частности, к реальным детским игровым площадкам. Так постепенно через лекцию-беседу с показом слайдов, с анализом методических разработок студенты вовлекаются в практическую работу, цель которой заключается в становлении визуальной культуры обучающегося, в трансформации его разрозненных, «житейских» представлений в систему профессиональных образно-эстетических установок.

Основной целью практических заданий является творческое осмысление понятий глубинно-пространственной композиции детской игровой площадки, где сложное будет представлено в простом, путем отбора главных признаков изучаемого явления. Первый этап практической работы будет посвящен разработке упражнений на воспроизведе-

ние существующих детских игровых комплексов (в виде набросков, эскизов, планов) с натуры или слайдового изображения. Цель упражнений – вовлечь студентов в процесс наблюдения натуральных пространственных отношений объемных форм, в процессе эскизирования и сопоставления творческих работ группы студентов. Конечная цель вводного задания пробудить желание у обучающихся видеть, думать и говорить об архитектурной композиции иначе, чем до обучения, а именно профессионально. Второй этап направлен на развитие у студентов линии последовательной информации от обыденных представлений архитектурной композиции к абстрактным на примере детских игровых площадок, представленных на слайдах. С помощью увлеченных, формально нейтральных геометрических форм студенту предстоит, просматривая слайды детских игровых площадок, сопровождать их выстраиванием абстрактной композиции архитектурного объекта из предложенных геометрических форм. Второе задание второго этапа связано с уходом от натуры – реального объекта детской игровой площадки к профессиональному, умственному представлению. Причем, построение творческой абстрактной композиции игрового комплекса ведется на условно заданных сложных рельефах местности.

Рассмотрим наиболее типовые рельефы, на которых будут сооружены площадки в различных ландшафтных пространствах:

- а) ровный рельеф
- б) рельеф овражистый с впадинами
- в) рельеф бугристый с возвышенностями
- г) рельеф с впадинами и выступами.

Студентам предстоит выполнить четыре задания по абстрактному решению глубинно-пространственной композиции на каждом из предложенных рельефов.

Третий этап включает упражнение на самостоятельное выполнение авторской композиции глубинно-пространственного архитектурного комплекса детской игровой площадки (макетно-графическим методом).

Цель упражнения: познакомить студентов с этапами проектирования архитектурного комплекса и вовлечь обучающихся в творческий процесс создания детской игровой площадки по законам глубинно-пространственной композиции.

Все три этапа практических заданий преследуют цель научить студентов строить глубинно-пространственную композицию архитектурного комплекса с использованием всех свойств, способствующих ее выявлению.

Практические занятия строятся по принципу решения задач-упражнений. Каждое упражнение выливается в выполнение эскиза, проекта, макета и содержит особую ситуацию, в которой на основании заданных признаков композиции предстоит выполнить задание, упорядочив и организовав все элементы архитектурного пространства.

Работа студентов над упражнениями, как правило, строится следующим образом. Все учащиеся выполняют задания на одну тему, но каждый самостоятельно, а педагог при этом стремится создать условия, при которых работа носила бы творческий характер. Работа над упражнениями является поисковой. Студенты должны решить задачу как художники (пусть еще не сложившиеся), искать различные нестандартные решения. Множество возможных решений стимулирует поиск, соревнование, творческий подход к

работе. Это имеет важное значение для активизации творческих сил студента и служит целям формирования таких качеств личности, как настойчивость в достижении цели, умение преодолевать трудности. Каждому практическому заданию предшествует показ работ предыдущих курсов, слайдов, примеры из отечественной и зарубежной практики строительства детских игровых площадок.

Контроль и оценка знаний и качества работ является очень важной частью учебного процесса. Оценка знаний студентов должна выполнять учебную, воспитательную, дисциплинирующую и особенно контрольную функции. Только в том случае, если все эти функции выполняются в едином процессе, может быть обеспечено успешное завершение всей учебной работы студентов и преподавателей. Для того, чтобы этого добиться при оценке выполненных упражнений необходимы следующие условия:

- каждая работа должна обсуждаться в группе с участием студентов, которые отмечают достоинства и недостатки работы своих товарищей;
- проверке подлежат все работы студента, выполненные самостоятельно, а результат проверки должен быть выражен оценкой;
- оценка должна быть объективной с указанием оснований, повлиявших на нее.

Практическая часть

Рассмотрим ряд учебно-практических заданий в разделе «Глубинно-пространственная композиция».

Тема 1: Воспроизведение существующих черт детского игрового комплекса с натуры или слайдового изображения.

Цель: сконцентрировать внимание студентов на архитектурной композиции детского игрового комплекса. Вовлечь в процесс наблюдения натуральных пространственных отношений объемных форм, в процессе эскизирования и сопоставления творческих работ группы студентов. Цель такого анализа и сопоставления – практически показать студентам (всем вместе и каждому отдельно) различие в индивидуально-субъективном восприятии и воспроизведении одних и тех же объектов, а также их недостаточную профессиональную подготовленность для видения глубинно-пространственной композиции, наиболее важных, существенных моментов, способствующих ее выявлению.

Конечная цель первого задания – пробудить желание у студентов видеть, думать, говорить, об архитектурной композиции иначе, чем до обучения, а именно профессионально.

Содержание практического задания. Зафиксировать в виде набросков, эскизов, планов глубинно-пространственную композицию детской игровой площадки по специальным подобранным преподавателем слайдам. На слайдах детская площадка сознательно показана с разных позиций, причем каждая из них, в большей или меньшей степени, выявляет глубинность пространства. Перед студентами стоит задача – выбрать одну из позиций детской площадки, на их взгляд наиболее удачно передающую глубинность, и зафиксировать ее по первому впечатлению в виде набросков, эскизов, планов, при этом необходимо указать, каким методом (сечением, перспективой или наложением) выявлена глубина пространства, найти центр композиции и выявить доминанту.

Работы, представленные студентами, тщательно со-

поставляются, анализируются на выставке в группе. Выявляются наиболее характерные ошибки, допущенные студентами, связанные с неумением обучающихся выявлять в архитектурной композиции главные элементы (масштаб, пропорции, ритм, композиционный центр, доминанту).

В результате обсуждения работ возникает задача выработки обобщенных методов профессионального восприятия, позволяющих видеть действительность «идеального».

Тема 2: Упражнение на абстрактное представление глубинно-пространственной композиции детского игрового комплекса.

Цель: развить у студентов линию последовательной трансформации от обыденных представлений к абстрактным на примере детских игровых площадок, представленных на слайдах.

Для выполнения настоящего задания потребуются объемные геометрические формы (куб, цилиндр, параллелепипед).

С помощью отвлеченных, формально нейтрально геометрических форм студенту предстоит, просматривая слайды детских игровых площадок, параллельно сопровождать их выстраиванием абстрактной композиции архитектурного объекта. Причем, предложенные слайды детских игровых площадок раскрывают композиционное построение архитектурного объекта, расположенного на ровной поверхности, через различные методы выявления его глубинности.

Задание второе. Действия с натуры или моделью натуры являются определяющим, но не решающим этапом формирования абстрактного представления у студента композиции архитектурного комплекса. Поэтому второе задание связано с уходом от натуры – реального объекта детской игровой площадки к профессиональному, умственному представлению ее. Эта работа проводится с помощью тех же объемных форм, но без слайдового сопровождения. Второе задание усложняется тем обстоятельством, что построение творческой композиции ведется на условно сложных заданных рельефах местности. Для создания различных рельефов в условиях учебных мастерских

рационально использовать ящик, заполненный песком. Студент создает заданный рельеф поверхности основания и на нем строит абстрактную глубинно-пространственную композицию архитектурного комплекса. Работа над вторым заданием ведется методом творческо-практического анализа своей деятельности, что влияет на формирование яркой индивидуальности художника.

Тема 3: Самостоятельное выполнение авторской глубинно-пространственной композиции детской игровой площадки макетно-графическим методом.

Цель: в процессе самостоятельной практической работы по выполнению макета глубинно-пространственной композиции архитектурного пространства (при различных условиях рельефа местности, методах выявления глубинности, различного окружения, зонирование территории, образного и цветового решения, использование номенклатурного оборудования, а также с учетом социально-демографических, педагогических, психофизиологических, санитарно-гигиенических, антропометрических и др. требований) познакомить студентов: с этапами проектирования архитектурного комплекса; с процессом и приемами изготовления макета.

Содержание практического задания. Задание на проектирование глубинно-пространственной композиции является завершающим и наиболее ответственным этапом обучения. Студенту необходимо усвоить теоретически и выполнить практически все этапы, из которых складывается процесс разработки проекта:

1. предпроектное исследование;
2. художественно-конструкторский поиск (предварительное проектирование);
3. разработка эскизного проекта;
4. составление проектной документации;
5. изготовление макета.

Мы рассмотрели три этапа практической работы студентов, которые являются одним из моментов разработанной экспериментальной методики преподавания глубинно-пространственной композиции на примере детских игровых площадок по курсу «Ландшафтное проектирование».

Библиографический список

1. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования. М., 1982. 224 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
3. Ковешникова Н.А. Дизайн: история и теория. М., 2008. 224 с.
4. Нехуженко Н.А. Основы ландшафтного проектирования и ландшафтной архитектуры. СПб., 2011. 188 с.
5. Теодоронский В.С. Ландшафтная архитектура с основами проектирования. М., 2016. 304 с.

References

1. Barkhin B.G. Methodology of architectural design. M., 1982. 224 p.
2. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach. M., 1991. 207 p.
3. Koveshnikova N.A. Design: history and theory. M., 2008. 224 p.
4. Nekhuzhenko N.A. Fundamentals of landscape design and landscape architecture. St. Petersburg, 2011. 188 p.
5. Teodoronskij V.S. Landscape architecture with design basics. M., 2016. 304 p.

КОВЕШНИКОВ А.И.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: landshaft.osau@gmail.com

КОВЕШНИКОВ П.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: koveshnikov13@yandex.ru

КОСЕНКОВА А.Б.

аспирантка, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: Lanshaft.OSAU@gmail.com

KOVESHNIKOV A.I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

E-mail: landshaft.osau@gmail.com

KOVESHNIKOV P.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

E-mail: koveshnikov13@yandex.ru

KOSENKOVA A.B.

postgraduate student, Department of landscape architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

E-mail: Lanshaft.OSAU@gmail.com

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН У БАКАЛАВРОВ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ
(НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ ИГРОВЫХ ПЛОЩАДОК)**

**METHODS OF TEACHING OF SPECIAL DISCIPLINES FOR BACHELORS OF LANDSCAPE ARCHITECTURE
(FOR EXAMPLE, THE DESIGN OF CHILDREN'S PLAYGROUNDS)**

В статье анализируется проектное решение детских игровых площадок в архитектурной среде современного города. Данный материал является теоретической основой для самостоятельной проектной деятельности студентов, обучающихся по направлению «Ландшафтная архитектура». Основное внимание уделено вопросу композиционного решения детских игровых пространств.

Ключевые слова: дизайн архитектурной среды, основы композиции.

The article analyzes the design solution of children's playgrounds in the architectural environment of the modern city. This material is a theoretical basis for independent project activity of students studying in the direction of «landscape architecture». The main attention is paid to the issue of compositional solutions of children's play spaces.

Keywords: design of architectural environment, the basics of composition.

Для того чтобы студенты кафедры архитектуры смогли справиться со сложной задачей проектирования детской игровой площадки, им необходимо освоить ряд принципиальных положений, которые являются ключевыми факторами при проектировании детской игровой предметно-пространственной среды. Прежде чем приступить со студентами к практической работе, которая будет состоять из нескольких этапов, выливающих в конкретные учебные задания, необходимо просмотреть и проанализировать ряд детских игровых комплексов. Предложенные проекты детских игровых площадок являются методическими пособиями, в которых сконцентрированы основные положения, учитывающие: 1) использование номенклатурного оборудования; 2) рельеф местности; 3) метод выявления глубинно-пространственной композиции; 4) образное и цветовое решение; 5) зонирование детской игровой площадки в зависимости от ее окружения, с учетом сторон света и направления ветра.

Рассмотрим два наиболее характерных по месту расположения варианта детских игровых площадок в структуре современного города. В первом случае площадка находится внутри жилого комплекса и предназначена для

небольшого числа детей, проводящих свободное время во дворе этого комплекса. Во втором случае площадка расположена в системе общественных центров города на незначительном расстоянии от основных детских учебных учреждений: школы, детского сада, поликлиники и т.п.

Выбор первого варианта площадки объясняется тем, что влияние придворных пространств на средовое поведение жителей – одна из актуальнейших проблем дизайна городской среды. Существуют несколько типов дворовых пространств. В своем примере мы рассмотрим наиболее распространенный тип двора, окруженный с трех сторон жилыми домами, образующими среду, которая выражает представление человека о защищенном, обжитом пространстве, противопоставленном ритму городской улицы.

Обратимся непосредственно к анализу детской игровой площадки, в которой будут сконцентрированы и отражены все моменты, позволяющие сделать игровое пространство единым организмом, плодотворно влияющим на всестороннее и гармоничное развитие ребенка. Наряду с архитектурными проблемами в настоящем проекте большое внимание уделяется решению социально-демографических, педагогических, психофизиологических,

санитарно-гигиенических, природно-климатических, антропометрических, эргономических требований.

Начнем с решения архитектурных требований, включающих в себя композиционное построение, образное и цветовое решение детской игровой площадки.

Рельеф местности – условно плоская, прямолинейная поверхность и окружение игрового комплекса – зеленые насаждения, многоэтажные дома – подсказали глубинно-пространственное композиционное решение, где глубинность выявляется методом наложения планов. Сущность настоящего метода заключается в наложении форм переднего плана на формы последующих планов. Это позволяет подчеркнуть последовательность расположения форм по глубине. Глубинность композиции усиливается за счет расположения доминанты (объемной формы, включающей в себя горку, подъемные лестницы и сетку для лазания) на заднем плане и в то же время являющейся функциональным и художественным акцентом ансамбля. Такое расположение доминанты не только не уменьшает ее роль, а только подчеркивает значительность и усиливает глубинность композиции. В то же время композиционный центр в данном игровом комплексе не переместился вместе с доминантой вглубь, он остался посередине, в точке пересечения продольной и поперечной осей.

В настоящее время большое внимание уделяется выбору группы форм, формирующих композицию, а также обуславливается величина этих форм по следующим позициям: по абсолютному размеру; по отношению форм между собой; по отношению к человеку. Продуманное отношение объемов между собой в данной глубинно-пространственной композиции позволяет зрителю, не прибегая к сравнению размеров, оценить величину каждой формы по отношению к другим. В свою очередь, величина архитектурной группы элементов, организующих пространство, повлияло на симметричное построение композиции детской игровой площадки, в основе которой лежит ось симметрии, указывающая последовательность движения и восприятия зрителя.

В рассматриваемой композиции детской игровой площадки отчетливо выявлены четыре плана, каждый из которых представляет собой игровую зону. Первая зона – зона отдыха, расположенная у входа на площадку, предназначена главным образом для подростков и родителей. Она находится в окружении деревьев и оборудована скамейками различных конструкций. Полукруглые навесы, выполненные из модульных дощечек, создают интересный ритмический строй, и в то же время, как зонтики, предохраняют отдыхающих от ветра и палящих лучей солнца. Первый план площадки спроектирован с учетом хорошего обзора второй зоны, предназначенной для самых маленьких детей. Таким образом, взрослые, находящиеся в зоне отдыха, следят за игрой малышей, контролируют ее, что способствует снижению травматизма на игровой площадке. Третья и четвертая зоны отделяются для детей среднего возраста и оборудованы металлической вертушкой, «белыми» колесами, подвесными качелями. Акцентом в рассматриваемой детской площадке является горка с затыливыми переходами-лабиринтами, которая привлекает внимание детей всех возрастов.

Образное решение игрового комплекса представляет собой усредненный дизайн, созданный с помощью номенклатурного оборудования и оживленный интересным

авторским решением полукруглых зон собранных из горизонтально и вертикально расположенных модульных деревянных дощечек, придающих площадке нестандартное, ажурное решение, контрастирующее с окружающими многоэтажными домами.

Как и любое архитектурное сооружение, настоящая детская площадка несет в себе цвет, причем колористический прием площадки построен на нюансных цветовых отношениях. Этим движется колористическое единство игрового пространства с окружающей архитектурой и природным ландшафтом. Наряду с композиционными вопросами организации игрового пространства в настоящем проекте серьезное внимание уделяется педагогическим, психофизиологическим, санитарно-гигиеническим, антропометрическим и другим требованиям. Коротко остановимся на некоторых требованиях. Вовлекая ребят в процесс игры, вводя их в мир новых предметов, открытий, познания собственных возможностей, авторы проекта решают педагогические проблемы. В этом им помогает интересное оборудование, спроектированное с учетом антропометрических данных детей различных возрастных групп. Причем игра с помощью игрового оборудования построена на удовлетворении психологических возможностей ребенка. Каждое усилие затраченное малышом компенсируется удовольствием, полученным от скатывания с горы, от преодоления чувства страха, от победы в соревнованиях со сверстниками и т.д.

Подводя итоги анализа методической разработки детской игровой площадки, можно сделать вывод, что в рассмотренном проекте максимально учитываются требования, которым должно отвечать внутридворовое игровое пространство современного города.

Обратимся к анализу следующего вида детского игрового комплекса, расположенного в системе общественного центра, где сосредоточены учреждения, призванные удовлетворять самые востребованные потребности людей. К таким учреждениям относятся: детские сады, школы, поликлиники, торговые центры и т.д. Таким образом, настоящий детский игровой комплекс, находясь в оживленном месте, рассчитан на большое число посетителей различных возрастных групп и занимает значительную площадь. Вытянутая по диагонали современная застройка микрорайона, в центре которой расположилась детская площадка, диктует глубинно-пространственное решение игрового комплекса. Оно характеризуется взаимоотношением архитектурных элементов, размещенных по трем координатам и рассчитанных на восприятие зрителя при движении в глубину. В свою очередь в глубинно-пространственной композиции детской игровой площадки присутствуют архитектурные объекты, воспринимаемые при движении вокруг формы и при статичном положении зрителя (то есть объемная и фронтальная композиции). В целом композиционное решение детской игровой площадки продумано таким образом, что с четырех сторон направления движения ребенка воспринимается глубинность игрового пространства, несмотря на то, что доминирующей в настоящей композиции является глубинная координата, а ширина сильно подчиняется ей. В данной ситуации автор проекта пытается зрительно увеличить протяженность игрового комплекса по ширине и незначительно сократить глубинность. Это достигается за счет умелого использования метода перспективного сокращения. При удлинении пространства

по ширине утрируется прямая перспектива, а при сжатии по глубине обратная перспектива оказывает живописный рельеф местности, где естественная возвышенность, постепенно возрастающая к центру архитектурного пространства венчается группой объемных форм, образующих композиционный центр и подчиняющий себе второстепенные элементы.

В рассмотренном проекте второстепенные элементы представлены в виде четырех пространств, образующих игровые зоны, предназначенные для детей разных возрастных групп. Левый угол композиции представляет собой зону отдыха для детей старшего школьного возраста. Пространство, утопающее в зелени деревьев и кустарников, подсказало романтическое образное решение, в соответствии с которым продумывается конструктивная и цветовая подача игрового оборудования. Декоративными островками смотрятся зонтики крыш беседок среди благоухающей зелени берез, тополей и сосен. Эти уютные уголки отводятся для старшеклассников, где все располагает для чтения книг, бесед, диспутов. Невдалеке находится ряд двухместных подвесных качелей. Рядом открыта эстрада, которая может использоваться для проведения концертов, а в вечернее время заменить танцевальную площадку.

В целом притягательная сила рассматриваемой зоны детской игровой площадки заключается в ее композиционном совершенстве. Удачно найденная величина и масса объемных форм, организующих оны отдыха, свободные пространства, охватывающие главные сооружения и способствующие выразительности их объемности, создают впечатление целостности и единства объемной композиции небольшого участка игрового комплекса.

В непосредственной близости от школы расположена спортивная зона. Эта небольшая по размеру площадка предусмотрена действующими правилами и нормами планировки территории, прилегающей к школе. Задача состоит лишь в том, чтобы хорошо использовать отведенное пространство, установить на нем необходимое оборудование с учетом продуманного композиционного решения и правильно организовать работу с людьми. На площадке представлено стандартное оборудование (волейбольная стойка, баскетбольная щитовая система, стол для настольного тенниса и т.д.).

Треть зона находится на незначительном расстоянии от комплекса жилых домов. Такое месторасположение площадки заставило авторов разбить игровое пространство на две подзоны, одна из которых предназначена для ее постоянных хозяев (детей из ближайших домов), вторая – для посетителей, попадающих в подзону на небольшой промежуток времени. Первая подзона оборудуется силами самих детей из подручного материала: досок, реек, фанеры, который хранится в крытом павильоне. Каждую весну дети

строят маленькие домики, хижинки, шалаши, около них разводят цветы, за которыми ухаживают. Осенью домики складываются и убираются под навесы, что бы следующей весной другие дети могли строить. Во второй подзоне все игровое оборудование служит для развития моторной деятельности детей. Это целый комплекс спусков по наклонной плоскости, представленных в виде горок (винтовой, волнистой, трубчатой формы).

Четвертая зона, входящая в большой детский игровой комплекс, расположена рядом с детским садом и предназначена для ребят дошкольного возраста. Самым важным элементом этой зоны является замкнутая асфальтовая дорожка для катания на машинах, велосипедах, самокатах, для изучения правил дорожного движения и поведение на улице.

Как видно из анализа четырех зон, организующих детский игровой комплекс, каждая имеет самостоятельное композиционное решение, обусловленное функциональным назначением, и в то же время более полно раскрывается за счет подчинения главному, объединяющему элементу – центру композиции игрового пространства.

Подводя итоги анализа методической разработки проекта детского игрового комплекса, необходимо подчеркнуть, что творческий процесс создания композиционного, образного решения архитектурного пространства было продиктовано социальным заказом, то есть, планировочной структурой микрорайона и необходимостью удовлетворить потребность в игровой деятельности детей различных возрастных групп. Несомненно, что авторам проекта удалось достичь завершенности композиционного и образного решения каждой из зоны площадки, подчинить их художественной выразительности доминирующей формы, обеспечить органическую связь комплекса в целом с окружающей архитектурой и природным ландшафтом, учесть современные требования к организации игровых пространств для детей.

Теоретический материал, изложенный выше, представляет собой короткую инструктивную лекцию-беседу, которая подготавливает почву для самостоятельной проектной деятельности студентов. Преподаватель сознательно заостряет внимание на композиционном решении детских игровых пространств, которое зависит от рельефа местности, различного окружения, метода выявления глубинности, зонирования территории с учетом сторон света и направления ветра, образа и цвета. На данном этапе обучения подобная лекция-беседа с анализом методических разработок обладает наибольшим полезным эффектом. Сущность лекции-беседы заключается в том, что она помогает студентам усвоить основные приемы архитектурной композиции на реальном примере детских игровых площадок.

Библиографический список

1. Грашин А.А. Дизайн детской развивающей предметной среды. М.: Архитектура-С, 2008. 296 с.
2. Григорьев А.Д. Проектирование. Детские игровые площадки. Магнитогорск: МаГУ, 2012. 234 с.
3. Ковешникова Н.А. Дизайн: история и теория. М.: Омега-Л, 2008. 224 с.
4. Князева В.П. Экологические аспекты выбора материалов в архитектурном проектировании. М.: Архитектура-С, 2006. 296 с.
5. Стасюк Н.Г., Киселева Т.Ю., Орлова И.Г. Основы архитектурной композиции. М.: Архитектура-С, 2004. 96 с.

References

1. Grashin A.A. The design of children's educational environment. M.: Architecture-S, 2008. 296 p.
2. Grigorev A.D. Design. Children's playgrounds. Magnitogorsk: MaSU, 2012. 234 p.
3. Koveshnikova N.A. Design: history and theory. M.: Omega-L, 2008. 224 p.
4. Kniazeva V.P. Environmental aspects of the choice of materials in architectural design. M.: Architecture-S, 2006. 296 p.
5. Stasiuk N.G., Kiseleva T.U., Orlova I.G. Basics of architectural composition. M.: Architecture-S, 2004. 96 p.

УДК 378.2

UDC 378.2

КОВЕШНИКОВА Н.А.

кандидат культурологии, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: rodoris@yandex.ru

КОВЕШНИКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: design_97@mail.ru

КОВЕШНИКОВ П.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: Lanshaft.OSAU@gmail.com

KOVESHNIKOVA E.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Garment Design, Orel State University

E-mail: design_97@mail.ru

KOVESHNIKOVA N.A.

Candidate of Culturology, Associate Professor, Department of Garment Design, Orel State University

E-mail: rodoris@yandex.ru

KOVESHNIKOV P.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of landscape architecture, Orel State Agrarian

University named after N.V. Parakhin

E-mail: Lanshaft.OSAU@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ДИЗАЙНА В ВУЗЕ

USE THE METHODS OF ACTIVE EDUCATION IN TRAINING OF MASTERS OF DESIGN IN THE UNIVERSITY

Использование активных методов обучения магистров направлено на активизацию мышления обучающихся. Для этих методов характерны высокая степень интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка магистров, активные методы обучения.

The use of active methods of teaching masters is aimed at activating the thinking of students. These methods are characterized by a high degree of interactivity, motivation and emotional perception of the educational process.

Keywords: professional training of masters, active teaching methods.

Формирование у магистранта в ходе учебного проектирования развитого художественного мышления, фантазии и воображения, навыков творческого метода дизайнера костюма в значительной мере обусловлено применением педагогом методов активного обучения. По мнению Д.Н. Кавтарадзе, «активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности. Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями» [5, с. 96].

Современные активные методы обучения, как поясняют специалисты, «это методы, направленные на активизацию мышления обучаемых, характеризующиеся высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса, и позволяющие:

- активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых;
- повышать результативность учебного процесса;
- формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации и выполнения коллективной работы» [4, с. 4].

В некоторых педагогических исследованиях высказывается мысль о том, что активные методы обучения характеризуются принудительной активизацией мышления обучаемого (вынужденной активностью), т. е. учащийся должен быть активным независимо от его желания [3, с. 50]. В связи с этим хотелось бы привести высказывание А.М. Смолкина, точку зрения которого мы полностью разделяем. Он пишет: «При всем глубоком уважении к авторам – специалистам и энтузиастам применения методов активного обучения едва ли можно согласиться с тем, что активная мыслительная деятельность должна или хотя бы может быть вынужденной, вопреки желанию студента. Если по всем внешним признакам такая деятельность студента и выглядит активной, скорее всего она представляет собой имитацию активности. Трудно предположить, что вынужденная, принудительная учебная деятельность представляет собой действительно активную мыслительную деятельность и может быть продуктивной.

Действительным побудительным началом активной мыслительной деятельности должна быть не вынужденность, а желание обучаемого решить проблему, познать истину, доказать, оспорить и т. п. Только в этом случае активность будет мотивированной и продуктивной» [6, с. 27].

Сходную мысль высказывает А.А. Вербицкий: «Речь должна идти не о «принуждении» к активности, – подчеркивает он, – а о побуждении к ней; необходимо создавать

дидактические и психологические условия порождения активности личности в познавательной деятельности. Этого можно достигнуть только при понимании обучения как личностно опосредованного процесса взаимодействия и общения преподавателя и студентов, направленного на достижение объединяющей их цели – формирования творческой личности специалиста» [2, с. 43].

Термин «активные методы обучения» в педагогической теории и практике появился на основании анализа проявления в учебном процессе активности обучаемого, создания условий для его творческого акта. В традиционной педагогике под активностью чаще всего понималась «усиленная деятельность», поэтому все формы организации обучения (они же методы) считались активными, если проявлялись самостоятельность и сознательность обучаемого. Если акценты в определении активности расставлены именно таким образом, то к методам активного обучения (в этом случае) относятся такие репродуктивные формы обучения как тренинги, тестирование, имитационные упражнения и др. В сущности, они демонстрируют знания (а точнее, информированность) учащихся, а также уровень способности к воспроизведению ими известных в культуре способов деятельности. Вид и характер деятельности обучаемого как субъекта при традиционном определении активных методов обучения не являлись системообразующим основанием.

С позиции деятельностного подхода активность понимается как важнейшая характеристика проявления субъектом отношения мышления и деятельности в ситуациях, не имеющих нормативного описания. Активность субъекта проявляется в направленности его деятельности на самозменение. Эта активность характеризуется изменением позиции обучаемого и интенсивностью взаимодействия в учебном процессе: скоростью и глубиной освоения новых способов деятельности и усвоения механизмов их протекания, информации, необходимой для их осуществления; эмоционально-ценностной реакцией на отношение к совместной деятельности. Следовательно, активные методы обучения должны быть направлены на саморазвитие субъектов деятельности.

Конкретизируя понятие «методы активного обучения» применительно к процессу подготовки магистров дизайна, следует отметить, что в данном случае обучающимися постигаются закономерности композиции на реальном наглядном материале. В ходе изучения дисциплин художественного цикла формируется творческое мировоззрение студентов, развивается композиционное и пространственное мышление, вырабатывается художественный и эстетический вкус. Однако, ни приобретенные знания из смежных областей художественного творчества, ни усвоение алгоритма процесса проектирования, который будущие бакалавры дизайна изучают в рамках теоретической части дисциплины «Проектирование», ни создание благоприятной для творческой работы обстановки не гарантируют успеха, когда студенту требуется отыскать новую идею и решить задачи, связанные с ее воплощением.

Методологи проектирования (Б.Г. Бархин, А.В. Ефимов, Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко) отмечают, что существуют две формы художественно-проектной деятельности – репродуктивная и продуктивная. Репродуктивная форма направлена на получение известного результата из-

вестными средствами и основана на повторении привычных схем действия. Эта деятельность в реальной практике проектирования представляет собой процедуру проектирования по образцам, логическим аналогам, прототипам. Дизайнер в репродуктивной деятельности сохраняет существенные качества прототипа и изменяет несущественные.

Потребность в продуктивной деятельности возникает в связи с необходимостью решения новых по содержанию и масштабу проблем. Разработка нетривиальных задач начинается на методологическом уровне с выдвижения новой идеи, выбора особого «угла зрения», выработки новых проектных концепций и нуждается в применении новых средств деятельности. Продуктивная деятельность характеризуется переходом от ориентации на прототип, от копирования «вещественных» свойств этого образца к иному методу проектирования, опирающемуся не на морфологические структурные свойства объекта, а на его социально-культурное содержание, на своеобразие функционального назначения, на идеологическую значимость, художественные задачи, а также на проблематизацию проектной ситуации [1, с. 40].

Учебная проектная деятельность обладает определенной спецификой, поскольку сочетает особым образом репродуктивные и продуктивные компоненты. С одной стороны, обучение ориентируется на освоение уже известного опыта художественно-проектной деятельности, с другой – характеризуется большим удельным весом продуктивной деятельности, важным компонентом которой является творчество. Поэтому весьма важной задачей для педагога является обучение студентов эффективным приемам и творческим методам именно продуктивной художественно-проектной деятельности.

В профессиональной дизайнерской деятельности выделяется несколько основных методов поиска и формирования новых проектных идей: методы мозгового штурма, инверсии, аналогии, эмпатии, «вживания в роль», ассоциации, фантазии, новых комбинаций и т.д. Первый метод А.И. Черемных предлагает рассматривать как «чрезвычайно быстрый путь генерирования необходимого разнообразия идей в качестве основы для поиска решения. Выявить практически осуществимые идеи из множества предложений можно после того, как проектная сторона будет подробно исследована», – добавляет он [7, с. 41 – 42]. Метод инверсии, или отстранения, служит для получения новой точки зрения или нового подхода к решению задачи: «Перевернуть вверх дном, вывернуть наизнанку, поменять местами – эти слова характеризуют существо метода инверсии, используемого для получения новых идей» [Там же]. Весьма плодотворным представляется метод ассоциаций. Одним из способов формирования идеи является поиск ассоциаций, имеющих отношение к проектной задаче. Ассоциации по смежности, сходству и контрасту, почерпнутые из ассоциативного фонда, хранящегося в памяти студента, связываются между собой в соответствии с логикой данной предметной системы. Эта логика делает ассоциации опорой продуктивной преобразовательной деятельности, приводит к открытию новых отношений в проектируемой модели. Для стимулирования новых идей с успехом можно применять метод аналогии, т.е. использовать аналогичные решения, почерпнутые из других областей, для получения новых художественных решений.

Метод эмпатии строится на основе отождествления личности одного человека с личностью другого. В нашем случае дизайнер костюма берет на себя роль будущего потребителя, прогнозируя его возможную реакцию на проектируемый предмет.

В любом случае, новые решения непосредственно не вытекают из условий поставленной задачи и не могут быть выведены из нее логическим путем, а получаются вследствие целенаправленной активности, вытекающей из ценностных установок субъекта. Поэтому процесс проектирования в дизайне костюма не следует рассматривать как прямолинейную цепь установленных операций. Этот

процесс представляет собой циклический процесс, в котором чередуются анализ и синтез на разных уровнях мышления и деятельности: на уровне идей, на уровне модели, на уровне средств графического и иного выражения замысла. Художественно-проектное творчество – диалектический процесс, включающий как рациональные, так и эмоционально-волевые факторы. В нем присутствуют анализ, синтез, обобщение, сравнение, оценка, наблюдение и опыт. Поэтому процесс проектирования следует рассматривать с позиций использования методов активного обучения, что в конечном итоге позволит сформировать высококвалифицированного магистра дизайна.

Библиографический список

1. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования. М., 1982. 224 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
3. Жук А.И., Кошель Н.Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов. Минск, 2003. 336 с.
4. Зарукина Е.В., Логинова Н.А., Новик М.М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению. СПб., 2010. 59 с.
5. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М., 1998. 192 с.
6. Смолкин А.М. Методы активного обучения: Научно-методическое пособие. М., 1991. 176 с.
7. Черемных А.И. Основы художественного конструирования женской одежды. М., 1977. 144 с.

References

1. Barkhin B.G. Methodology of architectural design. M., 1982. 224 p.
 2. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach. M., 1991. 207 p.
 3. Zhuk A.I., Koshel N.N. Active methods of training in the system of advanced training of teachers. Minsk, 2003. 336 p.
 4. Zarukina E.V., Loginova N.A., Novik M.M. Active learning methods: recommendations for the development and application. St.Petersburg, 2010. 59 p.
 5. Kavtaradze D.N. Training and play. Introduction to active learning methods. M., 1998. 192 p.
 6. Smolkin A.M. Active learning methods. M., 1991. 176 p.
 7. Cheremnykh A.I. Basics of women's clothing design. M., 1977. 144 p.
-

УДК 745.5.522.1

UDC 745.5.522.1

КОВЕШНИКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: design_97@mail.ru

КОВЕШНИКОВА Н.А.

кандидат культурологии, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: rodoris@yandex.ru

KOVESHNIKOVA E.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Garment Design, Orel State University

E-mail: design_97@mail.ru

KOVESHNIKOVA N.A.

Candidate of Culturology, Associate Professor, Department of Garment Design, Orel State University

E-mail: rodoris@yandex.ru

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГОБЕЛЕННОГО ТКАЧЕСТВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ИСКУССТВО КОСТЮМА И ТЕКСТИЛЯ»

METHODS OF TEACHING FROM TAPESTRY WEAVING HAVE ENROLLED IN THE UNIVERSITY IN THE DIRECTION «THE ART OF COSTUME AND TEXTILES»

В статье говорится о формировании умений и навыков у обучающихся в освоении гобеленового ткачества. Приводится система упражнений, способствующих овладению указанной техникой. Полученные знания в области основ искусства гобелена могут быть использованы для последующего выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ.

Ключевые слова: гобеленовое ткачество, искусство костюма и текстиля, система упражнений, учебный процесс.

The article deals with the formation of skills of students in the development of tapestry weaving. The system of exercises that promote the mastery of specified appliances. The acquired knowledge in the field of the basics of tapestry art can be used for further implementation of course and final qualifying works.

Keywords: tapestry weaving, the art of costume and textiles, the system of exercises, the educational process.

Остановимся на общих положениях дидактической сущности формирования умения и навыков в области освоения ремесла гобеленового ткачества.

Упражнения являются одним из основных средств усвоения и закрепления знаний, формирования умений и навыков. Мы не хотим умалить значение теоретических знаний, но в данной ситуации изучения основ искусства гобелена, первостепенную роль в реализации прочности усвоения знаний играет методически продуманная система упражнений, отвечающая научно обоснованным психолого-педагогическим и физиологическим требованиям. Преподавателям хорошо известно, что результат обучения во многом определяется местом упражнений в системе обучения, их структурой, содержанием, многообразием.

При разработке рациональной системы упражнений должна, прежде всего, учитываться основная задача – достижение тесной взаимосвязи теории и практики. Систему упражнений следует построить таким образом, чтобы обеспечить самостоятельное использование учащимися имеющегося у них запаса знаний, причем в меняющихся ситуациях применять полученные умения в решении новых задач.

Одним из основных общедидактических требований является сознательность подхода студентов к выполнению упражнений, которая проявляется в том, что студент знает, что выполнение конкретных упражнений (в частности, освоение технологии гобеленового ткачества) необходимо

для дальнейшей самостоятельной творческой работы по выполнению в материале мини-гобелена.

Вторым важным требованием является соблюдение определенной последовательности при выполнении упражнений по степени нарастания сложности.

Для того чтобы в процессе выполнения упражнений студенты в своих знаниях поднимались на качественно новую ступень и достигали определенной прочности умений и навыков, упражнения должны быть строго целенаправленными.

Определяя комплексный характер требований к упражнениям в практике обучения основам ремесла гобелена, мы стремились учесть все ценное, что имеется в методической литературе, а также в накопленном опыте практической и творческой работы. Эти исследования и личный опыт убеждают, что эффективность системы упражнений зависит прежде всего от соблюдения некоторых условий и требований.

Успех обучения в искусстве гобеленового ткачества находится в прямой зависимости от сознательного подхода студентов к выполнению упражнений, четкого определения задач, стоящих перед каждым циклом упражнений, правильного отбора материала и его методического оформления, степени разнообразия упражнений по их видам, содержанию дидактического материала, формам и приемам обращения к пройденному.

Эффективность работы студентов зависит от органи-

зации учебного процесса, в котором должно быть правильно определено место, объем и время того или иного вида упражнения с учетом возможности каждого студента. В ходе этого процесса должно иметь место последовательное усложнение работы, повышении степени самостоятельности студентов, поддерживание максимально высокого уровня активности студентов.

Результат обучения во многом зависит от системы упражнений, ее структуры и содержания. Такая система должен предусматривать соответствующее число различных заданий для овладения всеми тонкостями ручного ковроткаческого ремесла.

Система упражнений должна формировать умение использовать знания, приобретенный опыт в технологии изготовления различных приемов гобеленового ткачества в каждой конкретной ситуации при ткачестве сюжетного текстильного панно по собственному эскизу.

Приведем возможный вариант учебной программы.

Тема 1. Вводное занятие

Первое практическое занятие начинается беседой о целях и задачах данного практикума. Демонстрируются выполненные по программе лучшие мини-гобелены из методического фонда кафедры, созданные студентами старших курсов с кратким пояснением специфичности каждой работы. Особое внимание обращается на композицию, цветовую гамму, технику исполнения, качество оформления. Показывается инструмент, необходимый для ручного ковроткачества, сообщается название и разъясняется его назначение.

Каждый студент получает набор инструментов, упакованный в специальной коробочке, на которой стоит номер, соответствующий рабочему месту, закрепленному за конкретным студентом.

Занятия по основам искусства гобелена проводятся по подгруппам, которые состоят из 12 – 15 человек. В соответствии с этим количеством студентов учебная мастерская должна быть укомплектована необходимым инструментом и оборудованием.

На этом же занятии студентов знакомят с различными видами станков. Для учебных целей подходит вертикальный ковроткацкий ручной станок из дерева и обычная деревянная рама с хорошо закрепленными углами, в верхнюю и нижнюю планку которой набиваются гвозди в шахматном порядке. Преподаватель обращает внимание на устройство станка и рамовой конструкции, поясняет, что ряд упражнений на освоение техники гобеленового плетения будут проводиться на раме, а мини-гобелена – на станке.

Так как станок будет заправлен в круговую, а рабочими будут являться две плоскости, то и работать на нем будут два студента, расположившиеся по обе стороны станка.

Тема 2. Заправка основной ковроткацкого станка методом «вкруговую», натяжение основы на раму с гвоздями и принцип заправки станков для кругового ткачества. Заправка станка ремизом

Преподаватель показывает основные приемы заправки каждого вида станка нитями основы. При объяснении материала следует использовать плакаты со схемой заправки вертикального станка и рамовых конструкций, с помощью которых преподаватель наглядно демонстрирует некоторые причины, могущие повлечь за собой травму. В это время целесообразно заострить внимание на технике

безопасности. В частности, работая на рамах с гвоздями, необходимо соблюдать особую осторожность. После того как основа натянута, обернуть верхнюю и нижнюю планки несколькими слоями изоляционной ленты, для предохранения рук работающего от мелких травм.

Занятие по заправке станка проводится фронтально, в процессе работы преподаватель демонстрирует правильные приемы, обращает внимание на положение рук, на соблюдение правильного ритма рабочих движений. Подчеркивается, что следует соблюдать равные расстояния между нитями основы при их натяжении, в среднем оно равно 3 – 5 мм.

Кроме того, лучше объяснять весь процесс студентам непосредственно при выполнении работы, что оказывает влияние на привитие правильных навыков значительно больше, чем предварительное изложение всего материала перед началом работы.

После заправки станка студенты завязывают ремизы, с помощью которых при ткачестве будут подниматься четные и нечетные нити основы, образуя зев для прокладки утка. Опыт работы показывает, что при выполнении небольших по размеру гобеленов с мелким рисунком следует отказаться от ремизок, так как для прокладки уточной нити иногда требуется поднятие одной-двух нитей основы. Нет необходимости в ремизах и при выполнении ряда учебных упражнений.

Тема 3. Приемы выполнения кромки и соединения цветных утков в гобелене различными способами

Упражнения по данной теме выполняются студентами по технологической карте, в которой даются схемы соединений утка и краткое описание всех способов. Такой прием позволяет студенту без особых затруднений выполнить упражнение, а преподаватель освобождается от постоянных напоминаний и дополнительных указаний. Приведем пример образца технологической карты.

Технологическая карта схемы «гобеленового» ручного ткачества с несоединяющимися соседними нитями утков разного цвета состоит из рисунка, где показан принцип «гобеленового» ручного ткачества с несоединяющимися соседними нитями утков и описанием данного способа.

Нить утка одного цвета доходит до нити утка другого цвета и поворачивает обратно, не захватывая ее. Расположение нити утка соответствует передаваемой форме рисунка. Образующиеся по границам цвета прорези имеют произвольные очертания, частично сшиваются с изнанки ткани, а частично остаются свободными. Этот способ соединения утков широко использовался ткачами средневековья.

Упражнение 1

Соткать прямоугольную полосу размером (10 x 5 см) шерстяными нитями контрастного цвета способом «палас», когда нитки утка не соединяются между собой и образуют щель.

Прежде чем приступить к выполнению упражнения по технологической карте, которая выдается каждому студенту, преподаватель объясняет выполнение задания всей группе, при этом обязательно показывает отдельные наиболее сложные места в работе, указывая на причины возможного брака и пути его предупреждения. Так, в первом, очень простом упражнении следует предостеречь от чрезмерного стягивания нитей основы цветным утком, степень

натяжения должна быть равномерной, иначе края прямоугольника будут не ровными.

Упражнение 2

Соткать два равнобедренных треугольника шерстяными нитями контрастного цвета способом «палас» со ступенчатым соединением утков. Стороны прямоугольника равны 5 см. Второе упражнение выполняется по технологической карте.

Упражнение 3

Соткать прямоугольную полосу размером 5 x 10 см шерстяными нитями двух контрастных цветов способом соединения утков на одну нить основы.

Упражнение 4

Соткать прямоугольную полосу размером 5 x 10 см рядом с первой (упражнение 3) из пряжи двух контрастных цветов способом соединения утков между собой.

Все четыре упражнения выполняются на раме с натяжением основы способом «на гвоздях» (размер 40 x 55 см). Ткань образца соединения нитей утков начинают с кромки или уравнильной плетенки. Студентам следует помнить, что кромкой называется продольный край ковра, идущий параллельно основным нитям, кромка необходима для окончательной обработки гобелена после его срезания со станка. Кромку выполняют полотняным переплетением, а для большей прочности обвивкой нитей основы «египетским» плетением. Ширина кромки с двух сторон полотна с четырьмя упражнениями по 3-4 см каждая. Между полосами упражнений выполняется несколько рядов полотняного переплетения, нитями основы, которые являются границами, разделяющими каждый вид соединения утка.

Тема 4. Структура петлеобразующих переплетений «Сумаховое» и «Египетское» плетение

Упражнение 1

Оно выполняется на раме и начинается с кромки, которая ткется в технике полотняного переплетения из хлопчатобумажных нитей, размер кромки 3 см.

Выполнить прямоугольную полосу размером 5 x 10 см в технике «сумахового» коврового ткачества, вывязывая каждый ряд петель в одном направлении из пряжи контрастного цвета.

Упражнение 2

Соткать прямоугольную полосу размером 5 x 10 см в технике «сумаховой косички», где каждый ряд петель обвивает нити основы в противоположном направлении. После каждого ряда косых стежков прокладывается одна закрепляющая нить сквозного утка, переплетающаяся с нитями основы по всей ширине ткани.

Упражнение 3

Соткать прямоугольную полосу размером 5 x 10 см в технике «египетского» переплетения.

Тема 5. Техника рельефного ткачества

Упражнение 1

Соткать прямоугольную полосу размером 5 x 10 см (продолжая ряд упражнений 1-3 темы 4), которая образуется плотным переплетением двух утков разных цветов. Такая структура, создающая иллюзорный рельеф, называется «столбики». Завершить данное упражнение кромкой размером 3 см. Все упражнения, сотканые последовательно друг за другом, разделяются между собой несколькими рядами полотняного переплетения.

Тема 6. Схема различных способов узловязания в руч-

ном ковроткачестве

Упражнения данной темы более сложные, чем предыдущие. Для их выполнения потребуются инструменты: нож-крючок, колотушка, ножницы. Преподаватель обращает внимание, что работа с инструментами требует определенной сноровки и умения ими пользоваться с соблюдением определенных правил техники безопасности.

Упражнение 1

Соткать прямоугольную полосу размером 5 x 10 см в технике ворсового переплетения с помощью одинарного коврового узла. Следует напомнить студентам, что узлы такого типа используются в ковре с особо высоким ворсом и большой плотностью основы (в рабочем упражнении это условие необходимо сохранить.)

Полоса с одинарным узлом начинает третий столбик упражнений на раме, поэтому перед ее изготовлением необходимо выткать кромку, как это делалось в двух предыдущих видах упражнений. Размер, кромки 3 см.

Упражнение 2

В технике ворсового ковроткачества соткать две ромба размером 5x5 см, первый из которых выполняется «персидским» узлом, второй – «турецким» узлом. Ворсообразующее переплетение, созданное путем привязывания узла к двум нитям основы, называется «персидским».

«Турецкий» узел вяжется также на двух нитях основы, обвивая их, и закрепляется полотняным переплетением. На занятиях можно проследить принцип вязания «турецким» узлом. После выполнения двух ромбов с различными разновидностями узлов прокладывается несколько рядов фоновой утка, после чего можно приступить к выполнению следующего упражнения.

Упражнение 3

Способом привязывания узлов к четырем рядом лежащим нитям основы с помощью чередования «персидского» и «турецкого» узлов выполнить прямоугольную полосу размером 5 x 10 см. Это упражнение выполняется для выработки новых навыков в плетении узлов и закрепления пройденного материала.

Упражнение 4

Соткать прямоугольную полосу размером 5 x 10 см, в которую войдут три способа узловязания. Первый прямоугольник (3x5 см) выполняется с помощью двойного узла. Структура второго прямоугольника (4x5 см) выполняется более прочным плетением двойного узла на двух нитях основы. Третий прямоугольник размером 3 x 5 см выполняется особо тщательной вязкой узлов на удвоенной основе. Завершается упражнение прокладкой уравнильной плетенки или кромкой. Три вида узлов, сотканых в одной полосе, должны быть вытканы различными по цвету нитями и отличаться друг от друга величиной ворса.

После выполнения целого ряда упражнений на раме, заправленной основой методом «на гвоздях», получаются три вертикально расположенные полосы равного размера, где показаны все вышеописанные виды гобеленового плетения.

Тема 7. Обработка края гобелена после его срезания со станка

Упражнение 1

Срезать с рамы три вертикально расположенные полосы, оставляя нити основы с двух сторон каждой полосы размером 4-5 см. Парно связать между собой нити осно-

вы двойным узлом.

Упражнение 2

Попарно связанные между собой нити основы убрать под кромку, подвернуть ее с изнаночной стороны сотканного полотна и подшить (обработать край) нитями, близкими по тону основного гобеленового плетения.

Продолжить изучение искусства гобелена можно на фа-

культативных занятиях, где на основе полученных знаний в учебное время можно создать целый ряд интересных гобеленов, используя различные способы плетения. Факультативное занятие является составной частью учебных занятий и способствует расширению и углублению знаний студентов в конкретной области для последующего выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ.

Библиографический список

1. *Бесчастнов Н.П.* Художественный язык орнамента. М.: Владос, 2010. 335 с.
2. *Ковешникова Е.Н., Ковешникова Н.А.* Основы искусства гобелена: Орел: ОрелГТУ, 2008. 102 с.
3. *Логвиненко Г.М.* Декоративная композиция. М.: Владос, 2017. 144 с.
4. *Сохачевская В.В.* Художественный текстиль. Материаловедение и технология. М.: Владос, 2014. 126 с.

References

1. *Beschastnov N.P.* The artistic language of ornament. M.: Vlados, 2010. 335 p.
 2. *Koveshnikova E.N., Koveshnikova N.A.* The basics of the art of tapestry. Orel: OSTU, 2008. 102 p.
 3. *Logvinenko G.M.* Decorative composition. M.: Vlados, 2017. 144 p.
 4. *Sokhachevskaya V.V.* Artistic textile. Materials science and technology. M.: Vlados, 2014. 126 p.
-

КОТКОВА Г.Е.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kotkova-57@mail.ru

АБДУЛКАДЕР АРДАЛАН ЛАТИФ

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: soranmaw@gmail.com

KOTKOVA G.E.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor of Department of theory and history social pedagogy and social work, Orel State University

E-mail: kotkova-57@mail.ru

ABDULKADER ARDALAN LATIF

Graduate student, Orel State University

E-mail: soranmaw@gmail.com

ПЕДАГОГИКА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGY OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION PROCESSES OF THE EDUCATION SYSTEM

Главная задача государства как одного из социальных партнеров – формирование поля для социального взаимодействия. Комплексное сопровождение участников образовательного процесса является организационно-педагогическим условием социальной адаптации ребенка к социокультурным трансформациям системы образования.

Ключевые слова: социальное партнерство, взаимодействие, сопровождение, педагогика смыслов.

The main task of the state as one of the social partners is to create a field for social interaction. Comprehensive support of participants in the educational process is an organizational and pedagogical condition for the child's social adaptation to the sociocultural transformations of the education system.

Keywords: social partnership, interaction, maintenance, pedagogy of meanings.

Мы живем сегодня в другом мире, который находится в состоянии неустойчивости. Сама жизнь побуждает осмыслить и оценить влияние изменений на развитие личности ребенка. В условиях трансформационных процессов социальное партнерство является важным сущностным элементом общественной системы, необходимым для развития духовно устойчивого, демократического и правового государства. Современная история проекта модернизационного сотрудничества, который получил название «социального партнерства», представляет собой постепенное становление и поэтапное воплощение. Сама система социального партнерства в каждом государстве характеризуется особой духовной, ценностной и социокультурной спецификой.

Одной из наиболее актуальных проблем в современной России в условиях нарастающей неопределенности в мире становится укрепление социального партнерства. Отсутствие отношений партнерства между различными социальными институтами в условиях социальных преобразований XXI столетия привело к углублению текущих кризисных явлений. Новые стратегические ориентиры потребовали существенного изменения роли образования в развитии всех сфер экономики и социальной политики государства.

Как известно, правовое государство невозможно без реализации принципов и ценностей социального партнерства, которые обеспечивают государству необходимую идеологическую устойчивость. «Социальным» обычно

считается всякое партнерство, в рамках которого признаются ценности прав и свобод человека, принципы социальной справедливости и взаимной солидарности. Социальное партнерство является общим духовно-ценностным процессом, посредством которого государство, бизнес и организации гражданского общества конструируют повседневное пространство, в рамках которого власть воспринимается как социально ответственная и заботящаяся о благосостоянии своих граждан [8].

В последние годы изучением социального партнерства активно занимаются как отечественные, так и зарубежные ученые, философы и социологи: Бердяев Н.А., Дугина А.Г., Киселева В.Н., Михайлова С.М., Снигирева И.О., Соловьев В.С., Руткевич А.М., Якимец В.Н и др.

Экскурс в историю вопроса показывает, что понятие «социальное партнерство» появилось в самом начале XX века. Возникновение такой теории было продиктовано обострением противоречий между трудом и капиталом. Создатели концепции «социального партнерства» опирались на этику Фейербаха Л., на концепцию «гармонизации отношений» А. Блана и П. Прудона, идеи Ф. Лассалля и таких теоретиков социально-демократического пути развития, как Э. Бернштейн, Михаэлс и др. [16]. Однако проблема социального партнерства долгое время не привлекала к себе большого внимания, так как она больше существовала на теоретическом, чем на практическом уровне. Под воздействием трансформационных процессов происходили перемены в отношениях между классами, в орга-

низации труда и производства в любой сфере. Изменилось в целом социальное пространство существования и всех участников образовательного процесса. Изменилась сама система отношений.

Разумеется, отдельные идеи и положения, связанные с согласием, сотрудничеством и гармонией в обществе, высказывались и значительно ранее как отечественными, так и зарубежными мыслителями, но реализовать их на практике не представлялось возможным ввиду «неготовности общества к их восприятию» [2].

Естественно, в этом контексте главной целью социального партнерства является успешное определение точек соприкосновения между различными социальными группами и реализация тех или иных действий с учетом интересов партнера, без нанесения ущерба друг другу. Основой такого взаимодействия является целенаправленный поиск путей всестороннего и гармоничного решения возникающих проблем.

Специфику развития социального партнерства в России определяет то обстоятельство, что его становление происходит на основе сложившихся традиций и ценностей. В теоретико-экспериментальных исследованиях в числе направлений социального партнерства называются: разработка и внедрение моделей и современных технологий сотрудничества государственных органов, общественных и иных некоммерческих организаций и бизнеса; сохранение программно-целевого функционирования образовательной сферы, социокультурных институтов, переход от поддержки к сотрудничеству на условиях социального заказа, грантов; организации постоянно действующей интерактивной биржи общественных социально значимых проектов и программ, ежегодной ярмарки социальных проектов; взаимодействие при разработке механизмов, побуждающих социально-ответственный бизнес к занятию благотворительной деятельностью, меценатству и поддержке общественных инициатив; разработка механизмов контроля.

В настоящее время социальное партнерство предполагает взаимодействие государственных органов, общественных организаций и бизнеса для решения вопросов социально-экономического и политического развития определенной территории. Такое взаимодействие необходимо, чтобы совместными усилиями решать значимые социальные проблемы, такие, например, как оказание помощи целевым группам социальной работы: бедным, бездомным, инвалидам, сиротам; борьба с различными проявлениями насилия (в семье, по отношению к женщине и др.), снижение или устранение загрязнения окружающей среды, сохранение культурного и исторического наследия и т. п. В самом общем виде можно сказать, что социальное партнерство возникает тогда, когда представители этих сил начинают работать совместно, осознав, что это выгодно каждой группе и обществу в целом. В основе социального партнерства лежит следующее:

- заинтересованность каждой из взаимодействующих сторон в поиске путей решения социальных проблем;
- объединение усилий и возможностей каждой из сторон в преодолении важных проблем, решение которых поодиночке неэффективно;
- конструктивное сотрудничество между ними в решении спорных вопросов;
- стремление к поиску реалистичных решений соци-

альных задач, а не к имитации такого поиска;

- децентрализация решений, отсутствие государственного патернализма;
- взаимоприемлемый контроль и учет интересов;
- правовая обоснованность кооперации, предоставляющая выгоды каждой стороне и обществу в целом условия взаимодействия [8].

Эти постулаты достаточно очевидны. Однако они важны, чтобы прояснить ключевые элементы социального партнерства. Решающим основанием возникновения и существования социального партнерства всегда является социальная проблема, в разрешении которой разные группы населения имеют свой собственный интерес, причем интересы этих групп могут и не совпадать.

В многомерном пространстве разработки теоретических основ социального взаимодействия в системе образования партнерство — это больше, чем кооперация: оно включает развитие проектной культуры, разделяемой партнерами, как среды для разделения задач (ответственности). Оно содержит контрактные обязательства и систему улучшения качества образовательных услуг, которую все партнеры должны изучать и развивать, включая новые ресурсы и технологии.

Образование и социум взаимно детерминированы. Единое, целостное образовательное пространство предполагает межинституциональные связи, взаимодействие всех образовательных сфер, взаимоотношения образования и социально-культурной среды, социума, проявляющиеся как в развитии личности на всех ее возрастных этапах (в онтогенезе), так и в каждый конкретный момент ее существования во всех сферах жизнедеятельности. Чем больше упорядочены, систематизированы связи между образовательными институтами, социальной средой и личностью, тем шире возможности образовательного пространства в формировании творческой, духовно богатой, социально адаптированной личности; в создании условий для саморазвития и профессионального самоопределения, социального воспитания [3].

Сетевое взаимодействие — это новое для России направление в образовании, которое через сетевую форму реализации образовательных программ обеспечивает «возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [18].

В последнее время все более серьезное влияние на современное знание о многогранных проблемах человека, о развитии человеческого ресурса в нашей стране оказывает социальная педагогика. Положение ребенка в системе средовых функциональных взаимодействий напрямую зависит от деятельности социальных учреждений различной ведомственной принадлежности. Так, еще в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года указывалось: «Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные культурные, коммерческие и общественные институты» [11].

При этом психологический комфорт ребенка основан-

вается на фундаментальных общечеловеческих ценностях: таких, как мир, любовь, семья, труд. Такой подход позволяет характеризовать качество образования как движущую силу преобразований в обществе, где воспитательное пространство, создаваемое усилиями субъектов социально-педагогической деятельности, наиболее благоприятно действует на жизнедеятельность ребенка в конкретной реальной среде, определяют его индивидуализацию.

На стыке XX и XXI веков сформировался современный взгляд на предмет «Педагогика»: «педагогика может, наконец, ясно определить свой предмет – воспитание в контексте социализации» [6].

При этом базовыми идеями воспитания признаны: идея социально-педагогического взаимодействия, идея педагогического партнерства, идея проектирования ценностных отношений в социуме [12].

Общеизвестно, что воспитание базируется «на трех китах»: деятельности, общении и эмоциях воспитанника. Однако, как показала практика последнего десятилетия, не всякое общение и чувство воспитывают, а только те, которые способствуют позитивной социализации, нравственному развитию, гражданскому самосознанию.

Мы опираемся на положение, выдвинутое еще в конце XX века педагогами-практиками (новаторами), трактующее воспитание как процесс интеграции всех педагогических влияний на интраличностном уровне при подготовленных соответствующих условиях. Одно из них, с нашей точки зрения, это педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса [12].

Ростки сопровождения в педагогике имели место с давних пор, но смысл в его понимание вкладывался разный. Так, Липский И.А. «сопровождение» определял как социальное взаимодействие обучаемого ребенка с окружающими людьми, функциями воздействий которых является развитие этого обучаемого на жизненном пути в разнообразных личных и социальных ситуациях. Такое сопровождение может носить различный характер, что подтверждается наличием в практической деятельности и научной литературе понятий «педагогическое сопровождение», «психологическое сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение», «технологическое сопровождение» и др. [14].

Модели воспитания всегда были обусловлены уровнем развития общества, его социальной стратификацией, окружающей средой, квалификацией сопровождающих лиц (няни, воспитатели, педагоги, специалисты, репетиторы и т.п.). Тем не менее, во времена разнообразных трансформационных процессов (оптимизация, реорганизация, модернизация, активизация) воспитание всегда выполняло две основные функции: упорядочивание всего спектра влияний на личность ребенка (психологических, социальных, педагогических, медицинских и др.) и создание условий для ускорения процессов социализации с целью ее развития. Само искусство воспитания оттачивалось путем отбора и утверждения в обществе (цивилизационных тропах) общечеловеческих ценностей: добра, красоты, человеколюбия, специфических целей и идеалов, принципов и методов воспитания [1, 9].

Роль современного педагога и сопровождающего личностное развитие ребенка специалиста состоит в стимулировании и коррекции положительной мотивации на

развитие, развертывании перед воспитанником разнообразных жизненных «траекторий», в научении каждого ребенка разработать свой «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ), адаптироваться к изменениям социума и, самое главное, производить осознанный выбор ценностей и идеалов [17].

Педагогическое сопровождение личностного развития ребенка мы понимаем как непрерывный процесс, обеспечивающий гармонию «нравственной необходимости» (В.С. Соловьев) субъектов педагогического процесса и условий социокультурного пространства, способных ее реализовать. Разумность свободы, определяющей нравственность ребенка, обусловлена мерой ответственности взрослого за выживание, воспитание и развитие ребенка от 0 до 18 лет. Мы считаем, что педагогическое сопровождение – это комплексная система, обеспечивающая условия для личностного развития ребенка в социокультурном пространстве села, определяющая пути и способы эффективного взаимодействия субъектов педагогического процесса, направленного на качественные и количественные изменения личности ребенка, получающего навык устойчивого развития в условиях неизвестности новых ориентиров общества.

Наша деятельность (с 1992 года) в Орловских образовательных организациях разного типа показала, что специфика процесса педагогического сопровождения в социально-педагогической парадигме проявляется в тактике «сопутствия» личностному развитию ребенка «длиною и шириною в жизнь». Педагогическое сопровождение для ребенка является движущей силой, стимулирующей личностное развитие в социокультурном пространстве, а для всех участников образовательного процесса, с нашей точки зрения, системоопределяющим фактором при определении содержания социально- педагогической деятельности. При этом мы выделяем факторы, обеспечивающие результативность педагогического сопровождения как комплексной системы:

- опосредованное социальное взаимодействие субъектов, отбор и упорядочение которых носит свободный и избирательный характер;
- непосредственное взаимодействие компонентов через диалог и комплекс договоров;
- педагогизация среды.

Однако, вызовы современности, сетевая зависимость детей от СМИ, коммуникативный хаос требуют от сопровождающих более жесткой позиции в воспитании молодежи. Переход на уровень «нейровоспитания» (педагогика на уровне мысли) стал объективной реальностью.

«Педагогика на уровне мысли» требует навыка работы в неизвестности, умения пользоваться гаджетом, знания основ психолого-педагогического сопровождения личностного развития ребенка: способах поддержки, воздействия, внушения, убеждения и т.п. «Неявные реальности» нейровоспитания призваны использовать данные способы в контексте каждого ребенка, сбалансировать индивидуальное и коллективное в этике воспитания, обеспечить духовно-нравственное становление личности гражданина. И как не вспомнить такие перспективные методы «педагогика на уровне мысли» как «погружение в проблему» (тематические фестивали, конкурсы, смотры), «социальная практика» (тимуровское/волонтерское движение, по-

ходы по местам Славы Отечества), «кумиры поколения» (акции лучший в профессии, творчестве, спорте; «Их именами названы улицы»; «Герои не умирают»), «социальная реабилитация» (ненасильственная коммуникация, прикосновение к другой жизни-судьбе, диалоги о жизни, мысли вслух).

Наш опыт подтвердил, что основным показателем результативности создания воспитывающей среды Детства является готовность личности быть сознательным и полноценным гражданином общества с предсказуемым поведением, выполняющим многочисленные функции [5]. На первый план сегодня выходит работа с технофобией родителей, так как цифровые технологии воспринимаются ими настороженно и не используются как источники полезной информации. Педагогическое просвещение родителей и есть работа со смыслами.

Специалисты-практики предлагают через межведомственное взаимодействие компонентов социокультурного пространства села восстановить коллективное общинное воспитание. Приоритетные направления – педагогизация родительской среды в социокультурном пространстве села через систему лекториев (таких, как «Семь-Я», «Семья вместе – душа на месте»), цикл акций («За честь школы, за честь семьи», «Герои-земляки»), годовой круг традиционных КТД (осенняя ярмарка, спортивный марафон, смотр подворий) [13].

Несомненно, эффективная социализация, нейротехнологии, воспитание приносят ожидаемые результаты только при каждодневной системной активной кропотливой работе – сопровождении детей и взрослых.

Таким образом, «педагогика на уровне мысли» включает в процесс воспитания все субъекты и компоненты социокультурного пространства села: педагогов, жителей села, детей, родителей, специалистов-социальных партнеров. Именно гражданское мироощущение личности обеспечивает способность самостоятельно анализировать

события и явления, осознавая личную ответственность за настоящее и будущее, иметь свою точку зрения на ситуацию «хочу» в пользу выбора духовных и культурных традиций российского народа через ситуацию «могу и надо» для общества и государства.

Еще в конце XX века И.А. Колесникова указывала на содержание «воспитания как на работу со смыслами, ценностями, системой отношений человека, его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами, с тем, что позволяет ребенку, подростку, молодому человеку, взрослому осознавать, оценивать и совершенствовать себя как главный фактор, обуславливающий качество собственного бытия, делая при этом основным критерием совесть» [10]. Исследователи отмечают, что воспитание, как целенаправленный процесс (Л.Н. Новикова) [15], должно быть системным; только в этом случае мы получим ожидаемый результат: совестливого, нравственного, эмоционально-интеллигентного гражданина.

Результативность совместной деятельности всех участников образовательного процесса и сетевого взаимодействия с социальными партнерами, с нашей точки зрения, следует искать в упорядочении сопровождения личностного развития ребенка со стороны взрослых специалистов, в совершенствовании межпоколенческих отношений, в пробуждении (оживлении) нравственных усилий личности, в активизации социально-педагогических ресурсов социокультурного пространства как города, так и села по созданию воспитывающей среды Детства [7, 4].

Исходя из сказанного, новую функцию социального воспитания мы видим в формировании «нравственной необходимости»: педагогики сотрудничества детей и взрослых в определенном социуме, которую можно рассматривать как социальное партнерство, как всестороннюю воспитательную помощь общества гражданам в обретении ими духовной жизнестойкости в трансформирующихся социально-экономических условиях.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 526 с.
2. Бондарева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М. Воронеж, 2004. С. 5 (280с.).
3. Бочарова В.А. Образование как открытая социально-педагогическая система // Социальная педагогика в России. Москва. 2011. №2. С. 27.
4. Воспитание и проблемы социальной безопасности детства в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Орел, 19-20 октября 2017 г.) Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность» (г. Орел. 18-20 октября 2017 г.). – Ч.2 / под общ. ред. Г.Е. Котьковой. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2017. 634 с. ISBN 978-5-9929-0510-6.
5. Воспитательные ресурсы социокультурного пространства села: монография / под общ. ред. Г.Е. Котьковой / Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2014. 200с.
6. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание «По А.С. Макаренку» // Народное образование. 2005. № 6. С. 155-159.
7. Гурьянова М.П. Социальный педагог в сельской России // Научно-популярное издание. Москва.: Изд-во «Современное образование». 2014. 248 с.
8. Зинченко Г.П. Социальное партнёрство: учебник / Г.П. Зинченко, И.И. Рогов. М.: Дашков и К°, 2011. 224 с.
9. Кларин В.М. Педагогическое наследие / В.М. Кларин, Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталотти; сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М.: 1987. 346 с.
10. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУ, 1999. 292 с.
11. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России. 2002. №6.
12. Котькова Г.Е. Теория и технология педагогического сопровождения личностного развития школьника в социокультурном пространстве села: автореф. дис. ...док. пед. наук: 13.00.01 / Г.Е. Котькова. – Тула, 2011. 43с.
13. Лаборатория сельской школы в Орловском образовательном пространстве / информационно-методическое пособие / редактор составитель Котькова Г.Е. Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ». 2014. 146с.
14. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико- методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. Волгоград, 2004. С. 280-287.
15. Новикова Л.И. Педагогика воспитания // Теория и практика гуманистических воспитательных систем: материалы всероссийской науч.-практ. конф. (12-16 окт 1997 г., Владимир). Владимир, 1997. С. 35.
16. Рыбакова Л.Е. Управление человеческими ресурсами: учебное пособие. М.: Изд-во РГСУ, 2009. 224 с.

17. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. М., 1979. Т. 1. С. 25- 266.
18. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега. Л., 2014.

References

1. *Asmolov A.G.* Personality psychology: cultural and historical understanding of human development. Moscow: Smysl, 2007. 526 p.
 2. *Bondareva S.K., Kolesov D.V.* Traditions: stability and continuity in society. М. - Voronezh, 2004. Pp. 5 (280 p.).
 3. *Bocharova V.A.* Education as an open socio-pedagogical system // Social Pedagogy in Russia. Moscow. 2011. №2. Pp. 27.
 4. Education and problems of social security of childhood in modern Russia: materials of the All-Russian scientific and practical conference (Orel, October 19-20, 2017) of the National Pedagogical Symposium "Education and National Security" (Orel. October 18-20, 2017). - Part 2 / under total. ed. G.E. Kotkova. Orel: FGBOU VO Turgenyeva, 2017. - 634 p. ISBN 978-5-9929-0510-6.
 5. Educational resources of the sociocultural space of the village: a monograph / ed. ed. G.E. Kotkova / Orel: OSU. 2014. 200 p.
 6. *Golovanova N.F.* Socialization and education "According to A.S. Makarenko" // Public Education. 2005. № 6. Pp. 155-159.
 7. *Guryanova M.P.* Social teacher in rural Russia // Scientific-popular edition. Moscow.: Publishing House "Modern Education". 2014. 248 p.
 8. *Zinchenko G.P.* Social partnership: textbook / G.P. Zinchenko, I.I. Horn. М.: Dashkov and K°, 2011. 224 p.
 9. *Clarín V.M.* Pedagogical heritage / V.M. Klarin, Ya.A. Comenius, D. Locke, J.-J. Rousseau, I.G. Pestalozzi; status V.M. Clarin, A.N. Dzhurinsky. М.: 1987. 346 p.
 10. *Kolesnikova I.A.* Pedagogical reality in the mirror of interparadigmatic reflection - SPb.: SPbSU, 1999. 292 p.
 11. The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010 // Bulletin of Education of Russia. 2002. №6.
 12. *Kotkova G.E.* Theory and technology of pedagogical support of personal development of the student in the socio-cultural space of the village: author. dis. ... doc ped. Sciences: 13.00.01 / G.E. Kotkova. Tula, 2011. 43p.
 13. Laboratory of a rural school in the Oryol educational space / information and methodological manual / editor and compiler - Kotkova G.E. Orel: OSU. 2014. 146p.
 14. *Lipsky I.A.* Pedagogical support of personal development: theoretical grounds // Theoretical and methodological problems of modern education: Sat. scientific tr. Volgograd, 2004. Pp. 280-287.
 15. *Novikova L.I.* Pedagogy of education // Theory and practice of humanistic educational systems: materials of the All-Russian scientific-practical. conf. (October 12-16, 1997, Vladimir). Vladimir, 1997. Pp. 35.
 16. *Rybakova L.E.* Human Resource Management: textbook М.: Izd-vo RGSU, 2009. 224 p.
 17. *Sukhomlinsky V.A.* I give my heart to children. Selected pedagogical works: in 3 tons. М., 1979. V. 1. Pp. 25-266.
 18. Federal Law "On Education in the Russian Federation". М.: Омега. Л., 2014.
-

УДК 796.03

UDC 796.03

КУЗНЕЦОВА Л.П.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: larasport@mail.ru

ГОРЛОВА Ю.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: ui1506@yandex.ru

ЦУКАНОВА М.С.

аспирант кафедра теории и методики физического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: maryy_ts@mail.ru

KUZNETSOVA L.P.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of theory and methods of physical culture education and sport, Orel State University

E-mail: larasport@mail.ru

GORLOVA U.L.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of theory and methods of physical culture education and sport, Orel State University

E-mail: ulil506@yandex.ru

TSUKANOVA M.S.

Postgraduate student, Department of theory and methods of physical culture education and sport, Orel State University

E-mail: maryy_ts@mail.ru

ФИТНЕС-КЛУБ ШАГОВОЙ ДОСТУПНОСТИ КАК БАЗА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ «ТРЕНЕР – РЕБЁНОК – СЕМЬЯ»

FITNESS CLUB WITHIN WALKING DISTANCE AS A BASE FOR THE WORKOUT WORK INTO SYSTEM «COACH – CHILD – FAMILY»

Данная статья посвящена некоторым аспектам комплексного подхода к организации физкультурно-оздоровительной работы в системе «тренер – ребёнок – семья» в условиях фитнес-клуба шаговой доступности. Необходимость комплексного подхода к организации занятий фитнесом обуславливается возрастающим интересом к данному виду физической активности; решением проблемы внутрисемейной занятости родителей; выбором вида фитнеса для занятий родителей и детей, а также поддержанием у них устойчивой положительной мотивации к занятиям.

***Ключевые слова:** Фитнес-клуб шаговой доступности, физкультурно-оздоровительная работа, система «тренер – ребёнок – семья», комплексный подход, двигательная деятельность, акробатика.*

The article is devoted to some aspects of an integrated approach to the organization of workout which is the part of the system «coach – child – family» in a fitness club within walking distance. The need for an integrated approach to the organization of fitness classes is due to the growing interest in this type of physical activity; the solution of the problem of parental engagement; choosing a right fitness training type for parents and their children, as well as maintaining a stable positive motivation for classes.

***Keywords:** Fitness club within walking distance, workout, the system “coach – child – family”, an integrated approach, motor activity, acrobatics.*

Фитнес сегодня – это культ здорового образа жизни. Известно около 50 видов фитнеса, занятия которым можно проводить как в различных студиях и клубах, так и дома. Среди огромного разнообразия оздоровительной фитнеса, можно обозначить 4 основные группы:

- группа атлетического характера (это, например, классическая аэробика, слайд-аэробика);
- группа танцевальной направленности (сальса-аэробика, хип-хоп аэробика, сальса-аэробика, латина-аэробика);
- группа циклического характера (сайкл и степ-аэробика)
- группа направления «восток-запад», которая со-

единила восточную и европейскую культуры в фитнесе (это, например, йога, ки-бо, таэ-бо).

Однако занятия фитнесом требуют выделения определенного времени членов семьи – мамы и/или папы. Для того, чтобы выделить это время – необходимо решить вопрос о выделении свободного времени, а следовательно, о занятости детей. Многие фитнес-клубы предлагают использовать свободное время детей, в период занятий родителей каким-либо видом фитнеса, в игровых комнатах, просто занимающих время ребенка чем-либо на период занятий родителей фитнесом.

Построение комплексного подхода к проведению занятий фитнесом, безусловно, связано с интенсивным

ростом интереса населения к данному виду физкультурно-оздоровительной деятельности. В связи с этим, поддержание долговременной положительной мотивации занимающихся и правильный выбор конкретного фитнес-направления занимающимся из огромного количества существующих видов фитнеса, безусловно, требует наличия высокого уровня профессиональных качеств тренеров и активного использования существующей научной базы в области теории и методики физического воспитания и спорта. Использование данной базы в практической деятельности позволит создать условия для более эффективного и грамотного использования фитнеса как средства оздоровления, реабилитации, релаксации, рекреации и, следовательно, поддержания и повышения уровня работоспособности и физической подготовленности [4].

В своем исследовании мы предприняли попытку занять время ребенка именно физическими упражнениями, то есть двигательной активностью, развивающей ребенка. По нашему мнению, наиболее подходящими для развития физических качеств ребенка и повышения его двигательной активности, является плавание и акробатика. К сожалению, не все фитнес-клубы имеют бассейны, а, следовательно, возможность применять плавание. Более того, большинство программ, связанных с обучением плаванию, требует присутствия родителей. И только единственный вид спортивной деятельности, удовлетворяющих данным условиям и являющимся базовым для всех видов спорта – является спортивная акробатика, которая не требует на начальном этапе значительных затрат, но значительно изменяет физическое состояние детей и их двигательную активность, что приводит к качественному развитию ребенка и повышению эффективности его двигательной деятельности, а, следовательно – его здоровью и социальной активности [3].

Спортивная акробатика способствует интенсивному развитию координационных способностей без которых невозможна жизнь современного человека, а, тем более, его физкультурно-спортивная деятельность. Любой фитнес-клуб имеет возможность заключить договор с ДЮСШ или СДЮШОР о проведении в рамках своей работы подготовки детей на этапе начальной подготовки. Именно поэтому мы использовали спортивную акробатику в качестве исходного вида спорта для эффективного развития детей и одновременного приобщения их к спорту. Основной задачей для нас являлось развитие координационных способностей и приобщения детей к спорту. Именно поэтому мы используем средства спортивной акробатики для занятий с детьми 4-6 лет в фитнес-клубе [2].

Значение координационных способностей для жизнедеятельности ребенка и, особенно, для последующих занятий конкретным видом спорта, невозможно переоценить. По мнению ряда отечественных ученых, координационные способности представляют собой одновременно и основу, и критерий высоких достижений в будущей спортивной деятельности. В дошкольном и младшем школьном возрасте создается «фундамент» для дальнейшего развития координации, приобретаются и совершенствуются знания, умения и навыки выполнения упражнений, преимущественно координационной направленности. Именно поэтому возрастной диапазон 4-10 лет определяют как «золотой возраст», связанный с развитием координационных спо-

собностей [1].

Одним из актуальных вопросов спортивной науки в настоящий период является вопрос о необходимости создания «эвристической» модели «спортсмена-эталона», с выделением цифровых показателей основных составляющих подготовленности спортсменов, строения тела и характера их взаимосвязей. Для разработки морфофункциональной модели «спортсмена-эталона» в конкретном виде спорта и конкретной специализации, используется сочетание морфофункциональных показателей, оказывающих влияние на двигательные характеристики, общую и специальную работоспособность, качество восстановительных процессов и, следовательно, на спортивный результат. По мнению спортивных ученых и практиков, как правило, более высоких результатов практически во всех видах спорта, достигают спортсмены, чьи характеристики определяют координационной техникой выполняемых движений и, следовательно, положительно влияют на результативность, эффективность и надежность соревновательных действий.

Кроме особенностей телосложения, как констатирует спортивная наука, представители различных видов спорта существенно отличаются по совокупности свойств личности и особенностям их проявления, степень выраженности которых во многом обуславливает эффективность тренировочной и соревновательной деятельности спортсмена. Кроме того, особое значение имеет возраст ребенка на момент начала спортивной карьеры. Как правило, в настоящем спорте, независимо от специализации, начало карьеры приходится на возраст 4-6 лет, что требует особого отношения к уровню формирования и развития координационных способностей детей [5].

Особую значимость показатели физического развития, уровня развития двигательных качеств, свойства личности и поведенческие особенности имеют для серьезных занятий спортом, где для конкретного вида спорта или его конкретного амплуа на первый план выступают определенные комплексные сочетания характеристик, а не только сугубо индивидуальные характеристики отдельного спортсмена. Заложить основы физической подготовленности, начать формировать жизненно необходимые и востребованные в спортивной практике физические и психологические качества можно не только на спортивно-оздоровительном этапе в спортивной школе, но и в фитнес-клубе «шаговой доступности».

Периодическое тестирование тренером модельных характеристик физического развития, двигательных качеств и свойств личности детей позволяет вести отбор и подготовку полноценного резерва для пополнения контингента спортивных школ. Однако, в детско-юношеских спортивных школах, до настоящего времени, в большинстве случаев используется практика первичного отбора, когда в школу принимаются дети, которые первоначально качественно выполняли специфические двигательные действия (кувырок, мост, равновесие и т.п.), и в этом случае базовый уровень подготовки ребенок может получить именно в фитнес-клубе «шаговой доступности».

В большинстве случаев организация занятости детей, в период занятий их родителей фитнесом в данном конкретном клубе, связана с использованием игровых комнат, где дети выбирают виды деятельности, связанные с рисованием, лепкой, игровой деятельностью, не требую-

щей активного перемещения в пространстве, под присмотром воспитателя. Безусловно, все эти виды деятельности также важны для ребенка. Однако, по нашему мнению, пребывание ребенка в фитнес-клубе, должно использоваться для целенаправленного приучения его к условиям физкультурно-спортивного учреждения, приобщения к двигательной деятельности, воспитания у него потребности в этой деятельности [5].

Развитая координация помогает ребенку расходовать свои энергетические ресурсы в экономном режиме, непосредственно оказывает влияние именно на объем использования этих ресурсов. Это тем более важно, что любые мышечные усилия, правильно распределенные во времени, пространстве и дозированные по степени наполнения, способны обеспечить ребенку рациональность расходования сил, что крайне важно в детском возрасте, при условии оптимального чередования мышечных усилий и фаз расслабления [3].

Активная двигательная деятельность, связанная с развитием координационных способностей, базируется на колоссальном разнообразии банка координационных упражнений, что обеспечивает ребенку радость движения и участия в физкультурно-спортивной деятельности, а также исключает однообразие и монотонность во время занятий. Значительное количество сочетаний координационных упражнений представляет собой игры, в том числе и используемые ребенком в быту («Море волнуется», «Выбивалы», «Съедобное – несъедобное», «Штандер» и др.). Чередование разучивания акробатических элементов с играми, либо включение этих элементов в уже знакомую и освоенную игру, обеспечивает не только развитие физических качеств, но и решает актуальные задачи общего развития ребенка, а также является необходимой составляющей этапа подготовки ребенка к занятиям спортом в будущем.

Исследование проводилось на базе фитнес-клуба «Студия йоги и йогатерапии «Радуга» г. Орла; директор, тренер-методист – Цуканова М.С. Методологическую основу исследования составили труды выдающихся отечественных ученых: В.К. Бальсевича, М.Я. Набатниковой, В.П. Филина, Н.А. Фомина, Л.И. Лубышевой, Л.П. Матвеева, Н.Н. Озолина, Н.Н. Пилука, И.И. Столова, Л.А. Семенова, А.П. Бондарчука, В.Б. Коренберга, И.П. Ратова, Г.И. Попова, А.А. Логинова, Б.В. Шмонина, В.П. Коркина, Г.А. Кузьменко и др.; а также общенаучные методы исследования, основанные на отечественном опыте работы детско-юношеских спортивных школ, ведущих фитнес-клубов РФ, действующем законодательстве в области физической культуры и спорта Российской Федерации.

В исследовании были использованы следующие методы: анализ научно-исследовательской и методической литературы по теме исследования, педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование в рамках педагогического эксперимента, методы математической статистики. В педагогическом эксперименте принимали участие дети 4-6 лет. Тестирование (контрольные испытания) в рамках педагогического эксперимента проводилось с целью определения уровня развития координационных способностей детей 4-6 лет, участвующих в программе фитнес-клуба и сравнения их с базовыми показателями. Проявление координационных способностей детей оценивалось с помощью

теста «Три кувырка вперед». Для оценки динамического равновесия использовался тест балансирования – четыре поворота на гимнастической скамейке. С целью оценки координационных способностей применялись тесты на устойчивость вестибулярного анализатора на нагрузку: устойчивость на статическую нагрузку – с помощью теста «Проба Ромберга», устойчивость на динамическую нагрузку – тест «Центрифуга». Достоверность различий принималась при 1-5% уровне значимости при $p=0,01-0,05$, что признается высоким и надежным показателем в педагогических исследованиях. Связь между показателями определялась с помощью корреляционного анализа.

На заключительном этапе в рамках педагогического эксперимента проводилось контрольное тестирование, которое предусматривало проверку эффективности предложенной нами программы, а также оформление выпускной квалификационной работы. Критерием эффективности предлагаемой методики развития координационных способностей явилась динамика прироста тестируемых показателей детей экспериментальной группы мальчиков и девочек в сравнении с базовыми возрастными показателями.

На основании проведенного исследования нами были получены позитивные результаты, позволяющие продолжить совершенствование и использование методики физкультурно-оздоровительной работы средствами спортивной акробатики в условиях фитнес-клуба шаговой доступности.

Анализ научно-методической литературы и передового опыта физкультурно-спортивной практики позволил выявить, что в настоящее время сложилось объективное противоречие между необходимостью совершенствования системы физкультурно-спортивной и оздоровительной работы в фитнес-клубах «Шаговой доступности» и отсутствием научно-методических разработок по организации ОФП детей дошкольного возраста в соответствии с возрастными приоритетами – с другой.

В возрасте 4-6 лет у детей наблюдаются изменения практически всех систем организма. Данный возрастной диапазон является сенситивным для формирования практически всех физических качеств и развития способностей, связанных с двигательной активностью. Для детей 4-6 лет характерны достаточно низкий уровень развития координации, нестабильная координация симметричных движений. Двигательные навыки детей данного возраста формируются на фоне выраженных множественных ориентировочных, так называемых, «лишних» двигательных реакций, при низкой способности к дифференцировке усилий, что и обуславливает особую необходимость дополнительного развития координационных способностей средствами спортивной акробатики как в фитнес-клубах «шаговой доступности» в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности, так и, впоследствии, в процессе занятий на спортивно-оздоровительном этапе в спортивных школах.

В упражнении «Проба Ромберга», характеризующем устойчивость вестибулярного анализатора на статическую нагрузку, экспериментальная группа девочек показала годовое увеличение прироста 47,0%; а прирост в экспериментальной группе мальчиков составил 50,77% (12,93 с) при $P < 0,001$, что значительно выше по сравнению с базовыми показателями – 25,14% (8,0с) при $P < 0,05$. Именно применение комплексов упражнений с уменьшенной пло-

шадью опоры при балансировании и удержании равновесия собственного тела позволило значительно улучшить результаты детей в данном виде тестирования.

Тестирование устойчивости вестибулярного анализатора на динамическую нагрузку с использованием теста-упражнения «Центрифуга» показало, что прирост показателей в экспериментальной группе девочек за год составил 41,4% (3,56), т.е. на 6,3% выше значений базовых показателей (35,1%) при $P < 0,01$, а суммарный прирост в экспериментальной группе мальчиков составил 31,5% (2,36) при $P < 0,01$. При сравнительном анализе результатов прироста с базовыми показателями было обнаружено, что суммарный прирост составляет 9,85% (1,66) при $P < 0,05$.

Таким образом, в рамках педагогического эксперимента, при использовании средств спортивной акробатики,

экспериментальные группы и девочек, и мальчиков, занимающихся в фитнес-клубе, показали достаточно высокие результаты фактически во всех видах тестирования, связанных с развитием координационных способностей, по сравнению с рекомендуемыми базовыми возрастными показателями. Однако следует отметить, что упражнения, которые использует тренер для развития координационных способностей, должны безукоризненно технически качественно разучиваться и качественно выполняться с обеспечением контроля (наблюдение тренера, родителей) и самоконтроля (использование зеркала). По окончании педагогического эксперимента 73% родителей стали систематически контролировать выполнение утренней зарядки утренней зарядки своим ребенком, а 57 % родителей избрали для занятий своих детей различные отделения подготовки в спортивных школах г.Орла.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. М., Советский спорт, 2009. 220 с.
2. Белохвостов Б.Н. Вольтижная акробатика. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 304 с.
3. Губа В.П., Солонкин А.А. Основы двигательного развития детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. М.: Физкультура и Спорт, 2009. 88 с.
4. Дмитриев С.В. Учитесь читать движения, чтобы строить действия. Н. Новгород: Издательство НГТУ, 2003. 178 с.
5. Теория и методика физической культуры дошкольников: учебное пособие для студентов академий, университетов, институтов физической культуры и факультетов физической культуры педагогических ВУЗов / под ред. С.О.Филипповой, Г.Н.Пономарева. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, М.: ТЦ СФЕРА, 2008. 656 с.

References

1. Balsevich V.K. Oncogynecology. M.: Soviet Sport, 2009. 220 p.
2. Belokhvostov B.N. Acrobatics show act. M.: Publishing house LKI, 2008. 304 p.
3. Guba V. P., Solonkin, A. A. Fundamentals of motor development of preschool children: Textbook [Text] / V. P. Guba, A. A. Solonkin. M: Physical Education and Sport, 2009. 88 p.
4. Dmitriev S. V. Learn to read movements to build actions. N. Novgorod: NSTU Publishing House, 2003. 178 p.
5. Theory and methods of physical culture of preschool children: Textbook for students of academies, universities, institutes of physical culture and faculties of physical culture of pedagogical universities / ed. S.O.Filippova, G.N.Ponomareva. SPb.: DETSTVO-PRESS, M.: TC SFERA, 2008. 656 p.

УДК 796.03

UDC 796.03

КУЗНЕЦОВА Л.П.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: larasport@mail.ru

КАЛАШНИКОВ А.Ф.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики физического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: afkalashnikov@rambler.ru

ГАПЕЕВ Д.В.

Магистрант, кафедра теории и методики физического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kafedra_tmfv@mail.ru

KUZNETSOVA L.P.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of theory and methods of physical culture education and sport, Orel State University

E-mail: larasport@mail.ru

KALASHNIKOV A.F.

Doctor of Pedagogics, professor, Professor, Department of theory and methods of physical culture education and sport, Orel State University

E-mail: afkalashnikov@rambler.ru

GAPEEV D.V.

Graduate student, Department of theory and methods of physical culture education and sport, Orel State University

E-mail: kafedra_tmfv@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ РУКОПАШНОГО БОЯ В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПОДРОСТКОВ 10-12 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В КАДЕТСКОМ КЛАССЕ

USE OF MEANS OF HAND-TO-HAND FIGHT IN PHYSICAL TRAINING OF 10-12 YEARS OLD TEENAGERS IN CADET CLASSES

Данная статья посвящена особенностям процесса физической подготовки подростков 10-12 лет в условиях обучения в кадетском классе. В настоящем исследовании в процессе подготовки юных кадетов мы использовали средства рукопашного боя, как вида спорта, необходимого в системе общей комплексной подготовки юных кадетов, приобретения ими как спортивного соревновательного опыта, навыков спортивной борьбы, формирования психологии победителя.

Ключевые слова: Рукопашный бой, процесс физической подготовки, кадетский класс, подросток, комплексная подготовка, психология победителя.

The article is devoted to the peculiarities of physical training process of 10-12 years old adolescents in cadet classes. In this research, in the process of training young cadets, we used the means of hand-to-hand combat as an essential kind of sport in the system of general comprehensive training of young cadets, the acquisition of competitive experience, wrestling skills, the formation of the psychology of the winner.

Keywords: Hand-to-hand fight, physical training process, cadet class, adolescent, complex training, psychology of the winner.

Правильное формирование структуры межличностных отношений в группе взаимосвязанных людей является не только необходимым и обязательным условием учебной, воспитательной и спортивной деятельности, но и одним из основных элементов, гарантирующих достижение общей цели, которая, в конечном счете, ведет к индивидуальному и коллективному успеху. Поэтому в современной педагогике идут интенсивные поиски методов, которые позволили бы систематически определять темпы, а также направления развития социально-психологических связей в отдельных коллективах, в системах военно-патриотической работы, в том числе в системе кадетских классов, с использованием средств различных видов спорта [5].

Вопрос формирования социальных связей в коллективе юных кадетов, спортсменов, учащихся, которые

вместе тренируются и вместе принимают участие в соревнованиях, заслуживает особого внимания. Правильное теоретическое и практическое решение этой проблемы обуславливает наряду с другими факторами, влияющими на учебный, тренировочный и соревновательные процессы, более эффективный ход работы в системе «воспитатель – кадет», близкой по уровню коммуникации и содержанию к работе в системе «тренер – спортсмен», направленность на формирование психологии победителя у юных кадетов и является одним из существенных принципов их социально-психологической подготовки к дальнейшей жизнедеятельности [5].

В настоящем исследовании в процессе подготовки юных кадетов мы использовали средства рукопашного боя, как вида спорта, необходимого в системе общей комплекс-

ной подготовки юных кадетов, приобретения ими спортивного соревновательного опыта, навыков спортивной борьбы, формирования психологии победителя.

Решающее значение имеет позиция воспитателя, руководящего коллективом кадетов: любые ошибки и недостатки педагогического и организационного характера в системе «воспитатель – кадет» снижают эффективность учебной, патриотической и спортивной работы. Особую коммуникативную деятельность представляет собой коммуникация воспитателя в условиях работы с юными кадетами на занятиях рукопашным боем с целью повышения уровня их физической подготовленности и формирования психологии победителя, что и обусловило актуальность нашего исследования.

Учитывая вышеизложенное, целью исследования являлся мониторинг эффективности использования средств рукопашного боя для формирования психологии победителя и повышения физической подготовленности юных кадетов.

Исследование выполнялось на базе Кадетского класса Дома творчества Железнодорожного района г. Орла (руководитель-воспитатель – Гапеев Д.В.). Исследование осуществлялась в рамках деятельности научной группы «Подготовка резерва высококвалифицированных спортсменов в детско-юношеском спорте» кафедры теории и методики физического воспитания и спорта факультета «Академия физической культуры и спорта» (руководитель – Кузнецова Л.П.).

Рукопашный бой, как вид борьбы, относится к спортивным единоборствам. Он характеризуется высокой степенью влияния зрителей на состояние спортсмена, большим диапазоном знаков социальной поддержки (от максимально положительного до резко враждебного), концентрацией физических усилий и интенсивностью психических нагрузок. Изучение этих аспектов в единстве позволяет построить систему педагогических воздействий на кадетов с учетом их психологических особенностей [2].

Психолого-педагогические исследования личности кадетов позволяют определить те ее особенности и свойства, которые оказывают существенное влияние на успешность учебной, воспитательной и спортивной деятельности кадетов. При оценке психологических факторов успеха следует иметь в виду, что их правильное использование предполагает учет всех данных полного психологического обследования воспитанника. Весь комплекс факторов проявляется в особом характере мобилизационного боевого состояния кадетов. В основе схематического представления о свойствах и характеристиках индивидуальности кадетов лежат различия по уровню осознанности психического процесса, свойства и состояния, различия по уровням и подструктурам личности и, наконец, уровням и единицам деятельности (Г.С. Туманян, 1970-2010). Такое представление позволяет рассматривать всю систему факторов в целостности их взаимосвязей и детерминант конкретных индивидуальных свойств в их непосредственном отношении к учебной, воспитательной и спортивной деятельности [2].

Психолого-педагогические факторы учитываются в таких конкретных направлениях педагогической работы воспитателя, как: учет актуальных, консервативных и не поддающихся формированию индивидуальных психических свойств кадетов; организация обучения в ходе плано-

мерного формирования двигательных действий; обучение сознательной регуляции двигательной деятельности; формирование эмоционально-волевой сферы и характера кадетов; воспитание положительной направленности и мотивационно-ценностной структуры личности; формирование общих способностей психорегуляции состояний [3].

Кадет должен уметь преодолевать трудности при максимальных мышечных напряжениях, накопившемся утомлении, чрезмерной напряженности внимания, появлении тревожности. Особенно сложно преодолеть трудности, возникающие перед соревнованием и непосредственно на соревнованиях (большое волевое напряжение, взволнованность, необходимость риска, непредвиденные обстоятельства, фактор публичности выступления и т.п.). Напряжение борьбы в рукопашном бое может быть столь сильным, что порой причиняет серьезные психологические и физические неприятности, а иногда и страдания. Зато радость преодоления трудностей и азарт единоборства в ходе соревнований мобилизуют волевые усилия, закаляет юного кадетов, формирует и совершенствует его личностные качества, в том числе – твердость характера, необходимую будущему защитнику Отечества [1].

Понимание твердости характера было объяснено с позиции логики. Экспериментальное обоснование волевой подготовки спортсменов выявило, аналогичную структуру волевых качеств, но в новых наименованиях отразились способы измерения и оценки волевых качеств. Ими были рассчитаны средние значения, дисперсия, корреляционные зависимости и выявлена факторная структура волевых качеств: наличие обостренного чувства чести и самолюбия; быстрота формирования волевых решений; мощность проявления волевых действий; устойчивость волевых состояний; степень самостоятельности проявления волевых действий [4].

При этом реализация всех перечисленных направлений педагогической работы воспитателя находится в прямой зависимости от эффективной коммуникации в системе «воспитатель – кадет» как условия формирования психологии победителя и достижение необходимого уровня физической подготовленности кадетов в процессе их учебной, патриотической и спортивной подготовки.

Для более эффективного достижения цели исследования и выполнения задач исследования, были использованы следующие методы исследования: анализ научно-исследовательской и методической литературы; педагогическое наблюдение; беседа; педагогическое тестирование (контрольные испытания); анкетирование; методы математической статистики.

Метод тестирования являлся базовым для данного дипломного исследования. Для диагностики уровня физической подготовленности и двигательной деятельности юных кадетов 10-12 лет в условиях использования средств рукопашного боя были использованы общепринятые контрольные тесты. Для оценки скоростных качеств применялся бег на 30 м с высокого старта. Тестируемый выполнял бег 2 раза, в протокол вносился лучший результат. Для оценки координационных способностей использовался челночный бег 3 по 10 м. Бег выполнялся один раз и результат заносился в протокол. Для оценки скоростно-силовых качеств применялся прыжок в длину с места. Каждый воспитанник выполнял три попытки, лучший результат за-

носился в протокол. Для оценки выносливости использовался 6-минутный бег. Бег выполнялся на открытой площадке, прилегающей к комплексу спортивной школы.

Антропометрические измерения проводились по следующим показателям: длина тела, масса тела, обхват груди при вдохе и выдохе, артериальное давление. Также определялись: а) максимальный показатель по каждому контрольному тесту, зарегистрированный в каждой возрастной группе; б) минимальный показатель по каждому контрольному тесту, зафиксированный в каждой возрастной группе; в) максимальный и минимальный показатели по физическому развитию. Показатели фиксировались отдельно для мальчиков и девочек. Испытуемыми являлись воспитанники-кадеты, занимающиеся рукопашным боем, различного паспортного возраста, различного пола, занимающиеся на различных этапах подготовки. В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

По показателю **«Особенности изменения длины тела юных спортсменов»**. Длина тела у мальчиков 10 лет составляет 125 см, в 11 лет – 130 см, в 12 лет – 136 см. Ежегодный прирост составят в 11 лет 5 см, в 12 лет – 6 см, то есть обнаружены практически одинаковые темпы прироста показателя длины тела. Несколько другая тенденция выявлена по данному показателю у девочек. В 10 лет длина тела составляет 123 см, в 11 лет – 129 см, в 12 лет – 132 см. Абсолютный прирост составил в 11 лет – 6,5 см, в 12 лет – 2,7 см. Установлено, что темпы прироста показателя длины тела в 11 лет превышает в 2 раза темп прироста в 12 лет.

Таким образом, зафиксировано, что у мальчиков с 10 до 12 лет длина тела сменяется равномерно, а у девочек происходит более интенсивный прирост до 11 лет, а далее происходит замедление. Согласно современным данным нормальный рост у детей данного возраста должен составлять 118-129 см. Следует отметить, что Р.Н. Дорохов и И.И. Бахрах констатируют, что у девочек в возрасте с 10 до 12 лет наблюдается минимальный прирост тела, и они уступают в длине тела мальчикам, что согласуется с полученными данными наших исследований.

По показателю **«Изменения массы тела»**. По полученным данным масса тела у мальчиков в 10 лет составляет 24,2 кг, в 11 лет – 30,5 кг, в 9 лет – 32,4 кг. Ежегодный прирост составил в 11 лет – 6,3 кг (26 %), в 12 лет 1,8 кг, (6,2%). Общий прирост составил 8, 1 кг. Аналогичная ситуация прослеживается и у девочек. Масса тела у девочек составляет в среднем 22,9 кг. В 11 лет – 28,1 кг и в 12 лет – 29,2 кг. Характерно: абсолютный прирост в 11 лет равен 5,2 кг. (22,7 %), в 12 лет – 1,1 кг (3,3%). Общий прирост с 10 до 12 лет составил 6,3 кг.

Таким образом, масса тела у мальчиков и девочек 10-12 лет увеличивается неравномерно. В 10 лет разница в массе тела между мальчиками и девочками минимальна и составляет 2,7 кг, а в 12 лет эта разница уже составляет 3,2 кг. Согласно средним нормативам масса тела должна составлять в 10 лет – 21-28 кг. С.В. Тихвинский отмечал, что масса тела в возрасте 10-12 лет изменяется неравномерно у мальчиков и девочек. Наши данные подтверждают эти показатели. Важной особенностью изменений показателя массы тела является неравномерность темпов прироста.

Характерно, что период ускоренного прироста с 10 до 11 лет сменяется существенным замедлением в период с 11 до 12 лет данного показателя как у мальчиков, так и у девочек.

В качестве частной задачи был проведен сравнительный анализ показателей длины и массы тела, полученных в наших исследованиях и данных полученных другими авторами (И.С. Строев, И.М. Бахрах, В.Л. Леонтьева, Л.И. Шевченко, Р.Е. Берман, В.К. Воган, В.Г. Петрухин). Как показал анализ, зафиксированы различия в возрастном плане по всем показателям. Весьма существенны эти различия между классическими данными полученными И.С.Строевым и И.И. Бахрахом и собственными данными. Можно предположить, что это обусловлено временным диапазоном исследований. С данными остальных авторов также заметны существенные различия. По нашему мнению, это связано с тем, что современные дети 10-12 лет в данном регионе (средняя полоса, относительно стабильная экология), занимающиеся спортом, могут опережать в физическом развитии школьников некоторых других географических районов.

По показателю **«Изменение показателей экскурсий грудной клетки»**. В наших исследованиях были выявлены следующие особенности экскурсии грудной клетки. У мальчиков показатели вдоха составляют в 10 лет – 69,6 см, в 11 лет – 69,7 см, в 12 лет 75,5 см; выдоха, соответственно – 66,2 см, 69,5 см и 71,5 см. Экскурсия грудной клетки составляет в 10 лет – 3,4 см, в 11 лет – 0,1 см, в 12 лет – 4 см. Абсолютный прирост вдоха в 12 лет составил 5,96 см, выдоха в 11 лет – 3,32 см, в 12 лет – 2,2 см. Несколько другая картина показателей вдоха и выдоха у девочек. В 10 лет средний показатель вдоха составил 66,6 см, в 11 лет – 71,6 см, в 12 лет – 73,8, выдоха соответственно – 63 см, 67,8 см и 68,3 см. Экскурсия грудной клетки составила в 10 лет – 3,3 см, в 11 лет, – 3,8 см, в 12 лет – 3,5 см. Абсолютный прирост в 11 лет был, 5,04 см, в 12 лет – 0,16 см, а выдоха – 4,8 см и 0,48 см, соответственно. Показатели вдоха и выдоха характеризуют жизненную емкость легких. При сравнении данного показателя у девочек и мальчиков можно отметить следующие особенности: в 10 лет у девочек и мальчиков различий нет, а в 12 лет мальчики опережают по этим показателям девочек.

По показателю **«Изменение показателей артериального давления (АД)»**. Согласно современным данным нормальное артериальное давление у детей 10-12 лет должно составлять 110/70 мм рт.ст., повышенным считается 130/80 мм рт.ст. Из полученных данных АД у мальчиков в 10 лет было 96/57 мм рт. ст., в 11 лет – 106/63 мм рт. ст., в 12 лет – 101/63 мм рт. ст. У девочек, соответственно, 96/50 мм рт. ст., 104/62 мм рт. ст. и 100/63 мм рт. ст., что соответствует средним возрастным нормам.

Одной из частных задач нашего исследования являлась задача сравнения контрольных нормативов для юных спортсменов в соответствии с действующей программой рукопашного боя, с данными, полученными в настоящем дипломном исследовании. Такой анализ позволяет определить уровень двигательных способностей в конкретной группе, занимающейся рукопашным боем, для конкретного контингента юных кадетов.

По показателю **«Изменения показателя скоростных качеств»**. Для исследования скоростных качеств исполь-

зовался бег на 30 м с высокого старта. Средний результат в беге на 30 м с высокого старта у мальчиков 10 лет составил 6,5 сек., 11 лет – 5,9 сек., 12 лет – 5,6 сек. Годовой прирост результата в 11 лет составил 0,52 сек. (10,2 %), в 12 лет 0,3 сек. (5,3 %). Несколько иные показатели у девочек: в 10 лет – 6,7 сек., в 11 лет – 6,2 сек., в 12 лет – 5,7 сек. Таким образом, установлено, что прирост скоростных способностей у девочек и мальчиков с 10 до 12 лет происходил равномерно.

По показателю *«Изменения показателей координационных способностей»*. Для исследования координационных способностей использовался челночный бег 3 x 10 м. Зарегистрировано, что данный показатель, характеризующий суммарную характеристику скоростных возможностей и двигательной координации по перестройке изменения бега, изменяется у мальчиков и девочек неодинаково и неравномерно. Отмечается относительно равномерный прирост показателя в челночном беге у мальчиков. В частности, в 10 лет средний показатель составил $9,8 \pm 0,1$ сек., в 11 лет – $9,3 \pm 0,1$ сек., в 12 лет – $8,8 \pm 0,1$ сек. Абсолютный прирост в 11 лет 0,5 сек. (4,3 %), в 12 лет – 0,7 сек. (5,7 %). Несколько иная картина изменений показателя челночного бега зафиксирована у девочек. В частности, в 10 лет он равен $10,2 \pm 0,1$ сек.; в 11 лет – $9,9 \pm 0,08$ сек., и в 12 лет – $9,1 \pm 0,09$ сек. Выявлены две важные особенности: замедление прироста данного показателя между первым и вторым годами (0,28 сек.), что составило 3%, и существенный прирост данного показателя в возрастном диапазоне с 11 до 12 лет (0,7 сек.), что равно 7 %. Таким образом, наши исследования показали, что имеется существенное различие в развитии координационных способностей у мальчиков и девочек 10-12 лет. Это предполагает включение в тренировочный процесс юных кадетов целенаправленных скоростных упражнений с изменением направлений.

По показателю *«Изменения показателей скоростно-силовых качеств»*. Для исследования данного качества использовался прыжок в длину с места. Выявлено, что данный показатель изменяется у девочек и мальчиков неодинаково и неравномерно. Отмечается равномерный прирост данного качества у мальчиков. В частности, средние показатели в прыжках в длину с места у мальчиков в 10 лет равны $133 \pm 1,8$ см, в 11 лет – $147 \pm 3,3$ см, в 12 лет – $161 \text{ см} \pm 2$ см. Абсолютный прирост в 11 лет равен приросту в 12 лет и составляет 14 см (7,3 %). Несколько иная характеристика данного показателя зафиксирована у девочек. Средний показатель в 10 лет был равен 117 ± 2 см, в 11 лет – $134 \pm 1,7$ см, в 12 лет – 146 ± 2 см. Абсолютный прирост в 11 лет составил 17 см (14,5%), в 12 лет 12 см (8,95 %). В связи с этим выявлено, что у девочек в диапазоне с 10 до 11 лет идет интенсивный прирост скоростно-силовых качеств, а с 11 до 12 лет этот рост замедляется. При сравнении данных стандартной программы и полученных нами данных, можно сделать следующий вывод: у девочек в возрасте с 10 до 12 лет прирост скоростно-силовых качеств (23,45 %) идет более быстрыми темпами, чем у мальчиков (14,6%).

По показателю *«Изменения показателей выносливости»*. Необходимо отметить, что данный показатель изменяется у мальчиков и девочек неодинаково и неравномерно. В частности, у мальчиков в 10 лет – 809 ± 20 м (средние данные), в 11 лет 948 ± 28 м, в 12 лет $1094 \pm 26,5$ м. Абсолютный прирост в 11 лет составил 139 м (17,2 %), а в 12 лет – 146 м. (15,4%), что говорит о благоприятствовании данного возраста для развития выносливости у мальчиков. Другая картина зафиксирована у девочек. Средний показатель в 10 лет был зафиксирован – $710 \pm 17,7$ м, в 11 лет – 782 ± 27 м, в 12 лет – $924 \pm 27,2$ м. Абсолютный прирост составил в 11 лет 72 м (10%), а в 12 лет 140 м (18 %). Таким образом, наши исследования показали, что имеется существенное различие в развитии выносливости у мальчиков и девочек 10-12 лет. У мальчиков идет относительно равномерный прирост показателя данного качества, а у девочек на первом этапе (с 10 до 11 лет) идет замедленный прирост, а на втором этапе (11 до 12 лет) этот прирост увеличивается почти в 2 раза, что говорит о благоприятном сенситивном периоде с 11 до 12 лет у девочек.

В соответствии со схемой управления процессом подготовки юных кадетов, моделирование двигательной деятельности и контроль прироста показателей в процессе подготовки, с использованием средств рукопашного боя, включают в себя: анализ и оценку особенностей контингента занимающихся; прогнозирование различных количественных показателей модели желаемого состояния занимающихся; разработку системы педагогических воздействий от отдельных уроков до больших циклов занятий с учетом основных закономерностей теории и методики спортивной тренировки; систему методов педагогического контроля [2].

Предложенный нами подход к моделированию двигательной деятельности юных кадетов, исходя из их физического развития и физической подготовленности, позволяет воспитателю (руководителю) нивелировать данное несоответствие с помощью доступных оценочных тестов и самостоятельно моделировать двигательную деятельность своих воспитанников, разрабатывая групповые и индивидуальные комплексы общих и специальных упражнений в соответствии с сенситивными периодами развития физических качеств.

Таким образом, показатели физического развития у юных кадетов – мальчиков и девочек 10-12 лет – претерпевают существенные изменения в условиях использования средств рукопашного боя. Абсолютные показатели, а также темпы прироста длины тела, массы тела, экскурсии грудной клетки, артериального давления носят в каждом возрастном периоде неоднозначный характер и их динамика различна. Неодинаковы межгодовые изменения этих показателей у мальчиков и девочек. В этой связи необходимо использовать средства рукопашного боя в комплексе с основами других видов спорта и с использованием индивидуального и дифференцированного подходов.

Библиографический список

1. *Алексеев А.В.* Преодолей себя! Психологическая подготовка в спорте. Изд. 5-е, перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 352 с. (Образовательные технологии в массовом и олимпийском спорте).
2. *Буторина Т.С., Овчинникова Н.П.* Воспитание патриотизма средствами образования. СПб.: КАРО, 2004. 224 с. (Модернизация общего образования).
3. *Горбунов Г.Д.* Психопедагогика спорта. 3-е изд., испр. М.: Советский спорт, 2007. 296 с.: ил.
4. *Китаева М.В.* Психология победы в спорте: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 208 с.: ил. (Психологический факультет).
5. *Кукушкин В.С.* Теория и методика воспитательной работы: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИКЦ МарТ, Ростов н/Д: Издательский центр МарТ, 2004. 352 с. (Серия «Педагогическое образование»).

References

1. *Alekseev A.V.* Get over yourself! Psychological training in sports. Ed. 5th. Rostov n/D: Phoenix, 2006. 352 p. (Educational technology in mass and Olympic sports).
 2. *Butorina T.S., Ovchinnikova N.P.* Patriotic upbringing in the process of education. SPb.: KARO, 2004. 224 p. (Modernization of General education).
 3. *Gorbunov G.D.* Psychopedagogy in sports. 3rd ed., ISPR. M.: Soviet Sport, 2007. 296 p.: Il.
 4. *Kitaeva M.V.* Psychology of winning in sport: Textbook. Rostov n/D: Phoenix, 2006. 208 p.: Il. (Psychological faculty.)
 5. *Kukushkin V. S.*, Theory and methods of educational work: Textbook. 2nd ed., edited by. M.: ICC MarT, Rostov n/D: publishing center MarT, 2004. 352 p. (Series of books "Pedagogical education").
-

ЛИТВИНОВА Ю.В.

аспирант, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: litvinova_jul@mail.ru

LITVINOVA Yu.V.

Graduate student, Department of technologies of psychological-pedagogical and special education, Orel State University
E-mail: litvinova_jul@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СПО В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT FOR COLLEGE DIRECTORS IN THE NETWORK INTERACTION

В статье предлагаются меры по адаптации Рамочных рекомендаций ЮНЕСКО по структуре информационно-коммуникативной компетенции работников сферы образования в целях формирования коммуникативной компетенции руководителей организаций среднего профессионального образования с учетом достижений российской науки в данной сфере. Систематизируются результаты научных исследований отечественных ученых, посвященных определению педагогических условий развития коммуникативной компетенции управленческих работников учреждений СПО в условиях сетевого взаимодействия. Методологическая основа исследования представлена принципами компетентного подхода в педагогике. В качестве основных методов использовались анализ и систематизация специальной литературы, анкетирование (с использованием разработанной автором анкеты), метод оценки уровня компетенции с применением картирования, сравнительный анализ. В исследовании принимали участие 35 руководителей образовательных организаций СПО Орловской области.

На констатирующем этапе было выявлено, что участники исследования характеризуются преимущественно средним уровнем развития коммуникативных компетенций. По итогам исследования был сформирован перечень педагогических условий, положительно влияющих на коммуникативные способности и навыки управленцев в сфере среднего профессионального образования в условиях сетевого взаимодействия. Организационно-содержательной основой повышения коммуникативной компетенции руководителей организаций СПО стали междисциплинарные курсы «Социальная психология управления. Психология общения», «Деловое общение» и «Управление персоналом в образовательной организации», интегрированные в Программу профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании». Реализация тематических междисциплинарных курсов на базе БУ ДПО «Институт развития образования» Орловской области оказала положительное влияние на динамику уровня развития коммуникативной компетенции руководителей СПО, статистически достоверно подтверждено влияние педагогических условий на результативность педагогической работы в данном контингентом обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, руководители СПО, педагогические условия формирования коммуникативной компетенции.

The article deals measures to adapt the UNESCO Framework Recommendations on the structure of information and communication competence of educators in order to form the communicative competence for college directors, taking into account the achievements of Russian science in this field. The results of scientific research by domestic scientists on the definition of the pedagogical conditions for communicative competence development of managerial employees in networking are systematized. The methodological basis of the study is represented by the principles of the competence approach in pedagogy. The study involved 35 college directors in the Oryol region.

At the ascertaining stage it was revealed that the research participants are characterized mainly by the average level of development of communicative competences. According to the results of the study, a list of pedagogical conditions was formed which positively affect communication skills and skills of managers in the network interaction. The interdisciplinary courses "Social Psychology of Management. Psychology of communication", "Business communication" and "Personnel management in educational organizations", integrated into the Program of professional retraining "Management in education". The implementation of thematic interdisciplinary courses on the basis of the Oryol Institute of Educational Development has a positive effect on the communicative competence dynamics, and the influence of pedagogical conditions on the pedagogical work is statistically reliable for this contingent of students.

Keywords: communication competence, college directors, pedagogical conditions for the formation of communicative competence.

Эффективность профессиональной деятельности руководителей образовательных организаций определяется не только уровнем их теоретической и практической подготовленности к управлению в образовательной сфере, но и навыками общения с различными субъектами: родителями, обучающимися, коллегами, представителями государственных, в том числе контрольно-надзорных органов, работодателями и рядом других субъектов. Значимость общения в искусстве управленческой деятельности подтверждается и результатами современных исследований. По статистике руководители тратят на коммуникации от 50% до 90% своего рабочего времени [12, с.8]. Неразвитые коммуникативные навыки демонстрируют высокий уровень корреляции с негативной психологической симптоматикой, в том числе с высоким уровнем тревожности и напряженности, способствуют быстрому психологическому выгоранию [7, с.118]. Результаты исследования Н.Рожественской свидетельствуют о зависимости от уровня управленческой коммуникации руководителя образовательной организации таких аспектов ее функционирования, как формирование коммуникативного пространства между субъектами образовательного процесса, морально-психологический климат в педагогическом коллективе, эффективное взаимодействие между государственными органами, педагогами, работодателями, обучающимися, удовлетворенность педагогов своим трудом и возможности для развития их творческого потенциала, непосредственно влияющими на качество предоставляемых образовательных услуг и результативность образовательного процесса в целом [10, с. 97]. Проведенное с участием 50 руководителей образовательных организаций Москвы и Санкт-Петербурга показало, что только 22% из них стремятся развивать взаимную информированность с коллегами в возглавляемых учреждениях, 14% применяют коллегиальные способы формирования целей и задач развития организации, 9% прислушиваются к советам педагогов о наиболее эффективных формах проведения образовательных мероприятий и только 5% применяют нематериальные методы мотивации педагогов в форме похвалы [9, с. 125-126].

Таким образом, владение теорией и практикой эффективной коммуникации, знание закономерностей коммуникативных процессов, владение приемами эффективного взаимодействия положительно влияет на профессиональную деятельность руководителей образовательной организации, что говорит о важности коммуникативной компетенции в управленческой работе.

Актуальность выбранной для исследования темы подчеркивается и устойчивым научным интересом к ее исследованию. Большое внимание обозначенной проблематике уделяется в работах отечественных [3; 6; 7; 8; 13; 14; 16; 17] и зарубежных [18; 19] исследователей. При этом открытым остается вопрос об уровне и направлениях среднего профессионального образования в связи со спецификой данного вида деятельности и особенностями формирования коммуникации данного вида профессионального образования.

В постсоветский период передача образовательных организаций, осуществляющих подготовку квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, на региональный уровень управления представляется одной

из ключевых реформ российской системы образования, означающей разрыв с традиционной советской системой довузовского профессионального образования. В середине 1990-х гг. в 16 субъектах Российской Федерации был реализован пилотный проект, в рамках которого регионы стали учредителями организаций начального профессионального образования, функционирующих на их территории [4, с.114-117]. Постепенно круг участников реформы расширился и уже к началу 2000-х годов уже почти 35% всех учреждений, осуществляющих довузовскую профессиональную образовательную подготовку, были переданы в управление органам управления сферой образования субъектов Российской Федерации. В 2003 г. полномочия по предоставлению начального и среднего профессионального образования были окончательно закреплены за регионами [2]. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» полномочия по предоставлению среднего профессионального образования были окончательно закреплены за субъектами Российской Федерации, также было упразднено начальное профессиональное обучение [1].

Передача полномочий по управлению средним профессиональным образованием предопределяет специфику коммуникаций руководителей образовательных организаций данного типа: сокращается срок передачи информации, функционируют различные форматы обсуждения проблем регионального уровня, упрощается задача уточнения потребности работодателей в квалифицированных рабочих и специалистах среднего звена, оптимизируется процесс интеграции образовательных учреждений и производственной базы предприятий.

Современное общество по мере развития информационно-коммуникационных технологий все в большей степени основывается на знаниях и информации. Развитие коммуникативных навыков и навыков обработки информации способствует не только повышению эффективности использования в управлении образовательным процессом информации, но и развитию творческого потенциала, способности к решению сложных проблем в профессиональной деятельности работников сферы образования. Значимость условий формирования коммуникативной компетенции педагогических работников, в том числе руководителей образовательных организаций, подчеркивается в рекомендациях ЮНЕСКО, свидетельствующих о необходимости приобретения и развития соответствующих навыков. В 2013 г. были разработаны Рамочные рекомендации ЮНЕСКО по структуре информационно-коммуникативной компетенции работников сферы образования [11]. Несмотря на то, что целевой аудиторией рамочных рекомендаций являются, в том числе, и руководители образовательных организаций, следует признать, что по своему содержанию они направлены, в первую очередь, на развитие коммуникативных компетенций и навыков работы с информацией, прежде всего, непосредственно педагогов и учителей. В этой связи предлагается адаптировать указанные Рамочные рекомендации к специфике управленческого труда в российской системе среднего профессионального образования в контексте лучших практик отечественного опыта по развитию коммуникативной компетенции руководителей организаций СПО, применив их для определения соответствующих педагоги-

ческих условий, гарантирующих эффективность развития данного вида компетенций.

Для достижения поставленной цели проанализируем опыт российской педагогической науки по выявлению педагогических условий, способствующих развитию коммуникативной компетенции руководителей образовательных организаций.

И.Д. Агафонова указывает, что формирование коммуникативной компетенции менеджеров образовательных организаций профессионального образования обеспечивается комплексом педагогических условий, включающих в себя поддержку мотивации коммуникативной деятельности и толерантности в деловом общении, использование интерактивного моделирования и тренинговых программ, направленных на развитие коммуникативно-речевых навыков. В исследовании подчеркивается, что менеджер выполняет активную роль в коммуникации, в связи с чем ему необходимы умения конструктивно общаться с разными людьми, отстаивать собственную точку зрения и убеждать других в справедливости и обоснованности своих идей. Важными личностными качествами, способствующими развитию коммуникативной компетенции, представляются эмпатия, мотивация к общению, толерантность и способность к сотрудничеству в сочетании с умением разрешать конфликты с минимальными негативными последствиями. Блок образовательных и тренинговых мероприятий рекомендуется включать в программу повышения квалификации по управлению персоналом [3, с.10].

В исследовании И.В. Чичикина определены следующие педагогические условия формирования коммуникативной компетенции менеджера:

- обеспечение комплексного подхода к формированию коммуникативной компетенции, приводящего к системному влиянию и единству всех ее функциональных компонентов;
- обеспечение комплексного характера формирования коммуникативной компетенции в контексте структуры речевой деятельности и ее многообразных функций в процессе профессионального взаимодействия;
- организация субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе, направленном на развитие коммуникативной компетенции;
- организация учебного процесса посредством имитации профессионального и социального взаимодействия с использованием активных форм обучения (деловые игры, ролевое моделирование, коммуникативная имитация, свободное общение, ситуационные задания, тренинги);
- работа по развитию и применению навыков аутентичности в коммуникативном процессе [15, с. 69-70].

В числе условий, положительно влияющих на развитие коммуникативной компетенции руководителей в сфере образования, Дж.П.Мило указывает институциональные условия (организация коммуникационной вертикали передачи информации по уровням системы управления образованием, четкая нормативная регламентация обязанностей руководителей в обмене информационными данными, мониторинг развития коммуникативной компетенции, формирование наглядных блок-схем организации коммуникации по линиям «руководитель-сотрудник», «руководитель-руководитель», «руководитель-клиенты»), а также мероприятия по развитию коммуникативной ком-

петенции конкретного руководителя (тренинги, семинары, мастер-классы, рабочие совещания) [19, с. 23]. Следует отметить, что в рамках данного подхода нельзя выявить собственно педагогических условий, однако, представляется обоснованным определением тренингов и семинаров как эффективных форм педагогической работы по формированию коммуникативной компетенции менеджеров образовательных организаций. Представляется обоснованным разделение субъектов инициативы организации дополнительных образовательных мероприятий и программ для повышения компетенции управленческих работников. С одной стороны, такими субъектами могут быть региональные или муниципальные власти и соответствующие бюджетные учреждения, организующие обучающие курсы, программы переподготовки, семинары, направленные, в том числе, на развитие коммуникативной компетенции. С другой стороны, сам руководитель образовательной организации может быть заинтересован в самообразовании и развитии определенных навыков и способностей и принимать участие в мастер-классах, неформальных профессиональных сообществах для обмена опытом с коллегами, участвовать в научной деятельности и использовать прочие формы развития коммуникативной компетенции.

В исследовании И.Д. Чечель в качестве педагогического условия развития профессиональной компетенции рассматривает непрерывность в форме неформального, формального и неформального образования [13, с. 25-26], сочетание которых отвечает требованиям гуманизации современной системы образования России и позволяет реализовать многосторонние потребности менеджеров в личностном и профессиональном развитии.

Управленческая деятельность руководителя организации СПО предполагает повседневное решение различных задач в рамках коммуникативного взаимодействия. На этапе констатирующего эксперимента нами был определен уровень развития коммуникативной компетенции 35 руководителей образовательных организаций СПО Орловской области, проведено исследование их коммуникабельности и конфликтности с использованием тестов В. Ряховского [5, с. 285]. Исследование дополнено авторской анкетой, направленной на диагностику основных проблем в коммуникативной сфере.

По результатам констатирующего эксперимента высокий уровень развития коммуникативной компетенции был констатирован только для 14% руководителей орловских организаций СПО, у 83% – средний уровень развития (в том числе близко к пороговым значениям между средним и высоким уровнем), у 3% – низкий уровень развития коммуникативной компетенции. Дополнительное исследование с использованием тестов В. Ряховского позволяет сделать вывод о том, что 29 % руководителей коммуникабельны, но в спорах и конфликтах придерживаются стратегии избегания и не достаточно настойчивы в отстаивании собственной точки зрения. Развитая коммуникативная компетенция, но непринятие экстравагантного поведения и индивидуальности окружающих свойственно 29% респондентов. 20% респондентов характеризуются оптимальной для руководителей коммуникабельностью и мобильностью. Еще у 9% коммуникабельность развита на достаточном уровне, но такие респонденты склонны к игнорированию практики делегирования ответственности. Представители

данной группы часто берут на себя слишком много обязанностей, что повышает риск не довести некоторые дела до конца. Таким образом, результаты констатирующего эксперимента говорят о целесообразности разработки специальных педагогических мер и условий для повышения уровня сформированности коммуникативной компетенции руководителей организаций СПО, при этом результаты дополнительной диагностики позволяют определить актуальное проблемное поле для оптимизации содержания междисциплинарных курсов для развития коммуникативной компетенции. Так как БУ ДПО Орловской области «Институт развития образования» реализует Программу профессиональной переподготовки для управленцев сферы образования, было решено усилить блоки тематических междисциплинарных курсов «Социальная психология управления. Психология общения», «Деловое общение» и «Управление персоналом в образовательной организации» в соответствии с выявленными проблемами в развитии коммуникативной компетенции. Достижению данной цели будет способствовать комплекс педагогических условий, определенных по результатам критического осмысления собственного педагогического опыта, систематизации и анализа результатов современных исследований и в контексте Рамочных рекомендаций ЮНЕСКО по структуре информационно-коммуникативной компетенции работников сферы образования:

- обучение руководителей организаций СПО основам современных знаний в сфере управления персоналом, разрешения конфликтов, социальной психологии управления, применения информационно-коммуникационных технологий в управлении, в том числе с использованием дистанционных методов;

- обеспечение формирования сети коммуникаций с участием субъектов взаимодействия в региональной системе СПО (образовательные организации СПО, органы государственного и муниципального управления, бюджетные организации дополнительного профессионального образования, работодатели), заинтересованных в результативности образовательного процесса, и повышения их мотивации к активному использованию ее возможностей;

- обеспечение возможности использования современных информационно-коммуникационных технологий в управлении организацией СПО для формирования сети

коммуникаций на уровне образовательной организации с участием субъектов (менеджеры организации, педагоги, родители, обучающиеся), заинтересованных в результативности образовательного процесса, и повышения их мотивации к активному использованию ее возможностей;

- обеспечение формирования сети коммуникаций с участием субъектов взаимодействия в региональной системе СПО, заинтересованных в результативности образовательного процесса, и повышения их мотивации к активному использованию ее возможностей

- включение междисциплинарных курсов, направленных на развитие коммуникативной компетенции руководителей организаций СПО, в реализуемые на региональном уровне программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации;

- применение интерактивных форм и методов образования (тренинги, кейсы, эссе, проектная работа) для развития коммуникативной компетенции и повышения уровня информационной грамотности в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей СПО.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы позволяет сделать вывод о статистически достоверных различиях в динамике уровня коммуникативной компетенции руководителей, вошедших в контрольную и экспериментальную группы. Среди представителей последней группы по итогам проведенного исследования процент руководителей, характеризующихся высоким уровнем развития коммуникативной компетенции, увеличился, статистически обоснована достоверность наблюдаемых изменений и их детерминация реализованными педагогическими условиями и целенаправленными педагогическими мероприятиями в рамках междисциплинарных курсов. Увеличилось число менеджеров, склонных применять конструктивные способы разрешения конфликтов, на высоком уровне владеющих навыками использования современных информационно-коммуникационных технологий в деловом общении. Участники экспериментальной группы стали лучше ориентироваться в малознакомой обстановке, усовершенствовали навыки публичных выступлений, умение аргументировано отстаивать собственную точку зрения.

Библиографический список

1. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 31.12.2012 г. №53 (часть I). Ст. 7598.
2. Распоряжение Правительства РФ № 1565-р от 3.12.2004 г. «О передаче федеральных государственных учреждений образования, находящихся в ведении Рособразования, в ведение субъектов Российской Федерации». URL: <http://docs.cntd.ru/document/901917720> (дата обращения: 21.10.2018 г.).
3. Агафонова И.Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании: автореферат дисс. ...к.пед.н. Екатеринбург, 2009. 27 с.
4. Агранович М.Л. Последствия передачи финансирования профессионального образования с федерального на региональный уровень (на примере начального профессионального образования) // Вопросы образования. 2005. № 2. С.112-128.
5. Алдошина М.И. Опыт практической реализации в университете программ подготовки педагога-психолога по работе с детьми с девиантным поведением // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 115. С. 284-293.
6. Болотина Т.В. Специальные компетентности руководителей общеобразовательных организаций, обеспечивающие создание внутришкольных межнациональных коммуникаций и процесса их формирования // Управление образованием: теория и практика. – 2015. №1 (17). С. 99-116.
7. Гусева Н.В. Коммуникативные способности в профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения // Молодой ученый. 2011. №10. Т.2. С. 118-131.
8. Крымовская И.А. Подготовка руководителей образовательных организаций к образовательному нормотворчеству: дисс. ...к.пед.н. М., 2015. 235 с.

9. Мацаренко Т.Н. Ключевые компетенции руководителей центров дополнительного образования детей // Новое слово в науке: перспективы развития. 2015. № 2 (4). С.123-127.
10. Рождественская Н. Управленческая коммуникация//Народное образование. 2001. № 1. С.94-105.
11. Руководство по адаптации Рамочных рекомендаций ЮНЕСКО по структуре ИКТ-компетентности работников сферы образования (методологический подход к локализации UNESCO ICT-CFT). М.: ИИЦ «Статистика России». 2013. 72 с.
12. Снетков В.М. Психология коммуникации в организациях. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 192 с.
13. Чечель И.Д. Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития. - М.: НКЦ ИФ «Сентябрь», 2016. 192 с.
14. Чечель И.Д. О компетентностном подходе к деятельности руководителей общеобразовательных учреждений // Инновации в образовании. 2012. №3. С. 46-51.
15. Чичикин И.В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности менеджеров // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2010. № 6. С.68-71.
16. Шабунина В.А. и др. Теория и практика профессиональной подготовки студентов в аграрном вузе: коллективная монография. М., 2018.
17. Шерайзина И.М., Донина И.А. Становление и развитие современного руководителя образовательного учреждения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология». – 2013. №2. С.309-312.
18. Lang-akan P.B. Leadership styles and organizational effectiveness of school administrators of the University of the Cordilleras. Baguio City: University of the Cordilleras, 2008. 117 p.
19. Milo J.P. Communication Competence Of College Administrators: Characteristic Of Good Leadership And Management // International Journal of Scientific and Technologic research. 2016. Vol. 5. №7. P. 19-2

References

1. Federal law No. 273-FZ of 29.12.2012. "About education in the Russian Federation"//the Collection of the legislation of the Russian Federation. 31.12.2012 No. 53 (Part I). Article 7598.
2. Order of the Government of the Russian Federation No. 1565-r of 3.12.2004. «About transfer of the federal state institutions of education which are under authority of Federal Agency for Education to maintaining territorial subjects of the Russian Federation». URL: <http://docs.cntd.ru/document/901917720> (date of the address: 21.10.2018).
3. Agafonova I.D. Formation of communicative competence at managers of additional professional education: abstract yew. ... to. пед. N Yekaterinburg, 2009. 27 p.
4. Agranovich M.L. Consequences of transfer of financing of professional education with federal on the regional level (on the example of primary professional education)//Issues of education. 2005. No. 2. Pp. 112-128.
5. Aldoshina M.I. Experience of implementation in the university of programs of training of the educational psychologist for work with children with deviant behavior//the Polythematic network online scientific magazine of the Kuban state agricultural university. 2016. No. 115. Pp. 284-293.
6. T.V. Spetsialnye's marshy place of competence of heads of the general education organizations, the providing creation of intra school interethnic communications and process of their formation//Management by education: theory and practice. 2015. No. 1 (17). Pp. 99-116.
7. Guseva N.V. Communicative abilities in professional activity of the head of educational institution//the Young scientist. 2011. No. 10. T.2. Pp. 118-131.
8. Krymovskaya I.A. Training of heads of the educational organizations for educational rule-making: yew. ... to. пед. N of M., 2015. 235 p.
9. Matsarenko T. N. Key competences of heads of the centers of additional education of children//the New word in science: prospects of development. 2015. No. 2 (4). Pp. 123-127.
10. Christmas N. Administrative communication//National education. 2001. No. 1. Pp. 94-105.
11. Guide to adaptation of Frame recommendations of UNESCO to structure of ICT competence of educators (methodological approach to localization of UNESCO ICT-CFT). М.: ИИТ «Статистика России». 2013. 72 p.
12. Snetkov V.M. Communication psychology in the organizations. М.: Institute of all-humanitarian researches, 2002. 192 ps.
13. Chechel I.D. Principal and his team: strategy and tactics of collective professional development. М.: NKЦs IF «September», 2016. 192 pages.
14. Chechel I.D. About competence-based approach to activity of heads of educational institutions//Innovations in education. 2012. No. 3. Pp. 46-51.
15. Chichikin I.V. Pedagogical conditions of formation of communicative competence of managers//Messenger of the Tambov university. It is gray. Humanities. 2010. No. 6. Page 68-71.
16. Shabunina V. A., etc. The theory and practice of vocational training of students in agrarian higher education institution: collective monograph. М., 2018.
17. Sherayzina I.M., Donina I.A. Formation and development of the modern head of educational institution//Vector of science of the Tolyatti state university. It is gray. «Pedagogics. Psychology». – 2013. No. 2. Page 309-312.
18. Lang-akan P.B. Leadership styles and organizational effectiveness of school administrators of the University of the Cordilleras. Baguio City: University of the Cordilleras, 2008. 117 p.
19. Milo J.P. Communication Competence Of College Administrators: Characteristic Of Good Leadership And Management // International Journal of Scientific and Technologic research. 2016. Vol. 5. №7. P. 19-2

УДК 378.147: 811.11

UDC 378.147: 811.11

МЕРЦАЛОВА С.Л.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Орловский государственный университет экономики и торговли
E-mail: mertsalova-in@mail.ru

КАРПОВА И.В.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой истории, философии, рекламы и связей с общественностью, Орловский государственный университет экономики и торговли
E-mail: inkarpova@yandex.ru

MERTSALOVA S.L.

Candidate of Pedagogy, associate professor, department of foreign languages, Orel State University of Economy and Trade

E-mail: mertsalova-in@mail.ru

KARPOVA I.V.

Candidate of Pedagogy, associate professor, department of history, philosophy, advertising and public relations, Orel State University of Economy and Trade

E-mail: inkarpova@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

ACADEMIC WRITING FOR MASTER'S DEGREE STUDENTS STUDYING FOREIGN LANGUAGE AT NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Согласно концепции современного образования, обучающиеся по магистерским программам в неязыковом вузе должны овладеть иностранным языком как инструментом для ведения научно-исследовательской деятельности и профессионального взаимодействия. Магистрантам необходимо уметь создавать и редактировать тексты для профессионального использования, изучать и анализировать необходимую информацию, готовить научные и технические доклады, а также публикации по результатам исследования. В статье представлена методика поэтапного обучения академическому письму на иностранном языке, прошедшая апробацию на практике.

Ключевые слова: академическое письмо, иностранный язык, профессиональная лексика, система упражнений, композиционно-стилистическая организация абзаца, аннотирование, реферирование.

According to the concept of modern educational programs, students seeking for Master's Degree at non-language higher education institutions have to master a foreign language as means of scientific research and professional communication. Master's Degree students should create and edit texts for professional use, study and analyze necessary information, prepare scientific and technical reports as well as publications based on the research findings. In the article we suggest a specially tested teaching methodology of academic writing dividing the educative process into several stages.

Keywords: academic writing, a foreign language, functional lexis, a set of exercises, compositional and stylistic paragraph body, annotation, summary, essay.

С решением России о присоединении к Болонскому процессу и создании единого европейского пространства высшего образования, Министерство образования и науки Российской Федерации разработало двухуровневые программы по подготовке бакалавров и магистрантов. Целью современного образования является формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций у выпускников высших учебных заведений. Выпускники, проходящие подготовку по магистерским программам в неязыковом вузе, должны овладеть иностранным языком как средством деловой и профессиональной коммуникации, при этом использовать как устный, так и письменный язык для профессионального общения с коллегами за рубежом. Процесс глобализации мировой экономики диктует условия, в которых современному специалисту необходимо уметь создавать и редактировать тексты для профессионального использования, изучать и анализировать необходимую информацию, готовить научные и технические доклады, а также публикации по результатам исследования.

Работа высшего учебного заведения и всего научно-педагогического состава должна быть направлена на реализацию целей, перечисленных в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения, согласно которым одной из ключевых компетенций будущих специалистов является способность общения на иностранном языке. При этом следует помнить не только о развитии разнообразных форм устного общения, но и уделять особое внимание умению грамотно и логично излагать свои мысли в письменной форме. Практика показывает, что развитие навыков академического письма стало в последнее время одной из проблемных областей обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. А ведь это умение является необходимым условием получения высшего образования.

Принимая во внимание нормативные документы, регулирующие систему образования в неязыковых вузах, а также требования к результатам освоения магистерских образовательных программ, мы считаем необходимым обязательное развитие навыков и умений академического

письма при подготовке магистрантов.

Как известно, основным свойством академического письма является формальный стиль изложения, для которого, в свою очередь, характерно использование академической лексики, четкий выбор слов и отточенность стиля, сосредоточенность на теме или проблеме, часто отсутствие собственного мнения, предпочтительное использование третьего лица личного местоимения вместо первого, отсутствие сокращений, единиц разговорной лексики, фразеологизмов и т.п.

С целью обучения магистрантов неязыковых направлений основам академического письма нам представляется необходимым условно разделить процесс обучения на несколько этапов:

- усвоение профессиональной лексики;
- овладение основами грамматики изучаемого языка;
- изучение композиционно-стилистической организации абзаца и текста в целом;
- освоение таких форм обработки текстового материала, как аннотирование и реферирование;
- развитие умения создавать более сложные письменные продукты, такие как эссе.

Особенности учебной аудитории в неязыковом вузе, безусловно, отражаются на методах и приемах, применяемых при обучении письменным видам речевой деятельности. Не секрет, что уровень языковой подготовки большинства абитуриентов, которые поступают в неязыковые вузы, крайне низок. Да и в вузе дисциплина «Иностранный язык» не является ведущей в профессиональной подготовке. Отсюда и отсутствие мотивации при ее изучении, и сокращение количества часов, выделяемых на дисциплину при обучении в бакалавриате. Все эти факторы оказывают влияние на выбор системы развития навыков и умений письменной речи в магистратуре. При обучении академическому письму мы предлагаем поэтапное и последовательное формирование умений изучать и анализировать социально значимую литературу, а также литературу по специальности, редактировать и создавать профессионально направленные тексты, готовить научные доклады, публикации по результатам исследования.

Разработанная нами система упражнений включает в себя задания с возрастающей степенью сложности. Так, на начальном этапе мы используем задания репродуктивного характера, направленные на усвоение профессиональной лексики и овладение основными грамматическими явлениями, которые встречаются в учебных текстах. Примеры подобных заданий:

1. Найдите в тексте английские эквиваленты слов/словосочетаний.
2. Выберите из предложенных слов пары синонимов/антонимов.
3. Раскройте скобки, выбрав подходящее по смыслу слово.
4. Определите, к какой части речи относятся следующие слова. Переведите их на русский язык.
5. Раскройте скобки, выбрав нужную форму глагола/причастия/инфинитива.
6. Поставьте предложения в отрицательную/вопросительную формы.

На втором этапе мы предлагаем обучающимся задания, нацеленные на обучение правильному построению пред-

ложений. Поскольку наши обучающиеся – это в основном люди русскоязычные, то в первую очередь они формулируют свои мысли на родном языке, а затем переводят их на английский, забывая при этом о фиксированном порядке слов в английском предложении. Для развития навыков грамотного построения предложения на английском языке мы предлагаем использовать следующие упражнения:

1. Найдите основу предложения. Подчеркните сказуемое, определите его видовременную форму и залог.
2. Раскройте скобки, поставив выделенную часть речи в правильную форму.
3. Расставьте слова в предложении в правильном порядке.
4. Переведите предложения с английского на русский язык.
5. Переведите предложения с русского на английский язык.

После того как обучающиеся овладели навыками построения предложений в соответствии с правилами грамматики английского языка, мы переходим к следующему этапу работы – изучению структуры абзаца. Целью данного этапа является развитие навыков формулировать микротексты, представляющие собой группу предложений и характеризующиеся смысловым единством и относительной законченностью содержания. Членение текста на абзацы не может быть произвольным, оно должно отвечать структуре и композиции текста.

Для лучшего понимания структуры абзаца мы обучаем магистрантов делить его условно на три основные части: главное предложение (topicsentence), основная часть (supportingsentences), заключительное предложение (concludingsentence). Главное предложение сообщает основную идею микротекста и обычно является первым предложением в абзаце. Основная часть содержит предложения с дополнительной информацией, которая раскрывает основную мысль, представленную в главном предложении. Заключительное предложение обычно стоит в конце микротекста и представляет собой краткое изложение информации, изложенной в абзаце. Некоторые абзацы, особенно короткие, часто не имеют заключительного предложения.

Для развития навыков понимания структуры абзаца мы предлагаем использовать следующие задания:

1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы: Сколько предложений в абзаце? Какая основная тема абзаца (из четырех предложенных вариантов)?
2. Найдите и подчеркните в тексте главное предложение.
3. Найдите и подчеркните в тексте предложение, которое не относится к основной мысли абзаца.
4. Найдите и подчеркните в тексте заключительное предложение.

Научив студентов работать с текстом на уровне отдельных абзацев, мы переходим к освоению таких форм обработки текстового материала, как аннотирование и реферирование, основная цель которых заключается в передаче основного содержания информации, представленной в первоисточнике, в максимально обобщенном и сжатом виде при существенном сохранении его основного содержания. При этом если аннотация дает лишь самое общее представление об источнике, перечисляя освещенные в

нем вопросы, не раскрывая их содержание, то реферат не только перечисляет все затронутые в первоисточнике вопросы, но и сообщает основное содержание каждого из них. Еще одним принципиальным отличием реферата является то, что он может сопровождаться оценкой представленного материала и собственными выводами референта.

Для развития навыков аннотирования и реферирования мы предлагаем использовать следующие упражнения:

1. Ответьте на вопросы к тексту.
2. Составьте предложения из двух, подходящих по смыслу частей.
3. Закончите предложения в соответствии с содержанием прочитанного текста.
4. Отметьте предложения, которые не соответствуют содержанию текста. Исправьте их в соответствии с содержанием текста.
5. Расположите предложения в соответствии с содержанием прочитанного текста.
6. Прочитайте текст и озаглавьте его.
7. Напишите пять вопросов к тексту.
8. Составьте план текста.

И на последнем этапе обучения магистрантов неязыковых направлений основам академического письма нам представляется необходимым совершенствовать умение создавать более сложные письменные продукты, такие как эссе. Эссе представляет собой письменное сочинение небольшого объема, выражающее авторское мнение по той или иной проблеме. Существует несколько общепринятых видов эссе: повествовательное (narrative), сравнительное (comparative), причинно-следственное (cause/effect), аргументированное (argumentative), анализирующее (processanalysisessay). Однако следует заметить, что какой бы метод написания эссе не выбрал автор, оно обязательно должно включать в свой состав три обязательных компонента: введение, основную часть и заключение. Введение и заключение состоят, как правило, из одного абзаца, в то время как основная часть может содержать несколько микротем и быть оформлена в отдельные абзацы, количество которых может варьироваться от одного до трех. Для успешной работы с каждым из перечисленных компонентов эссе мы предлагаем отдельные упражнения.

Для того, чтобы обучить магистрантов правильно писать введение, мы рекомендуем условно делить первый абзац на три части: «зацепка» для читателя, соединительная информация и основная мысль сочинения. Очевидно, что «зацепить» внимание читателя довольно непросто. На данном этапе мы предлагаем использовать следующие задания:

1. Прочитайте текст и напишите привлекающий внимание читателя вопрос, который может относиться к теме текста.
2. Прочитайте текст и подберите цитату знаменитого человека, которая бы имела отношение к теме текста.
3. Прочитайте текст и подберите данные статистических исследований, иллюстрирующие факты, представ-

ленные в тексте.

Следующий этап работы с эссе заключается в том, чтобы научить магистрантов писать соединительную информацию от «зацепки» внимания читателя к основной мысли сочинения. Соединительная информация может включать в себя три-пять предложений, содержащих некоторые факты или иллюстрирующих знания автора на представленную тему. Здесь можно использовать задания, направленные на подбор дополнительной информации к предложенному высказыванию.

Далее можно перейти к обучению студентов навыкам формулировать основную мысль сочинения с помощью упражнений, основанных на формировании умения выразить главную мысль текста:

1. Выберите из предложенных утверждений, то, которое иллюстрирует основную идею текста.
2. Закончите предложение в соответствии с содержанием прочитанного текста.
3. Выберите из предложенных утверждений, те, которые не соответствуют содержанию текста.
4. Прочитайте текст и озаглавьте его.
5. Ответьте на вопрос к тексту.

Следующим этапом является работа с основной частью эссе, в которой автор объясняет и подтверждает свою точку зрения, приводит примеры, предлагает дополнительную информацию по теме. Основная часть может состоять из нескольких абзацев и обычно отвечает определенному плану организации, задуманному автором. Для того, чтобы сочинение не превратилось в продукт обще описательного характера, следует научить студентов пользоваться переходными словами-связками, например, *but, though, although, however, therefore, nevertheless* и т.п. Для этого можно использовать задания, направленные на то, чтобы соединить два-три предложения посредством союзов, служебных слов.

И последним этапом работы будет работа над заключительной частью сочинения. Как и введение, заключение должно содержать основную мысль текста, точку зрения автора или его мнение о дальнейшем пути развития событий. Важно также научить студентов использовать слова-маркеры, демонстрирующие читателю, что это заключительная часть эссе. Например, *to summarize, inconclusion, from the information given*.

Предлагаемая нами система последовательного развития умений при обучении магистрантов академическому письму была апробирована на практических занятиях по английскому языку с магистрантами Орловского государственного университета экономики и торговли и показала довольно высокую эффективность при работе со студенческой аудиторией, владеющей иностранным языком как на элементарном, так на продвинутом уровне. При этом нам представляется возможным использовать на занятиях отдельные элементы этой системы, например, только задания, направленные на обучение написанию абзацев или эссе.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы / Официальный сайт Судебные и нормативные акты РФ / Режим доступа: <http://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-22112012-n-2148-r/gosudarstvennaia-programma-rossiiskoi-federatsii-razvitie/> (дата обращения 25.04.2018)
2. Kendall Peet. Teaching Academic Writing / Available at: http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/acadwrite1_kendall.htm (accessed 18 April 2018)

3. Effective Article Writing - How to Write an Article . Part 1. / Available at: <http://www.isitebuild.com/article-writing.html>(accessed 25 April 2018)

References

1. Gosudarstvennaja prrogramma Rossijskoj Federacii „Razvitie obrazovanija“ na 2013-2020 god [state program of the Russian Federation “Development of Education” for 2013-2020] / Available at: sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-22112012-n-2148-r/gosudarstvennaia-programma-rossiiskoi-federatsii-razvitie/ (accessed 25 April 2018)

2. *Kendall Peet*. Teaching Academic Writing / Available at: http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/acadwrite1_kendall.htm (accessed 18 April 2018)

3. Effective Article Writing - How to Write an Article . Part 1. / Available at: <http://www.isitebuild.com/article-writing.html>(accessed 25 April 2018)

УДК 378.1

UDC 378.1

МИТРАХОВИЧ В.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого

E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

ВЕРМИНЕНКО Ю.В.

доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого

E-mail: verminenko@mail.ru

MITRAKHOVICH V.A.

Doctor of Pedagogy, senior lecturer, Professor at Humanities and the socio-economic Disciplines, Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union S.M.

Budyonny

E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

VERMINENKO YU.V.

Doctor of Sociology, senior lecturer, Professor at Humanities and the socio-economic Disciplines, Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union S.M.

Budyonny

E-mail: verminenko@mail.ru

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

THE ROLE OF MOTIVATION IN THE SUCCESS OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE CADETS`

В статье на основе эмпирического исследования раскрывается роль мотивации в успешности учебной деятельности курсантов высших военно-учебных заведений.

Ключевые слова: мотивация курсантов, успешность учебной деятельности курсантов.

The article on the basis of empirical research reveals the role of motivation in the success of educational activities of cadets` in the high military educational institutions.

Keywords: motivation of cadets`, success of educational activity of cadets`.

Защита Отечества предполагает от каждого военнослужащего профессионального решения задач по своему предназначению отвечающих требованиям воинского труда. В связи с этим актуализируется вопрос профессиональной подготовки курсантов – будущих офицеров в условиях военных вузов, так как именно они в дальнейшем будут определять облик Вооружённых сил, его качественный состав и систему военно-профессиональной подготовки рядового и сержантского состава военнослужащих, как по контракту, так и по призыву [5; 7].

Одним из факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса в системе высшего образования (независимо от профиля военного вуза) выступает высокий уровень как профессиональной, так и учебной мотивации обучающихся. Так, «сформированная у курсантов в вузе устойчивая военно-профессиональная мотивация является основой для проявления ими постоянного стремления к совершенствованию профессиональных качеств в процессе офицерской службы. Мотивация выступает важнейшим условием учебной активности курсантов, позволяет судить о субъективной значимости для курсанта учения, прогнозировать его результативность на различных курсах, организовывать и проводить работу по переформированию мотивации в социально желательном направлении, глубже понять личность курсанта» [4, с. 61].

В отечественной науке теоретико-методологическим и диагностическим аспектам изучения мотивации обучающихся в высшей школе большое внимание уделено в работах Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова,

В.Я. Якунина и др.

Разработкой проблем мотивации в соответствии с запросами военной практики занимались: В.В. Богуславский, Г.А. Волковицкий, С.И. Глазунов, Э.Х. Карсанов, В.И. Ковалев, Ю.В. Масюк, О.В. Одегова, В.Н. Селезнёв, Ю.В. Шеремета, Т.В. Юшина и др.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день сделан значительный задел по вопросам изучения мотивации курсантов в процессе военно-профессиональной и учебной деятельности. Например, в исследовании побудительных мотивов деятельности военнослужащих принято выделять несколько направлений. Так, вопросы диагностики степени пригодности кандидатов к будущей военной деятельности, нашли отражение в исследованиях В.М. Анисимова, А.В. Боечко, Л.Ф. Железняк, В.Ф. Ковалевского, И.Н. Панина и др. Изучению военно-профессиональной направленности курсантов, стимулированию их обучения, овладению ими профессиональными знаниями, умениями и навыками посвящены работы М.И. Дьяченко, Б.В. Кузьменко, А.Т. Пилипонского, Н.Ф. Феденко и др. Особый интерес для нас представляют исследования и публикации И.А. Бариляка, О.Б. Бобкова, В.В. Богуславского, И.И. Бринько, В.И. Киселева, Ю.Ф. Кисляка, К.Э. Комарова, В.А. Тубальцева и др., поскольку они рассматривают вопросы учебной мотивации в системе высшего военного образования.

Под учебной деятельностью принято понимать особый вид познавательной деятельности субъекта, выполняемой с целью усвоить определенный состав знаний, умений, интеллектуальных навыков. Учебная деятельность является исходным понятием деятельностной те-

ории обучения, основоположником, который является Л.С. Выготский. Согласно данной теории, основным моментом в обучении (или учебной деятельности) является потребностно-мотивационный аспект. «Познавательная потребность является, с одной стороны, предпосылкой деятельности учения, с другой стороны – ее результатом – сформированным мотивом. Учебная деятельность при этом рассматривается с точки зрения формирования познавательной мотивации. Процесс учения в условиях его правильной организации может стать условием изменения структуры мотивационно-потребностной сферы личности» [10, с. 68-69.].

По мнению И.А. Барияка, успешность учебной деятельности учащихся, как военных, так и гражданских вузов складывается из следующих компонентов: мотивация учебной деятельности, уровень интеллектуального развития, состояние физического и психического здоровья [2, с. 29]. Рассмотрим более подробно первый из указанных компонентов успешности учебной деятельности.

На успешность учебной деятельности оказывают влияние сила мотивации и её структура.

Мотивация военнослужащих по форме представляет собой организованный процесс поэтапного целенаправленного воздействия на военнослужащего, способствующий активизации его внутренних побуждений (мотивов), в интересах повышения активности в профессионально-личностном росте в воинском труде путём преднамеренного создания стимулов (внешних побуждений) [6, с.41-51].

По структуре мотивация военнослужащих включает в себя соотношение всех видов побуждений: потребности, мотивы, стимулы, интересы, ценностные ориентации, цели, мотивационные установки, идеалы, обеспечивающие её целостность и устойчивость, а также средства их удовлетворения [Там же].

Если для личности курсанта учебная деятельность значима сама по себе, другими словами, удовлетворяется познавательная потребность в процессе обучения, то можно говорить о внутренней учебной мотивации. В том случае, когда более важными для учащихся являются потребности, связанные с получением высокого социального статуса, материального положения и т.д., то принято говорить о внешней учебной мотивации. Причем, последнюю можно разделить на мотивацию достижения успеха и мотивацию избегания неудачи. Именно такая структура учебной мотивации (внутренняя или познавательная и внешняя или достижения успеха/избегания неудачи) была использована в нашем эмпирическом исследовании проведенного в 2018 г., объектом которого выступили курсанты третьего и четвертого курсов мужского пола в количестве 143 человека Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С. М. Будённого (далее ВАС), предметом – их учебная мотивация. Для достижения цели данного исследования, которая состояла в анализе структуры учебной мотивации курсантов ВАС, оказывающей влияние на успешность их учебной деятельности, были решены следующие исследовательские задачи: 1) выявлены и проанализированы особенности познавательных мотивов курсантов; 2) проанализированы особенности учебных интересов и интенсивность познавательных потребностей курсантов; 3) проведен сравнительный анализ познавательной мотивации курсантов по учебным дисциплинам раз-

личного профиля; 4) установлена степень выраженности в структуре учебной мотивации курсантов положительных (достижения успеха) и отрицательных (избегания неудачи) мотивов; 5) проанализированы особенности влияния учебных интересов и познавательной потребности курсантов на их мотивационный полюс; 6) разработаны рекомендации по оптимизации учебного процесса с целью повышения эффективности учебной деятельности курсантов.

По мнению И.А. Барияка «диагностика мотивационной сферы представляет собой сложную, с точки зрения разработки адекватности методик, процедуру». А.А. Реан объясняет это тем, что «мотивы деятельности и поведения, образуя ядро личности, являются наиболее закрытой зоной структуры личности и наиболее оберегаемой (сознательно и подсознательно) человеком от постороннего проникновения в эту сферу» [2, с. 29].

Разрабатывая методику исследования для нас было важно соблюсти принцип комплексного подхода и сочетать социологические методы сбора первичной информации и психодиагностические процедуры.

В практике социологических, психологических и педагогических исследований изучения учебной мотивации, с нашей точки зрения, хорошо зарекомендовали себя такие психодиагностические методики, как «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан); «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин) и др.

Учитывая задачи исследования, а также наши возможности как организаторов исследования, мы включили в методику сбора первичной информации процедуру тестирования курсантов (использовали для этого методику «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН), разработанную А.А. Реан), а также процедуру анкетирования (использовали для этого специально разработанный бланк анкеты, вопросы которого соответствовали таким эмпирическим индикаторам, как «характеристика учебных интересов курсантов: интерес, трудность, полезность учебной деятельности», «познавательные мотивы курсантов»; «интенсивность познавательных потребностей курсантов»). Статистическая обработка полученных данных осуществлялась посредством пакета SPSS для Windows. Перейдем к полученным результатам.

Характеристика учебных интересов респондентов.

Так, анализ частотных распределений ответов опрошенных курсантов третьего курса показал, что характеристики их учебных интересов идентичны характеристикам учебных интересов четвертого курса. Для большинства курсантов изучение дисциплин не составляют особой сложности. Причем, менее всего трудны дисциплины по военной специальности, далее предметы гуманитарного и социального цикла, за ними точные науки. Наибольшую сложность в процессе обучения представляет для курсантов иностранный язык. Самыми интересными курсанты указали дисциплины по военной специальности, затем точные науки, гуманитарные и иностранный язык. Причем, для курсантов третьего курса изучение иностранного языка является менее интересным, чем гуманитарных и социальных наук. Отметим, что то, насколько интересным является учебная дисциплина для курсантов и, соответственно, настолько и выражена степень внутренней (познавательной мотивации) по этой дисциплине у курсантов, зависит от степени сложности изучения учебного

материала. Корреляционный анализ, проведенный нами, двух переменных: трудность и интересность учебных дисциплин для курсантов, показал, что наибольшая статистически значимая связь между этими индикаторами фиксируется для точных наук (сильная связь), гуманитарных наук и иностранного языка (умеренная связь) и слабая связь для дисциплин по военной специальности. Причем, во всех случаях корреляция носит обратный характер, поэтому можно говорить, что чем больше труда курсант прикладывает при изучении учебного материала, тем более сложна для него учебная дисциплина, тем менее выражена и его заинтересованность в ее изучении. Указанный вывод характерен только для курсантов третьего курса. Значимой корреляции между сложностью и интересностью учебного предмета для курсантов четвертого курса не выявлено.

Важно отметить, что, не зависимо от профиля и сложности учебной дисциплины для курсантов, познавательная мотивация на третьем курсе значительно превышает познавательную мотивацию курсантов на четвертом. Об этом свидетельствуют данные частотных распределений, полученных при измерении индикатора «интересность изучаемых дисциплин».

Корреляции между интересностью и трудностью предметов для четвертого курса не обнаружено.

Рейтинг изучаемых дисциплин по критерию «полезность» для будущей военно-профессиональной деятельности курсантов практически идентичен у респондентов третьего и четвертого курсов. Так, первое место занимают дисциплины по военной специальности, далее рассматривается полезным занятие физической подготовкой и изучение воинских уставов, на третьем месте гуманитарные дисциплины из цикла основ военно-педагогической деятельности (ОВПДО) и огневая подготовка. Третий курс в отличие от четвертого подмечает полезность изучения безопасности жизнедеятельности и математики. Четвертый курс в отличие от третьего рассматривает как более полезную дисциплину «Основы военного управления». Самым полезным предметом курсанты и третьего, и четвертого курса назвали «Тактико-специальную подготовку».

Таким образом, для повышения эффективности учебной деятельности курсантов имеет смысл повысить требования к их учебной дисциплине, качеству подготовки и оценке знаний, умений по дисциплинам военной специальности (в первую очередь), точным наукам (во вторую очередь), а также гуманитарным наукам и иностранному языку (в третью очередь). Кроме этого научно-педагогическому составу следует более активно стимулировать заинтересованность курсантов в дисциплинах военной специальности, а также в изучении гуманитарных наук.

Характеристика познавательных мотивов и их интенсивности.

По мнению А.А. Реан под мотивом следует понимать «внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельности, общению, поведению), связанной с удовлетворением определенной потребности» [8]. В проведенном исследовании мы анализировали познавательные мотивы курсантов для анализа их познавательной мотивации. В этих целях респондентов просили в анкете ответить на вопросы, посвященные измерению интенсивности их познавательных потребностей. Так, 61,4% респондентов 4-го курса и 52,7% респондентов 3-го курса

указали, что обязательно задают преподавателю дополнительные и уточняющие вопросы, если тема занятия их заинтересовала. Значительно меньше курсантов задают вопросы преподавателю, если материал занятия им не понятен (27,1% на 4-м курсе и 46,2% на 3-м курсе). Доля тех, кто вообще воздерживается от вопросов в любой ситуации, составила 11,4% на 4-м курсе и 1,1% на 3-м курсе.

Интересно, что в ситуации сложного задания, для решения которого курсанту надо проявить свои познавательные способности, большинство респондентов будут решать (или выполнять) такое задание самостоятельно, не списывая ответ из источников типа Интернет или у своих товарищей. Доля таких курсантов составила 56,9% на четвертом курсе и 83,3% на третьем курсе.

Таким образом, можно говорить о потенциальной готовности курсантов к активной познавательной деятельности, хотя и следует отметить, что познавательные мотивы более выражены (имеют более интенсивный характер) у курсантов третьего курса, чем у четверокурсников. Поэтому преподавателям следует рекомендовать использовать методы активного обучения, которые предназначены для развития творческого мышления и навыков мыслительной деятельности, для формирования у обучающихся умений принятия обоснованного и инициативного решения, а также повысить требования к осуществляемому контролю полученных знаний и умений.

Для повышения эффективности учебной деятельности и оптимизации образовательного процесса, в целом, считаем целесообразным учитывать желание большинства опрошенных курсантов принимать участие в научно-исследовательской работе (НИР) (26,2% курсантов четвертого и 25% курсантов третьего курса ответили, что хотят заниматься НИР, а 35,4% четверокурсников и 33,3% третькурсников указали, что скорее хотят, чем не хотят заниматься НИР), а также наличие ярко выраженной мотивации продолжить обучение в магистратуре и адъюнктуре (на четвертом курсе 44,6% хотят продолжить обучение в магистратуре, 38,5% – в адъюнктуре; 24,6% скорее хотят, чем не хотят учиться в магистратуре, 29,2% – в адъюнктуре; на третьем курсе хотят учиться в магистратуре 50% и скорее хотят, чем не хотят – 24,4%, и хотят учиться в адъюнктуре 42,3% и скорее хотят, чем не хотят – 15,4%).

Желание курсантов, как третьего, так и четвертого курса продолжить обучение в магистратуре и адъюнктуре не связано с наличием у них познавательной мотивации, как это можно было бы предположить. Мы не установили статистически значимой связи (проведя корреляционный анализ) между желанием курсантов четвертого курса учиться в магистратуре, адъюнктуре и заниматься научно-исследовательской работой. Отсутствие статистически значимой связи между желанием заниматься НИР и учиться в магистратуре зафиксировано и при обработке посредством корреляционного анализа ответов курсантов третьего курса. Однако, в отличие от полученных данных по четвертому курсу, статистическая информация по результатам опроса третьего курса показала, что есть статистически значимая, но слабая, судя по количественной характеристике, корреляция между желанием курсантов учиться в адъюнктуре и заниматься НИР.

Мы зафиксировали статистически значимую, умеренную (то есть среднего значения) корреляцию между же-

ланием курсантов третьего курса продолжить учиться в магистратуре и адъюнктуре.

Считаем, что желание учиться в магистратуре и адъюнктуре опрошенных нами курсантов связано с их внешней мотивацией (желанием карьерного роста), а не с их познавательными мотивами. Действительно диагностика мотивационного полюса, которую мы провели в рамках данного исследования, используя методику МУН А.А. Реан, показала, что для 83,1% опрошенных курсантов четвертого курса и 91% – третьего курса характерна мотивация достижения успеха (а, следовательно, и желание карьеры, служебного роста, повышения статуса, профессионального и социального признания и т.д.). У 9,2% респондентов четвертого курса и 7,7% третьего курса зафиксирована склонность к мотивации достижения успеха, у 7,7% четвертого курса и 1,3% третьего курса – мотивационный полюс четко не определен. Курсантов с мотивацией избегания неудачи или склонности к ней не выявлено.

Таким образом, познавательная мотивация курсантов имеет тенденцию снижаться с их переходом на старший курс обучения. Также у большинства респондентов зафиксирована внешняя мотивация – мотивация достижения успеха. Опрошенные нами курсанты являются представителями поколения Интернета, для которого характерно «клиповое мышление» [3; 9], хотя мы не отрицаем, что среди принявших участие в опросе респондентов были и те, у которых помимо такого мышления присутствует и довольно развитое понятийное мышление.

Для нас было важным учитывать и закон Йеркса-Додсона, который устанавливает зависимость эффективности деятельности от силы мотивации. По этому закону, чем выше сила мотивации, тем выше результат деятельности. Но прямая связь сохраняется только до определенного предела: если по достижении некоторого оптимального

уровня сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать. Закон Йеркса-Додсона не распространяется на познавательную мотивацию. Следовательно, даже постоянное нарастание силы познавательной мотивации не приводит к снижению результативности учебной деятельности.

Поэтому для повышения эффективности учебной деятельности опрошенных курсантов рекомендуется в преподавательской работе научно-педагогическому составу ориентироваться на процесс стимулирования интереса курсантов к преподаваемым дисциплинам; использовать в образовательном процессе методы активного обучения (дискуссий, мозгового штурма, круглых столов, проблемно-дидактических игр, метода кейсов и т.д.); повысить требовательность к оценке уровня знаний и умений курсантов; более активно привлекать их к научно-исследовательской работе, а также развивать у курсантов аналитические способности и критическое мышление. Необходимо и видоизменять формат изложения, по-новому структурировать информацию. Приоритетными становятся яркие, четкие, наглядные, образные, запоминающиеся формулировки. Например, одним из самых простых приемов для повышения эффективности умственной деятельности с применением образов является метод интеллектуальных карт, который разработал Т. Бьюзен. Интеллектуальные карты могут использоваться для запоминания, упорядочивания и систематизации информации, планирования деятельности, подготовки к выступлениям, поиска решений в сложной ситуации, рассмотрению различных вариантов решения задач [1]. Для обеспечения личностного прогресса молодого поколения его представители должны уметь систематизировать информацию, анализировать ее, использовать для принятия обоснованных, логичных решений с опорой на имеющиеся знания как самостоятельно, так и в социальной группе.

Библиографический список

1. Ашихмина Т.В. Методы обучения студентов, обладающих клиповым мышлением // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т.17. С.706-710. [Электронный ресурс]. URL.: <http://e-koncept.ru/2016/46316.htm>
2. Барилык И.А. Мотивация учебной деятельности курсантов и студентов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 3 (30). С.28-30.
3. Докуча С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества // Общественные науки и современность. 2013. № 2. С.169-176.
4. Ефремов О.Ю., Одегова О.В. Педагогические основы формирования мотивации военно-профессиональной деятельности курсантов вузов связи // XXI век: Человек. Общество. Наука: Сб. науч. Статей / Под общ. ред. профессора О.Ю. Ефремова; Военная академия связи, Санкт-Петербургский университет МВД России. Вып. 10. СПб.: Лема, 2011. С. 61-68.
5. Митрахович В.А. Принципы реализации педагогического потенциала воинского социума в развитии профессионализма у военнослужащих контрактной службы // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2010. № 1(45). С.182-189.
6. Митрахович В.А. Развитие мотивации военнослужащих контрактной службы к овладению профессионализмом // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2014. №2. С.41-51.
7. Митрахович В.А. Структура профессионализма военнослужащего // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. №9-10(104). С.64-69.
8. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 2000. 416 с.
9. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «Науковедение» [электронный ресурс]. URL.: <http://naukovedenie.ru>
10. Столяренко Л.Д., Духавнева А.В., Черная А.В., Самыгин С.И., Столяренко В.Е. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». Ростов н/Д: «Феникс», 2000, 544 с.

References

1. Ashihmina T.V. Methods of teaching students with clip thinking // Scientific and methodical electronic journal "Concept". 2016. T.17. Pp.706-710. [Electronic resource]. URL.: <http://e-koncept.ru/2016/46316.htm>
2. Barilyak I.A. Motivation of educational activities of cadets and students // Psychopedagogy in law enforcement. 2007, No. 3 (30). Pp. 28-30.
3. Dokuka S.V. Clip Thinking as a Phenomenon of the Information Society // Social Sciences and the Present. 2013. № 2. Pp. 169-176.
4. Efremov O.Yu., Odegova O.V. Pedagogical foundations of the formation of the motivation of military professional activity of cadets of communication universities // XXI century: Man. Society. Science: Sat. scientific Articles / Under total. Ed. Professors O. Yu. Ephraim; Military Academy of Communications, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Vol. 10. SPb.: Lema, 2011. Pp. 61-68.
5. Mitrakhovich V.A. The principles of realization pedagogical potential of military society in the development of professionalism of military

men of contract service // Vestnik St. Petersburg University of the Ministry of Interior of Russia. 2010. № 1 (45). Pp.182-189.

6. *Mitrakhovich V.A.* Development of the motivation of contract servicemen to master professionalism // Actual problems of physical and special training of power structures. 2014. №2. PP.41-51.

7. *Mitrakhovich V.A.* The structure of the professionalism of the soldier // News of the Volgograd State Pedagogical University. 2015. № 9-10 (104). PP.64-69.

8. *Rean A.A., Kolominsky J.L.* Social pedagogical psychology. SPb., 2000. 416 p.

9. *Semenovskikh T.V.* The phenomenon of “clip thinking” in the educational university environment // Internet magazine “Naukovedenie” [electronic resource]. URL.: <http://naukovedenie.ru>.

10. *Stolyarenko L.D., Dukhavneva A.V., Chernaya A.V., Samygin S.I., Stolyarenko V.E.* Pedagogical psychology. Series “Textbooks and tutorials.” Rostov n / a: Phoenix, 2000. 544 p.

МИТРОХИНА С.В.

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой, кафедра педагогики, дисциплин и методик начального образования, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

E-mail: svetamitr@yandex.ru

ИВАНЧЕНКО О.Н.

учитель, муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Центр образования № 23» г. Тула

E-mail: ivanchenko.olushka@mail.ru

MITROKHINA S.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, head of Chair, Chair of Pedagogy, Disciplines and Methods of Primary Education, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

E-mail: svetamitr@yandex.ru

IVANCHENKO O.N.

teacher, municipal budgetary general education institution

«Center of education No. 23», Tula

E-mail: ivanchenko.olushka@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СТОХАСТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

FEATURES OF STOCHASTIC CONCEPTS FORMATION IN TEACHING MATHEMATICS AT PRIMARY SCHOOL PUPILS

В статье анализируются различные подходы к изучению элементов стохастики в начальной школе. Проводится анализ программ по математике для младших школьников на наличие стохастических понятий. Раскрываются методические приемы введения теоретико-множественной составляющей стохастических понятий. Рассматриваются особенности формирования у младших школьников понятий математической логики.

Ключевые слова: младший школьник, обучение математике, стохастические понятия, теория множеств, математическая логика.

The article analyzes different approaches to the study of stochastic elements in primary school. We describe the programs in mathematics for primary schoolchildren in the presence of stochastic concepts. Methodical methods of introduction of the theory of multiple components of stochastic concept are revealed. The specificities of formation of mathematical logic notions for primary children are considered.

Keywords: pupil, teaching mathematics, stochastic concepts, the theory of multiple, mathematical logic.

Вероятностный стиль мышления школьников приобретает особую актуальность в современных условиях, когда во многих видах деятельности необходимо просчитывать различные варианты развития событий, проводить систематический перебор, предсказывать результаты действий и т. д. Развитию логического мышления и вероятностной интуиции обучающихся способствуют стохастические задачи, которые описывают различные жизненные ситуации и должны занять достойное место в современном курсе математики. Знакомство учащихся, начиная с первого класса, со стохастическими понятиями позволит формировать представления о статистическом характере многих явлений.

Различные аспекты методики изучения элементов стохастики в общеобразовательной школе отражены в работах Н.Я. Виленкина, Г.В. Дорофеева, Ю.Н. Макарычева, А.Г. Мордковича, И.Г. Шарыгина и других ученых. Необходимость использования младшими школьниками стохастических понятий и формул с целью описания реальных ситуаций обосновывается в исследованиях Л.Ю. Березиной, В.Ф. Волгиной, А.П. Шиховой и др.

Так Е.Е. Белокурова [2] в своей работе показала, что комбинаторные рассуждения способствуют развитию вариативности, гибкости и критичности мышления, позволяют совершенствовать умственные логические операции.

В исследовании Е.П. Виноградовой предложена си-

стема комбинаторных задач, с помощью которой изучаются основные вопросы начального курса математики. Разработанная система задач позволяет научить младших школьников осуществлять систематический перебор, составлять таблицы, строить графы и «дерево возможностей» для решения комбинаторных задач [3].

С.Е. Царева [5] пишет о том, что для решения задач экономического и социального развития выпускники школы должны владеть основными понятиями вероятности и статистики. Изучение стохастики способствует развитию универсальных учебных действий, определенных в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, таких как, сравнение, классификация, наблюдение, анализ конкретной жизненной ситуации, выдвижение гипотез, принятие решений, обоснование собственной точки зрения и др.

В подавляющем большинстве развитых стран стохастические понятия начинают изучаться в начальной школе, при этом изучение распадается на вероятностную и статистическую составляющие, тесно связанные между собой, во многих странах они дополнены элементами комбинаторики.

Проведенный теоретический анализ убеждает нас в том, что включение элементов стохастической линии в начальный курс математики обусловлено большими разви-

вающими возможностями данного класса задач, с одной стороны, и особенностями психологического развития младших школьников, для которых понятия и задачи стохастики вызывают особый интерес из-за нестандартности приемов решения в начальной школе, с другой стороны.

В школьном курсе математики можно выделить одну из содержательных методических линий, которая дает возможность накопить определенный запас представлений о статистическом характере окружающих явлений и их свойствах, в неё входят элементы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики.

В примерной программе по математике для начальных классов, разработанной в соответствии с требованиями ФГОС НОО, выделена новая содержательная линия «Работа с данными». Её содержание ориентировано на развитие у обучающихся таких умений как:

- умения работать с математической информацией;
- систематизировать и упорядочивать данные эксперимента в виде таблицы или диаграммы;
- выдвигать гипотезы;
- делать выводы;
- решать комбинаторные задачи [6].

Авторы учебников по математике для начальных классов (В. Н. Рудницкая, Р. Б. Истомина и др.) считают, что элементы стохастической линии необходимо изучать с младшими школьниками на предпонятийном уровне, формируя первичные представления и строя эмпирические обобщения. Для работы со стохастическими понятиями и комбинаторными задачами они широко используют таблицы. Младшие школьники учатся записывать информацию в табличной форме, создают различные виды таблиц и диаграмм, строят диаграммы по данным таблицы. Все это, с одной стороны, учит работать с данными, с другой стороны, способствует формированию отдельных стохастических понятий.

В стандарте нового поколения для начального образования находим отражение стохастического материала в неявном виде, без использования символики и формул.

Проведенный анализ учебников математики для начальной школы позволяет констатировать, что элементы стохастики активно включаются в их содержание.

Опираясь на вышеперечисленные исследования, выделим основные понятия стохастической линии начального курса математики, а также уточним их содержание и их роль в овладении младшими школьниками курсом математики.

Стохастическая линия включает в себя понятия теории множеств, математической логики, комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики.

Раздел теории множеств в начальной школе включает следующие понятия:

- множество;
- виды множеств (конечное, бесконечное, пустое);
- способы задания множества (перечисление элементов, характеристическое свойство или закон, словесное описание);
- элементы множества и их принадлежность данному множеству.

Остановимся подробнее на введении теоретико-множественной составляющей стохастических понятий. Формирование понятий множество и элемент множества в

начальной школе проходит в несколько этапов.

На первом этапе обобщается эмпирический опыт обучающихся. Учащиеся называют предметы, которые им показывают, например, помидор, огурец, перец, картофель, лук. Учитель просит все эти предметы назвать одним словом – овощи. Образует конечное множество. Обсуждаем с младшими школьниками новое понятие множество, а каждый предмет в отдельности – это элемент множества овощей, и он принадлежит этому множеству. В неявном виде работа с множествами и их элементами проводится в первом классе.

На втором этапе, в процессе изучения чисел первого десятка в количественной теории учащимся осваивают основные виды множеств (конечное, бесконечное, пустое) и знакомятся со способами их задания (перечисление, характеристическое свойство или закон, словесное описание). Например, множество жителей одного дома – конечно (так как жителей можно пересчитать); количество капель воды в реке – бесконечное множество (так как их пересчитать нельзя); множество кошек с рыбьими хвостами – пустое (так как таких кошек нет ни одной). В процессе сравнения трёх указанных видов множеств выделяются способы их задания. Конечное или пустое множество можно задать перечислением, характеристическим свойством, описать словесно; бесконечное множество нельзя задать перечислением, но можно задать характеристическим свойством или описать словесно. Например, перечислением можно задать множество одежды, лежащей у учащихся в гардеробе: пять футболок, трое брюк, три юбки и т.д.; описать словесно можно множество растений на лугу или цветов на клумбе; с помощью характеристического свойства можно задать множество чисел, которые больше 6, но меньше 15 или множество чётных чисел, делящихся на 3.

На третьем этапе вводятся такие понятия как объединение, разность, дополнение, декартово произведение, которые являются основой изучения операций над числами. Понятие «сложение» вводится как объединение конечных множеств, не имеющих общих элементов; понятие «вычитание» как действие, представляющее собой разбиение множества на подмножества и удаление части множества. Введение понятий сложения и вычитания с помощью данных определений позволяет учащимся легко переводить их на язык предметных действий и находить примеры в собственном личном опыте. Например,

1. $A = \{к, е, н, г\}$, $B = \{а, п, р\}$, найдите объединение этих множеств;
2. $A = \{м, а, п, н, е, я\}$, $B = \{а, м, н, п, т, г\}$, найдите пересечение этих множеств;
3. $A = \{м, е, н, у, г, ш, ц\}$, $B = \{г, ш, ц\}$, найдите разность этих множеств;
4. $A = \{м, ц, я, ф, ж, ц, и\}$, $B = \{ц, и, ж\}$, найдите множество, дополняющее множество B до множества A;
5. составьте все возможные двузначные числа из цифр 4, 6, 7, используя решётку (рисунок 1).

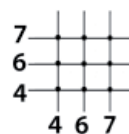


Рис. 1.

Для решения задач по объединению и пересечению

пересекающихся конечных множеств используем диаграммы Эйлера-Венна, которые помогают моделировать задачу в виде картинки испособствуют развитию у младшего школьника наглядно-образного мышления. Учащиеся строят модель конкретной задачи как результат операций над множествами, изображёнными с помощью диаграммы Эйлера-Венна. Например, при решении следующей задачи: «В классе 20 учеников изучают математику, 15 учеников – русский язык. Есть ли в классе ученики, которые изучают и математику, и русский язык, если в классе 28 учеников?».

Последним этапом работы с множествами является проведение классификаций. Для этого вводится понятие группировки объектов по заданному условию. Группируя объекты по заданному условию, обучающиеся систематизируют и обобщают свои знания, что способствует их успешному усвоению.

Например, дано множество геометрических фигур (круги, треугольники, квадраты) различных цветов (жёлтые, розовые, фиолетовые) и размеров (большие и маленькие). Необходимо сгруппировать данные фигуры по различным признакам (или по заданному условию). Например, жёлтые маленькие фигуры или большие фиолетовые квадраты, или не розовые фигуры и т.д.

Проблема введения логических понятий в обучение математике, отмечает А.А. Столяр, состоит не в том, чтобы изучить специально и обособленно логику, а в том, чтобы необходимые понятия логики стали неотъемлемой частью самого преподавания математики, важным вспомогательным инструментом, повышающим его эффективность и влияние на логическое развитие учащихся [4].

Перечислим элементы математической логики, изучение которых возможно и целесообразно в начальной школе: «и», «или», «все», «каждый», «некоторые», выдвижение гипотез, формулировка, обоснование или опровержение умозаключений, рассуждения, ассоциативность, транзитивность.

Остановимся подробнее на обосновании или опровержении умозаключений в курсе математики начальной школы.

При решении задач на поиск доказательства и поиск закономерностей, учащиеся выполняют следующие действия:

1. делают предположение, т.е. выдвигают предположение;
2. проверяют предположение;
3. делают соответствующий вывод, т.е. указывают, верна или неверна была их гипотеза.

Обучая решению таких задач, важно с первого класса показать учащимся, что нельзя доказать общее свойство посредством разбора конкретного числа случаев, а возможно только высказать предположение (гипотезу).

Покажем на отдельных примерах обучение младших школьников формулированию умозаключений.

1. От единичного к единичному. Например, 9 – нечётное число, т.к. 9 не делится на 2; 7 – нечётное число, т.к. 7 не делится на 2;

2. От единичное к общему. 15 делится на 5, 35 делится на 5, 65 делится на 5. Отсюда делаем вывод, что все числа, оканчивающиеся на 5, делятся на 5.

3. От общего к единичному. При рассмотрении умозаключений, весь процесс разбиваем на три этапа: общее предположение, частое предположение и вывод. Например,

Общее предположение: Если число делится на два, то оно называется чётным.

Частное предположение: 14 делится на 2.

Вывод: 14 – чётное число.

Следующим шагом в работе с умозаключениями является обучение младших школьников «формулированию умозаключений». Об этом в своих работах пишут М. М. Вахрушев, Е. П. Маланюк, В. А. Филь.

В. С. Аблова говорит о том, что обосновывать умозаключения – это значит использовать следующие специфические способы обоснования доказательств (таблица 1) [1].

В процессе обучения младших школьников формулированию умозаключений важно обращать внимание на то, чтобы обучающиеся не только обосновывали какие-либо утверждения, но и опровергали их, указывая на конкретный пример, для которого утверждение ложно.

Понятия «ассоциативность» и «транзитивность» вводятся на основе построения рассуждений, и соединяют в себе умение выдвигать гипотезы и формулировать умозаключения. Именно эти понятия развивают у школьников способность планомерно, целенаправленно, обоснованно рассуждать, при этом формируется словесно-логическое мышление. Например, при выполнении следующего задания: «Заполни пропуски в высказываниях:

1. если Паша выше Коли, то Коля _____ Паши;
2. если тетрадь больше блокнота, то блокнот _____ книги;
3. если платье дороже блузки, а блузка дороже юбки, то платье _____ юбки.

Таким образом, основными особенностями изучения элементов стохастики в начальном курсе математики заключается в том, что понятия формируются в процессе выполнения заданий с предметными множествами, основным методом усвоения выступает эмпирическое обобщение. Освоение стохастических понятий основывается на жизненном опыте школьников, поэтому является доступным и понятным учащимся, начиная с первого класса. В процессе их формирования на уроках математики у обучающихся развивается вероятностная интуиция и логическое мышление.

Таблица 1.

Способы обоснования доказательств

Способ обоснования	Пример
эксперимент (моделирование)	$2+3=5$ (докажите это с помощью палочек)
вычисления	$3 \cdot 4 - 2 < 4 \cdot 5 - 1$ (докажите это с помощью вычислений)
измерение	Докажите, что изображённый четырёхугольник – квадрат.
неполная индукция	$1+2=3$ и $2+1=3$; $5+4=9$ и $4+5=9 \Rightarrow a+b=b+a$
дедукция	Прямоугольник – это четырёхугольник, у которого все углы прямые; у квадрата все углы прямые, значит это прямоугольник.

Библиографический список

1. *Аблова В.С.* Формирование элементов логико-алгоритмической культуры учащихся в процессе обучения математике в начальной школе. Дис... канд. пед. наук. Орел, 1995. 188 с.
2. *Белокурова Е.Е.* Характеристика комбинаторных задач // Начальная школа. 1994. №1. С. 34–38.
3. *Виноградова Е.П.* Комбинаторные задачи в системе развивающего обучения четырехлетней начальной школы. Дис... канд. пед. наук. М., 2003. 181 с.
4. *Столяр А.А.* Логические проблемы преподавания математики. Минск: Высшая школа, 1965. 254 с.
5. *Царева С.Е.* Вероятностно-статистическая пропедевтика в математическом образовании младших школьников // Начальная школа. 2010. № 4. С. 29–35.
6. Примерные программы начального общего образования в 2 частях. М.: Просвещение, 2016. 138с.

References

1. *Ablova V.S.* Formation of the elements of logiko-algorithmic culture studying in the course of training in mathematics at elementary school. Dis... kand. ped. nauk. Orel, 1995. 188 p.
 2. *Belokurova E.E.* Kharakteristikakombinatornykh zadach // Nachal'nayashkola. 1994. № 1. Pp. 34–38.
 3. *Vinogradova E.P.* Kombinatornyezadachi v sistemerazvivayushchegoobucheniya chetyrekhletneynachal'noy shkoly. Dis... kand. ped. nauk. M., 2003. 181p.
 4. *Stolyar A.A.* Logical problems of teaching mathematics. Minsk: The higher school, 1965. 254p.
 5. *Tsareva S.E.* Probabilistic and statistical propaedeutics in mathematical education of younger school students // Nachal'naya shkola. 2010. № 4. Pp. 29–35.
 6. Approximate programs of the primary general education in 2 parts. M.: Education, 2016. 138 p.
-

МИТЯЕВА А.М.

доктор педагогических наук, профессор, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: annamm@inbox.ru

MITYAEVA A.M.

Doctor of pedagogical sciences, professor, Orel State
University
E-mail: annamm@inbox.ru

ПРИМИРИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

CONCILIATORY TECHNOLOGIES IN RESOLUTION OF CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Примирительные технологии в разрешении педагогических конфликтов осуществляются на основе восстановительного подхода. В данной статье он рассматривается через такие формы работы, как семейная групповая конференция, медиация, круг ценностей, круги примирения и др.

Ключевые слова: примирительные технологии, восстановительный подход, школьная служба медиации (примирения), круги примирения, межличностные конфликты, круг ценностей, семейная групповая конференция.

Conciliatory technologies in permission of the pedagogical conflicts are carried out on the basis of recovery approach. In this article it is considered through such forms of work as a family group conference, mediation, a circle of values, reconciliation circles, etc.

Keywords: conciliatory technologies, recovery approach, school service of mediation (reconciliation), reconciliation circles, interpersonal conflicts, circle of values, family group conference.

Примирительные технологии возникли и развивались в рамках восстановительного подхода. Анализ теории и методики реализации примирительных технологий («восстановительная медиация», «программа примирения в семье», «круг заботы», «школьная конференция», «семейная конференция» и др.) показал, что они могут с успехом применяться для решения школьных споров.

Необходимым условием применения восстановительных (примирительных) технологий в качестве ресурса для разрешения споров является принятие всем коллективом образовательного учреждения ценностей восстановительного подхода. Работающие в рамках восстановительного подхода специалисты, используя особые коммуникативные техники, помогают сторонам спора избавиться от сильных переживаний и сформулировать «запрос» на программу примирения. При этом отношения с участниками конфликта строятся на основе доверия, сотрудничества, уважения, что создает условия для формирования у них ответственного поведения. Ученики получают возможность самостоятельно в ходе переговоров найти выход из создавшейся конфликтной ситуации.

Школьная служба медиации (примирения) ШСП — это одна из новейших технологий разрешения конфликтных ситуаций в школе с привлечением детей; форма социально-психологической помощи всем участникам образовательного процесса в конфликтах, тяжелых жизненных ситуациях, случаях правонарушений обучающихся. Ее задачи - проводить примирительные программы по возникающим конфликтам в школе; научить детей общаться друг с другом и окружающими, привлечь к работе новых ребят; популяризировать деятельность ШСП среди педагогов и родителей. Принципы — добровольность (добровольное участие школьников в организации, обязательное

согласие сторон, вовлеченных в конфликт); конфиденциальность; нейтральность.

Восстановительный подход предполагает — восстановление взаимоотношений, способности к взаимопониманию, восстановление понимания ценности примирения, понимание ответственности. Школьная служба примирения — представляет собой объединение программ восстановительного урегулирования и разрешения споров, конфликтных и криминальных ситуаций [2].

Цель школьной службы примирения — создать благоприятные условия для успешного и эффективного проведения программ восстановительного разрешения споров, конфликтных и криминальных ситуаций.

Деятельность службы зафиксирована в соответствующем документе, который утверждается руководителем образовательного учреждения. Главной задачей службы примирения является восстановление и закрепление в школьном коллективе способностей к взаимопониманию и нормализации взаимоотношений.

Школьная служба примирения сопровождает следующие процессы в школе:

- Формирование нового типа реагирования на конфликт.

- Изменение сложившихся стереотипов и установок о спорах, конфликтах у школьников, администрации и педагогов. Представители службы примирения не только используют новые мирные технологии, но и обучают восстановительной коммуникации всех членов школьного коллектива.

- Помогает развитию новых форм воспитания, которые основываются на восстановительном подходе [3].

Школьная служба примирения состоит из группы кураторов, в которую входят: заместитель директора по

учебно-воспитательной работе, психолог, социальный педагог, несколько учителей и учащиеся старших классов. Учащиеся старших классов являются волонтерами и могут стать посредниками только при собственном согласии, пройдя соответствующую подготовку.

Работая в службах примирения, школьники приобретают опыт конструктивного общения и взаимодействия. Так же школьникам легче построить разговор со сверстниками. Они действуют по принципу равный – равному, что намного эффективнее, чем при вмешательстве учителя.

Выделяют следующие направления кураторов служб примирения: внедрение в образовательное учреждение восстановительных технологий; организация школьной службы примирения; организация школьной службы примирения по конкретному случаю; взаимодействие с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав; региональной ассоциацией медиаторов.

Одной из главных задач службы примирения является создание конструктивных взаимоотношений в классе, которые строятся на взаимопомощи и взаимопонимании. Обучаются некоторые представители из класса, которые замечают проблемы друг друга и пытаются помочь. В классе создаются доверительные отношения [6].

Функции школьной службы примирения:

1. Восстановительная функция – служба оказывает помощь пострадавшему в улучшении его состояния, в отношениях с окружающими: с учителями, родителями, ровесниками.

2. Образовательная функция – предполагает установление контакта между учителями и учениками, способствует повышению уровня квалификации преподавателей.

3. Воспитательная функция – участники конфликта учатся строить конструктивную коммуникацию, принимать ответственность за поступки и решения на себя.

4. Профилактическая функция – предполагает осознание важности человеческих взаимоотношений, восстановление оппонентов и их отношений, заглаживание причиненного друг другу вреда [7].

Выделяют следующие особенности восстановительного подхода: конфликты разрешаются добровольно – без применения силы; оппоненты исцеляются душевно; стороны несут ответственность за свои действия и причиненный вред; устанавливаются взаимоотношения и взаимопонимание между участниками; установки при реагировании на конфликт меняются с карательных на восстановительные; стороны конфликта сами находят выход из конфликтной ситуации; взаимоотношения в коллективе улучшаются [8].

Этот простой в исполнении и демократичный механизм оценки оказался достоверным и очень действенным.

Можно выделить факторы, подтверждающие эффективность участия подростков в школьной службе примирения в качестве медиаторов при поддержке взрослого – куратора: ученики – медиаторы начали лучше осознавать происходящее в школе; роль ведущего примирительных процедур способствует личностному росту учеников, так как они проявляют толерантность к участникам примирительных программ, выслушивают разные мнения, способствуют выработке совместного решения проблемы, помогают сторонам узнать сущность и истинные причины поведения сторон; служба примирения в школе стала органом самоуправления школьников, так как некоторые пол-

номочия взрослых – разрешение проблемных ситуаций, применение примирительных процедур перешли в полномочия учеников [9].

Школьная служба примирения проводит открытые лекции, флэшмобы и другую рекламную деятельность для привлечения новых подростков – медиаторов [8].

Можно выделить основные показатели эффективности реализации школьных служб примирения:

- организация самостоятельного самоуправления школьников;
- установление неформального управления конфликтами;
- снижение уровня конфликтности школьников;
- повышение социальной активности подростков, снижение количества конфликтных учеников;
- снижение количества конфликтов на территории школы;
- повышение активного поведения учителей, родителей и представителей администрации;
- развитие нового образа мышления;
- изменение отношения учеников и родителей к процессу образования, к учителям и к самой школе [6].

Можно выделить показатели эффективности работы ШСП: отношение количества начатых примирительных программ к количеству имеющихся конфликтов; отношение количества проведенных примирительных встреч к количеству начатых примирительных программ; отношение количества начатых примирительных программ к числу успешных завершенных дел; увеличение количества участников примирительных встреч; проведение информационно-рекламных встреч по задачам и итогам работы школьных служб примирения; расширение зоны заявлений в ШСП; организация регулярных семинаров со школьниками, социальными работниками, родителями и представителями школьной администрации [2].

Можно выделить некоторые проблемы и риски при реализации программы школьной службы примирения: низкий уровень доверия к способностям учеников самостоятельно разрешать проблемные ситуации; мнения о том, что программы примирения – без наказания – могут показать детям, что любое конфликтное поведение может остаться безнаказанным; участники, неудовлетворенные результатом встречи, могут высказывать окружающим о своем негативном отношении к примирительным программам или к ведущим программ, и тем самым зарождают такое мнение у окружающих [3].

В процессе работы школьных служб примирения выявляются конфликты с родителями, для разрешения которых могут привлекаться специалисты других организаций. Это дает возможность расширения зоны деятельности школьной службы примирения. Для учителей и администрации школы необходимо регулярно проводить обучающие лекции и семинары, направленные на профилактику конфликтов, как среди учеников, так и детско-родительских конфликтов [4].

В основе деятельности школьных служб примирения лежит восстановительный подход. Приведем некоторые мероприятия и формы работы в рамках восстановительного подхода.

Тематический круг

Тематика и вопросы круга согласовываются с его

участниками. Ведущий может заранее спросить участников о том, что именно их интересует, или задать такой вопрос во время проведения круга.

Приведем примеры возможных для профилактики конфликтов кругов:

- всегда ли я хороший – целью данного круга является осознание школьниками своего отношения к одноклассникам, к учителям и ко всем окружающим, формирование адекватной самооценки.

- гармония с собой – целью данного круга является формирование навыков адекватного самоанализа, развитие навыков саморегуляции.

- благополучное семейное самочувствие – целью данного круга является развитие навыков рационального семейного общения, формирование позиций семейного благополучия и согласия.

Круг ценностей

Данный метод разрешения конфликтов обеспечивает более тесный контакт между его участниками. Имеется возможность построения конструктивных взаимоотношений. Каждый участник имеет возможность как высказать свое мнение, так и быть услышанным всеми остальными участниками. В начале проводится ритуал открытия круга, затем каждый участник называет одно, самое важное, по его мнению, качество, а ведущий записывает их. Таким образом сформировались ценности, которые важны для участников. Далее идет обсуждение волнующих вопросов, относительно списка ценностей [6].

Медиация

Цель данной программы – создать благоприятные условия для конструктивного диалога между оппонентами. У них появляется возможность услышать и понять друг друга, принять на себя ответственность за произошедшее и за результат проведения медиации, вместе выработать решение конфликта, самостоятельно наметить способы заглаживания вреда и налаживания дальнейших отношений. Перед совместной встречей оппонентов, медиатор должен провести отдельные встречи с каждой из сторон [7].

Программа по заглаживанию вреда

Специалист организует встречу сторон, на которой обсуждаются вопросы о заглаживании вреда, если на нее согласны обе стороны. Ведущий является нейтральной стороной и способствует налаживанию конструктивного диалога между участниками. Данная программа позволяет школьникам осознать причины своего поведения, осознать последствия своих поступков, получают возможность заглавить причиненный вред [9].

Медиация «Комбинаторика пар»

Данный вид работы состоит из параллельных и последовательных этапов работы, проводимых двумя медиаторами.

Этап 1. Индивидуальная беседа – на данном этапе медиаторы работают с участниками конфликта одновременно в разных комнатах. Оппоненты рассказывают суть проблемы, источники, возможные варианты решения.

Этап 2. Отзеркаливание историй – медиаторы, в присутствии сторон, по очереди пересказывают их истории друг другу. Это позволяет оппонентам взглянуть на ситуацию со стороны и обнаружить наиболее острые зоны конфликта.

Этап 3. Наблюдение – стороны получают возможность прокомментировать рассказы медиаторов.

Этап 4. Рефлексия команды – медиаторы общаются между собой, пресекают любую активность сторон. Следят за поведением оппонентов. Концентрируют внимание на информации, важной для решения проблемы. Медиаторы могут задавать вопросы обеим сторонам. Возникает диалоговое общение. Это продолжается пока стороны не придут к какому-либо решению. Затем оппонентам предлагается заключить договор [8].

Круги примирения

В основном состоят из четырех этапов.

Первый этап – определение пригодности круга примирения для данного конфликта. Решается вопрос – является ли предложенный метод лучшим для данного дела. Рассматриваются другие программы для наилучшего удовлетворения потребностей всех участников конфликта.

Второй этап – подготовка. Все участники нуждаются в подготовке. Основные участники нуждаются в специальной, длительной подготовке.

Третий этап – круг примирения – поиск консенсуса для выработки соглашения. Основывается на той информации, которая была получена на предварительных встречах. На данном этапе все участники конфликта должны прийти к взаимовыгодному соглашению.

Четвертый этап – дальнейшие шаги – проверка выполнения соглашения. На данном этапе определяются возможные меры наказания. Эффективность кругов определяется выполнением соглашения между всеми участниками. Важно предусмотреть и определить шаги и меры наказания в случае нарушения соглашения. Таким образом, доверие к кругам примирения возрастает.

Таким образом, в практике ШСП встречаются как конфликтные, так и трудные, проблемные ситуации. При разрешении таких ситуаций необходимо рассмотреть все аспекты, изучить специфику определенного спора.

Библиографический список

1. Дмитриев А.В. Конфликтология: Учебное пособие. М., 2000
2. Карнозова Л.М. Введение в восстановительное правосудие (медиация в ответ на преступление). М.: Проспект, 2014.
3. Коновалов А. Служба примирения: ее место и роль в справедливом разрешении конфликтных ситуаций // Директор школы. 2004. № 4. С. 21-28.
4. Митяева А.М. Формирование профессиональной компетентности студентов в вузе.//Компетентностно-модульный подход в системе среднего и высшего профессионального образования. Материалы международной научно-практической конференции. Брянск: «Курсив», 2010. С.124-130.
5. Митяева А.М. Профилактика конфликтного взаимодействия в образовательной среде.// Инновационные технологии довузовского образования. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием г. Орел: Типография "Модуль-К", 2016. С. 26-30.
6. Митяева А.М. Семейная групповая конференция как эффективный способ разрешения конфликтов в подростковом возрасте.// VI Международная научно-практическая конференция "Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире". Социальный мир человека. Ижевск: Издательский дом ERGO, 2016. С. 349-354.

7. Митяева А.М. Школьные службы примирения как эффективная технология разрешения конфликтов в подростковой среде // Конфликтология и конфликты в современном мире. Омск: материалы международной конференции. ОмГПУ, 2017. С. 171-176.
8. Митяева А.М. Особенности реализации программы школьных служб примирения // Сборник научных трудов участников III международной научно-практической конференции. / под ред. А.М. Митяевой, С.В. Мурашевой. Орел. ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева» 2018. С.176-181.
9. Хананашвили Н.Л. Школьные службы примирения. Методы, исследования, процедуры. Сборник материалов. М: Фонд «Новая Евразия», 2012. – 90 с.
10. Mityaeva A.M., Puzankova E.N., Egorychev A.M., Fomina S.N., Pravdyuk V.N. Interethnic communication and interaction of students in their professional training // The Social Sciences (Pakistan). 2016. T. 11. № S3. С. 6511-6515.
11. Mityaeva A.M., Fomina S.N., Khovanskaya E.A., Egorychev A.M. Integration as Condition of Sustainable Development of Society and Education // Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH 2017): Proceedings of the 7th. CILDIAH 2017. С. 187-193.

References

1. Dmitriyev A.V. Conflictology: Manual. - M, 2000
 2. Karnozova L.M. Introduction to recovery justice (mediation in response to crime). М.: Avenue, 2014.
 3. Konovalov A. Service of reconciliation: its place and a role in fair permission of conflict situations//the Principal. 2004. No. 4. Pp. 21-28.
 4. Mityaeva A.M. Formation of professional competence of students of higher education institution.//Competence-based and modular approach in the system of an average and higher education. Materials of the international scientific and practical conference. Bryansk: "Italics", 2010. Pp. 124-130.
 5. Mityaeva A.M. Prophylaxis of conflict interaction in educational medium.//Innovative technologies of pre-university education. Materials III of the All-Russian scientific and practical conference with the international participation of Oryol: Modul-K printing house, 2016. С. 26-30.
 6. Mityaeva A.M. A family group conference as an effective way of resolution of conflicts at teenage age.//VI International scientific and practical conference "Person and world: a mirosozidaniye, the conflict and mediation in the interkulturny world". Social world of the person. Izhevsk: ERGO, 2016 publishing house. Pp. 349-354.
 7. Mityaeva A.M. School services of reconciliation as effective technology of resolution of conflicts among teenagers//Conflictology and the conflicts in the modern world. Омск: материалы международной конференции. ОмГПУ, 2017. С. 171-176.
 8. Mityaeva A.M. Features of implementation of the program of school services of reconciliation//Collection of scientific works of participants of the III international scientific and practical conference. / under the editorship of A.M. Mityaeva, S.V. Murasheva. Eagle. FGBOU WAUGH of "regional public institution of I.S. Turgenev" of 2018. Pp. 176-181.
 9. Hananashvili N.L. School services of reconciliation. Methods, researches, procedures. Collection of materials. М: New Eurasia fund, 2012. 90 p.
 10. Mityaeva A.M., Puzankova E.N., Egorychev A.M., Fomina S.N., Pravdyuk V.N. Interethnic communication and interaction of students in their professional training // The Social Sciences (Pakistan). 2016. T. 11. № S3. Pp. 6511-6515.
 11. Mityaeva A.M., Fomina S.N., Khovanskaya E.A., Egorychev A.M. Integration as Condition of Sustainable Development of Society and Education // Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH 2017): Proceedings of the 7th. CILDIAH 2017. Pp. 187-193.
-

МИХАЙЛОВА Д.И.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет
E-mail: mikhailova_d@bsu.edu.ru

MIKHAYLOVA D.I.

PhD (Education), Senior Lecturer, Pedagogy Department, Belgorod National Research University
E-mail: mikhailova_d@bsu.edu.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

INFORMATION AND DIAGNOSTIC COMPETENCE AS A PART OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE FORM MASTER

В статье произведен анализ понятия «профессиональная компетентность педагога», уточнено понятие «информационно-диагностическая компетентность будущего классного руководителя», выделены компоненты информационно-диагностической компетентности. Автором предложены способы формирования информационно-диагностической компетентности классных руководителей в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: компетентность, диагностика, профессиональная компетентность, информационно-диагностическая компетентность, будущий классный руководитель, профессиональная подготовка в вузе.

In the article the analysis of the concept “professional competence of the teacher” is made, the concept “information and diagnostic competence of the future form master” is specified, the components of information-diagnostic competence are singled out. The author suggests ways of forming information and diagnostic competence of the future form master.

Keywords: competence, diagnostics, professional competence, information and diagnostic competence, future form master, training at the university.

Nowadays the focus on professional competence is becoming the most important task of modern education. Consequently, the study of the professional competence of the teacher is one of the main directions of research activities of scientists and educators. It has always been recognized that the competence of the subject of pedagogical education, is interpreted as: a component of pedagogical culture (E.V. Bondarevskaya, I.F. Isaev, N. Rozov, etc.); area of professional activity (N.V. Kuzmina, A.K. Markov, etc.); level of specialist education (B.S. Gershunsky, A.D. Shchekaturina, etc.); system of knowledge, skills, professionally significant qualities of personality (T.G. Brazhe, N.I. Zaprudsky, etc.); form of professional activity (E.M. Pavlyuchenkov, A.I. Piskunov); characteristics of the teacher's personality (R.Kh. Shakurov, etc.).

The study of the concept of “professional competence of the teacher” allows us to talk about the complexity of this concept. Initially, we should pay attention to professional competence of the teacher. For example, the professional competence of the teacher, according to G.S. Sukhobskaya, is “a system of knowledge and skills of the teacher, which manifests itself in the solution of pedagogical problems arising in practice”. P.V. Simonov, M.A. Choshanov believe that the professional competence of the teacher is “a combination of meaningful (knowledge) and procedural (ability) components as a potential willingness to solve professional problems with knowledge of the case”. The concept of the professional competence of the teacher expresses the unity of his theoretical and practical readiness for the implementation of pedagogical activity and

characterizes his professionalism.

The first thing to be noticed is that: the majority of researchers (P.V. Simonov, G.S. Sukhobskaya, M.A. Choshanov and others) agree that the content of the teacher's competence includes a totality of professional knowledge and the skills necessary for a teacher of high culture for the successful performance of pedagogical tasks [1, p. 32].

A detailed study of the concept of “professional-pedagogical competence” allows us to look at its structure. Such researchers as A.S. Belkin, L.M. Mitin, V.V. Nesterov, V.A. Slastenin, N.N. Hridina and others emphasize the components of professional-pedagogical competence. Many experts are coming to believe that in the structure of competence may be distinguish the following components: 1) value-motivational, which refers to the totality of value orientations, motives adequate to the goals and objectives of the activity, ideological position; 2) cognitive, which includes a body of knowledge of the subject area, resulting in the formation of competence; 3) activity (practical experience); 4) operational and technological, characterized by a combination of skills and practical solutions to problems; 5) personal, which is understood as the totality of individual psychological qualities important for the given subject area and abilities; 6) reflexive, by which one understands the ability to evaluate activity, its results, creativity [2, p. 38].

There is yet another component to bear in mind – information and diagnostic component. We strongly believe that information and diagnostic competence is the main components of professional and pedagogical competence.

The study of the essence of diagnostic competence, methods of its formation is carried out in the works of such researchers as: O.I. Dorofeeva, E.P. Ivutina, T.V. Cote, A.V. Senichkina, ect. [1, 2, 3].

We give here only a few examples of diagnostic competence. Diagnostic competence O.I. Dorofeyeva understands as “the unity of the theoretical and practical readiness of teachers to carry out diagnostic activities to solve professional problems and problems arising in real situations of professional pedagogical activity”. Here is one more example. A.V. Senichkina treats the diagnostic competence of the subject of continuous education as “his ability and readiness for diagnostic activities at various educational stages, expressed in a person-conscious positive attitude, in the presence of deep, sound diagnostic knowledge and skills aimed at solving diagnostic problems”.

In this paper we shall try to illustrate the concept of «information and diagnostic competence of the future form master», single out components of information and diagnostic competence of the future form master.

So, we'll begin with a definition of “information and diagnostic competence of the future form master”. Information and diagnostic competence of the future form master we understand as the theoretical and practical readiness of the future form masters for the implementation of diagnostic activities in the educational process of the school, formed in the educational process of the university. The content of the diagnostic competence of the future form master consists of the following components: diagnostic knowledge, diagnostic skills, knowledge of information and pedagogical technologies.

Then go on to a brief review of components of information and diagnostic competence of the future form master. The number of diagnostic knowledge we refer the knowledge of the theoretical bases of diagnostics and knowledge of the technology of diagnostic activity. The basis for the formation of diagnostic skills are the actions and operations of general pedagogical skills of the teacher. This conclusion allows us to distinguish the skills necessary in the diagnostic activity of the future form master: analytical skills, prognostic skills, organizational skills, gnostic skills, communicative skills, correctional skills, reflexive skills.

Thus, results from the experiment allows to state that the formation of information and diagnostic competence of future form master is possible as a result of the creation of new methodological and diagnostic tools, the use of the possibilities of pedagogical practice, research activities, the possibilities of the information and educational environment of the university.

Concluding what has been said above, we want to stress that as a result of the work, students have been educated in the field of pedagogical diagnostics and diagnostic activities. Here are some more examples of this work: 1) mastering the discipline “Diagnostic culture of the class teacher”; 2) performing diagnostic tasks in the process of passing the pedagogical practice (studying the children's collective and individual students); 3) students' presentations at scientific conferences; 4) implementation of the research work; 5) participation in the development of the electronic diagnostic tools of the form master and ect.

Библиографический список

1. *Дорофеева О.И.* Формирование диагностической компетентности педагогов : метод.пособие / О. И. Дорофеева ; под ред. И. Ю. Дробининой ; Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования. Вологда : ВИРО, 2006. 80 с.
2. *Ивутина Е.П.* Формирование диагностической компетентности у студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Киров, 2008. 172 с.
3. *Сеничкина А.В.* Реализация принципа преемственности в развитии диагностической компетентности субъекта непрерывного образования :автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Череповец, 2006. 19 с.
4. *Михайлова Д.И.* Формирование диагностической культуры классного руководителя в процессе профессиональной подготовки в вузе :автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Белгород, 2016. 24 с.

References

1. *Dorofeyeva O.I.* Formation of diagnostic competence of teachers: manuals. Vologda:VIRO, 2006. 80p.
2. *Ivutina E.P.* Formation of diagnostic competence in students of pedagogical specialties in the process of vocational training. Candidate thesis in Pedagogy, Kirov, 2008.172p.
3. *Senichkina A.V.* The realization of the principle of continuity in the development of the diagnostic competence of the subject of continuing education. Candidate thesis in Pedagogy, Cherepovets, 2006. 19p.
4. *Mihaylova D.I.* Formation of the diagnostic culture of the form master in the process of vocational training in the university. Candidate thesis in Pedagogy, Belgorod, 2016. 24p.

УДК 379.8

ОРЛОВА Л.Н.

кандидат политических наук, заведующий кафедрой
социально-культурной деятельности, Орловский госу-
дарственный институт культуры
E-mail: orlova.iz.orka@gmail.com

ORLOVA L.N.

Candidate of Political Sciences, Head of the Department of
Social and Cultural Activities, Orel State Institute of Culture
E-mail: orlova.iz.orka@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ПИОНЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ: ПУТИ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

SOCIO-CULTURAL POTENTIAL OF THE MODERN PIONEER MOVEMENT: WAYS TO PRESERVE AND DEVELOP

Статья посвящена исследованию состояния современного пионерского движения как института гражданского общества, перспектив развития социально-культурного потенциала пионерства, моделей взаимодействия с государством и обществом.

Пионерские объединения классифицированы по характеру, организации деятельности, региональным особенностям, отношению к их деятельности со стороны общества и государства. Рассмотрены также общие тенденции, пионерского движения, имидж современной пионерии, отраженный в Пионерской Декларации.

Доказано, что логика развития детских и молодежных объединений подчиняется определенным закономерностям, которые наиболее ярко проявляются в многолетней истории пионерской организации.

Рассмотрены меры, предпринятые в пионерском сообществе, направленные на создание единого информационного пространства в целях сохранения специфики пионерства во всем многообразии детского движения, поиск путей и форм пионерской интеграции в соответствии со спецификой управления в общественных системах.

Высказан тезис, что идея создания общероссийской пионерской организации позволит создать условия для выхода современного пионерского движения из кризиса и, таким образом, для начала нового этапа в его развитии. А это, в свою очередь, позволит Пионерии в большей мере реализовать заложенный в ней социально-культурный потенциал.

Ключевые слова: пионерское движение, гражданское общество, молодежная политика, интеграционные процессы, социально-культурный потенциал, молодежные и детские объединения.

The article deals with the current state of the pioneer movement as a civil society institution, its socio-cultural perspectives, patterns of interaction with the government and the public society.

Pioneer organizations are classified according to the character and types of their activities, their regional peculiarities, patterns of interaction with the government and the public society. Also, the article covers the common tendencies of the pioneer movement and features of the modern image of the organization which are listed in the Pioneer Declaration.

Undoubtedly, evolution of children's and youth organizations follows certain laws which are vividly illustrated by the long-term pioneer history.

The article focuses on measures taken by the pioneer organization to build the integral information space in order to preserve the specific features of the pioneer movement and find new ways of interaction with the public society in general and other youth organizations in particular.

The author comes up with the statement that the formation of the All-Russia Pioneer Organization will pave the way to overcoming the crisis and creating new conditions for its development. In its turn, it will lead to the full realization of its socio-cultural potential.

Keywords: pioneer movement, civil society, youth policy, integration processes, socio-cultural potential, youth and children's associations.

Феномен пионерской организации в настоящее время, как и в течение многих предыдущих десятилетий, остается актуальным для осознания политологов, социологов, педагогов, общественности. И феномен этот, на наш взгляд, заключается в быстрых темпах развития от немногочисленных и незначительных по своему влиянию групп до многомиллионной системной организации, являющейся основой для воспитания граждан своей страны в рамках государственной идеологии. Примечательно, что чем более сложные периоды переживала наша страна, тем активнее и влиятельнее становилась пионерская организация.

Это влияние пионерской организации на умы и сердца детей, педагогов и общественников, понимание ее важной воспитательной роли не могло быть разрушено так же стремительно, как структура и идеология советского государства. Несмотря на многовекторность современной общественно-политической ситуации, современное пионерское движение рассматривается наряду с другими молодежными и детскими общественными объединениями как неотъемлемая часть гражданского общества. Типология пионерских объединений, система ценностей, пути к сохранению специфики и развитию социально-культурного по-

тенциала изучаются учеными и методистами-практиками.

Пионерские объединения сегодня продолжают свою деятельность как в России, так и на постсоветском пространстве. С 1990 года, когда после X Всесоюзного пионерского слета, Всесоюзная пионерская организация имени В.И.Ленина была реорганизована в Международный союз детских общественных объединений (СПО-ФДО), она прошла серьезное испытание временем, выстояла, а, значит, потенциал, заложенный в ней, оказался значительным. Конечно, напрямую соотносить развитие пионерского движения с направленностью политических процессов и социальных тенденций, имеющихся в государстве, возможно, не совсем корректно, но синхронность процессов присутствует [1]. Так в связи с определенными шокowymi трансформациями идеологии российского общества возникла проблема социально-культурного имиджа пионерских организаций. Разрушенный в массовом сознании в начале девяностых годов образ красногалстучной организации свел, по сути, на нет позитивный образ пионерии.

Возникло настороженное отношение к ее деятельности со стороны общества и государства, число пионерских дружин и пионеров уменьшилось в сотни раз. И лишь энтузиасты, обладающие устойчивостью сознания и волевыми качествами, умеющие противостоять стихийным разрушительным тенденциям, продолжали возглавлять первичные, муниципальные, региональные пионерские объединения. Затем, через 15-20 лет, в связи с определенной стабилизацией социально-экономической ситуации, развитием гражданского общества в современной России стабилизировалось и обновленное пионерское движение.

Действительно, в настоящее время развитие пионерских объединений как в России, так и в странах ближнего зарубежья может быть представлено как движение (отсутствует централизованная система руководства, общие организационные структуры, но в то же время имеются единые базовые ценности, традиции, частично сохраняются цели и символика).

Особенностью развитого гражданского общества применительно к детскому и молодежному движению является то, что государство призвано создавать благоприятные условия для деятельности социально ориентированных объединений детей и молодежи, поддерживать их, способствовать реализации интереса, на основе которого создавалась данная организация.

В настоящее время нельзя ограничиться и каким-то уже имеющимся локальным опытом в пределах одной региональной или межрегиональной организации, насколько идейной сущностью он ни был бы близок другим объединениям и ассоциациям России.

Стратегия, тактика, формы и методы работы в различных региональных детских и молодежных общественных объединениях зависит, прежде всего, от политических приоритетов региональной власти, характера взаимодействия с социально-культурными институтами.

В данном случае речь идет о так называемом институциональном взаимодействии, иными словами говоря, взаимовлиянии государства и гражданского общества как системообразующих институтах общества. Изучение взаимодействия государства и детских, молодежных объединений как части гражданского общества позволяет определить особую институциональную сферу взаимов-

лияния их между собой.

Построение взаимодействия государства и детских, молодежных (в том числе пионерских) общественных объединений может осуществляться по нескольким направлениям. Это может быть совместная деятельность субъектов, направленная на укрепление нормативной правовой базы регионов Российской Федерации в сфере молодежной политики, развития детского и молодежного общественного движения. Это может быть разработка и представление общественным объединением законопроектов, концепций с последующим анализом и дополнениями со стороны государственных структур. Именно благодаря подобным инициативам гражданского общества, демонстрировавшего социально ответственную позицию, к примеру, в Орловской области к концу 90-х годов прошлого века была сформирована концепция развития молодежной политики, стратегия развития детского движения. Программа областной пионерской организации «Орлята» в 1996 году на пять лет стала воспитательной программой для всех образовательных учреждений Орловской области.

Более распространенная модель взаимодействия – это решение каких-либо социально значимых, социально-культурных проблем. Государство обозначает проблему и предлагает те или иные материально-технические ресурсы (частичное финансирование, предоставление помещения, аренда оргтехники и т.д.) для ее решения. Детское, молодежное объединение, в свою очередь, предоставляет человеческие ресурсы, конкретные программы, технологии, способствующие ее решению. Сегодня все чаще основными формами подобного взаимодействия являются государственный социальный заказ, государственный социальный грант, государственное социальное спонсорство и т.д. Представленная модель является достаточно эффективной с точки зрения успешности решения той или иной социальной проблемы, при условии соблюдения принципа субсидиарности.

Суть данного принципа в необходимости вместе с передачей полномочий по решению той или иной задачи от государства к молодежному или детскому объединению передать и соответствующие для ее реализации средства [2].

Пионерское движение имеет неравномерное развитие по регионам Российской Федерации в зависимости от политической ситуации и конъюнктуры. С точки зрения классификации пионерских объединений существенным видится характер их взаимосвязи с базовыми компонентами социально-культурной сферы общества. Это обусловлено тем, что именно этим определяются важнейшие черты пионерского движения как важной составляющей гражданского общества: степень самостоятельности, возможность реализовывать приоритетные цели и осуществлять свою деятельность.

Общая картина развития пионерского движения в России и странах ближнего зарубежья в настоящее время может быть представлена в самом общем виде следующим образом:

1. В ряде субъектов Российской Федерации и странах СНГ сохранились массовые пионерские организации, которые не прерывали свою деятельность в постсоветское время. Они, хотя и подверглись определенной трансформации, но при этом не потеряли свою индивидуальность и сохранили лучшие черты Всесоюзной пио-

нерской организации. Данные объединения занимают центральную нишу в системе регионального детского движения. Таковыми, к примеру, являются Белорусская республиканская пионерская организация, Республиканская организация «Пионеры Башкортостана», Орловская областная пионерская организация «Орлята». Это фактически общественно-государственные организации, так как степень взаимовлияния и взаимодействия с государственными структурами очень высока. При реализации отдельных направлений государственной молодежной политики данные объединения выполняют государственный заказ на проведение системы досуговых, воспитательных мероприятий с детьми и молодежью. Пионерские объединения включены в систему общеобразовательных учреждений.

2. В Российской Федерации также действуют другие детские организации, не прерывавшие своей деятельности после 1990 года. Они являются правопреемниками пионерской организации, даже в названии сохранили слово «пионерский». Однако по сути данные объединения стали «зонтичной структурой», объединившей как пионерские, так и непионерские объединения региона. В данном случае в непионерских формированиях все же сильны пионерские традиции. Яркий пример тому – Союз пионерских организаций Нижегородской области; Курский союз детских и пионерских организаций. Детские объединения в данных регионах также включены в систему общеобразовательных учреждений и занимаются реализацией отдельных направлений государственной молодежной политики. Иными словами, институциональное взаимодействие также присутствует.

3. В ряде регионов сохранились и все эти годы действовали относительно небольшие по численности пионерские объединения, как, например, Московская городская пионерская организация. В данном случае дислокация пионерских объединений – на базе учреждений дополнительного образования, но государство фактически не взаимодействует с пионерскими объединениями.

4. В составе подавляющего большинства региональных детских организаций действуют пионерские объединения (в основном, первичные: отряды, дружины). Они не являются юридическими лицами, но используют опыт, символику традиции пионерской организации. Это произошло вследствие того, когда в начале 90-х годов прошлого века региональные организации Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина были ликвидированы и заменены на другие объединения. Такое явление можно наблюдать в Мурманской, Ленинградской, Тверской областях. Эту ситуацию можно рассматривать как результат стойкости взрослых и детей, готовых отстаивать идею пионерства. Данные объединения также функционируют на базе внешних учреждений. Здесь, как и предыдущем случае, взаимодействие между государством и пионерскими объединениями не происходит, так как имеются иные юридические лица – общественные объединения, которым оказывается государственная поддержка.

5. Близка к вышеуказанной ситуация, когда в регионах пионерские объединения при смене политического режима в начале 90-х годов также были ликвидированы, однако в последние годы региональные пионерские организации были вновь восстановлены силами энтузиастов-общественников, зачастую по инициативе региональной

власти, общественных или политических сил. Подобный расклад можно наблюдать в Иркутской, Волгоградской и ряде других территорий Российской Федерации. Такие пионерские формирования действуют параллельно существующим детским объединениям, и так как региональная власть к ним «благоволит», то и институциональное взаимодействие ярко выражено.

6. Кроме названных категорий, существуют также детские объединения, которые можно отнести к категории объединений «пионерского типа». В сложное время им пришлось отказаться от слова-символа, но они сохранили при этом многие базовые сущностные характеристики пионерства.

7. Особое положение занимают так называемые «припартийные» пионерские формирования, созданные и поддерживаемые КПРФ. Их относительно немного (ряд пионерских объединений Московской области, пионерские организации Приморья), но они стоят особняком. В основном работа в этих объединениях сводится к организации массовых приемов в пионеры и к привлечению детей к участию в отдельных партийных мероприятиях [3].

Такая разноплановость пионерства имеет как отрицательные, так и положительные особенности. К отрицательным относится, прежде всего, отсутствие в настоящее время сильного центра на уровне Российской Федерации, что порождает не только организационную, но и идеологическую раздробленность, в том числе, и в понимании смысла и сущности современного Пионерства.

К положительным можно отнести общие тенденции, закреплённые в Пионерской Декларации, которые объединяют все организации.

Пионерство – это система ценностей, которая положена в основу жизнедеятельности пионерских объединений. Пионерство – это образ жизни человека, основанный на соответствующей системе ценностей, которые исторически сложились за практически вековой путь развития. Важнейшие из них: патриотизм, гражданственность, интернационализм, гуманизм, альтруизм (бескорыстие), забота, созидание, стремление улучшить свою и окружающую жизнь, коллективизм, товарищество, демократизм, самостоятельность, творчество, игра, романтика [4].

Пионерство – это жизненная позиция члена общественной организации по отношению к миру, к людям, к своей организации и себе самому. Заключается она в оказании помощи товарищам в познании и улучшении окружающего мира и себя, в гражданском становлении; в ярко выраженной социально-культурной направленности деятельности.

Именно социально-культурная направленность, обращенность в широкий спектр общественных отношений, причастность к важнейшим событиям, в том числе политическим, происходящим в стране и в мире, всегда отличало и отличает пионерскую организацию от других детских объединений и организаций. Пионерское движение является важной формой гражданского воспитания подростков, первой школой демократии.

Пионерское движение способствует интеграции ребенка в систему общественных отношений через освоение многообразных социальных ролей, принятие общественных идеалов, социальных норм, традиций, обычаев, традиционной культуры общества. Члены пионерской

организации включаются в различные виды общественной деятельности [6].

Пионерскому движению присущи исторически сложившиеся традиции: символика, атрибутика, ритуалы; нормы жизнедеятельности объединения (законы, обычаи); формы работы (сборы, слеты, военно-спортивные игры «Зарничка», «Зарница», песенный репертуар); структура органов управления и самоуправления.

Наряду с общими традициями, в пионерской организации оформились специфические, отраженные в целях, символике, идеологических ценностях, которые явились важными характеристиками определенного уровня зрелости членов пионерской организации как граждан страны, способности активно участвовать в реализации государственной молодежной политики [5].

Разнообразные по численному составу, структуре, организационному строению пионерские организации России в последние годы активно стремятся к взаимодействию, сотрудничеству, созданию единого информационного поля в целях сохранения специфики пионерства [4] во всем многообразии детского движения, поиск путей и форм пионерской интеграции в соответствии со спецификой управления в общественных системах.

Необходимо отметить, что в пионерском сообществе, начиная с начала 90-х годов, предпринимался ряд шагов, направленных на решение указанных проблем.

Так, в 1991-1995 годах прошла серия встреч руководителей пионерских организаций России, в рамках сборов ФДО «Юная Россия» на базе ВДЦ «Орленок» проводились «Пионерские клубы», где между руководителями была достигнута договоренность о мерах по консолидации усилий по развитию пионерского движения. Также в «открытом письме» участниками одного из сборов впервые была сделана попытка нарисовать типичный облик пионера 90-х и его организации.

С 1992 года начинается разработка документов, в которых предпринимается попытка осмыслить сущность пионерского движения. В частности, созданы Пионерская Декларация, договор о «Пионерском содружестве», в которых намечались шаги по сближению пионерских объединений, договор о взаимодействии пионерских объединений Российской Федерации. Были инициированы общепионерские операции «Эстафета радости» (1992), «Венок славы»

(1994-1995), «От сердца к сердцу» (1999-2001) [3].

Постепенно стало формироваться ядро пионерских объединений, заинтересованных в активном взаимодействии. Наиболее сильными стали Белорусская республиканская пионерская организация (г. Минск), Орловская областная пионерская организация «Орлята» (г. Орел), Московская городская пионерская организация (г. Москва).

С 1997 года проводились сборы пионеров стран СНГ с участием Белорусской республиканской пионерской организации и пионерских организаций Украины. III Сбор пионеров стран СНГ, проходивший в г. Брянске, решил, что необходимо найти приемлемую форму объединения и принять меры для его юридического оформления [4].

Таким образом, в декабре 1999 года была создана межрегиональная детская общественная организация «Пионерское Содружество» (центр- г. Орел). В нее вошли пионерские организации Орловской, Брянской, Калужской, Курской, Липецкой, Нижегородской, Тульской областей, Краснодарского края, Республик Северная Осетия–Алания, Марий–Эл.

Данная организация просуществовала до 2006 года. За это время была наработана целая система социально-культурных мероприятий, направленная на продвижение образа современной пионерской организации (фестивали организаций, конкурсы вожатского мастерства, палаточные лагеря, встречи пионерского актива и т.п.); создана система взаимодействия и координации субъектов «Пионерского содружества».

Таким образом, интеграционный процесс в пионерском движении продолжается и его нельзя назвать завершенным, несмотря на то, что в последнее время в связи со сменой лидеров в ряде пионерских организаций он несколько притормозился.

Однако центристская тенденция сохраняется, что проявилось в ходе празднования 95-летия пионерской организации в мае 2017 года. На наш взгляд, идея создания общероссийской пионерской организации получила сегодня достаточно широкую поддержку.

Данная идея позволит создать условия для выхода пионерского движения из кризиса и, таким образом, для начала нового этапа в его развитии. А это, в свою очередь, позволит Пионерии в большей мере реализовать заложенный в ней социально-культурный потенциал.

Библиографический список

1. Богуславский М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим. Монография. Тверь: научная книга, 2007. 112 с.
2. Ковалева А.И., Луков В.А. Социология молодежи (теоретические вопросы). М.: Социум, 1999, с.79
3. Лебедев Д.Н. К вопросу о сущностных характеристиках современных пионерских объединений и чертах их социально-педагогического потенциала [Текст] / Д.Н. Лебедев Детская самоорганизация: от первичного объединения до региональной организации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 12-15 мая 2004 г. Под ред. И. Н. Антоновой и др. Уфа: БИРО, 2004. 122 с.
4. Лебедев Д.Н. В тебя, Пионерия, верю я! Шагай вперед, Пионерия!: Сборник документов и материалов [Текст] / Д.Н. Лебедев (сост.). М.: Русская рекламная компания, 2007. 92 с.
5. Алиева Л.В. Традиции отечественного детского движения – ресурс его позитивного развития как субъекта гражданского общества/ Партнерство во имя ребенка. Сборник научных статей участников Международной научно-практической конференции/коллективная монография под ред. А.В.Волохова /М: 2012, 306 с.
6. Алиева Л.В. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума / Педагогика. 2010, 84 с.

References

1. Boguslavskiy M.V. Detskoye dvizheniye v Rossii: mezhdushchim. Monografiya. – Tver': nauchnaya kniga, 2007. 112 s. (Boguslavskiy M.V. Children's movement in Russia: between past and future. Monograph. Tver: scientific book, 2007. 112 s.)
2. Kovaleva A.I., Lukov V.A. Sotsiologiya molodezhi (teoreticheskiye voprosy). M.: Sotsium, 1999, c.79 (Kovaleva A.I., Lukov V.A. Sociology of youth (theoretical issues). M.: Socium, 1999, c.79)
3. Lebedev D.N. K voprosu o sushchnostnykh kharakteristikakh sovremennykh pionerskikh ob'yedineniy i chertakh ikh sotsial'no-ped-

agogicheskogo potentsiala [Tekst] / D.N. Lebedev Detskaya samoorganizatsiya: ot pervichnogo ob'yedineniya do regional'noy organizatsii. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. 12-15 maya 2004 g. Pod red. I. N. Antonovoy i dr. Ufa: BIRO, 2004. 122 c. (Lebedev, D.N. To the question of the essential characteristics of modern pioneer associations and the features of their social and pedagogical potential [Text] / D.N. Lebedev Children's self-organization: from the primary association to the regional organization. Materials of the All-Russian scientific-practical conference. May 12 – 15, 2004. Ed. I.N. Antonova et al. – Ufa: BIRO, 2004. 122 c.)

4. *Lebedev D.N.* V tebya, Pioneriya, veryu ya! Shagay vpered, Pioneriya!: Sbornik dokumentov i materialov [Tekst] / D.N. Lebedev (sost.). M.: Russkaya reklamnaya kompaniya, 2007. 92 c. (Lebedev, D.N. In you, Pioneer, I believe! Step forward, Pioneer!: Collection of documents and materials [Text] / D.N. Lebedev (comp.). M.: Russian advertising company, 2007. 92 c.)

5. *Aliyeva L.V.* Traditsii otechestvennogo detskogo dvizheniya – resurs yego pozitivnogo razvitiya kak sub'yekta grazhdanskogo obshchestva/ Partnerstvo vo imya rebenka. Sbornik nauchnykh statey uchastnikov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii/kollektivnaya monografiya pod red. A.V.Volokhova /M: 2012, 306 c. (Aliyev L.V. Traditions of the national children's movement is a resource for its positive development as a subject of civil society / Partnership for the sake of a child. Collection of scientific articles of the participants of the International scientific-practical conference / collective monograph, ed. A.V.Volokhova / M: 2012, 306 c.)

6. *Aliyeva L.V.* Detskiye obshchestvennyye ob'yedineniya v vospitatel'nom prostranstve sotsiuma / pedagogika. 2010, 84 c. (Aliyev L.V. Children's public associations in the educational space of society / pedagogika. 2010, 84 c.)

УДК 378

UDC 378

ПРАВДЮК В.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: m-suganova@mail.ru

СУГАНОВА М.И.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра маркетинга, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: m-suganova@mail.ru

КОВЕШНИКОВ А.И.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: landshaft.osau@gmail.com

PRAVDYUK V.N.

Doctor of pedagogical Sciences, professor, the department of professional learning and business, Orel State University

E-mail: m-suganova@mail.ru

SUGANOVA M. I.

Candidate of economic Sciences, the department of marketing, Orel State University

E-mail: m-suganova@mail.ru

KOVESHNIKOV A.I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

E-mail: landshaft.osau@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

FORMATION OF SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE MASTERS OF PROFESSIONAL TRAINING

В статье рассматриваются особенности формирования у будущих магистров как педагогов учреждений среднего профессионального образования, знаний, умений и навыков научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: будущие магистры, научно-исследовательская деятельность.

The article deals with the features of the formation of future masters as teachers of secondary vocational education, knowledge, skills and research activities.

Keywords: future masters, research activity.

В приоритетном национальном проекте «Образование», Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, и других нормативно-правовых документах сферы образования обозначена подготовка высококвалифицированных специалистов, способных в условиях развития наукоемких технологий к непрерывному профессиональному росту и профессиональной мобильности [1]. Поэтому на современном этапе социально-экономического развития общества повышаются требования в сфере высшего и профессионального образования.

В Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева ведется подготовка магистров для учреждений среднего профессионального образования. Особое значение занимает научно-методическая работа по совершенствованию подготовки магистров: разрабатываются и внедряются новые образовательные технологии на основе интеграции науки, образования и инновационной деятельности [2].

В ходе формирования у будущих магистров профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков по научно-исследовательской деятельности необходимо принимать во внимание не только их базовую подготовку, но и развивать научные знания в различных отраслях производства на основе экономических знаний. Это позволяет

будущим магистрам быть предприимчивым, мобильным, творчески активным и научно грамотным педагогом, умеющим рационально использовать потенциал своих знаний.

Глубокие и разносторонние научно-профессиональные знания и умения в различных областях производства способствуют в будущем магистрам принимать самостоятельные решения с учетом разнообразных педагогических и социально-экономических условий.

В процессе подготовки студентов по магистерской программе «Инновационные технологии профессионального образования» решаются следующие ключевые задачи:

- повысить качество обучения на основе углубления и расширения научных знаний по отраслевым дисциплинам;
- выявить и реализовать педагогические условия обучения: обще дидактические, научно-технологические, инновационно-педагогические (внедрение информационных, компьютерных и педагогических технологий);
- усилить самостоятельную активность студентов в учебном процессе применяя интерактивные формы и методы обучения, используя условия научно-образовательного пространства вуза;
- разработать формы и методы педагогического сотрудничества с целью мотивации студентов и преподавателей к научно-исследовательской деятельности, которая

повышает их научно-творческую мобильность;

- расширить научное сотрудничество с образовательными учреждениями, в том числе, международное;
- усилить сотрудничество с работодателями и повысить конкурентную способность магистров на отечественном и мировом рынке труда;
- расширить для выпускников перспективы самореализации в условиях социально-экономической среды региона, в научной и профессионально-педагогической деятельности.

В целом научно-исследовательская деятельность будущего магистра, как педагога профессионального обучения формирует и его культуру, которая подчеркивает общий уровень развития личности педагога, готового к работе в инновационной образовательной среде профессионального учебного учреждения, готового к профессионально-педагогическому и научному сотрудничеству, обладающего комплексом приобретенных знаний, умений и навыков [3], [4].

Своевременное вовлечение магистрантов в научно-исследовательскую деятельность, ознакомление их методами научного исследования, с умением находить научный материал в большом потоке информации, хранить его и пользоваться им, помогает им быстро адаптироваться в научной среде университета. На формирование активизации самостоятельной деятельности магистрантов большое влияние оказывают как сам научный руководитель, так и примеры научной деятельности преподавателей кафедр и факультетов университета.

Педагогическое сотрудничество по теме научного исследования помогает студентам: овладеть современными методами поиска научной информации, оформлению теоретических глав выпускной квалификационной работы; организовать в образовательном учебном учреждении постановку эксперимента и апробацию методических разработок, творческого проекта; освоить методы математической обработки статистических данных; овладеть более высоким уровнем личной социальной активности и многое другое.

Результатом педагогического взаимодействия является сформированная личность начинающего исследователя, его показателями являются:

- своевременная разработка темы научного исследования, выявление ее актуальности, степени разработанности, постановка противоречий, проблемы; выбор объекта и предмета исследования; формулировка гипотезы и задач;
- уровень участия научного руководителя в оказании консультативной помощи, в выполнении исследовательской работы будущих магистров;

- степень материально технической оснащенности кабинетов для обработки результатов исследования, внедрение информационных технологий в учебный процесс;
- личностные качества научного руководителя и других преподавателей как пример дисциплинированности, ответственности, целеустремленности, усидчивости и других качеств;
- наличие комплекса педагогических условий успешного формирования знаний и учений научной деятельности.

В связи с этим, предлагаем в процессе подготовки магистров выполнения следующих задач:

- повысить мотивацию магистров к научно-творческой деятельности на примере изучения отраслевых экономических дисциплин с применением компьютерных технологий;
- внедрить в процесс обучения различные программы и средства контроля знаний;
- разнообразить тематику научных исследований, расширить ареал научной подготовки и углубить научно-исследовательскую деятельность с помощью интернет-ресурса;
- разнообразить спектр форм апробации результатов научного исследования: участие в конференциях, олимпиадах, WorldSkills, в печатных изданиях и других формах;
- активизировать научно-исследовательскую деятельность с использованием различных методов (эксперимент, наблюдение, тестирование, анкетирование, интервьюирование, методы статистики и других методов).

Выполнение этих и других задач, по нашему мнению, позволит студентам решить ряд значимых задач в развитии профессионального научно-творческого мышления, предвидеть развитие профессиональных, педагогических и экономических явлений, делать обоснованные выводы, рекомендации.

Таким образом, считаем, что в целях формирования профессиональных компетенций большую роль играют знания, умения и навыки научно-исследовательской деятельности будущих магистров профессионального обучения (по отраслям). На это, прежде всего, оказывают влияние инновационная образовательная среда вуза, научно-практическая компетентность преподавателей. Научным руководителям, в целях совершенствования научно-педагогического мастерства у будущих магистров, необходимо расширить ознакомление с собственным опытом научной работы. Магистры, с развитой профессиональной научной культурой, способны рассматривать свою будущую педагогическую или производственную деятельность с позиций правильных жизненных отношений.

Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 [Электронный ресурс] <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обращения: 4.06.2018).
2. Ляпина И.Р., Суганова М.И. Применение маркетинговых исследований при формировании компетентностной модели выпускника // И.Р. Ляпина, М.И. Суганова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. №3-2. с.160-166.
3. Правдюк В.Н., Дерепаско С.В., Ковешникова Е.Н. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. № 3. С. 88-93.
4. Правдюк В.Н., Хмызова Н.Г., Митяева А.М., Ковешникова Е.Н., Суганова М.И. Формирование научной культуры у будущих магистров // Скопус: Научный журнал, 11: 6970-6975. 2016.

References

1. National doctrine of education in the Russian Federation until 2025 [Electronic resource] <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (date of circulation: 4.06.2018).
 2. *Lyapina I.R., Spanova M.I.* Application of marketing research in the formation of the competence model of a graduate /I. R. Lyapina, M. I. Suhanova // *Izvestia of the Tula state University. Humanities.* 2013. №3-2. Pp.160-166. 3.
 3. *Pravdyuk V. N., Derepasko S. V., Koveschnikova E. N.* Pedagogical conditions of formation professional competence of future bachelors of vocational training *Izvestiya of the Tula state University. Pedagogy.* 2016. No. 3. P. 88-93
 4. *Pravdyuk V.N., N.G. Khmyzova A.M. Mityeva, E.N. Koveschnikova and M.I. Suganova,* 2016. Formation of Scientific Culture in the Process of Preparation of Would be Masters. *TheSocialSciences*, 11: 6970-6975.
-
-

ПУЗИНА Т.И.

доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: tipuzina@gmail.com

МАКЕЕВА И.Ю.

кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: makeevainna@inbox.ru

PUZINA T.I.

Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of Department of Botany, Plant Physiology and Biochemistry of plants, Orel State University

E-mail: tipuzina@gmail.com

MAKEEVA I.YU.

Candidate of Biology, Senior Lecturer of the Department Plant Physiology and Biochemistry of plants, Orel State University

E-mail: makeevainna@inbox.ru

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «БИОФИЗИКА»
В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРА БИОЛОГИИ**

**CONCEPTUAL BASES OF CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL PROGRAM "BIOPHYSICS"
IN THE PREPARATION OF THE MASTER OF BIOLOGY**

Рассматривается актуальность введения магистерской образовательной программы «Биофизика» в направлении подготовки 06.04.01 Биология в связи с приоритетными направлениями развития науки, технологий и техники, а также перечнем критических технологий Российской Федерации. Предлагается модульная структура данной образовательной программы с перечнем дисциплин базовой и вариативной части, а также дисциплин по выбору. Отмечается уникальность программы «Биофизика» для региона. Приводятся организации-партнеры, участвующие в организации практик. Дается информация о трудоустройстве выпускников.

Ключевые слова: магистр биологии, образовательная программа, биофизика, модульная структура, организации-партнёры.

The relevance of the introduction of the Master's educational program «Biophysics» in the direction of training 06.04.01 Biology is considered in connection with the priority areas of development of science, technology and technology, as well as a list of critical technologies of the Russian Federation. A modular structure of this educational program with a list of basic and variable part disciplines, as well as optional disciplines, is proposed. Notes the uniqueness of the program «Biophysics» for the region. The partner organizations involved in the organization of the practices are listed. Provides information about the employment of graduates.

Keywords: Master of Biology, educational program, biophysics, modular structure, partner organizations.

Одним из приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации являются науки о жизни [2, 3]. Важное значение имеет подготовка высококвалифицированных кадров в области естественных наук. Для этого необходимо внедрять в образовательный процесс высшей школы новые современные образовательные программы, которые можно реализовывать через обучение в магистратуре. Именно магистратура обеспечивает глубокую теоретическую подготовку, научно-исследовательскую деятельность, формирование практических умений и навыков.

В настоящее время возникает необходимость реализации в системе магистратуры образовательных программ, интегрирующих знания из разных областей науки. Одной из таких программ является «Биофизика», относящаяся к направлению подготовки 06.04.01 Биология [4]. Данная программа соответствует реализации критических технологий Российской Федерации, а именно: биокаталитических, биосинтетических и биосенсорных; геномных,

протеомных и постгеномных; клеточных.

Биофизика – раздел биологии, изучающий физические аспекты существования живой природы на всех её уровнях, начиная от молекул и клеток и заканчивая биосферой в целом. Она призвана выявлять связи между физическими механизмами, лежащими в основе организации живых объектов, и биологическими особенностями их жизнедеятельности. Поэтому биофизик должен обладать и физическими, и биологическими знаниями. Для успешной работы в области биофизики желательно общее понимание живой природы [1].

Уникальность предлагаемой образовательной программы состоит:

- во-первых, в том, что она не имеет аналогов на рынке образовательных услуг нашего региона (Орловской, Брянской, Тульской и Курской областей);
- во-вторых, в подготовке высококвалифицированных магистров, способных решать актуальные задачи, стоящие перед регионом в области биотехнологии, медицины и агрономии.

Цель образовательной программы «Биофизика» заключается в обеспечении студентам качественного, доступного, современного образования, трансформированного через знания и опыт, развитие научных и образовательных технологий для подготовки специалистов новой формации, способных к практической реализации полученных знаний в инновационных отраслях медицины, биотехнологии, экологии, агрономии и других естественных наук, в научной и педагогической деятельности, что позволит решать актуальные задачи, стоящие как перед регионом, так и в России в целом.

Данная образовательная программа способствует развитию отечественной научной школы, ведущей научно-исследовательские работы в области нанобиологии, наноматериалов, фотобиологии, физики белковых и мембранных структур.

Программа включает два вида деятельности: научно-исследовательскую и педагогическую. Задачами научно-исследовательской деятельности являются:

- самостоятельный выбор и обоснование исследования;
- проведение научного эксперимента по биофизике;
- формирование новых задач, возникших в ходе проведения исследований;
- выбор и освоение методов исследования;
- освоение новых теорий;
- работа с научной информацией;
- статистическая обработка полученных результатов;
- подготовка научных отчетов, докладов, публикаций.

Педагогическая задача заключается в осуществлении педагогической деятельности по биофизике в организациях высшего образования, лицеях и колледжах с углубленным изучением биологии.

Структура образовательной программы включает базовую и вариативную часть, учебную и производственную практики, факультативы и государственную итоговую аттестацию.

Базовая часть включает четыре модуля. Гуманитарный модуль представлен следующими дисциплинами: философские проблемы естествознания, современные технологии преподавания биологии, методология научного поиска. Коммуникативный модуль включает компьютерные технологии в биологии и деловой иностранный язык. Естественнаучный модуль представлен дисциплинами: биофизика мембран, учение о биосфере, современная экология и глобальные экологические проблемы, основы профессиональных коммуникаций в поликультурном пространстве. Профессиональный модуль содержит дисциплины: история и методология биологии, современные проблемы биологии.

Вариативная часть представлена профильным модулем, куда входят молекулярная биология и биофизика, квантовая физика, основы термодинамики, основы нанотехнологий, фотобиология, фолдинг и физико-химические свойства белков, методика решения биофизических задач.

Дисциплины по выбору включают: трансгенные растения и биобезопасность; термодинамические основы водообмена растений, мембранный транспорт ве-

ществ; биоэлектrogenез, биоэнергетика клетки; физико-химические методы анализа, оптическая микроскопия в клеточной биологии; физиологические аспекты действия магнитных полей, физиологические основы действия радиации; устойчивость организмов к факторам среды, антиоксидантные системы организмов; физиология полярности в растительном организме, коммуникативная физиология.

Содержание авторских рабочих программ дисциплин вариативной части образовательной программы отражает актуальные фундаментальные и прикладные проблемы современной биофизики.

Учебная практика представлена практикой по получению первичных профессиональных умений и навыков. Производственная практика включает практику по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, научно-исследовательскую работу, преддипломную практику.

Государственная итоговая аттестация содержит защиту выпускной квалификационной работы, включая подготовку к защите и процедуру защиты. Темы выпускных квалификационных работ магистрантов соответствуют тематике образовательной программы. Например, «Влияние лазерного излучения на работу антиоксидантной системы растений», «Регуляция трансмембранного потока воды через аквапорины в растительном организме», «Использование ПЦР-анализа при исследовании действия антиоксидантов на физиолого-биохимические процессы в растительном организме», «Исследование фотохимических и фотофизических реакций процесса фотосинтеза в условиях деструктурированного тубулинового цитоскелета».

В учебном плане представлены два факультатива: транспорт воды в растении и научный дискурс в иноязычном поликультурном пространстве.

Профильная подготовка магистрантов по образовательной программе осуществляется преподавателями двух кафедр – экспериментальной и теоретической физики и ботаники, физиологии и биохимии растений на базе двух научно-исследовательских лабораторий: «Физиолого-биохимические механизмы регуляции роста и развития растений» и «Физика полупроводников и наноструктур».

Организации практик и трудоустройству выпускников способствует привлечение организаций партнеров, с которыми заключены договора: ФГБУН Институт физиологии растений им. К.А. Тимирязева РАН, ФГБНУ «Федеральный научный центр зернобобовых и крупяных культур», Всероссийский научно-исследовательский институт селекции плодовых культур.

Магистранты, освоившие образовательную программу «Биофизика» могут работать как в образовательных учреждениях, так и на предприятиях по разработке и внедрению новых технологий, применяя в работе знания не только из области биологии и физики, но и из области химии, математики и некоторых других естественных наук. Данные специалисты востребованы в диагностических лабораториях Росприроднадзора, Россельхознадзора, в медицинских центрах, а также в компаниях, занимающихся производством, распространением и установкой оборудования для медицинских и биологических лабораторий.

Библиографический список

1. Артюхов В.Г., Башарина О.В. Биофизика в системе дисциплин подготовки современного биолога // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2010, №2. С 106-111.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 годы. 2012. URL: [https://минобрнауки.рф/документы/2475/файл/902/Госпрограмма_Развитие_науки_и_технологий_\(Проект\).pdf](https://минобрнауки.рф/документы/2475/файл/902/Госпрограмма_Развитие_науки_и_технологий_(Проект).pdf).
3. Указ Президента Российской Федерации № 889 от 07.07.2011 г. «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологии и техники в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_116178/942772dce30cfa36b671bcf19ca928e4d698a928/.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 06.04.01 Биология (уровень магистратуры). 2015. URL: http://base.garant.ru/71216422/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000.

References

1. Artyukhov V.G., Basharina O.V. Biophysics in the system of disciplines for the preparation of a modern biologist // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. 2010, №2. С 106-111.
 2. State program of the Russian Federation “Development of science and technology” for 2013-2020. 2012. URL: [https://minobrnauki.rf/documents/2475/file/902/State_program_Development_of_Science_and_Technologies_\(Project\).pdf](https://minobrnauki.rf/documents/2475/file/902/State_program_Development_of_Science_and_Technologies_(Project).pdf).
 3. Decree of the President of the Russian Federation No. 889 dated 07.07.2011, “On the approval of priority areas for the development of science, technology and technology in the Russian Federation”. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_116178/942772dce30cfa36b671bcf19ca928e4d698a928/.
 4. Federal state educational standard of higher education in the field of preparation 06.04.01 Biology (master’s level). 2015. URL: http://base.garant.ru/71216422/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000.
-

УДК 37.017

UDC 37.017

СЕРЁГИНА Т.В.

кандидат философских наук, профессор, декан философского факультета, зав. кафедрой логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: v_noz@mail.ru

ТЕРЕХОВ С.В.

кандидат философских наук, доцент, кафедра логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: svterehov@mail.ru

SEREGINA T.V.

Candidate of philosophy, professor, dean of the faculty of philosophy, department of logic, philosophy and methodology of science, Orel State University

E-mail: v_noz@mail.ru

TEREKHOV S.V.

Candidate of philosophy, associate professor, department of logic, philosophy and methodology of science, Orel State University

E-mail: svterehov@mail.ru

НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ НАУКИ

NOOSPHERIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN IDEAS PHILOSOPHY OF SCIENCE

В статье рассматриваются инновационные изменения, происходящие в современном образовании под влиянием сложных самоорганизующихся процессов коэволюции человечества и биосферы Земли как целостной космологической системы. Обосновывается актуальность создания основ ноосферного образования, предполагающего формирование планетарного мировоззрения и раскрывающего космическое назначение человека.

Ключевые слова: глобальная культура, инновационные процессы, ноосферное образование, самопознание, самосовершенствование личности.

The article deals with innovative changes taking place in modern education under the influence of complex self-organizing processes of co-evolution of mankind and the earth's biosphere as an integral cosmological system. The article substantiates the relevance of creating the foundations of noospheric education, involving the formation of a planetary worldview and revealing the cosmic purpose of man.

Keywords: global culture, innovative processes, noospheric education, self-knowledge, self-improvement of personality.

В настоящее время во всех мировых системах образования происходят изменения, связанные с процессами глобализации и информатизации общества. Стремительное развитие процесса информатизации неизбежно приводит к таким радикальным изменениям, которые требуют своевременного осмысления, что крайне затруднено, поскольку современный мир погружен в состояние нарастающей неопределенности. В условиях глобальной культуры, когда образование часто сводится лишь к предоставлению образовательных услуг, вновь возникает необходимость понимания его особенностей, сущности, своеобразия современного этапа развития. Актуализируются вопросы, связанные с целями и возможностями современной системы образования, с характером взаимоотношений с другими сферами культуры, в частности, с наукой. Изучение специфики воздействия глобальной культуры на образовательный процесс сталкивается с множеством сложностей, поэтому необходима стратегия, ориентирующая современное образование на соответствие стандартам информационной эпохи. Система образования должна отвечать не только темпам изменения социума, но и обрести опережающий характер. Таким «опережающим образованием» может быть ноосферное образование, в котором проявляются новые способы мышления, синтезирующие результаты естественных и гуманитарных наук, что невозможно без новых представлений о коэволюции человека и Вселенной.

Ноосферное образование постепенно становится актуальным направлением современной педагогики. По своему методологическому содержанию оно является инновационным и привлекает к разработке своих теоретических оснований многих активных ученых (А.М. Буровский, Г.С. Смирнов, И. В. Дмитриевская и др.). Ноосферная педагогика считает приоритетной проблему становления личности учащегося и духовно-нравственных основ его мировоззрения. Большое значение отводится индивидуальному самопознанию растущего человека, благодаря которому он получает возможность выявлять свои достоинства и недостатки, актуализировать задатки и таланты. Не будет преувеличением заявить, что важнейшей задачей ноосферного образования выступает самосовершенствование личности растущего человека.

Основные принципы ноосферного подхода к образованию оформились в российской педагогической науке в конце XX века в виде двух самостоятельных подходов к инновационному внедрению актуальных идей отечественной философской мысли в педагогическую практику. Первый подход делает акцент на рассмотрении ноосферного образования в качестве уникального направления в отечественной педагогике, а другой трактует его как особую линию развития уже вполне успешно функционирующего экологического образования. Краеугольным камнем в основании первого подхода являются философско-педагогические

исследования А.М. Буровского, Г.С. Смирнова и другие. Второй подход может быть представлен исследования И.В. Дмитриевской.

А.М. Буровский, полагает, что образование получает статус ноосферного, если с его помощью учащиеся осознают единство мироздания и неразрывную взаимосвязь человека и природы. Он заявляет, что «построить ноосферную школу, значит построить много авторских школ в рамках концепции» [1, с. 6]. К формам «ноосферной» образовательной деятельности А.М. Буровский относит различные педагогические методики позволяющие: 1) сформировать у учащихся взгляд на мир как на целостную систему, неотъемлемой частью которой является человек, порождающий своей деятельностью локальные и глобальные проблемы современности; 2) отказаться от отраслевого деления научных знаний осваиваемых школьниками в процессе учебы в пользу их интеграции в междисциплинарные курсы, основанные на принципах проблемно-ориентированного обучения; 3) выработать у учеников понимание важности и значимости гуманистической деятельности в сфере философии, литературы, искусства и др [2].

А.М. Буровский предлагает целый ряд ноосферных инноваций, характерных для современного образовательного процесса, которые проявляются: «во введении интегративных курсов, позволяющих получать более цельные предметные знания; во введении синтезных интегрированных курсов, показывающих мир как единое целое и принципиально не расчлененное целое; во введении специальных антропологических, экологических и культурологических курсов, носящих мировоззренческий характер и показывающих единство мира и единство человека с этим миром; во введении в учебный план новых предметов, осуществляющих как интеграцию предметных областей, так и философизацию образования в целом; во введении новых форм преподавания, объединяющих вербальные средства обучения с невербальными за счет включения детей в разные формы деятельности, в процессе самостоятельного получения знаний и т. п.; введении структуры обучения (и образования в целом), которая уравнивает по значению и своей культурной ценности развитие разных сторон человеческой личности и культуры» [2, с. 29-30].

Организуя работу «Ноосферной школы» в г. Красноярске, А.М. Буровский уделяет основное внимание активной практической деятельности учащихся, полагая, что «только в деятельности, можно узнать о сформированности у человека необходимых качеств и черт характера, ... сформировать определенный тип человека, иначе осмысливающего мир, чем современный носитель культур европейского круга» [1, с. 20].

Г.С. Смирнов – один из основателей «Ноосферной школы» в г. Иваново указывает, что «внедрение ноосферной парадигмы образования и формирование ноосферного сознания – актуальная задача совершенствования современной общеобразовательной и университетской системы» [5, с. 21]. Разрабатывая понятие «ноосферной парадигмы», он полагает, что данная парадигма является наиболее актуальной на сегодняшний день попыткой обобщить основные исследовательские подходы в современной философии науки (глобально-эволюционный, синергетический, гуманистический и другие). Новая парадигма способна включить в себя уже существующие представления

в качестве отдельных, взаимосвязанных и в то же время самостоятельных механизмов описания ноосферной сущности современного мира. Построение современной образовательной системы в русле ноосферной парадигмы позволяет учащимся глубже понять сущность и причины глобальных проблем современности; осознать взаимосвязь экологии и экономики, демографии и геополитики; создать условия для активизации образования; освоить нравственные принципы экологического воспитания, в основе которых лежат, сформулированные в рамках философии русского космизма, базовые постулаты учения о ноосфере.

В рамках исследования механизмов функционирования ноосферной парадигмы Г.С. Смирновым была разработана система основных принципов ноосферного образования в число которых вошли принципы: фундаментальности; целостности; гуманизации; экологизации; развивающего обучения. Исходя из полученных результатов, он приходит к выводу: «Опыт осмысления лицейского ноосферного образования позволил в 2000 году сформулировать концепцию Российского ноосферного университета – новой формы образования, свидетельствующей о своеобразном переходе к модели «постнеклассического университета». Классический университет с ноосферной ориентацией в максимальной степени отвечает главному императиву эпохи перехода к новому тысячелетию: «мыслить глобально – действовать локально». Развитие идей ноосферного университета идет в русле комплексных ноосферных исследований, которые имеет возможность осуществлять развитый классический университет» [4, с. 109].

Г.С. Смирнов отмечает, что происходящие в системе отечественного образования инновационные процессы, направленные на постепенное развёртывание ноосферно-ориентированных педагогических программ подтверждают, что «...в российской образовательной системе постепенно вызревает понимание тех задач, которые должны будут решать выпускники вузов во второй четверти XXI века. Эффективным станет не навязывание тенденций искусственного развития сверху, которые подчас разрушают уже достигнутое, а естественное вырастание нового качества российского образования, отвечающего информационно-экологическому обществу, которое создается в результате сложных и противоречивых процессов перехода биосферы в ноосферу» [4, с. 110].

Систематизация представлений о ноосферном образовании, выявление закономерностей его развития осуществлялось д.филос.н., профессором И.В. Дмитриевской, которая отметила, что: «становление ноосферной парадигмы в образовании проходит в два этапа: первый – этап формирования ноосферного сознания, который включает в себя развитие ноосферных знаний, ноосферного понимания и убеждения; второй – этап формирования ноосферного поведения и ноосферной деятельности. Каждый из этапов системно организован» [3, с. 47]. Подчеркивая важность ноосферного этапа развития современного образования И.В. Дмитриевская заявляет: «Познание ноосферы как системно организованного Всеобщего, а также воспитание ноосферного отношения к природе и человеку связано с наиболее высоким уровнем рефлексии познающего субъекта. Воспитание ноосферного отношения к реальности, в свою очередь, позволяет выявить и развить ноосферное качество в структуре личности самого субъекта» [3, с. 48].

Следует отметить, что конечной целью современных инновационных процессов, направленных на развёртывание многоаспектного комплекса ноосферного образования, служит систематизация знаний об окружающем человека мире, осмысление глобально-эволюционных тенденций развития биосферы и её перехода в ноосферу, а также выработка актуальных представлений о характеристиках и закономерностях ноосферного будущего человечества.

Таким образом, создание основ ноосферного образования предполагает формирование планетарного мировоз-

зрения, раскрывающего космическое назначение человека. Для современного общества необходимо осознание процессов коэволюции, синергии сложных самоорганизующихся систем, представленных человечеством, биосферой земли и космологической системой. В ноосферном образовании как опережающем дана новая картина мира, новое понимание природы человека. Его опережающая функция заключается в том, что оно может спасти мир, а может его окончательно дестабилизировать.

Библиографический список:

1. Буровский А.М. Концепция ноосферной школы //Ноосферная школа: концепция и программы /Под ред. А.М. Буровского. Красноярск: Изд-во НМ - НЭО, 1995. С. 6-21.
2. Буровский А.М. Ноосферное образование: рождение идеи и проблема внедрения //Ноосферная парадигма образования: от лицея к университету: Мат. лицейско-университет. науч.-метод. конф. /Под ред. Г.С. Смирнова. Иваново: Изд-во ИВГУ, 1997. С. 27-30
3. Дмитриевская И.В., Портнов А.Н., Смирнов Г.С. Ноосферная динамика России: Философские и культурологические проблемы: Ч. 1 // Ноосферные исследования. Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2002. Вып. 1. -158 с.
4. Смирнов Г.С. Современное ноосферное образование: региональный аспект //Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2005 № 2 С. 105–112.
5. Смирнов Г.С. Философские и культурологические проблемы становления ноосферного сознания: диссертация ... доктора философских наук : 09.00.11. Иваново, 1998. 349 с.

References

1. Burovsky A.M. The Concept of the noosphere school Noospheric school: concept and applications /ed. by M. A. Burovskii. Krasnoyarsk: Publishing house of NMC-neo, 1995. Pp. 6-21.
 2. Burovsky A.M. Noosphere education: the birth of ideas and the problem of implementation // Noosphere paradigm of education: from the Lyceum to the University Lyceum University. scientific.-method. Conf. /Edited by G. S. Smirnov. Ivanovo: Publishing house of ISU, 1997. P. 27-30
 3. Dmitrevskaya I.V., Portnov A.N., Smirnov G.S. Noospheric dynamics in Russia: Philosophical and cultural problems: Part 1 // Noosphere researches. Ivanovo: Ivanovo state University, 2002. Vol. 1. 158 p.
 4. Smirnov G.S. Modern noospheric education: regional aspect. Questions of modern science and practice. University them. V. I. Vernadsky. 2005 № 2. Pp. 105-112.
 5. Smirnov G.S. Philosophical and cultural problems of noospheric consciousness formation: dissertation ... doctor of philosophy: 09.00.11. Ivanovo, 1998. 349 p.
-
-

СИМАНЕВА Т.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: simanevata@mail.ru

SIMANEVA T.A.

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Informatics, Orel State University
E-mail: simanevata@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0 ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ»

THE USE OF WEB 2.0 SERVICES DURING LEARNING THE COURSE «MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER»

В статье описывается опыт методической подготовки бакалавров педагогического образования в области использования мультимедийных технологий. Рассматриваются сетевые образовательные сервисы и их использование для формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, мультимедийные технологии, сервисы Веб 2.0, бакалавр педагогического образования.

This article describes the experience of methodical preparation of Bachelors of pedagogical education in the use of multimedia technologies. We consider the network educational services and their use for the formation of information and communication competence of the future teachers.

Keywords: ICT competence, multimedia technologies, Web 2.0 services, Bachelor of education.

В настоящее время в школах РФ осуществляется повсеместный переход образовательных учреждений на новый федеральный государственный образовательный стандарт. Особенностью ФГОС общего образования является его ориентированность на системно-деятельностный подход в обучении, обеспечивающий активную учебно-познавательную деятельность учащихся, а также широкое использование средств и технологий ИКТ в учебной, проектной и внеурочной деятельности школьника для формирования и развития его ИКТ-компетентности [1].

В соответствии с требованиями ФГОС ОО информационно-образовательная среда образовательного учреждения предполагает наличия таких компонентов, как: комплекс цифровых образовательных ресурсов, компьютеров, информационного оборудования, коммуникационных каналов, современных педагогических технологий. В документе указывается, что данная среда должна обеспечивать возможность проектирования индивидуальной и групповой деятельности учащихся, мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса, современные процедуры создания, хранения и представления информации, а также дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса

Федеральный государственный стандарт высшего образования и стандарт «Педагог» [2] определяет ряд требований к уровню ИКТ – компетентности педагога. Современный учитель-предметник должен уметь:

- применять информационные технологии для разных форм образовательной деятельности (коллективной, групповой, индивидуальной);
- планировать проектную деятельность с учетом воз-

можностей ИКТ;

- использовать интерактивные методы обучения на основе использования средств ИКТ;
- использовать доступные ресурсы Интернета;
- использовать дистанционные ресурсы при подготовке домашних заданий;
- готовить задания и тесты в электронном виде.

Все это накладывает определенные коррективы на профессиональную и методическую подготовку будущих учителей-предметников в области мультимедийных технологий и методике проектирования учебного процесса с их использованием.

Под мультимедийной технологией (ММТ) мы понимаем технологию, которая обозначает порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации различных видов. Говоря о различных аспектах использования ММТ в образовании, рассматривают использование технического компьютерно-ориентированного средства обучения «нового» поколения, которому присущи характерные признаки:

✓ возможность объединения информации, представленной в разных формах (текст, звук, графика, видео, анимация);

✓ интерактивный режим работы с информацией.

Педагогические исследования, посвященные разработке методических основ проектирования, создания и использования мультимедийных учебных программ и мультимедийных учебных комплексов отмечают, что использование средств ММТ:

- позволяет повысить интенсивность и эффективность процесса обучения;

- создаёт условия для самообразования и дистанционного образования;
- в сочетании с телекоммуникационными технологиями решает проблему доступа к новым источникам разнообразной по содержанию и форме представления информации.

В силу специфики своей профессиональной деятельности учителю-предметнику приходится постоянно иметь дело с мультимедийными технологиями, он сталкивается с ними при подготовке к урокам, учебно-исследовательской или внеурочной деятельности. Проанализировав деятельность учителя в школе, можно выделить основные виды деятельности, требующие формирования и развития ИКТ-компетенций в области использования мультимедийных технологий и программных продуктов:

- подготовка презентаций для изложения теоретического материала во время урока;
- разработка дидактических материалов в электронном виде;
- разработка контрольно-измерительных материалов и их последующее представление в интерактивном виде;
- подбор и оформление материалов для внеклассных мероприятий по предмету и мероприятий воспитательного характера;
- работа с интерактивными устройствами (интерактивная доска, система голосования, электронные учебники) при проведении уроков и внеклассных мероприятий;
- создание и поддержка персонального сайта или блога учителя;
- разработка инновационных методов обучения на основе доски закладок, ментальных карт и образовательных квестов.

Таким образом, внедрение средств ИКТ изменяют не только условия профессиональной деятельности учителя-предметника, но и его содержание. Будущему бакалавру педагогического образования предстоит работать в новой информационной среде общеобразовательного учреждения, самому проектировать и реализовывать современный учебный процесс.

Современным инструментальным средством позволяющим реализовать необходимый уровень ИКТ – компетенции учителя – предметника и осуществлять системно – деятельностный подход в обучении учащихся являются программные средства сервиса Веб 2.0. Принципиальной особенностью данного сервиса является возможность создавать мультимедийный информационный контент, позволяющий повысить познавательный интерес студентов к проблематике учебной дисциплины, разнообразить основные виды деятельности в ходе выполнения проектного задания по проблемам использования мультимедийных технологий в обучении.

Разработанная программа по курсу «Мультимедийные технологии в профессиональной деятельности учителя» предусматривает изучение следующих тем по созданию и методики использования средств сервиса Веб 2.0:

Создание дидактических и презентационных материалов для уроков.

Разработка интерактивных презентаций с помощью онлайн-сервиса Prezi.com. Проектирование урока с использованием презентационной графики.

Разработка интерактивных упражнений средства

ми онлайн – сервиса LearningApps.org. Способы создания онлайн-приложений, примеры интерактивных заданий и упражнений. Проектирование стандартного и нестандартного урока с использованием созданных мультимедийных приложений. Возможность дистанционного обучения с помощью сервиса LearningApps.org. работа с «Моим классом».

Создание ментальных карт и их использование в профессиональной деятельности учителя. Онлайн-сервисы, позволяющие создавать ментальные карты. Разработка ментальной карты в среде MindMeister. Применение ментальной карты для создания технологической карты урока. Использование ментальной карты для организации закрепления, проверки и контроля знаний учащихся в процессе обучения. Ментальная карта, как средство для реализации современных педагогических технологий, на примере технологии критического мышления. Использование ментальной карты как средство реализации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся в информационно-образовательной среде.

Создание интерактивной доски закладок и ее использование в профессиональной деятельности учителя. Онлайн-сервисы, позволяющие создавать доски закладок. Разработка доски закладок в сервисе Padlet. Применение доски закладок для организации образовательной деятельности учителя. Использование доски закладок для организации учебной и внеурочной деятельности школьников. Использование доски закладок как средство реализации самостоятельной, учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся в информационно-образовательной среде.

Разработка персонального сайта и блога учителя-предметника. Создание персонального сайта и блога учителя в онлайн-сервисе Wix (Google). Использование сайта или блога для организации образовательных веб-квестов. Проектирование ролевой игры, с использованием веб-квестов. Использование сайта и блога учителя для дистанционного образования.

Рассмотрим подробнее возможности использования некоторых сетевых сервисов Веб 2.0. при реализации итоговых образовательных проектов в рамках изучения дисциплины «Мультимедийные технологии в профессиональной деятельности учителя».

Социальный сервис для создания интерактивных презентаций онлайн Prezi. В последнее время особую популярность получили «летающие» презентации. В Prezi можно подготовить нелинейные, многослойные презентации с использованием zoom- технологий. Уникальность презентации в Prezi в том, что вся информация расположена на одном большом виртуальном поле (рис.1), перемещение между объектами происходит очень динамично с впечатляющими эффектами масштабирования. Prezi.com – это социальный сервис, а значит, создаваться презентации могут коллективно, и это качество можно использовать при работе над совместными проектами. В отличие от «классической» презентации, выполненной в Microsoft PowerPoint или OpenOffice Impress, где презентация разбита на слайды, в Prezi основные эффекты связаны не с переходом от слайда к слайду, а с увеличением отдельных частей этого же слайда (рис. 2). В рамках мастер-класса студенты знакомятся с созданием презентационной графи-

ки на Web-сервисе Prezi.com. Изучают достоинства и недостатки онлайн-сервиса, алгоритм создания презентации. В соответствии с выбранной тематикой образовательного проекта студенты разрабатывают электронный ресурс, включая в информационный контент текст, графику, видео, звуковую информацию.

Пример отчета в рамках проектной деятельности по созданию презентации:

Цель: разработать презентацию для урока «открытия нового знания» по физике, тема «Законы Ньютона».

Задание: проектирование и реализация онлайн-презентации в рамках изучения темы: «Законы Ньютона», разработанной средствами Prezi.com.



Рис. 1. Презентация расположена на одном виртуальном поле.

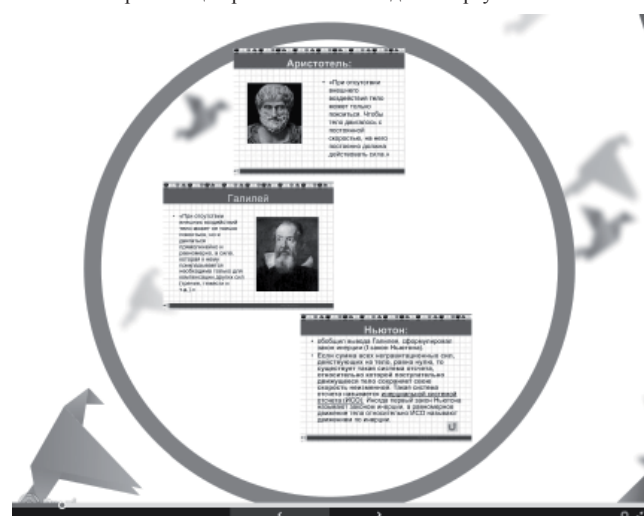


Рис.2. Использование zoom-технологии.

Другим сервисом Веб 2.0 с которым знакомятся студенты это сервис LearningApps.org. Он был создан для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. Интерактивные модули можно применять как в групповой, так и в индивидуальной работе учащихся. Содержание интерактивного модуля обеспечивается мотивационными игровыми, соревновательными, исследовательскими элементами. Примерами приложений создаваемых в сервисе LearningApps.org это – игры, тренажеры, интерактивные упражнения. Анализ дидактических возможностей интерактивных модулей данного сервиса позволяет выделить основные виды занятий с их применением:

- лекции (аудио, видео, текстовая);
- практические и лабораторные занятия;

- проекты (индивидуальные, групповые, исследовательские, творческие, информационные);
- индивидуальные и домашние задания;
- самостоятельная работа;
- тестирование;
- зачеты;
- игры.

Данный сервис позволяет подбирать из базы интерактивных заданий или создавать самому необходимые упражнения по соответствующей учебной дисциплине, используя графику, аудио- и видеоматериалы для вашего компьютера или доступные в интернете, встраивать выбранные или разработанные материалы на сайт, блог. Ссылки на ресурс можно также размещать в облаке или пересылать по электронной почте. Сервис основан на работе с шаблонами (заготовками) для создания упражнений.

Пример отчета в рамках итоговой проектной деятельности по созданию дидактических материалов по физике и информатике.

Цель: Разработать мультимедиа-приложение средствами LearningApps.org, которое можно применять на уроке «Закрепления изучаемого материала» по теме: «Механика».

Задание: создание онлайн-игры по шаблону «Скачки» (рис.3), теста по шаблону «Заполни пропуски» (рис.4).



Рис. 3. Мультимедиа приложение по шаблону «Скачки».



Рис.4. Тест по шаблону «Заполни пропуски».

В результате проектной деятельности студенты разработали систему уроков по выбранной теме, которые отличаются не только актуальным содержанием, но и инновационными методами и формами представления материала. Оценка выполнения учебно-исследовательского проекта осуществлялась в процессе его защиты. Итоговое анкетирование будущих учителей-предметников показыва-

ет возрастание желание применять полученные в рамках дисциплины знания в профессиональной деятельности, готовность проектировать и проводить урок с применением средств мультимедийных технологий сервиса Веб 2.0, использовать мультимедийные программные продукты для разработки нестандартных уроков в виде ролевых

игр (веб-квесты), внеклассных мероприятий по предмету. Таким, образом, студенты, прошедшие подготовку по курсу «Мультимедийные технологии в профессиональной деятельности учителя», отмечают высокую степень заинтересованности в изучаемом предмете и как следствие высокое качество обученности.

Библиографический список

1. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования. [http://standart.edu.ru/catalog.aspx? CatalogId=6408](http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация (степень) бакалавр/магистр). http://www.edu.ru/bd-mon/Data/d_09/prm788-1.pdf

References

1. Federal Government standard secondary (full) general education [http://standart.edu.ru/catalog.aspx? CatalogId = 6408](http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408)
 2. Federal State educational standard of higher vocational education in the preparation of the pedagogical education» (qualification (degree) of the Bachelor/master). http://www.edu.ru/bd-mon/Data/d_09/prm788-1.pdf
-

СКВОРЦОВ К. В.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Русский язык и межкультурная коммуникация», «Российский университет транспорта» РУТ(МИИТ)
E-mail:skv-kv@mail.ru

SKVORTSOV K.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Head of the Department "The Russian Language and Intercultural Communication", Russian University of Transport (MIIT)
E-mail: skv-kv@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ИЗЛОЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ДОСУГА В ИНТЕГРАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

PROBLEMS OF PRESENTATION OF SOCIAL AND CULTURAL LEISURE IN THE INTEGRATIVE SPACE

Статья рассматривает подходы к системе формирования социального досуга, как к ситуации развития особого интегративного пространства, имеющего не только собственно социальную и культурологическую составляющую, но наполненное особым педагогическим и психологическим содержанием. Рассматривается система элементов развития социального досуга как интегративного пространства, определяется вектор развития данного понятия.

Ключевые слова: социально-культурный досуг, педагогическая функция досуга, психологический смысл досуговых мероприятий, интегративное образовательное пространство.

The article considers the approaches to the system of formation of social leisure as a situation of development of a special integrative space, which has not only the actual social and cultural component, but is filled with a special pedagogical and psychological content. The system of elements of social leisure development as an integrative space is considered, the vectors of this concept development are determined.

Keywords: socio-cultural leisure, educational function, leisure time, psychological sense, leisure activities, integrated educational space.

Об истоках появления и развития педагогики досуга идет изложение в культурно-историческом опыте народов, в развитии досуговедения как науки, отражающей педагогическое осмысление культурно-досуговой практики.

Как самостоятельная область человеческого познания педагогика досуга оформилась во второй половине XX века.

Среди современных российских ученых, внесших значительный вклад в развитие педагогики досуга, следует назвать работы М.А. Ариарского, Н.К. Баклановой, В.З. Дуликова, Т.Г. Киселевой, В.П. Голованова, Ю.Д. Красильникова, Ю.С. Моздоквой, Г.Н. Новиковой, и др.

В работах указанных авторов рассматривается широкий круг проблем социально-культурологического образования, его педагогических компонентов, обеспечения органической взаимосвязи культурологической и педагогической подготовки специалистов социокультурной сферы, социальной работы с идеей национально-культурного возрождения России.

Принципиальное значение для педагогики досуга имеет огромный предшествующий опыт и научные разработки ученых в области развития теории, методики и практики культурно-досуговой деятельности: А.Я. Айзенберга, С.А. Белякова, М.Н. Вечера, Д.М. Генкина, М.И. Зеленецкого, А.Г. Сасыхова, А.Г. Соломоника, В.Я. Суртаева, В.С. Цукермана. В них культурно-досуговая деятельность квалифицируется как педагогическое явление досуговой жизни, важнейшая разновидность пе-

дагогического труда, соответствующая самым строгим педагогическим критериям.

Говоря об осмыслении досуга как социального явления, его генезиса, в анализе педагогических проблем особую роль играют идеи ученых в области теории и методологии социальной педагогики и педагогической психологии (Ю.П. Азаров, В.Г. Бочарова, В.П. Голованов, М.И. Рожков, Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова, В.З. Вульф, С.И. Григорьев, М.П. Гурьянова, А.И. Загвязинский, В.А. Сластенин, Г.Н. Филонов, Т.Ф. Яркина и др.); теории коллектива (А.С. Макаренко, Л.И. Новикова); технологии воспитательного процесса (В.И. Питюков, Н.Е. Щуркова); общения как фактора воспитания (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, педагогической антропологии (В.И. Слободчиков, Б.М. Бим-Бад, В.Б. Куликов, В.И. Максаква и др.).

Современное исследование культурологических и педагогических концептов досуга отражено в новейших научных парадигмах, содержащихся в работах ученых постсоветского пространства – М.А. Ариарского, В.В. Кирсанова и др.

Оценки этих авторов отражают взаимосвязь педагогики досуга с общим процессом культурогенеза в стране, характеризуют ключевые понятия досуговой деятельности, определяют аксиологию досуга исходя из того, что культура служит не только отдыху и развлечению, не только восстановлению нормального состояния тела и души. Также является целью и средством развития личности учащегося, обуславливающими повышение уровня досуговой де-

тельности и, следовательно, культурного уровня самого человека.

Несмотря на то, что в настоящее время данные понятия активно исследуются, до сих пор нет четкого определения «культурно-образовательного пространства», его структуры, функций и задач.

Категория «культурно-образовательное пространство» интегрирует понятия «культура» и «образование», которые тесно взаимосвязаны.

Культура является основным источником для содержания образования, отражающим ценностные продукты духовной и материальной деятельности человека, свойства и качества личности как носителя и творца культуры, а образование в этой связи является целенаправленным способом овладения культурой. Развитие культуры и развитие образования – процессы, которые происходят параллельно и синхронно. Пространство социального досуга в данном контексте может и должно рассматриваться как основное с точки зрения формирования развивающей деятельности, реализации принципов и моделей само и взаимообучения, личностной, социальной и культурно-педагогической самореализации.

Проблема взаимосвязи культуры и образования становится предметом специальных исследований, что способствует развитию культурологической образовательной парадигмы. Так, М.М. Бахтин и В.С. Библер разработали диалоговую концепцию культуры и образования, согласно которой диалог людей различных культур является основной формой существования культуры и дидактической единицей образования. Е.В. Бондаревской обоснована культурологическая концепция личностно ориентированного образования.

Идея возможности организации процесса реализации заложенного в человеке потенциала развития, задатков и способностей является центральной для многих педагогов и психологов, таких, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Е.Б. Моргунов, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм и др.

Связь деятельности учреждений образования и культуры с формированием культурно-творческого потенциала личности раскрыта в работах А.И. Арнольдова, А.А. Аронова, Н.Г. Воробьева, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, Ю.П. Лукина, В.П. Подвойского, В.С. Садовской, Г.Н. Филонова.

Очевидно, что рассматривая проблему педагогической организации социально-досугового пространства как пространства развития, не возможно обойти вниманием вопросы связанные с педагогической регуляцией отношений.

Проблемам педагогического регулирования посвятили свои работы Л.В. Байбородова, Л.Л. Пелевина, Н.Б. Трофимова, Е.Е. Кудинова, Л.Б. Забелова, А.Л. Лесовик, Е.И. Манапова, Ю.А. Миславский, Н.А. Ратинова, С.В. Чернобровкина, и другие.

Данный феномен рассматривается как инструмент регулирования отношений, определенная функция в развитии общества и постоянно действующий механизм (С.К. Бондарева, Д.В. Колесов); как бессознательное ощущение, уподобление себя другой личности, уподобление «чужому» Я (З.Фрейд); как одобряемое поведение и отказ от навязывания точки зрения одного человека другим лю-

дям (Н. Эшфорд), как принятие соглашения о «правилах игры» (Дж. Маркус, Дж. Пьерсон, Дж. Салливан), как способ, выражающийся в уважении точки зрения другого человека (Л.Г. Почебут); как определенное качество взаимодействия (М. Мацковский), как система представлений человека о самом себе; как соотношение Я-образа с образом другого (Р. Бернс, В.А. Петровский, Б.Ф. Поршнев); как комплексное личностное качество, которое подлежит целенаправленному формированию в ходе процессов обучения, воспитания и самовоспитания (П.Ф. Комогоров) и т.д.

Вместе с тем, имеется ряд аспектов, заставляющих нас рассматривать проблему культурно-досуговой деятельности как систему значительно более сложную, нежели это принято считать традиционно, а именно: – существует объективная разделённость человеческой жизни на пространство профессиональной деятельности и пространство досуговой деятельности и наличие сложной системы взаимоотношений между ними. Взаимодействие между данными пространствами нередко носит конфликтный характер, не только в плане времени, затрачиваемого на ту или иную деятельность, но и в плане мотивационных и целевых установок.

Пространство досуга нередко рассматривается как вторичное, противопоставленное основной деятельности, при этом очевидно, что взаимосвязь данных субпространств состоит не только в прямой зависимости нормативных и ненормативных содержательных процессов, но и в безусловной взаимозависимости их внутренней динамики развития.

Чем активнее и насыщеннее профессиональная жизнь личности, тем больше необходимость в «разрядке», выходе за её пределы, очевидно, что сфера досуговой деятельности, прежде всего социальный и культурный досуг (следует разделять социально-бытовую и социально-культурный досуг) обеспечивают своеобразную «профилактику» профессионального выгорания и берут на себя функцию комплексного «переключения» с возможностью в том числе и самореализации во внепрофессиональной деятельности.

Пространство социального досуга является не только формирования и развития личности, формированием межличностных отношений, но и пространством формирования толерантности во всех смыслах этого слова, в этой связи речь может и должна идти об усилении роли культурного досуга как пространства межкультурной коммуникации, той платформы, которая имеет возможность формирования действительной поли- и мульти-культурности социальной среды.

Утрата, под влиянием изменения социальных приоритетов и декларируемых ценностей, основной функции культурно-досуговой деятельности – формирования содержательной базы развития личности, потенциала возможностей личностной самореализации, возможностей рефлексивного развития, пространства действительного общения, а не поверхностной коммуникации.

Говоря о пространстве социального досуга невозможно не говорить о необходимости его педагогической организации, а следовательно и регуляции всех протекающих в нём процессов. В этой связи речь и может и должна идти о формировании не просто сферы социального досуга, но об особом культурно образовательном феномене, имеющем потенциал педагогического и психологического само- и взаимо-

развития, особом пространстве культурно-педагогического и культурно-психологического развития, в рамках которого категория обучение предстаёт как центральное и не плоскостное, но ингративное понятие вне зависимости от возрастных, профессиональных и статусных цензов.

На основании вышесказанного можно выделить следующие проблемные блоки, связанные с необходимостью рассмотрения пространства социально-культурного досуга как многоменного интегративного континуума.

Во-первых, традиционное понимание сферы социального досуга как прикладной функции культуры, тогда как социальный досуг является самостоятельным культурологическим и социально-психологическим феноменом, комплексным (многослойным) пространством формирования определённых аспектов личности, личностных и социальных отношений, базой для развития модели восприятия культуры как таковой, во всех её формах и проявлениях, базой для формирования группы как единицы особого социально-культурного пространственно-временного континуума.

Во-вторых, кризис мотивации культурного развития: исчезновение (размывание) субъектной мотивации на культурное развитие и отражение (поддержание) этой ситуации в социо-культурной среде, как пространстве досуга – в значительной степени утрата (ослабление, нивелировка) социально-досуговой сферой, в реалиях сегодняшней жизни, приоритетности содержательного развития, выраженное движение в сторону развлекательности;

В-третьих, существует дилемма, связанная с одной стороны, с пониманием молодёжи как социокультурной группы, базовой, основной с точки зрения формирования вектора (резерва, потенциала) культурного развития, отражающей и содержащей в себе содержание предыдущих периодов развития (детство, отрочество, юность) и формирующей содержание будущих этапов развития (взрослость, старость) и – с другой стороны, утратой, – вследствие смены социально-культурной парадигмы, изменения культурологических и социальных представлений, попыткой удержания в объективной и субъективной реальности культурных шаблонов и стереотипов прошлого – умений и навыков продуктивной и содержательной работы с обозначенной группой, отсутствие действительных результатов социальных технологий работы. Решение и даже анализ этой дилеммы в рамках традиционных подходов к пониманию пространства социального досуга и его обра-

зовательного, психологического и личностного потенциала очевидно невозможно.

В рамках анализа указанной нами проблематики, нахождения путей её разрешения, необходим анализ сферы социального досуга как особого феномена – сферы развития и становления личности, личностных, социальных отношений в контексте формирования моделей поведения исходя из принципов природо – и культуросообразности.

Так в частности, с нашей точки зрения, многомерность и многовекторность пространства социально-культурного досуга, понимаемого как интегративное пространство формирования и развития социальных, социально-психологических и культурных компетенций личности, является универсальным пространством, позволяющим молодёжи, как особой социокультурной группе, реализовывать личностный и социокультурный потенциал, связанный с переосмыслением уже существующего опыта предыдущих возрастно-культурных периодов (детство, отрочество) с одной стороны и формированием моделей социально-культурного поведения в последующих периодах (зрелость, старость).

Реализация возможностей пространства социокультурного досуга по отношению к молодёжи как социокультурной группы, с целью изменения формирующейся тенденции переноса акцентов с содержательности на развлекательность требует следующих условий:

✓ разработки концепции социально-досуговой деятельности как пространства взаимодействия личности, социальных групп и среды особого типа;

✓ разработку соответствующих технологических моделей, учитывающих социокультурные реалии развития современной молодёжи как субкультурной группы с одной стороны и соответствующие декларируемым целям – повышению уровня моральной, эстетической и содержательной культуры, формированию гуманистических ценностей – с другой стороны.

Именно эти два глобальных направления являются на сегодняшний день векторами потенциального исследования проблематики социального досуга как интегративного образовательного и психологического пространства, целью которого является дополнение пространств формирования и развития личности в профессиональных аспектах и бытовом взаимодействии.

Библиографический список

1. *Аванесова Г.А.* Культурно-досуговая деятельность: Теория и практика организации. М.: Аспект Пресс, 2006. 236с.
2. *Баглюк С.Б.* Социокультурная обусловленность творческой деятельности. М., 2001.
3. *Жарков А.Д.* Технология культурно-досуговой деятельности: учебно-методическое пособие для вузов культуры и искусства. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Профиздат, 2005. 288с.
4. История русской культуры : [энциклопедия] / подбор иллюстраций О. Татариновой ; текст Т. Ямпольской. М : Эксмо, 2006. 831 с.
5. *Новаторов В.Е.* Культурно-досуговая деятельность. Словарь-справочник. Омск, 1992., 411 с.
6. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М: Народное образование, 2008.

References

1. *Avanesova G.A.* Cultural and leisure activities: Theory and practice of organization. Moscow: Aspect Press, 2006. 236 p.
2. *Baglyuk S.B.* Socio-cultural conditionality of creative activity. Mocsow, 2001.
3. *Zharkov A.D.* The technology of cultural and leisure activities: teaching aid for universities of culture and art. 2nd ed. revised and enlarged. Moscow: Profizdat, 2005. 288 p.
4. History of Russian culture: [Encyclopedia] / selection of illustrations by O. Tatarinova; text by T. Yampolskaya. Moscow: Eksmo, 2006. 831 p.
5. *Novatorov V.E.* Cultural and leisure activities. Dictionary-reference. Omsk, 1992. 411 p.
6. *Selevko G.K.* Modern Educational Technologies: a manual Moscow: National Education, 2008.

УДК 377

UDC 377

СОБОЛЬ М.В.

ассистент кафедры английской филологии и иностранных языков, Северо-Осетинский государственный педагогический институт

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

ЮРЛОВСКАЯ И.А.

доцент кафедры общей и социальной педагогики, Северо-Осетинский государственный педагогический институт

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

SOBOL M.V.

Assistant of the department of english philology and foreign languages, North Ossetian state pedagogical institute

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

YURLOVSKAYA I.A.

Associate professor of the department of general and social pedagogy North Ossetian state pedagogical institute

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH LANGUAGE) AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

В статье рассматриваются вопросы совершенствования обучения будущих преподавателей английского языка, подготовки творчески мыслящих специалистов, обладающих глубокими знаниями, способных решать сложные социальные и производственные задачи. В статье рассматриваются проблемы, которые возникают в процессе обучения, а также принципы и методы обучения иностранным языкам, целью которых является научить учащихся практическому владению иностранным языком в профессиональных целях.

Ключевые слова: профессиональная речь, иностранный язык, обучение иностранному языку, профессиональное общение, устная и письменная речь, обучение в педагогическом вузе.

The article examines the issues of improving the training of future English teachers, the preparation of creative thinking people with deep knowledge, capable of solving complex social and production problems. The article examines the problems that arise in the learning process, as well as the principles and methods of teaching foreign languages, the purpose of which is to teach students practical knowledge of a foreign language for professional purposes.

Keywords: professional speech, foreign language, foreign language teaching, professional communication, oral and written speech, teaching in a pedagogical college.

Современные требования к обучению иностранному языку студентов – будущих преподавателей ставят во главу угла их интересы и потребности, делая процесс обучения все более ориентированным на направление и профиль подготовки обучающихся. В каждом конкретном случае необходимо учитывать потребности целевой аудитории, но одной из потребностей обучающихся является желание иметь такого преподавателя, который мог бы сделать процесс обучения доступным, занимательным, эффективным, мотивированным, и в конечном итоге, обеспечить успех в овладении иностранным языком.

Вопрос, как сделать обучение иностранному языку более эффективным, находит разные ответы, в зависимости от того, кто на него отвечает. По мнению некоторых исследователей (Ф.Б. Абаева, О.Ю. Иванова, О.А. Каплун, Н.Е. Лысенко, О.Н. Овсянникова, Н.Ю. Суворкина и др.), оптимизировать процесс обучения иностранному языку студентов возможно на основе компетентностно-деятельностного и профессионально-ориентированного подходов, которые доминируют в последнее время в системе образования [1; 2; 3; 4]. Можно модифицировать и само содержание обучения, придав ему современный прикладной или коммуникативный характер. Во всех случаях,

главная роль в совершенствовании процесса обучения иностранному языку, в частности английскому, принадлежит компетентности и профессионализму преподавателя, особенно во время его обучения в вузе.

«Так как важнейшая цель высшего образования в условиях современного информационного общества, пишет Ф.Б. Абаева, сформировать не узкого специалиста с максимальным объемом академических знаний, а гармонично развитую творческую личность, целостно воспринимающую окружающую действительность, способную мобильно действовать в социальной и профессиональной сферах, обеспечивая всестороннее и устойчивое развитие человечества, то возникла объективная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения в целом, и на обучение иностранному языку, в частности» [1].

Подготовка будущего педагога, в частности преподавателя иностранного языка, при организации профессионально-ориентированного обучения строится на основе использования современных знаний, методик и инновационных технологий. Преподаватель иностранного языка, помимо владения иноязычной коммуникативной компетенцией, должен обладать профессиональной и общекультурной компетентностью. Владение иностранным

языком, а именно английским, особо востребовано на рынке труда (О.Е. Савельева), поэтому обучение специалистов по направлению подготовки «Педагогического образования», а именно в сфере обучения иностранным языкам, приобретает особое значение [7].

Как научно-педагогическое направление, профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов зародилось в 60-х годах прошлого столетия. В условиях рыночной экономики профессионально-ориентированное обучение английскому языку реализуется не только как инновационная технология обучения, но и признано одной из эффективных образовательных услуг, без которой обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов, скорее всего, недопустимо. Профессионально-ориентированное обучение нами рассматривается как интерактивная образовательная технология, которая при усвоении иностранного языка максимально учитывает потребности и интересы студентов – будущих преподавателей. Потребности обучающихся, а также их профессиональные интересы и установки диктуются особенностями педагогической профессии, профиля специальности и характером направления подготовки. Перечисленные условия, в свою очередь, требуют усиленного усвоения английского языка для повышения конкурентоспособности личности. В этом заключается его основное отличие от изучения иностранного языка для общеобразовательных целей (О.Р. Поляков) [5, с. 97].

«Практико-ориентированная деятельность по изучению иностранного языка, включающая словесно-диалектический, понятийно-терминологический и интерактивный способы, предусматривает выведение организации речевой деятельности на уровень сложной кооперации, которая способствует переходу от сообщенных к выводным знаниям, умениям от простого к расширенному воспроизводству знаний, с материализацией оценки знаний студентов, что является основой самоконтроля, саморазвития, самообразования и способствует формированию профессионально-ориентированной языковой компетенции» [1].

Вопросы совершенствования культуры профессиональной речи преподавателя иностранного языка нашли достойное место в некоторых исследованиях (О.Ю. Иванова, О.Н. Овсянникова) [4], однако не получили достаточного применения в учебниках по иностранному языку для студентов неязыковых направлений. Как показал анализ разнообразных методов и технологий профессиональной подготовки, приоритет отдается формированию у студентов общей коммуникативной компетентности (Ф.Б. Абаева, О.Р. Поляков, Л.П. Семененко), в то время как формированию специальных умений и навыков иноязычной коммуникации уделяется недостаточное внимание. Но, как известно, без устойчивой коммуникативной компетентности профессиональное общение почти невозможно [1; 5; 8].

На старших курсах, как правило, студенты пользуются английским языком как средством общения достаточно успешно, но одни лишь лингвистические знания и речевые умения не всегда обеспечивает необходимый уровень профессионально-педагогической компетентности. В некоторой степени, включение в содержание образовательной программы по английскому языку на старших курсах в

качестве дополнительных занятий к базовым учебникам и учебно-методическим пособиям материала из зарубежных источников, направленных на совершенствование навыков устной и письменной речи, построенных на инновационных образовательных технологиях, способствует эффективному внедрению практико-ориентированного обучения, но при условии формирования коммуникативных иноязычных компетенций. Однако достижение высокого уровня способности к профессиональному общению возможно, если практику устной и письменной речи организовать на основе целенаправленной системно-деятельностного подхода [9]. Такое направление в процессе обучения студентов английскому языку приводит к необходимости разработки комплекса специальных упражнений для выработки профессионально-речевых коммуникационных умений и навыков.

«В условиях педагогической практики студенты оказываются перед необходимостью использовать свои знания и умения при решении конкретных профессионально-педагогических задач. Однако, при отсутствии целенаправленного профессионального обучения в вузе профессионально-педагогическая деятельность осуществляется студентами стихийно, методом проб и ошибок, что, естественно, отрицательно сказывается на эффективности обучающего процесса» [7]. Это привело к тому, что в процессе подготовки студентов – будущих учителей английского языка зарождается необходимость в обеспечении оптимально комфортных условий для функционального и структурного преобразования речевых коммуникативных умений в профессиональные навыки к иноязычному общению.

Как показывают наблюдения и собственный педагогический опыт, студенты неязыковых специальностей испытывают значительные трудности при воспроизведении материала на профессиональную тему. Так, например, при изложении материала по профессии, студенты испытывают затруднения, у них замедляется темп речи, периодически выдерживают необоснованные паузы, пользуются неграмотной лексикой, опускаются термины и понятия, относящиеся к ключевым дефинициям в сфере их будущей профессиональной деятельности.

Следует остановиться также на некоторых нежелательных моментах обучения студентов профессиональной иноязычной, к которым, по мнению некоторых ученых (Ф.Б. Абаева, О.В. Попкова, О.Е. Савельева, Л.П. Семененко, и др.), можно отнести следующие:

1. Формирование культуры профессиональной коммуникации осуществляется, как известно, на восприятии и воспроизведении трафаретных предложений и высказываний при недостаточной профессионально-ориентированной и коммуникативной направленности содержания учебного материала.

2. В рабочие программы по иностранному языку не включен сам объект профессионального общения, недостаточно отработаны механизмы межличностного взаимодействия, учитывающие нормы, правила и особенности общения носителей изучаемого языка.

3. У большинства преподавателей наблюдается низкий уровень специальной подготовки в сфере теории и практики профессиональной иноязычной коммуникации; многие из них проявляют низкий уровень готовности к эффек-

тивной организации профессионального общения между обучающимися.

Научно-педагогический анализ большого объема исследований, а также собственный опыт профессиональной педагогической деятельности позволил выявить ряд противоречий, определяющих актуальность обозначенной проблемы: между объективной необходимостью повышения иноязычной профессиональной компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки и отсутствием научно-обоснованных образовательных технологий, направленных на совершенствование данного процесса; между потенциальными возможностями технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку и недостаточным их применением для решения образовательных задач; между объективной необходимостью активного применения моделирования реальных профессиональных ситуаций при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов и отсутствием механизмов, обеспечивающих эффективность его использования.

Вышеназванные проблемы наводят на мысль принятия определенных мер по совершенствованию методики и методологии обучения студентов английскому профессионально-ориентированному языку, среди которых можно выделить следующие:

- расширение словарного запаса студентов по английскому языку в профессиональной области;
- активизация процесса моделирования профессионально направленных ситуаций и их разрешение студентами в результате обсуждения и принятия решения исключительно на английском языке;
- организация процесса обучения студентов на основе междисциплинарной интеграции курса английского языка и профильных предметов.

В этом направлении, большинство методистов (О.А. Каплун, О.Е. Савельева, Л.П. Семененко) считают наиболее эффективным и результативным обучение студентов навыкам профессионально-педагогического общения не только при освоении блока психолого-педагогического дисциплин, но и при изучении практикума основного курса иностранного языка в целом [2; 7; 8]. Наиболее действенным в процессе обучения студентов английскому языку, на наш взгляд, является использование технологии моделирования реальных ситуаций из сферы будущей профессиональной деятельности (Н.Е. Лысенко, Н.Ю. Суворкина).

Через моделирование педагогических ситуаций в процессе обучения английскому языку формируются навыки профессионального иноязычного общения и его характерные особенности, вырабатываются способности к иден-

тификации и порождению коммуникационных моделей профессионального становления, субъект-субъектного взаимодействия, равноправных партнерских взаимоотношений. Технология моделирования является интеграционным, который содействует объединению в учебном процессе теоретических знаний и практических навыков, способствуя тем самым осуществлению квалифицированной профессиональной подготовки студентов – будущих преподавателей иностранного языка.

Данная задача связана с установлением круга тем, подбором текстов и их содержания, которые охватывали бы минимум необходимых лексических конструктов, обеспечивающих высокий уровень делового профессионального общения. Следующим шагом выступает определение круга наиболее характерных профессиональных ситуаций, устанавливающих порядок слов в профессиональной речи. Это говорит о том, что назрела необходимость в разработке интерактивных методов обучения, направленных на формирование профессионально важных качеств и обеспечивающих квалифицированную речевую деятельность. Квалифицированную профессиональную речь мы определяем высоким уровнем профессионального общения на иностранном языке на конкретную профессиональную тему.

Наиболее плодотворным выступает технология междисциплинарной интеграции иностранного языка и профильных дисциплин, которая является в настоящее время самой распространенной и востребованной, включающей все необходимые компоненты, позволяющие за небольшой промежуток времени усвоить, переработать и применить максимальный объем учебной информации для совершенствования профессиональных умений и навыков.

В заключение следует заметить, что с началом вхождения России в международное экономическое и образовательное пространство участились деловые и туристические путешествия в иностранные государства; все больше зарубежных компаний организуют сеть предприятий и филиалов в российских административных центрах; расширяется материально-техническая база образовательных; в процесс обучения все активнее внедряются инновационные интерактивные технологии обучения, широкое применение получают образовательные продукты мультимедиа; преподаватели получают все больше возможностей применения аутентичных источников и электронных учебников и учебно-методических пособий. Выпускники различных направлений и профилей подготовки осознают, насколько знание иностранного языка, в частности английского, может укрепить их возможности в трудоустройстве или в дальнейшем продвижении по карьерной лестнице.

Библиографический список

1. Абаева Ф.Б. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной компетентности у студентов неязыковых факультетов //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 82-85.
2. Каплун О.А. Сравнительная характеристика понятий «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. №4. С. 277-279.
3. Лысенко Н.Е., Суворкина Н.Ю. Опыт преподавания иностранного языка учащимся среднего и старшего звена в загородном летнем лагере или как заинтересовать ребят английским на каникулах //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 242-246.
4. Овсянникова О.Н., Иванова О.Ю. Компетентностный подход в развитии дивергентного мышления у студентов на занятиях по иностранному языку //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 278-282.
5. Поляков О.Р. Английский язык для специальных целей: теория и практика. М.: НВИ ТЕЗАУРУС, 2003. 188 с.

6. Попкова О.В. Достоинства и недостатки использования программ-переводчиков студентами неязыковых вузов в ходе изучения английского языка в сфере профессиональной коммуникации // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4 (73). С. 192-194.

7. Савельева О.Е. Пути преодоления межязыковой интерференции при отработке навыков употребления предложений с глаголом to be на уроках английского языка // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. № 75. С. 318-321.

8. Семененко Л.П. Тестовые задания по курсу фонетики английского языка и их теоретико-лингвистическое обоснование // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. № 75. С. 322-325.

9. Семененко Л.П. О соотношении понятия «цель высказывания» и «коммуникативная цель» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. № 75. С. 170-176.

References

1. Abaeva F.B. Formation of professionally-oriented non-linguistic competence of students of non-linguistic faculties // The Baltic Humanities Journal. 2016. Vol. 5. No. 3 (16). Pp. 82-85.

2. Kaplun O.A. Comparative characteristics of the terms «linguistic competence» and «language competence» and their structural components in the teaching methodology of Russian and foreign languages // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2014. № 4. P. 277-279.

3. Lysenko N.Ye., Suvorkina N.Yu. The experience of teaching a foreign language to middle and senior students in a summer country camp or how to interest children in English on vacation // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. No. 3 (76). Pp. 242-246.

4. Ovsyannikova O.N., Ivanova O.Yu. Competence approach in the development of divergent thinking among students in foreign language classes // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. No. 3 (76). Pp. 278-282.

5. Polyakov O.R. English for special purposes: theory and practice. Moscow: Nvi Tezaurus, 2003. 188 p.

6. Popkov O.V. Advantages and disadvantages of using translation programs by students of non-linguistic universities in the course of studying English in the sphere of professional communication // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. No. 4 (73). Pp. 192-194.

7. Savelieva O.E. Ways to overcome interlingual interference in developing skills of using sentences with the verb to be in English lessons // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. T. 2. No. 75. P. 318-321.

8. Semenenko L.P. Test assignments on the course of phonetics of the English language and their theoretical and linguistic justification // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. T. 2. № 75. Pp. 322-325.

9. Semenenko L.P. On the relationship between the concept of «goal of utterance» and «communicative goal» // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. T. 2. No. 75. P. 170-176.

УДК 159.9

UDC 159.9

СОЛОМЧЕНКО М.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики избранного вида спорта, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

E-mail: marin69@yandex.ru

АШИХИН А.В.

аспирант, Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева

E-mail: myasosm@yandex.ru

SOLOMCHENKO M. A.

Candidate of pedagogical, associate professor department of theory and methodology of chosen sports, Orel State University

E-mail: marin69@yandex.ru

ASHIHIN A. V.

Postgraduate, Orel State University

E-mail: myasosm@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ У СОТРУДНИКОВ СПЕЦПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СРЕДСТВАМИ РУКОПАШНОГО БОЯ

DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY AT EMPLOYEES OF SPECIAL FORCES BY MEANS OF HAND-TO-HAND FIGHT

В статье рассказывается о развитии личности у сотрудников специальных подразделений средствами рукопашного боя, так как на этих занятиях приходится преодолевать различные трудности, физические напряжения, испытывать болевые ощущения. Взаимодействие физических и психических качеств, которые были протестированы в двух испытуемых группах, воздействуют на личность сотрудника, помогая в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: личность, развитие, сотрудники, спецподразделение, средства, рукопашный бой.

The article describes the development of the personality of the staff of special units by means of hand-to-hand combat, since during these classes one has to overcome various difficulties, physical tensions, and experience painful sensations. The interaction of physical and mental qualities that were tested in the two test groups affected the personality of the employee.

Keywords: personality, development, employees, special forces, means, hand-to-hand combat.

Основной задачей сотрудников специальных подразделений – помощь в экстремальных ситуациях, поиск, ликвидацию и обезвреживание террористов, предотвращение террористических и других актов и освобождение заложников [1, 9]. Из этого определения понятно, что в таких подразделениях должны служить наиболее подготовленные сотрудники. Ведь все операции, связанные с применением спецподразделений это колоссальный риск для жизни и здоровья сотрудников, высокая нагрузка на их психику и эмоционально-волевую сферу. Соответственно к кандидатам в такие подразделения предъявляются очень высокие требования развития личностных качеств. Они должны быть хорошо развиты физически, умственно, идеологически, обладать моральными принципами, обладать психологической устойчивостью, твердостью характера. Все эти качества свидетельствуют о всестороннем развитии личности сотрудников спецподразделений. В настоящее время не так много литературы, которая посвящена проблематике подготовки кадров данной категории.

Рукопашный бой как вид единоборства включает в себя огромный арсенал средств и методов подготовки сотрудников отряда специального назначения [8]. На занятиях по рукопашному бою приходится преодолевать различные трудности, физические напряжения, испытывать болевые ощущения.

Рукопашный бой характеризуется высокой степенью напряжения, требующий от человека предельных усилий мышц и умения реагировать в быстроизменяющейся обстановке. Во время схватки на сотрудников воздействуют

экстремальные нагрузки, требующие высокой мобилизации функциональных возможностей организма и предъявляющие высокие требования к физической подготовке тренирующихся.

Физическая форма сотрудника спецподразделения является базой для достижения высоких результатов рукопашного боя, потому что успехи напрямую зависят от развития силы, быстроты, выносливости, гибкости, скорости [10]. Чем выше его физический потенциал, чем работоспособнее его организм, тем лучше он переносит тренировочные нагрузки. Что бы на протяжении всего периода эффективно проявлять свои навыки и умения, хорошая физическая подготовленность просто необходима. Необходимо сотруднику спецподразделения в период самостоятельных тренировок, должен основной упор делать на улучшение своих физических способностей [3, 8].

Развитие личности – процесс качественных и количественных изменений, происходящих поведении, организме, психике бойцов специального подразделения под влиянием управляемых и неуправляемых внешних и внутренних факторов. Взаимодействие физических и психических качеств воздействуют на личность сотрудника. Мы в своем исследовании протестировали физические качества по предложенным нормативам: кроссовый бег 3 километра; бег 100 метров; подтягивание; отжимание; сгибание и разгибание туловища на пресс за две минуты; жим штанги весом собственного тела; подъем по 7-метрову канату; плавание вольным стилем 50 метров; комплексное силовое упражнение [1, 3]. Комплексное силовое упражнение

включало в себя семь циклов около 40 секунд каждый: 15 отжиманий от пола, 15 сгибаний и разгибаний туловища в положении лежа, 15 переходов из положения «упор присев» в «упор лежа» и обратно, 15 прыжков из положения присев. Протестировали также и психические качества: эмоциональную устойчивость, уверенность в себе, потребность в самосовершенствовании, социально-политические позиции, мотивация успеха и степень риска, стрессоустойчивость в экстремальной ситуации, интеллектуальная пригодность [1, 9].

В исследовании участвовало двадцать сотрудников подразделений, которые в итоге представили две группы с одинаковым количеством участников: контрольную и экспериментальную. Контрольная группа занималась по традиционной системе подготовки сотрудников специальных подразделений.

В экспериментальной группе больше времени уделялось приемам рукопашного боя, включались основные виды подготовки спортсменов по рукопашному бою [4, 5, 6]. Занятия велись в течение трех месяцев на базе подготовки. Бойцам предлагались следующие методические особенности обучения техническим действиям:

- применение бросковых и болевых приемов, обучение правильной технике выполнения технических действий во взаимодействии с волевой и физической подготовкой;
- применение экстремальных ситуаций при обучении технических действий в рукопашном бою, способов повышения стрессоустойчивости и различные вариантов выхода из сложившихся положений;
- овладение методами саморегуляции и контроля над своими усилиями посредством технических действий рукопашного боя;
- индивидуализация обучения техническим действиям рукопашного боя в сочетании с коллективной работой;
- применение на занятиях широкого арсенала акробатических элементов;

батических элементов;

- применение дыхательных упражнений.

В начале и конце подготовки бойцов проводили тестирование физических и психических качеств в первой экспериментальной и второй контрольной группах, которое описывали выше. Данные тестирования представлены в таблицах 1, 2.

Нужно отметить, что физические качества показали положительные изменения в обеих группах. За период подготовки в экспериментальной группе показатели улучшились на 11,5 % чем в контрольной группе, что свидетельствует о необходимости применять методические приемы из рукопашного боя в подготовке бойцов. Основа рукопашного боя – это искусство владения собственным телом, что способствует более качественной подготовки бойцов к экстремальным условиям [2]. «Освоение широкого круга боевых ситуаций облегчит подбор средств и способов единоборства с различными противниками, создаст фундамент успешного ведения боев, возможности разнообразить ход поединков с противниками при длительном противоборстве» [8]. Уверенность бойцов специального назначения в освоении всего арсенала технических приемов рукопашного боя создает правильный психологический настрой, позволяющий действовать в разнообразных ситуациях.

Показатели, представленные в таблице 2, также изменились в положительную сторону в обеих группах. В экспериментальной группе показатели психологических качеств изменились на 7,8 % лучше, чем в контрольной группе. Это свидетельствует о целесообразности применения средств рукопашного боя совместно с дыхательными упражнениями и способами поддержания стрессоустойчивости. Показатели психических качеств влияют на личность бойца, ведь при отборе сотрудников специальных подразделений в первую очередь смотрят именно на личностные качества, их способность стойко переносить физические и самое главное – психологические нагрузки.

Таблица 1.

Динамика показателей физических качеств в процессе исследования

Тесты (измерение)	Группа	Результаты тестирования				
		Исходный уровень		Конечный уровень		Р
		х	± δ	х	± δ	
Кроссовый бег 3 км (мин)	1	12,15	±1,1	11,40	±0,9	< 0,05
	2	12,16	±0,9	11,56	±0,8	< 0,05
Бег 100 м (сек)	1	13,6	±0,7	12,6	±0,8	< 0,05
	2	13,7	±0,6	12,8	±0,7	< 0,05
Подтягивание (раз)	1	18,1	±0,9	23,3	±0,8	< 0,05
	2	19,5	±1,01	21,2	±0,9	< 0,05
Отжимание (раз)	1	50,4	±1,6	63,4	±1,9	< 0,05
	2	52,2	±1,3	59,5	±1,5	< 0,05
Сгибание и разгибание туловища на пресс за 2 мин (раз)	1	85,4	±2,3	97,2	±2,2	< 0,05
	2	85,5	±2,8	91,4	±2,7	< 0,05
Жим штанги весом собственного тела (раз)	1	10,3	± 0,6	13,3	±0,4	< 0,05
	2	10,4	±0,7	12,2	±0,5	< 0,05
Подъем по 7-метровой канату (раз)	1	5,2	±0,4	7,3	±0,2	< 0,05
	2	4,9	±0,3	5,7	±0,3	< 0,05
Плавание вольным стилем 50 м (сек)	1	45,3	±0,7	38,4	±0,8	< 0,05
	2	44,9	±0,9	40,2	±0,7	< 0,05
Комплексное силовое упражнение (балл)	1	75,5	±1,6	87,3	±1,9	< 0,05
	2	74,8	±1,2	80,4	±1,5	< 0,05

Экстремальность поединка в рукопашном бою связана с непрерывным потоком информации и необходимостью быстро подобрать для сложившейся ситуации правильные действия, что повышает способность бойцов спецподразделений оперативно мыслить [5]. Нужно отметить, что такие качества как «интеллектуальная пригодность» и «потребность в самосовершенствовании» в экспериментальной группе значительно повысились в отличие от контрольной. Следовательно, методические особенности обучения техническим действиям в рукопашном бою способствуют развитию интеллектуальных способностей и личности в целом. Выполнение любого технического приема в рукопашном бое связано с приложением мышечных и психологических усилий бойца. Формируются воля, настойчивость, уверенность в себе, способность к самопожертвованию.

Развитие личности бойца спецподразделения могут влиять определенные условия и обстоятельства. Социум и окружение оказывают значительное влияние на становление личности. Многие социальные обстоятельства вырабатывают черты характера, при этом окружение бойца играет определенную роль. Требования, вырабатываемые коллективом, формируют определенное сознание долга, про-

явление волевых качеств, готовности к взаимодействию и взаимовыручке.

Потребность к самосовершенствованию, стремление к развитию физических и психических качеств является профессиональным качеством бойца спецподразделений и поддерживает их психический статус как личности. На основании проведенного исследования можно отметить, что рукопашный бой является важной составляющей подготовки бойцов подразделений специального назначения и их личностного развития.

Данным исследованием, мы хотим подчеркнуть возможность широкого применения методических приемов рукопашного боя для решения задач, поставленных перед бойцами отряда специального назначения. При этом необходимо отметить, что речь идет о системе специально подобранных и продуманных методических приемов. Личность бойца отряда специального назначения формируется в процессе занятий и под воздействием окружающего коллектива и наставника. Только тогда развитие личности будет осуществляться в деятельности, управляемой системой определенных мотивов и накоплением опыта в двигательной и психологической сферах.

Таблица 2.

Динамика показателей психических качеств в процессе исследования

Показатели (измерение в баллах (шкала от 0 до 100))	Группа	Результаты тестирования				
		Исходный уровень		Конечный уровень		Р
		х	± δ	х	± δ	
Эмоциональная устойчивость	1	56,7	± 2,7	62,2	±3,1	< 0,05
	2	58,3	± 2,9	60,8	±2,8	< 0,05
Уверенность в себе	1	76,2	± 4,1	81,1	±4,3	< 0,05
	2	70,8	± 3,6	74,1	±4,1	< 0,05
Потребность в самосовершенствовании	1	75,3	± 3,2	80,3	±3,8	< 0,05
	2	76,2	± 2,8	78,1	±3,2	< 0,05
Социально-политические позиции	1	52,1	± 1,9	54,3	±1,8	< 0,05
	2	58,3	± 2,1	59,1	±2,1	< 0,05
Мотивация успеха и степень риска	1	62,1	± 2,2	70,6	±2,4	< 0,05
	2	63,2	± 2,6	65,9	±2,8	< 0,05
Стрессоустойчивость в экстремальной ситуации	1	51,8	± 1,8	60,7	±2,2	< 0,05
	2	50,9	± 1,7	52,6	±1,9	< 0,05
Интеллектуальная пригодность	1	63,5	± 2,3	79,3	±3,1	< 0,05
	2	66,6	± 2,6	70,1	±2,9	< 0,05
Умение работать в команде	1	58,8	± 2,1	64,3	±1,9	< 0,05
	2	60,2	± 1,9	61,7	±2,1	< 0,05
Способность к самопожертвованию	1	61,2	± 2,4	67,2	±2,9	< 0,05
	2	63,4	± 2,6	64,2	±3,1	< 0,05

Библиографический список

1. Ардашев А.Н. Базовая подготовка Спецназа. Экстремальное выживание. М.: Издательство: Эксмо, 2015. 644 с.
2. Борисов К. Практика рукопашного боя. М.: Рипол-Классик, 2003. 192с.
3. Захаров О.Ю. Секретные техники бойцов спецподразделений: Построение индивидуальной боевой системы. М.: Издательство: АСТ, Астрель, 2011. 420 с.
4. Иванов-Катанский, С.; Касьянов, Т.. Рукопашный бой. Теория и практика. М.: Фаир-Пресс, 2003. 560 с.
5. Кадочников А.А. К бою готов! Стрессоустойчивость в рукопашном бою. Ростов н/Д: "Феникс", 2006. 160 с.
6. Кадочников А.А. Психологическая подготовка к рукопашному бою. Ростов н/Д: "Феникс", 2003. 107 с.
7. Рукавишников А.А. Опросник личностной ориентации. М.: Генезис, 2002. 111 с.
8. Травников А. Книга приемов. Рукопашный бой и оперативное карате. По системе спецназа КГБ. М.: АСТ, 2008. 128 с.
9. Тарас А.Е., Заруцкий Ф.Д. Подготовка разведчика: система спецназа ГРУ. Минск: Изд-во: Харвест, 2004. 75 с.
10. Ушаков Г.А., Комиссаров Е.Л., Фомичев А.В., Садков А.В., Мельников А.В., Скорин С.С. Организация системы подготовки в рукопашном бою: учебно-методическое пособие. М.: Советский спорт, 2013. 226 с.

References

1. *Ardashev. A.N.* Basic training of special Forces. Extreme survival. M.: Publishing House: Eksmo, 2015. 644 p.
 2. *Borisov K.* Practice hand-to-hand combat. M.: Ripol-Classic, 2003. 192 p.
 3. *Zakharov O. Y.* Secret techniques of special forces soldiers: building an individual combat system. M.: Publishing house: AST, Astrel, 2011. 420 p.
 4. *Ivanov-Katansky S.; Kasyanov T.* Close fight. Theory and practice. M.: Fair-Press, 2003. 560 p.
 5. *Kadochnikov A. A.* Ready to fight! Stress resistance in hand-to-hand combat. Rostov n / A: "Phoenix, 2006. 160 p.
 6. *Kadochnikov A. A.* Psychological preparation for hand-to-hand combat. Rostov n / A: Phoenix, 2003. 107 p.
 7. *Rukavishnikov A. A.* Questionnaire personal orientation. M.: Genesis, 2002. 111 p.
 8. *Herbalists book techniques.* Hand-to-hand combat and operational karate. On system of special troops of KGB. M.: AST, 2008. 128 p.
 9. *Taras A. E., Zarutsky F. D.* Training of intelligence officer: system of special forces. Minsk: publishing House: harvest, 2004. 75 p.
 10. *Ushakov G. A., Komissarov, E. L., Fomichev, V. A., Sadkov, A. V., Melnikov A. V., Sarin S. S.* System of training in hand to hand combat: training-methodical textbook. M.: Soviet sport, 2013. 226 p.
-
-

УДК 797.215

UDC 797.215

СОРОКИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: linariss@mail.ru

ГОРБАЧЕВА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ol8591@mail.ru

SOROKINA E.V.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department theory and methodology of physical training and sports of Orel State University

E-mail: linariss@mail.ru

GORBACHEVA O.A.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department theory and methodology of physical training and sports of Orel State University

E-mail: ol8591@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ СПОРТИВНЫМ ОРИЕНТИРОВАНИЕМ

FORMATION OF TACTICAL THINKING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PRACTICING SPORTS ORIENTEERING

В целях успешного формирования тактического мышления студентов, начинающих заниматься спортивным ориентированием, следует использовать поэтапную методику формирования тактического мышления, направленную на выявление сильных сторон подготовленности студента. В соответствии с этим определяется последовательность разучивания тактических навыков, что приводит к значительному повышению результатов в соревнованиях.

Ключевые слова: спортивное ориентирование, контрольный пункт, оперативное мышление, тактическая задача, физическая подготовленность.

In order to a successful formation of the tactical thinking of students starting doing in orienteering, it is preferable to use a step-by-step method aimed at identifying the strengths of a student's preparedness. According to it, a sequence of acquiring tactical skills is determined, which leads to a significant increase in the results in competitions.

Keywords: orienteering, checkpoint, operational thinking, tactical objective, physical fitness.

Спортивное ориентирование является одним из некоторых видов спорта, где участники соревнований действуют в большей степени индивидуально, без наблюдения зрителей, судей и в большинстве случаев даже соперников.

Ориентирование считается вполне доступным и динамичным видом спорта, при этом для занятий нет необходимости покупки дорогостоящего оборудования и инвентаря. Спортивное ориентирование пользуется большой популярностью во многих странах мира, особенно в Скандинавии. Во многих странах этот вид спорта получил наибольшее распространение в 30-х годах 20-го века [1].

Международная федерация спортивного ориентирования (ИОФ) характеризует этот вид спорта как сочетание бега и ориентирования на местности, из у совершенства которых образуется спортивный результат.

Тактическая, техническая, и психологическая подготовка спортсменов – определяющие компоненты для результативности соревновательной деятельности в ориентировании. Данные истории развития этого вида спорта говорят о многочисленных исследованиях, подтверждающих, что хороших физических способностей еще недостаточно для достижения высоких результатов на лесных дистанциях [2].

Совершенствование технико-тактических навыков

ориентирования на местности с помощью карты и компаса считается одним из главных процессом улучшения спортивных результатов. Чтение карты, выбор варианта движения и его реализация в процессе бега по дистанции, считается ведущей направляющей соревновательной деятельности ориентировщика, отличающей его от других беговых видов спорта, следовательно, в спортивном ориентировании одной из главных задач процесса подготовки является формирование и развитие тактического мышления, особенно начинающих спортсменов-ориентировщиков [3].

На данный момент в технико-тактической подготовке, арсенал средств подготовки, разработанный специалистами, значительно увеличился, что приводит к улучшению результативности тренировочного процесса.

Проблема комплексного совершенствования физической и технико-тактической подготовки в этом виде спорта достаточно сложна, так как повышение результативности соревновательной деятельности значительным образом зависит от способности развития навыков работы с картой и компасом, зрительной памяти, процессов мышления и других факторов.

Таким образом, малоизученным остается проблема выбора наиболее действенных средств тактической подготовки в различные тренировочные периоды, особенно в

процессе начального обучения ориентированию студентов вузов.

На основе учета специфики технико-тактических действий в спортивном ориентировании нами была разработана методика поэтапного формирования тактического мышления ориентировщиков первого года обучения, состоящая из 5 этапов (рис 1).

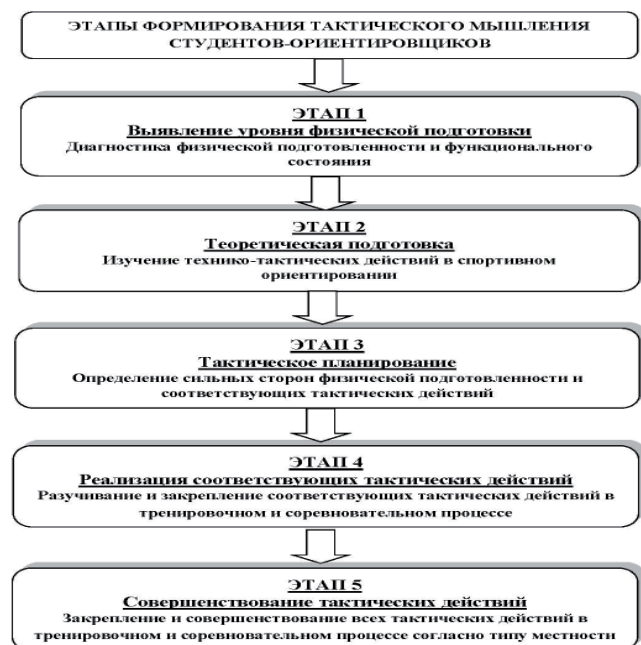


Рис.1. Этапы формирования тактического мышления студентов ориентировщиков.

На первом этапе для определения уровня физической подготовленности и функционального состояния использовались общепринятые тесты оценки физических качеств и методика экспресс оценки здоровья Г.Л. Апонасенко.

Второй этап был посвящен теоретической подготовке, спортсмены изучали основные технико-тактические элементы и приемы, особенности их применения на местности, использовалась научно-методическая литература по спортивному ориентированию, видеоматериалы и основное внимание уделялось изучению картографического материала, дистанций и путей их преодоления.

На третьем этапе выявляли сильные стороны физической подготовленности и в соответствии с этим подбирали более рациональные тактические действия, знакомились и разучивали их на местности, применяя средства и методы, способствующие увеличению объема оперативной памяти, улучшению качества запоминания наглядного материала, его логическому осмыслению и применению в дальнейшем в ходе реализации процесса ориентирования на дистанции.

Четвертый этап реализации соответствующих тактических действий, где происходило разучивание и закрепление соответствующих тактических действий в тренировочном и соревновательном процессе. Применялись следующие методы развития тактического мышления:

- метод совершенствования процесса мышления – создание условий принудительного ограничения воспринимаемой информации в ходе тренировочных занятий;
- метод совершенствования переключения внимания в процессе ориентирования, которое взаимодействует с сознанием и оказывает влияние на правильность принятия

решения в процессе ориентирования на местности [68].

На пятом этапе происходило совершенствование тактических действий в тренировочном и соревновательном процессе согласно типа местности. На этом этапе использовались такие упражнения как:

- «коридор»: на карте по ходу дистанции заштрихована вся ситуация за исключением узких полос по ходу линий, которые соединяют контрольные пункты. При уходе из этого коридора спортсмен попадает в непонятную ситуацию и вынужден принять решение для скорейшего выхода из нее.
- «закрашенные КП»: по ходу дистанции в карте удалена информация в пределах зоны вокруг контрольного пункта. Необходимо взять контрольный пункт при условиях удаленной информации (по интуиции).
- повышение скорости бега и уменьшение времени чтения карты. Для совершенствования этого навыка используется бег с масс-старта, бегна первом этапе эстафеты, бег в «паровозе» и т.п.
- маркированная трасса или бег за лидером. Спортсмен пробегает небольшое расстояние, не смотря в карту. В ходе небольшой остановки он должен определить и указать пройденную дистанцию и показать место на карте, где он сейчас находится.

– ночное ориентирование. Это ситуация, когда спортсмен видит только пространство на местности, освещаемое фонарем, далее ситуация остается малоизвестной.

– интервальная тренировка с масс-старта. Группа примерно одинаковых по подготовке спортсменов бегут дистанцию с общего старта с промежуточными финишами на некоторых контрольных пунктах.

Результаты оценки показателей тактической подготовленности ориентировщиков в динамике двухгодичного цикла подготовки представлены в таблице 1.

При сравнении данных тактической подготовленности в конце 1 и 2 года занятий спортивным ориентированием наблюдается достоверное улучшение всех показателей подготовленности студентов-ориентировщиков. Говоря о показателе использования компаса видим, что он улучшился на 53,7% показатель проверки ЧСС и корректировки скорости бега улучшился на 55,9%, показатель обращения к карте и выбора варианта движения улучшился на 57,1%, показатель контроля техники бега и длины шага улучшился на 51,3%. Таким образом, при анализе динамики показателей тактической подготовленности студентов-ориентировщиков указанные выше показатели достоверно улучшились. Таким образом, разработанная нами поэтапная методика формирования тактического мышления способствует достоверному улучшению показателей основных тактических действий ориентировщиков.

В соревновательной деятельности ориентировщиков важными особенностями принимаемых решений считаются сиюминутность и конкретность, т.е. способность быстро принимать их в сложившейся ситуации. Таким образом, в процессе ориентирования приобретают определенную направленность и развитие, такие структурные компоненты оперативного мышления, как динамическое узнавание, структурирование и формирование алгоритма решения в процессе спортивной деятельности.

Скорость передвижения спортсмена-ориентировщика по соревновательной дистанции зависит от его физиче-

Таблица 1.

Динамика показателей оценки тактической подготовленности ориентировщиков
в динамике двухгодичного цикла подготовки

№	Периоды Показатели (кол-во раз)	Конец 1-го года занятий	Конец 2-го года занятий	Сравнение 1,2
1.	Использование компаса и выбор направления бега	13,5±1,07	6,1±1,07	53,7% p< 0,05
2.	Проверка ЧСС и корректировка скорости бега	12,4±1,0	5,4±1,02	55,9% p< 0,05
3.	Обращение к карте и выбор маршрута движения	11,3±1,03	4,9±1,12	57,1% p< 0,05
4.	Контроль длины шага и техники бега	8,8±1,04	4,3±1,06	51,3% p< 0,05

Таблица 2.

Динамика средней скорости пробегания соревновательной дистанции студентов-ориентировщиков до и после эксперимента (экспериментальная и контрольная группы)

Группа	Показатели	До эксперимента	Конец 1-го года эксперимента	Конец 2-го года эксперимента	Прирост		Различия	
					Абсолют.	%	t	P
ЭГ	Средняя скорость	8,10±0,66	7,30±0,78	6,30±0,71	1,80	20,9	2,9	<0,05
КГ	Средняя скорость	8,13±0,71	7,50±0,82	7,12±0,87	1,01	12,4	1,8	>0,05

ской, тактической и технической подготовки, типа местности, корректности карты и многих других условий. В циклических видах спорта таких как, спортивное ориентирование, велоспорт, беговые виды легкой атлетики, лыжные гонки, в основном считают скорость движения по трассе не в км/час или км/мин, а обратной величиной, которая отражает затраты времени на единицу пути – мин/км. Динамика средней скорости пробегания соревновательной дистанции студентов-ориентировщиков до и после эксперимента представлена в таблице 2 и рис.2.

В таблице 2 представлены данные сравнения группы начинающих студентов-ориентировщиков с 2016 года и студентов-ориентировщиков, которые начинали заниматься в 2014 году.

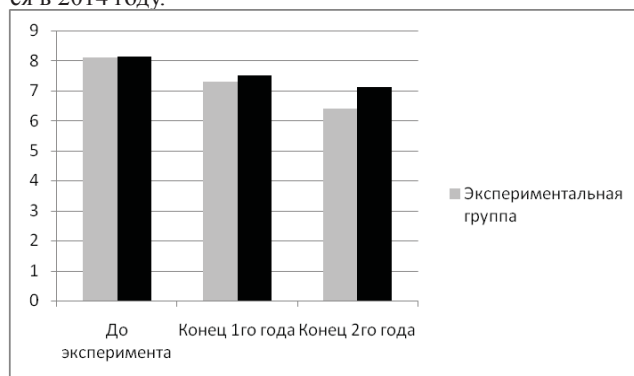


Рис.2. Динамика средней скорости пробегания соревновательной дистанции ориентировщиков до и после эксперимента.

Анализируя результаты исследования динамики средней скорости пробегания соревновательной дистанции студентов-ориентировщиков, выявлено достоверное улучшение результатов в экспериментальной группе к концу второго года на 1,80 (с 8,10±0,66 до 6,30±0,71). Прирост

среднего показателя составил 20,9% (P<0,05).

В контрольной группе результаты улучшились на 1,01 (с 8,13±0,71 до 7,12±0,87), прирост среднего показателя – 12,4% (P>0,05).

Таким образом, представленные выше экспериментальные данные свидетельствуют о том, что применение разработанной нами методики поэтапного формирования тактического мышления начинающих студентов-ориентировщиков способствует улучшению результативности в соревновательной деятельности студентов-ориентировщиков в экспериментальной группе уже к окончанию первого года подготовки.

На сегодняшний день проблема подготовки спортсменов-ориентировщиков в вузе затрагивает большое количество вопросов научного, методического и организационного направления. С целью повышения технико-тактической подготовленности, необходимо разрабатывать и постоянно применять в тренировочном процессе методики, направленные на обучение техническим и тактическим действиям особенно на начальном этапе обучения.

По своей структуре бег спортсмена-ориентировщика практически не отличается от обычного кроссового бега или бега на лыжах. Отличие наблюдается в том, что бежать спортсмен должен не быстрее, чем «думает голова». В связи с этим в процессе технической подготовки следует обучать спортсменов «быстрому мышлению», т.е. отработка технических приемов ориентирования и доведение этих навыков до автоматизма, непосредственно у студентов-ориентировщиков, которым в процессе соревнований с самого начала приходится пробегать достаточно сложные дистанции как физически, так и технически.

Тактику ориентирования на местности отрабатывают

одновременно с изучением технических приемов. Именно в ходе практического выполнения приемов спортсмены отмечают для себя, что любое техническое действие должно быть взаимосвязано с реализацией тактического варианта. Знание тактических приемов ориентирования на местности, их предположительной эффективности в отдельных ситуациях способствует оптимальному выбору действий и успешному решению тактической задачи.

На основе учета специфики технико-тактических действий в спортивном ориентировании нами была разработана методика поэтапного формирования тактического мышления спортсменов-ориентировщиков первого года подготовки, состоящая из 5 этапов: выявление уровня физической подготовленности; теоретическая подготовка; тактическое планирование; реализация соответствующих тактических

действий; совершенствование тактических действий.

Результаты исследования динамики средней скорости пробега соревновательной дистанции студентов-ориентировщиков, показывают достоверное улучшение результатов в экспериментальной группе к концу второго года на 1,80 (с $8,10 \pm 0,66$ до $6,30 \pm 0,71$). Прирост среднего показателя составил 20,9% ($P < 0,05$). В контрольной группе результаты улучшились на 1,01 (с $8,13 \pm 0,71$ до $7,12 \pm 0,87$), прирост среднего показателя - 12,4% ($P > 0,05$).

Таким образом, данные проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что использование разработанной нами методики поэтапного формирования тактического мышления студентов-ориентировщиков способствует повышению эффективности соревновательной деятельности ориентировщиков в экспериментальной группе.

Библиографический список

1. *Иванов А.В., Ширинян А.А.* Влияние скорости передвижения спортсмена-ориентировщика на способность к переключению внимания. / А.В. Иванов, А.А. Ширинян // Теория и практика физ. культуры. 1999. №3. С. 25-27.
2. *Малиновский С.В.* Исследование специальной интеллектуальной подготовленности спортсменов-учащихся высших учебных заведений / С.В. Малиновский // Теория и практика физической культуры. 1971. №7. - С 48-50.
3. *Ширинян А.А., Иванов А.В.* Современная подготовка спортсмена ориентировщика. Учебно-методическое пособие. М., 2010. 112 с.

References

1. *Ivanov, A.V., Shirinyan, A.A.* The influence of the athlete's speed of movement on the ability to switch attention. // Theory and practice of physical culture. 1999. No. 3. Pp. 25-27.
2. *Malinovsky, S.V.* Research of special intellectual readiness of athletes-students of higher educational institutions. // Theory and practice of physical culture. 1971. №7. Pp. 48-50.
3. *Shirinyan A.A., Ivanov A.V.* Modern preparation of an athlete. Textbook /A.A. Shirinyan, A.V. Ivanov. M., 2010. 112 p.

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

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

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, department of fashion industry,
Orel State University

E-mail: karpeevas@bk.ru

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ХУДОЖНИКОВ ПО КОСТЮМУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

ON THE ISSUE OF FORMATION OF THE PROJECT COMPETENCE OF COSTUME ARTISTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

В статье раскрывается сущность проектной компетентности и ее значение в профессиональной деятельности художника по костюму. Использование проектной деятельности, связанной с созданием дизайнерских, швейных и текстильных проектов в рамках обучения будущих художников по костюму будет способствовать формированию проектных компетенций и, как следствие, проектной компетентности, т.е. готовности выпускника к эффективной проектной деятельности в сфере проектирования одежды.

Ключевые слова: проектная деятельность, проектная компетентность, художник по костюму, профессиональное обучение.

The article reveals the essence of project competence and its importance in the professional activity of the costume designer. The use of project activities related to the creation of design, sewing and textile projects in the framework of training future costume artists will contribute to the formation of project competencies and, as a result, project competence, i.e. the graduate's readiness for effective project activities in the field of clothing design.

Keywords: project activity, project competence, costume designer, professional training.

Изменение целей образовательного процесса вызывает необходимость обеспечивать личностный и социально-интегрированный результат деятельности уже в университетской среде с учетом личностных деятельностных характеристик. Рассматривая степень образованности студента с позиции компетентностного подхода, мы делаем вывод, что она определяется умением студента достигнуть намеченной цели, используя полученные знания. Знания и умения как элементы результата обучения необходимы, но сейчас их уже недостаточно для ведения профессиональной деятельности, особенно в сфере искусства костюма и текстиля.

По мнению Р.М. Баскаева, необходимо строить процесс обучения таким образом, чтобы у студентов накапливался практический опыт профессиональной деятельности, помогающий им решить профессионально-ориентированные задачи [2].

Ключевые понятия компетентностного подхода – это «компетенция» и «компетентность». Данные понятия ши-

роко используются в образовательном процессе.

В соответствии с определением, принятым за основу в ФГОС, компетенцией считается способность использовать полученные знания, сформированные умения и навыки для успешной профессиональной деятельности. По мнению А.А. Вербицкого, компетентность – это реализованная в практической деятельности компетенция [4].

Компетентность исследователи сравнивают со способностью человека профессионально вести свою трудовую деятельность. Компетентность характеризуется не только определенным для профессиональной области набором знаний, умений, навыков, но и умением использовать их на практике. Компетентностью сегодня можно считать качественную характеристику оценки результатов процесса обучения.

Для формирования компетенций сегодня идут поиски различных технологий обучения. Инновационные технологии обучения рассматриваются в работах В.Я. Виленского, П.И. Образцова, А.И. Умана, Е.Н. Ковешниковой,

Т.Кудрявцева, В. Кудрявцева, И. Лернера, А. Матюшкина, Н.В. Матяш, М. Махмутова, М. Скаткина, З.Е. Митяевой и др..

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. на первое место ставит развитие проектной деятельности, включенную в образовательные стандарты подготовки бакалавров, как основной вид профессиональной деятельности. [8] Модернизация системы высшего образования подразумевает подготовку бакалавров, способных осуществлять профессиональную деятельность на высоком творческом и интеллектуальном уровне.

Для успешной профессиональной деятельности выпускнику по направлению подготовки «Искусство костюма и текстиля» необходимо иметь определенный набор знаний, умений и навыков, а также способность к адаптации в производственных условиях и готовность нести ответственность за принятые решения.

На наш взгляд, при обучении будущих художников по костюму, в первую очередь, необходимо формировать профессиональные проектные компетенции, которые частично начинают развиваться уже при изучении одной дисциплины. В процессе изучения всех дисциплин образовательной программы у студентов формируется целостная система знаний, умений, навыков, а также разовьется самостоятельная профессиональная деятельность, а именно, будет сформирована проектная компетентность.

Понятие «проектная компетентность» в контексте современной образовательной парадигмы представляет собой довольно сложный феномен. С одной стороны, это связано с проблемой понимания собственно понятия компетентности в научном знании, с другой стороны – с проблемой определения психологических условий развития компетентности как субъектной характеристики человека [9]. В связи с чем, особого внимания заслуживает рассмотрение содержательных аспектов проектной компетентности художника по костюму.

Являясь интегративной структурой, проектная компетентность включает и освоение видов проектной деятельности согласно ФГОС ВО, а также приобретение практического опыта.

Т.В. Альникова, С.Б. Гулиянц, И.В. Дементьева в своих исследованиях отмечают, что проектные компетенции обеспечивают специалисту возможность продуктивно осмыслить и выполнить какие-либо профессиональные действия. К проектно-конструкторской деятельности относят проектные компетенции специалистов технических направлений подготовки [1, 6, 7].

По мнению Е.В. Вехтер, проектно-конструкторская компетентность является интегративной характеристикой бакалавра, способного и подготовленного для создания технических объектов [5].

Иную позицию занимают Никитина Л.Л., Шагеева Ф.Т., Иванов В.Г. С точки зрения авторов проектная компетентность необходима для умения применять проектные технологии во всех видах профессиональной деятельности. По их мнению проектная компетенция бакалавра технического направления – это его интегративная профессиональная характеристика, которая отражает способность и готовность не только создавать технические объекты, но и

умение использовать свои проектные навыки в любых видах профессиональной деятельности. Авторы считают, что проектная компетентность является способностью индивидуума организовать решение профессиональных задач посредством метода проектов [11].

А.П. Болозович и др. предлагают следующее определение проектной компетентности. Проектная компетентность – это сформированный у бакалавра комплекс знаний и умений, позволяющих определять тактические и стратегические задачи, посредством которых реализуется проект [3].

Анализируя содержание научных работ Н.В. Матяш и др., которые раскрывают понятие «компетентности», можно увидеть, что все они опираются на понятие проектной деятельности и требуют объяснения содержания проектной компетентности. В работах авторов проектная компетентность рассматривается с позиции субъектной характеристики человека и трактуется как интегративная характеристика человека, проявляющаяся в его способности к самостоятельной профессиональной деятельности [9; 10].

Проектная компетентность будущего художника по костюму представляется нам как характеристика способности и готовности выпускника к созданию проектов одежды с использованием проектных знаний и умений, инновационных технологий и средств проектирования. Формирование проектной компетентности художников по костюму мы отождествляем с ведением профессиональной проектной деятельности и непосредственно с процессом проектирования одежды. Она базируется на осознании сущности и значения проектной деятельности, владении специальными знаниями, умениями и навыками, выборе необходимых проектных решений, умении применять полученные знания в конкретных производственных условиях.

Содержание проектной деятельности сегодня нашло свое отражение в федеральном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 54.03.03. «Искусство костюма и текстиля». Оно структурировано таким образом, чтобы можно было разработать эффективную концепцию обучения студентов через проектную деятельность.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) представлены требования реализации основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 54.03.03 «Искусство костюма и текстиля». Большое внимание в контексте современных преобразований уделяется следующим требованиям, составляющим основу проектной деятельности художника по костюму: выпускник должен уметь применять базовые знания в сфере художественного проектирования костюма при создании проектов одежды; уметь ставить цели, формулировать и решать задачи художественного проекта костюма, используя эстетические, этические и другие аспекты сферы профессиональной деятельности; уметь разрабатывать художественные проекты одежды, используя стилистические, конструктивно-технологические и экономические параметры; уметь создавать уникальные проекты одежды, уметь применять информационные технологии для создания проектов одежды, уметь анализировать научно-техническую информацию по профилю своей профессиональной деятельности [12].

Результатами проектной деятельности являются:

- усвоение проектных знаний;
- развитие проектных умений;
- готовность к осознанной практической

деятельности.

Таким образом, мы можем говорить о том, что проектная деятельность будет способствовать формированию проектной компетентности будущего художника по костюму.

Проектное содержание деятельности будущих художников по костюму сегодня направлена на замену образовательной практики, давая возможность студентам проявить творческую активность. Методы традиционной системы обучения и проектная деятельность как метод обучения принципиально отличаются качеством вовлеченности участников совместной деятельности. Если в традиционной цели – исполнение, то в содержании проектной деятельности цель – вовлеченность студента в активное творчество.

Отсутствие авторских трактовок проектной компетентности художника по костюму обуславливает необ-

ходимость формулирования собственного определения данной категории, исходя из качественных характеристик проектной компетентности и базируясь на определениях, представленных в научной литературе.

Проектная компетентность будущего художника по костюму:

- характеризуется междисциплинарностью и надпредметностью;
- является интегративной характеристикой выпускника, частью его профессиональной компетентности;
- решает профессиональные задачи в рамках должностных обязанностей;
- формируется при решении ведущих профессиональных задач, связанных с индустрией моды.

Подводя итоги, мы определяем проектную компетентность художника по костюму как *компонент его профессиональной компетентности, интегративную характеристику личности, которые обеспечивают создание и модернизацию проектов индустрии моды, разработку условий, необходимых для ведения профессиональной деятельности в рамках его должностных обязанностей.*

Библиографический список

1. Альникова Т. В. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся на элективных курсах по физике: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.02. Томск, 2007. 24 с.
2. Баскаев Р. М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу // Инновации в образовании. 2007. № 1. С. 10-15.
3. Болозович А. П. Методика формирования проектной компетентности специалиста в сфере инвестиционной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.
4. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС. 2004. 84 с.
5. Вехтер Е. В. Теоретико-методологические аспекты проблемы формирования проектно-конструкторских компетенций у студентов технического профиля // Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. №354. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-aspekty-problemy-formirovaniya-proektno-konstruktorских-kompetentsiy-u-studentov-tehnicheskogo-profilya> (дата обращения: 16.06.2018).
6. Гуляниц С. Б. Формирование проектной компетенции учителя иностранного языка в вузе: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2013. 24 с.
7. Деметьева И. В. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся старших классов: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 2013. 27 с.
8. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р
9. Матяш Н. В., Володина Ю. А. Методика оценки проектной компетентности студентов [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.06.2018). 0421100116/0032.
10. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. Учреждений высш. Проф. Образования / Н. В. Матяш Н. В. - 2-е изд., доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. 160 с.
11. Никитина Л. Л., Шагеева Ф. Т., Иванов В. Г., Технология формирования проектной компетенции специалистов легкой промышленности в условиях инженерного вуза. / Л. Л. Никитина, Ф. Т. Шагеева, В. Г. Иванов // Коллективная монография. Казань: РИЦ «Школа», 2007.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования по направлению подготовки 54.03.03 искусство костюма и текстиля (уровень бакалавриата) / Утвержден Приказом министерства образования и науки российской федерации от 25 мая 2016 г. № 624.

References

1. Aleinikova T. V. Formation of research competence of students on elective courses in physics: Avtoref. dis....kand. PED. Sciences: 13.00.02. Tomsk, 2007. 24 p.
2. Baskaev R. M. on the trends of changes in education and the transition to the competence approach. // Innovations in education. 2007. № 1. Pp. 10-15.
3. Brozovic A. P. Methodology of formation of design competence of a specialist in the field of investment activity: dis. ... kand. PED. sciences'. Tambov, 2008.
4. Verbitsky A. A. Competence approach and theory of contextual learning. M: CI PCPs. 2004. 84 p.
5. Waechter E. V. Theoretical-methodological aspects of problems of formation of design competence of students of technical profile // Vestn. Thom.state UN-TA. 2012. No. 354. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-aspekty-problemy-formirovaniya-proektno-konstruktorских-kompetentsiy-u-studentov-tehnicheskogo-profilya> (date accessed: 16.06.2018).
6. Gulians S. B. Formation of design competence of teachers of a foreign language in high school: author. dis....kand. PED. Sciences: 13.00.08. M., 2013. 24 p.
7. Dementieva I. V. Formation of design and research competence of high school students: author. dis....kand. PED. Sciences: 13.00.01. Chelyabinsk, 2013. 27 p.
8. The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020 / Approved by the order of the Government of the Russian Federation dated November 17, 2008 № 1662-p
9. Matyash N. In. Volodina Yu. a. Method of assessing the project competence of students [Electronic resource] // Psychological research:

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

electron. scientific. Journ. 2011. N 3 (17). URL: <http://psystudy.ru> (date accessed: 20.06.2018). 0421100116/0032.

10. *Mint N. B.* Innovative pedagogical technologies. Project-based learning: proc. benefits for students. Institutions of higher. Prof. Education / N. In. Matias N. In. - 2-e Izd., DOP. - M.: publishing center «Academy», 2012. 160 p.

11. *Nikitina L. L., Shageeva F. T., Ivanov V. G.*, the Technology of formation of design competence of the specialists of light industry in the conditions of engineering of the University. / L L. Nikitina, F. T. Shageeva, V. G. Ivanov // Collective monograph. Kazan: RIC «School», 2007.

12. Federal state educational standard of Higher education in the field of training 54.03.03 art of costume and textiles (bachelor level) / Approved by The order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of may 25, 2016 № 624.

УДК 577.121:616-006.4

UDC 577.121:616-006.4

ТАКАНАЕВ А.А.

доктор биологических наук, профессор, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

ЯРОВАТАЯ М.А.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: maya0330@mail.ru

TAKANAIEV A.A.

Doctor of Biological Sciences, Professor, Department of General, Biological, Farmaceutical Chemistry and Farmacognosy, Orel State University

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

ПУТИ БИОДЕГРАДАЦИИ И ЭЛИМИНАЦИИ СИНТЕТИЧЕСКИХ ПОЛИМЕРОВ IN VIVO КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОХИМИЯ»

WAYS OF BIODEGRADATION AND ELIMINATION OF SYNTHETIC POLYMERS IN VIVO AS A THEORETICAL BASIS FOR STUDYING THE DISCIPLINE "BIOCHEMISTRY"

Задачей высшего образования в современных условиях является подготовка широко образованного компетентного специалиста медицинского профиля, что, в свою очередь, подразумевает целенаправленную и активную организацию взаимосвязи методологических и естественнонаучных идей современного медико-биологического образования. Предлагаемая статья является заключительной частью электива «Композитные материалы в медицинской биохимии, фармации и стоматологии», в которой описываются так называемые «полимерные эффекты», когда полимеризация придает лекарственным соединениям новые фармакологические свойства, которыми не обладали исходные низкомолекулярные соединения. Материалы данной статьи применяются при изучении таких разделов медицинской биохимии, как «Общий путь катаболизма», «Онкогенез», «Детоксикация экзогенных и эндогенных ксенобиотиков». Использование полученных данных позволяет показать и ознакомить обучающихся с радиометрическими методами исследования биотрансформации полимерных производных физиологически активных соединений.

Ключевые слова: композитные материалы в медицине, биодegradация, элиминация, биополимеры, биотрансформация, полимерные эффекты.

The task of higher education in modern conditions is to prepare a well-educated and competent medical specialist which implies a purposeful and active connection between methodological and scientific ideas of modern medical and biological education. The proposed article is the final part of the elective course "Composite materials in medical biochemistry, pharmacy and dentistry". It describes the so-called «polymeric effects» when polymerization gives drug compounds new pharmacological properties which the original low-molecular compounds did not have before. The materials of this article are used in the study of such branches of medical biochemistry as "Common catabolic pathway", "Oncogenesis", «Detoxification of exogenous and endogenous xenobiotics». The use of the obtained data enables students to study the radiometric methods of research in relation to the biotransformation of polymeric derivatives of physiologically active compounds.

Keywords: composite materials in medicine, biodegradation, elimination, biopolymers, biotransformation, polymeric effects.

Введение в организм высокомолекулярных соединений вызывает множество проблем, одни из которых успешно решаются, другие еще ждут своего решения. Решение проблемы неконтролируемой биодegradации позволило бы синтезировать полимеры, необходимые медицине, сельскому хозяйству и безопасные для экологии.

Независимо от путей введения лекарств и других веществ в организм человека и животных конечные продукты их метаболизма должны выводиться из него. Основную роль в этом процессе играют почки и печень. Почечный гломерулярный фильтр содержит значительное количество пор диаметром 20-100 нм, позволяющих осуществлять фильтрацию веществ, циркулирующих в крови. Для полидисперсных полимеров способность к почечной филь-

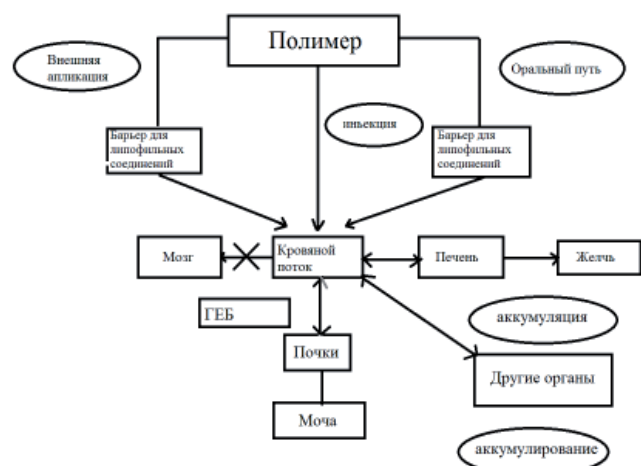
трации зависит от молекулярно-массового распределения, а точнее от гидродинамических радиусов макромолекулярного клубка. Поэтому наиболее высокомолекулярные фракции будут определять способность полимеров к полному удалению через почки. Большую роль играют относительные скорости фильтрации и поглощения клубками РЭС, которые зависят, соответственно, от массы и гидрофобности полимера.

Чем больше масса, тем медленнее фильтрация, а чем гидрофобнее полимер, тем сильнее он захватывается клетками. Реабсорбция в почках также увеличивается с ростом гидрофобности.

Ранее была описана биотрансформация поливинильного аналога нуклеиновых кислот, которые после введения

в кровяной поток постепенно разрушаются и частично выводятся из организма [1,2,3]. В зависимости от структуры и молекулярного веса полимерные фракции экскретируются с мочой. Одновременно кровяной поток очищается от полимера посредством эндоцитозных клеток, локализованных в основном в печени, селезёнке, тимусе и костном мозге.

Полученные данные можно представить в виде схемы распределения и выведения из организма синтетических полимеров.



Эта схема, хотя и составлена для частного примера, но имеет общее значение. Из неё видно, что полимер может быть выведен из организма только двумя путями: с мочой (относительно быстро, но только для макромолекул с ограниченной массой) и желчью (медленно, но без ограничения массы). Из кровотока в ткани полимеры переходят с разной скоростью в зависимости от структуры мембраны органа.

Биодеградация растворимых полимеров, происходящая в основном за счёт образования комплекса фермента с полимером, в значительной степени зависит от лабильности конформации последнего. В случае сшитых или водорастворимых полимеров ситуация значительно усложняется. При сравнении скорости энзиматической деградации двух сополимеров одного состава (сополимеры N-(2-гидроксипропил) метакрил-амида, содержащего олигопептидные последовательности в боковой цепи, один из которых растворимый, а другой сшитый, последний подвергается биодеградации намного медленнее и скорость этого процесса зависит от степени сшивки (т.е. от степени набухания) [2, 4]. При некоторой определённой степени набухания фермент начинает проникать внутрь полимерных глобул, что обеспечивает деградацию во всём объёме полимера, а не только на поверхности. Скорость деградации обуславливается степенью гидрофильности полимера. Поэтому для деградации гидрофобного нерастворимого полимера необходимо первоначально механическое или окислительное разрушение, вызванное неэнзиматическими процессами. Такой дезинтегрированный полимер легче подвергается биодеградации. Первой реакцией на введение полимера в организм является увеличение в области полимер-ткань клеточных популяций макрофагов, лимфоцитов, плазматических клеток и фибропластов. При введении инертных имплантатов популяция макрофагов уменьшается через 1-2 недели, затем фибропласты образу-

ют коллагеновую капсулу.

Можно предположить, что макрофаги являются донорами гидролазной ферментативной активности в местах локализации полимера. Лизосомы макрофагов содержат множество ферментов, которые легко выделяются в межклеточное пространство. В основном, это гидролазы, липазы, фосфолипазы, фосфомоноэстеразы, эндопептидазы и экзопептидазы. Следует также упомянуть и другие типы клеток, которые также вносят свой вклад в энзиматическую биодеградацию полимеров – это гистиоциты, фиброциты, фибропласты и лимфоциты. Но вклад макрофагов в биодеградацию нерастворимых полимеров является решающим.

К нерастворимым полимерам медицинского назначения относят силиконы, полиуретаны, природные каучуки, полиэфиры, полиэтилен, полипропилен, полистирол, полиамиды, поли-(метилметакрилаты) и поли-(алкил)-2-цианакрилаты.

Особый интерес представляет использование ряда полимеров в виде наночастиц и микросфер для направленной доставки лекарств к специфическим клеткам или органам. Кроме того, наночастицы с включёнными во внутрь или адсорбированными антигенами являются перспективными адъювантами. Частицы нанометрового размера обладают намного большей поверхностью, чем плёнки или другие формы полимеров и способны к активному транспорту в организме. Так, при имплантации маленьких кусочков плёнки из поли-метилметакрилата-С-¹⁴ крысы начинали экскретировать радиоактивность только через 54 недели. У мышей экскреция с мочой первоначально была очень низкой, но медленно увеличивалась, начиная с третьей недели и внезапно уменьшилась до минимума на девятую неделю. По-видимому, различие в данных по элиминации радиоактивности связано не столько с особенностями метаболизма мышей, но и с присутствием в исследуемом материале низкомолекулярных олигомеров. При внутривенном введении крысам наночастиц поли-(метил-2-С-¹⁴-метакрилата) было установлено, что за 7 дней один процент от введённой дозы экскретируется с мочой, 3,5% с фекалиями и 1% выдыхается с воздухом. Анализ распределения радиоактивной метки по органам показал, что через 30 мин после введения наибольшая радиоактивность (60%) обнаруживается в печени, 22% в лёгких, 1,2% в селезёнке, 1,7% в ЖКТ, 0,4% в почках. Распределение радиоактивности изменяется с течением времени. Её значение через 7 дней в лёгких уменьшается до 13,2%, а в печени увеличивается до 67%. Радиоактивность также уменьшается в ЖКТ, почках, тестикулах, но увеличивается слабо в селезёнке и костях. Первоначально накопление радиоактивности в лёгких можно объяснить отфильтровыванием наночастиц капиллярами лёгких. С-¹⁴ метка в кишечнике позволяет утверждать о некоторой экскреции с желчью. Через 7 дней после введения радиоактивность резко уменьшается во всех органах и тканях, кроме печени. Резко уменьшается во всех органах и тканях, кроме печени, селезенки, костного мозга, т.е. захватывается системой РЭС. Аккумуляция наночастиц в этих иммунокомпетентных органах может быть связана с адъювантным эффектом. Элиминация радиоактивности с мочой, фекалиями и другими выделениями была максимально короткой после введения. Уменьшением активности в ЖКТ и в почках можно объяснить элиминацией низкомолекулярного содержимого наночастиц. 5% от вве-

дённой дозы, экскретируемых в течение 7 дней, несомненно, относится к полимерам.

Аналогичные результаты были получены при исследовании кинетики элиминации из крови и распределения по органам полиакриламидных микросфер введённых веществ [6,8,9]. Исследована серия препаратов отличающихся размером частиц и поверхностными характеристиками за счёт иммобилизации белков. Было выявлено, что с увеличением количества иммобилизованного белка значительно увеличивается скорость элиминации. Период полувыведения пустых микросфер составил 61 мин, частиц, содержащих 0,05 мг белка/мг – 33 мин. Блокирование первичных аминогрупп альбумина, активированным полиэтиленгликолем пролонгировало ($T_{0,5}=84$ мин) – период полувыведения этих частиц из циркулярной системы.

Зависимость скорости элиминации из крови от поверхностных характеристик микросфер была подтверждена в опытах *in vitro* путём измерения величины фагоцитоза C^{14} меченых частиц, добавленных к культуре мышинных макрофагов [5,7]. Скорость захвата пустых частиц была ниже, чем частиц, содержащих четвертичные аммонийные соли, но выше, чем частиц с модифицированным альбумином. Полученные результаты показывают, что скорость элиминации микросфер из циркулярной системы регулируется определёнными рецепторами на поверхности макрофагов. Изучение распределения микросфер по органам в течение 2-х недель показало, что частицы больших размеров (0,86 мкм) задерживаются в лёгких. Так, через 6 часов после внутривенного введения их содержание составляло 30%, а частиц меньших размеров (0,52 мкм) – 9%. Через 2 недели после инъекции 10% больших микрочастиц ещё оставалось в лёгких, а меньшие полностью элиминировались. Поверхностные свойства микрочастиц не выявили различий в распределении по органам, однако, скорость элиминации существенно зависит от поверхностных характеристик, как самих частиц, так и лигандов, иммобилизованных на них. Видимо, скорость фагоцитоза определяется

специфическим рецептурным механизмом, который позволяет макрофагам оценивать различия в поверхностных характеристиках, а также степень экзогенности частиц [7,10].

Эта инородность микрочастиц, определяемая поверхностнолокализованными белками, может быть замаскирована полиэтиленгликолем, что отражается в увеличении времени циркуляции в крови. Модификация полиэтиленгликолем микрочастиц с иммобилизованным человеческим сывороточным альбумином приводит к увеличению периода полувыведения из крови в два с половиной раза. Можно предположить, что модификация поверхностных свойств обуславливает появление целого ряда новых факторов элиминации: уменьшение чужеродности, изменение гидрофобности, увеличение размера частиц.

Большой период полувыведения модифицированных микрочастиц по сравнению с частицами, не содержащих белок, предполагает влияние и других факторов, например, физико-химических поверхностных свойств. Проведённые эксперименты показывают накопление микрочастиц в органах с мощной системой РЭС, в особенности в печени и селезенке. Например, для полной блокады РЭС мышей необходимо ввести специальную тушь с величиной частиц 20-50 нм в дозе 24 мг/100г или коллоидный краситель трипановый синий в виде 1%-ного раствора в дозе 2,5 мг/100г. Блокирование РЭС различными блокаторами подтверждает доминирующую роль этой системы в клиренсе частиц размером 1-3 мкм.

Таким образом, введение в организм высокомолекулярных соединений вызывает множество проблем, одни из которых уже успешно решаются (такие, как выведение полимеров из организма), другие ещё ждут своего решения (направленный транспорт полимеров в организме в заранее заданный орган или биodeградация полимеров с заранее заданной скоростью). Отдельные положения данной статьи успешно используются при чтении элективного курса «Полимеры в медицине» студентам медицинского и биологического профиля.

Библиографический список

1. Таканаев А.А., Павловская Н.Е., Юшкова Е.И., Яроватая М.А., Лушиников А.В. Исследование биологической активности N-галогалкиламинов // 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 биотрансформации N-нитрозосоединений // Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (67) 2015. С. 405-406.
3. Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И. Метаболизм гетероциклических N-нитрозаминов // Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (67) 2015. С.424-425.
4. Таканаев А.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А. Изучение биотрансформации N-нитрозаминов как интерактивное приложение к лекционному курсу по биохимии // Ученые записки Орловского государственного университета. № 6 (69) 2015. С. 355-358.
5. 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.
6. 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.
7. Таканаев А.А., Яроватая М.А. Введение в электив «Композитные материалы в медицине» // Ученые записки Орловского государственного университета. № 1(74) 2017. С. 233-235.
8. 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.
9. Таканаев А.А., Яроватая М.А. Использование особенностей биodeградации полимерных производных для более эффективного усвоения динамической биохимии биомакромолекул студентами медицинских вузов Научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета», № 4 (77), 2017г с. 322-324.
10. Таканаев А.А., Яроватая М.А. Методы изучения биodeградации полимерных систем в рамках элективного курса «Композитные материалы в медицине» // Научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета», № 2 (79), 2018г с. 338-340.
11. <http://www.oncolog.su/carcinogen/nitrate/>
12. <http://www.medfrance.ru/onco/nitrate/nitrozamines/>

References

1. *Takanaev A.A., Pavlovskaya N.E., Yushkova E.I., Yarovataya M.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., Yarovataya M.A.* Some aspects of N-nitrosocompounds biotransformation //Scientific notes of Orel State University. № 4 (67) 2015. Pp. 405-406.
 3. *Yarovataya M.A., Takanaev A.A., Yushkova E.I.* Metabolism of heterocyclic N-nitrosamines //Scientific notes of Orel State University. № 4 (67) 2015. Pp. 424-425.
 4. *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.
 5. *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.
 6. *Yarovataya M.A., Takanaev A.A., Yushkova E.I.* The preparation of hydrogen-3 (H-3) labelled amines as a part of the optional course "Practical methods in biochemistry"//Scientific notes of Orel State University. № 1 (70) 2016. Pp. 257-259.
 7. *Takanaev A.A., Yarovataya M.A.* Introduction to the elective course "Composite materials in medicine"//Scientific notes of Orel State University. № 1 (74) 2017. Pp. 233-235.
 8. *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 biotransformation for some heterocycles polymeric derivatives)//Scientific notes of Orel State University. № 2 (75) 2017. Pp. 344-346.
 9. *Takanaev A.A., Yarovataya M.A.* The use of biodegradable polymer derivatives features for more effective learning of dynamic chemistry biomacromolecules by medical graduates//Scientific notes of Orel State University. № 4 (77) 2017. Pp. 322-324.
 10. *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.
 11. <http://www.oncolog.su/carcinogen/nitrate/>
 12. <http://www.medfrance.ru/onco/nitrate/nitrozamines/>
-

УДК 37.013(47+57)(09):141.3

UDC 37.013(47+57)(09):141.3

ТАМБОВСКИЙ О.М.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра маркетинга и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: Profkomogu@mail.ru

TAMBOVSKY O.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Marketing and Entrepreneurship, Orel State University
E-mail: Profkomogu@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОЙ ШКОЛЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

SOME ASPECTS OF THE FUNCTIONING OF THE RUSSIAN SCHOOL IN THE PRE-SOVIET PERIOD

Данная статья посвящена истории образования в России, в частности народному образованию второй половины XIX века. Приведены примеры основных типов школ второй половины XIX века. Проанализирована ситуация организации образования в Орловской губернии.

Ключевые слова: русская школа, типы школ, народная школа, общее образование.

This article is devoted to the history of education in Russia, in particular to the public education of the second half of the XIX century. It gives the examples of the main types of schools of the second half of the XIX century. The author analyzes the situation of the organization of education in the Oryol province.

Keywords: Russian school, types of schools, public school, general education.

Вторая половина XIX века отмечена неуклонными преобразованиями в сфере просвещения в России. Государство неуклонно готовило процесс школьной реформы. Всего во второй половине XIX века было подготовлено более 30 различного рода постановлений в области образования. Приведем только несколько примеров подобных документов, подготовленных Российским Министерством народного просвещения.

Положение о женских училищах ведомства министерства народного просвещения (утв. 10 мая 1860 года), первое упоминание о данном положении было уже в 1958 году [1, с. 7 – 15]. Училища делились на училища первого разряда и училища второго разряда. Также не запрещалось частным лицам открывать учебные заведения на законных основаниях.

Положение о начальных народных училищах (9 июля 1864 года) [3]. *Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения*, (утвержден 19 ноября 1864 года), который вводил принцип формального равенства в среднем образовании для людей всех сословий и вероисповеданий [7]. В 1872 году вышел Устав реальных училищ [4]. В 1872 году было издано *Положение*, согласно которому преобразовывались уездные училища. Инициатором данного преобразования стал министр народного просвещения Д.А.Толстой.

Во второй половине XIX века в России сформировалась совершенно уникальная картина разнообразия различных типов учебных заведений: крестьянские школы грамоты, сеть земских школ, образцовые училища (училища министерства народного просвещения), церковно-приходские школы, городские училища и другие.

Главнейшими из существовавших типов, по данным А.Г.Калашникова, были: для сельских местностей – шко-

лы министерские, земские, церковноприходские. Из школ повышенного типа – двухклассные министерские и двухклассные церковноприходские, высшие начальные. В городах: городские начальные, приходские, церковноприходские школы. Повышенного типа – высшие начальные.

Мы постарались проследить ключевые отличия тех или иных учебных заведений.

Схема различий уездных городских, приходских и высших начальных училищ.

Годы обучения	Уездные училища	Городские 72-го года	Высшие начальные
1	1 городские	Млад. отд.	1 Начальное
2	2 приходские	Старш. отд.	2 народное
3	3 училища	Млад. отд.	2 училище
		Старш. отд.	4
4	1	Млад. отд.	3
5	2 Уездное	Старш. отд.	класс
6	3 училище		Высшее
7	4		начальное
8			4

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

Таблица 1.

Основные типы начальной школы в 1894-1896 гг.

Типы школ	Число школ	Число учащихся
Сельские школы		
Земские школы	17 527	1 063 889
«Образцовые» училища	2 268	–
Церковноприходские школы	14 327	611 863
Школы грамоты	20 524	499 099
Городские школы		
Городские одноклассные	1 928	169 382
Городские училища по «Положению» 1872 года	452	61 339
Начальные школы всех ведомств и типов	68 358	3 495 934

Таблица 2.

Данные о школах Министерства народного просвещения с подразделением на городские и сельские на 1 января 1915 года

	Училищ	Учащих	Мальчиков	Девочек	Тех и др.
В городах					
1-классных	7 888				
2-классных	1 118				
В селениях					
1-классных	66 100				
2-классных	5 694				
Всего					
1-кл.училищ	73 989	В 1-х классах	3 744 724	1 962 184	5 706 908
2-кл.училищ	6 812	Во 2-х классах	161 947	73 191	235 138
В городах	9 006	26 738	565 057	446 238	1 031 295
В селениях	71 795	119 294	3 341 614	1 569 137	4 910 751
Итого:	80 801	146 032	3 906 671	2 035 375	5 942 046

Таблица 3.

Данные о числе разных ведомств и типов по школьной переписи 1911 г.

На 1 января 1911 года	Ведомства		
Число начальных училищ	59 682	37 922	2 891
Учащих	102 398	46 151	5 628
Учащихся	4 186 078	1 793 429	201 003

Таблица 4.

Число школ разного типа (кроме министерских)

	1-классные	2-х классные
Церковноприходских	33 159	783
Школ грамоты	4 397	–
Школ воспитательного дома	151	–
Казачьих	959	43
Министерство внутренних дел	768	9
Прочих	160	16

В 1911 г. в министерских школах обучалось 4 186 тыс. учащихся, в школах церковного ведомства 1 793 тыс. учащихся, в школах других ведомств – 201 тыс. учащихся.

К 1910 г. было 5 510 казачьих школ, в том числе 73 средних и 1 высшее учебное заведение [5].

Россия стремилась к ликвидации малограмотности, прогресс не стоял на месте, появилась потребность в малообразованных людях. Приведем пример количества школ, функционировавших в 1894 – 1895 учебном году в Орловской губернии.

Мы видим, что данная система образования во II половине XIX века вызвана потребностью общества. Проанализировав существовавшую ситуацию в Орловской губернии, мы пришли к выводу о преобладании светского образования на территории Орловщины.

Существовали две главенствующие силы, создавшие такое разнообразие типов учебных заведений. Первая сила административная – правительство, учредившее школы сна-

чала исключительно, а затем по преимуществу для детей высшего класса. Вторая сила – общество, народ, создававшее общеобразовательные, в основном всеобщие, школы, преимущественно своими силами и на свое средства.

Ситуация конца XIX века, сила социально-экономического развития толкала Россию на путь «догоняющей модернизации» и привела к существенному пересмотру требований общества к содержанию, характеру и направленности общего образования, особенно на начальной его ступени. Было увеличено количество учебных заведений, доступных не только богатому населению страны. В учебные планы введены совершенно новые предметы, ранее не изучаемые в школе: рисование, черчение, гимнастика, ручной труд. Школа была включена в процесс решения насущных проблем государства. Всё это способствовало улучшению качества образования в целом и укреплению Российской государственности.

Таблица 5.

Уезды	Городские школы	Городские школы частные	Министерские сельские	Сельские частные	Сельские земские	Церковно-приходские		Школы грамоты		Всего	Организованных школ	Неорганизованных школ	Организованных школ	Неорганизованных школ	Если число организованных школ в каждом уезде при- нять за 100, то число неорганизованных школ равно:
						Городские	Сельские	Городские	Сельские						
Елецкий	10	4	–	2	71	3	17	–	63	170	107	63	62	37	58,9
Ливенский	3	–	1	1	90	–	35	–	55	185	130	55	70,3	27,7	42,3
Малоархангельский	2	–	2	3	41	1	28	–	15	92	77	15	83,7	16,3	16,5
Орловский	6	5	1	1	41	7	9	–	67	137	100	37	73	27	37
Мценский	3	–	1	–	18	2	21	1	30	79	48	31	60,8	39,2	64,6
Болховский	3	–	–	1	24	4	13	5	41	91	45	46	49,5	50,4	102,2
Кромской	3	–	1	–	41	1	8	–	11	65	54	11	83,1	16,9	20,4
Карачевский	3	–	1	–	29	3	4	–	15	55	40	15	72,7	27,3	37,5
Дмитровский	3	–	–	–	47	1	5	–	12	68	56	12	82,4	17,6	21,4
Севский	3	–	1	–	40	2	3	–	55	104	49	55	47,1	52,9	112,2
Трубчевский	2	–	1	–	36	1	1	1	15	57	41	16	79,9	28,1	39
Брянский	4	–	1	1	36	4	13	4	31	97	62	35	63,9	36,1	56,5
По губернии	45	9	10	10	514	29	160	11	410	1200	809	391	67,3	32,6	48,3
Светских школ – 620 (51,7 %)						Школ духовного ведомства – 580 (48,3 %)									

Библиографический список

1. Журнал Министерства народного просвещения. Третье десятилетие. Июль 1958 год. Санкт-Петербург. С. 7 – 15.
2. Российское законодательство об образовании XIX – начала XX века: сб. документов : в 3 т. / ред.-сост., ст., коммент. Э. Д. Днепров; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 100 экз. ISBN 978-5-7598-1361-3 (в пер.). Т. I. 832 с.
3. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Положение о начальных народных училищах от 14 июля 1864 г. СПб., 1876. Т. 3. С. 1342-1350.
4. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб., 1877. Т. 5. № 196.
5. Тамбовский О.М. Особенности русской школы как типа системы российского образования. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М. 1999. 160 с.

6. Тамбовский О.М., Руднева Е.И. Внутреннее устройство и документационное обеспечение деятельности образовательных учреждений национального типа в России в конце XIX – начала XX веков // Ученые записки Орловского государственного университета. – № 4 (77). 2017. С. 325-331.

7. Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения. СПб., 1864.

References

1. Journal of the Ministry of Education. Third decade. July 1958 St. Petersburg. Pp. 7-15.
 2. Russian legislation on education XIX - early XX century: collection of documents: 3 vol. / Ed., comments E.D. Dneprov; National researches University "Higher School of Economics". – Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2017. 100 copies. ISBN 978-5-7598-1361-3 (in translation). Vol. I. 832 p.
 3. Collection of regulations on the Ministry of Education. Regulations on elementary public schools of July 14, 1864. SPb., 1876. Vol. 3. Pp. 1342-1350.
 4. Collection of regulations on the Ministry of Education. SPb., 1877. Vol. 5. No 196.
 5. Tambovsky O.M. Features of the Russian school as a type of Russian education system. Thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences. Moscow. 1999. 160 p.
 6. Tambovskiy O.M., Rudneva E.I. The internal structure and documentation of the activities of educational institutions of the national type in Russia in the late XIX - early XX centuries // Scientific Notes of Orel State University. № 4 (77). 2017. Pp. 325-331.
 7. Charter of gymnasiums and progymnasies of the Ministry of Public Education. SPb., 1864.
-

УДК 377

UDC 377

ТУБЕЕВА Ф.К.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования, Северо-Осетинский государственный педагогический институт

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

ГАДЗИЕВ А.А.

магистрант кафедры дефектологического образования по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование Северо-Осетинский государственный педагогический институт

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

TUBEEVA F.K.

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Defectology Education, North Ossetian state pedagogical institute

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

GADZIEV A.A.

Graduate student of defectology department education for Psychological and pedagogical education North Ossetian state pedagogical institute

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF SCHOOLCHILDREN WITH VIOLATIONS OF VISION

Статья посвящена одной из актуальных проблем – социальной зрелости школьников с нарушениями зрения. Социальная зрелость – объективно необходимый этап развития личности, который характеризуется достижением самостоятельного социального положения человека. Определяются общие и специфические, присущие для лиц с нарушениями зрения, компоненты социальной зрелости.

Ключевые слова: зрительная депривация, социальная зрелость, социализация индивида, социализация личности, социальный тип личности, дети с ограниченными возможностями здоровья.

The article is devoted to one of the topical problems – the social maturity of schoolchildren with visual impairments. Social maturity is an objectively necessary stage in the development of the personality, which is characterized by the achievement of the person's independent social position. The general and specific components of social maturity are identified for those with visual impairments.

Keywords: visual deprivation, social maturity, socialization of the individual, socialization of the individual, social type of personality, children with disabilities.

Развитие российского общества за последние десятилетия ознаменовалось ориентацией на обеспечение условий для развития социально зрелой личности, умеющей принимать ответственность, способной безболезненно приспосабливаться к меняющимся жизненным условиям, готовой к социальному и профессиональному самоопределению. Сегодня кардинально изменилось и подрастающее поколение, в том числе и сам выпускник общеобразовательной организации в рамках социального опыта. Существенно изменились также социально-нравственные ценности и приоритеты, которые привели к трансформации дефиниции «социальная зрелость». В настоящее время понятие «социальная зрелость» анализируется больше как наличие успешного профессионального и социального приспособления в условиях развивающегося общества. В связи с этим одной из первостепенных задач, стоящих перед образовательными организациями, считается воспитание социально активного члена современного общества, достойно проявлявшего себя как в результате социального взаимодействия, так и в процессе целенаправленной профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, требует от современной образовательной организации создания условий, направленных на выработку у выпускника школы такого важного личностного качества, как успешная социальная зрелость.

Дети в условиях зрительной депривации – это дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Поэтому знание особенностей их психического, физического, социального и индивидуального развития в равной мере нужно каждому педагогу, воспитателю, психологу, которые работают с такими индивидами. Важно отметить, что с каждым годом все больше увеличивается число таких детей с нарушениями зрения. На сегодняшний день в нашей стране нет единой базы данных о воспитании детей в условиях зрительной депривации.

Слепые и слабовидящие дети нуждаются в специальном подходе, направленном на развитие и организацию у них процессов компенсации их нарушений и их приспособление к окружающей действительности. Тифлопедагогика и общая педагогика согласуются в том, что социальная зрелость слабовидящих и слепых детей играет значительную роль в процессе социализации.

Под понятием «социальной зрелости» выступает характеристика личности, включающая социально-типичные характеристики в таком качестве, которое служит достаточным как для существования в некоей общественной категории в качестве исторической личности, так и для существования в этой категории в целом.

Сам термин «социальная зрелость личности» подразделяется на такие понятия, как «социализация индивида»,

«социальность личности» и «социальный тип личности», отображающий культурные, исторические этапы развития общественной жизни, и является примером необходимых социальных навыков для гармоничного развития личности, направленных на способность выступать в качестве субъекта истории, субъекта общественного производства.

Фактором, указывающим на зрелость индивида, является формирование его как социального типа личности [2].

Современные педагоги и психологи в качестве условий социальной зрелости личности подразумевают её определяющие характеристики:

- социальное самоопределение (С);
- социальную активность (А);
- социальную ответственность (В);

Возникновение этих новых личностных образований в процессе осмысленности характеризуют и влияют на достижение результата социально-практичной деятельности учащихся.

В связи с этим, при возникновении сильных притяжений между тремя этими характеристиками С, А и В, они рассматриваются как взаимосвязанные компоненты содержания понятия социальной зрелости личности.

Наибольшую значимость задача становления социальной зрелости приобретает, когда рассматриваются лица с ограниченными возможностями здоровья. Особенно в подростковом и юношеском возрасте – наиболее благоприятном для формирования социальной зрелости. При условии нарушенного развития непосредственно социальная зрелость учащихся коррекционно-образовательных школ характеризует степень их самостоятельности при решении поставленных задач, ответственность за пути их решения. Но также и проявление социальной активности подростков, ориентирование в расстановке ценностных приоритетов, квалификационную подготовленность и готовность к эффективному сотрудничеству с другими индивидами.

Необходимо упомянуть, что условия депривации, в которых находятся инвалиды по зрению, оказывают отрицательное воздействие на процесс становления их социальной зрелости в образовательном процессе, что отрицательно влияет на социализацию данного контингента [4; 5; 7; 8].

Но, несмотря на злободневность проблемы становления социальной зрелости школьников в условиях зрительной депривации и методов её решения в педагогике ни за рубежом, ни в нашей стране эта проблема специально не изучалась.

Социум в последние годы задаёт определённые установки развития личности. При этом ожидая от неё высокого уровня активности, собранности, самостоятельности, творческого и научного подходов. В результате чего происходит процесс ориентации на социально зрелую личность.

Если говорить о становлении социальной зрелости личности старшеклассников в условиях зрительной депривации, то значимость данного аспекта неуклонно возрастает. Во-первых, с увеличением внимания современного социума к проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья. Во-вторых, всё с более увеличивающимся участием самих детей с ОВЗ (слабовидящих и незрячих) во всех сферах общественной жизни. Как говорилось ранее, одной из составляющих социальной зрелости детей старшего школьного возраста и определяющей готовность

вступления в самостоятельную жизнь является социальная активность [2].

Здесь также следует обратить внимание, что в пубертатном периоде для всех детей (нормальнозрящих, слабовидящих и незрячих) характерен средний уровень социальной активности. Он выражается проявлением интереса к изучению только тех предметов школьной программы, которые нравятся. В этом возрасте дети относятся к учебному процессу равнодушно, у них присутствуют только поверхностные знания при выборе будущей профессии. Именно на этом этапе развития подростки активно познают мир взрослых. В то же время «процесс бурного полового созревания вносит определённую незаконченность и сумбурность в действия подростков», что не может не отразиться и на познавательном процессе в частности [3].

Рассматривая юношеский возраст, можно сказать, что в отличие от нормально зрящих сверстников, дети с нарушением зрения имеют низкий уровень социальной активности. Как показывает опыт тифлопедагогики – нарушение зрения отрицательно влияет на развитие активности (в том числе и социальной). Дети в условиях зрительной депривации на мотивационно-потребностном уровне не только не уступают зрячим нормально, но и опережают их, хотя и незначительно. Если же мы возьмём налично-деятельностный уровень, то можно сказать, что в большинстве подростки обнаруживают средний уровень развития социальной активности вне зависимости от показателей зрения.

В юношеском возрасте большая часть школьников с ограниченными возможностями здоровья по зрению характеризуется средним уровнем развития социальной активности. А в группе хорошо зрящих детей обнаруживается высокий уровень развития социальной активности. Всё это позволяет сделать вывод, что дети с нарушениями зрения характеризуются недостаточным уровнем развития познавательной активности, познавательного интереса и профориентационной подготовленности к осуществлению выбора будущей профессии по сравнению с детьми с нормальным зрением. Больше всего у таких детей наблюдается снижение познавательной активности.

Здесь можно с полным основанием утверждать, что:

- нарушение зрительной активности отрицательно влияет на наличный уровень развития социальной активности; не зависит от возраста у детей с нормальным зрением на налично-деятельностном уровне наблюдается более высокий результат развития социальной активности, чем у детей в условиях зрительной депривации;
- от подросткового к юношескому возрасту наблюдается динамика усиления отрицательного влияния нарушения зрения на наличный уровень развития социальной активности.

Что касается становления самосознания школьников в условиях зрительной депривации, то можно сказать, что эти процессы непрерывно связаны с изменениями, происходящими в обществе и отражающими, как указывает Е.П. Белинская [1]:

1. В особенностях ценностно-нормативных ориентаций, которые опосредуются отношением подростков к актуальной социальной ситуации.
2. В изменении роли и значимости нормообразующих микроструктур в социальном окружении подростков, а именно: в динамике соотносительной роли семьи, груп-

пы сверстников в процессе социализации;

3. В изменении Я – концепции, в частности, в особенностях Я – репрезентации подростков.

Российские разработки тифлопедагогов, посвященные изучению самосознания детей с нарушениями зрения, позволяют рассмотреть только некоторые аспекты этого процесса, но не рассматривают его как целостное образование отдельной личности. Проблема изучения особенностей самоопределения подростков на сегодняшний день не исследована в достаточной мере. Базу самоопределения личности составляют умение человека определять главное, ведущее в собственном образовании трудовой деятельности в соответствии с установками общества и личным интересом каждого, проявляя при этом творческий подход.

В современной тифлопедагогике мало внимания уделено проблеме самоопределения детей со зрительной депривацией, и как следствие возможностями их самоопределения на профессиональном уровне, предполагая необходимость обратиться к передовым достижениям науки. Проводимые эксперименты по проблеме развития индивидов с нарушениями зрения (А.Г. Литвак, Б.И. Коваленко, Л.И. Плаксина, А.И. Зотова, Л.И. Солнцева и др.) выявили, что её устойчивые свойства (способности, темперамент, характер, направленность и др.) непосредственно связаны с проблемами зрения. В некоторых случаях эти связи более выражены недостатками в области чувственного восприятия и неудачно складывающимся познанием и ориентировочной деятельностью, в остальных неблагоприятными предпосылками воспитания, «уходом» из коллективной жизни, негативным опытом взаимодействия с другими детьми.

В работах по дефектологии показано, что вовлечение детей со зрительной депривацией в активную жизнь ограничивает нахождение якобы компенсаторных приспособлений (А.Г. Литвак, А.В. Политова, М. Иземцова и др.). Слабовидение и слепота формируют направленный метод действия. Для людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению рука служит главным источником информации. Выполнение действий такими людьми служит важнейшим критерием скомпенсированности дефекта; так как полезная трудовая деятельность – это основное усло-

вие адаптации людей с ограничением по зрению в социуме. Инвалиды со зрительной депривацией могут обучаться в техникумах и ВУЗах более чем по двадцати специальностям [6].

Как показывает опыт, школьники с ограниченными возможностями здоровья по зрению испытывают потребность психологической помощи при решении задач самоопределения. Сенситивным периодом становления профессионального самоопределения личности с дефектами по зрению является старший школьный возраст. Одной из главных характеристик психического развития на данном этапе выступает необходимость определения своего места в обществе, формирование центральной духовной потребности в профессиональном и жизненном самоопределении [6].

1. На процесс самоопределения школьников с ограниченными возможностями здоровья по зрению влияют несколько факторов: Объективные (состояние здоровья, условия нарушения зрения).

2. Субъективные (собственные интересы, способности).

3. Дополнительные (личностные).

Таким образом, можно сделать вывод, что воспитательная работа со слепыми и слабовидящими детьми представляет собой не просто набор психолого-педагогических методов, а взаимосвязанную систему педагогических, психологических, коррекционных методов, которые направлены на формирование компенсаторных (социально-адаптивных) приёмов, и как следствие, на социальную реабилитацию детей с нарушениями зрения.

Проводимая со школьниками инвалидами по зрению работа помогает предупредить те или иные колебания в развитии личности, которые проявляются дезадаптацией, деформированием системы отношений с собой и окружающей действительностью. Это позволяет оказывать помощь в процессе обучения в школе, что в свою очередь ориентирует школьников на путь самореализации и выбор профессии в будущем. В системе обучения школьников необходимо применять формы и методы обучения, способствующие развитию личности как субъекта деятельности (коллективного и индивидуального) и общения.

Библиографический список

1. Авдоница Н.С. К вопросу о формировании и развитии творчества как высшей ценности человеческого труда //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. № 75. С. 191-197.
2. Амбалова С.А. Современный подросток: факторы его психического развития //Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 330.
3. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 86-89.
4. Бекоева М.И. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках математики//Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. №75. С. 203-206.
5. Бекоева М.И. Влияние творческих способностей на социализацию младших школьников //Приднепровский научный вестник. 2017. Т. 12. № -3. С. 064-067.
6. Волкова И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения: монография. СПб.:Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2009. 272с.
7. Гудонис В.Г. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением. М. Воронеж: НПО «МОДЭК»,1998. 288 с.
8. Джисоева А.Р. Формирование нравственно-этической ориентации школьников в контексте реализации личностных универсальных учебных действий //Синергия Наук. 2018. № 20. С. 954-959.
9. Джисоева Г.Х. Воспитание единственного ребенка в семье: проблемы и ожидания //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №3 (76). С. 205-207.
10. Джисоева Г.Х. Исследование ценностных ориентаций семьи как условие ее оптимизации сохранения как социального института //В сборнике: Молодежь и наука: актуальные проблемы социально-экономического развития регионов России: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 322-330.

11. Кантор В.З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих. СПб.: КАРО. 2004. 240 с.
12. Кон И.С. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: МПСИ. 1996. 329.
13. Невзорова Н.А. Педагогическое сопровождение становления социальной зрелости школьников с нарушениями зрения: дисс. канд. пед. наук: СПб. 2010. 291 с.
14. Шамарина Е.В. Проблемы дифференциальной диагностики и коррекции речи младших школьников с задержкой психического развития // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. № 75. С. 378-383.
15. Шамарина Е.В. Из опыта работы по организации коррекционно развивающей деятельности с младшими школьниками с задержкой психического развития на уроках чтения и русского языка в общеобразовательной школе // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №4. С. 405-408.

References

1. Avdonina N.S. To the question of the formation and development of creativity as the highest value of human labor // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. T. 2. No. 75. S. 191-197.
2. Ambalova S.A. Modern teenager: the factors of his mental development // Modern problems of science and education. 2015. № 2-2. 330.
3. Ambalova S.A. Problems and mechanisms of manifestation of anxiety of students of lower grades // Baltic Humanities Journal. 2016. Vol. 5. № 3 (16). Pp. 86-89.
4. Bekoyeva M.I. Development of creative abilities of younger schoolchildren in mathematics lessons // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. T. 2. № 75. Pp. 203-206.
5. Bekoyeva M.I. Influence of creative abilities on the socialization of younger schoolchildren // Pridneprovsky Scientific Herald. 2017. T. 12. № 3. Pp. 064-067.
6. Volkova I.P. Psychology of social adaptation and integration of people with profound visual impairment: monograph. - SPb.: Publishing House of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen, 2009.- 272c.
7. Gudonis V.G. Fundamentals and prospects of social adaptation of persons with low vision. - M. Voronezh: NGO «MODEC», 1998.-288p.
8. Dzhioeva A.R. Formation of the moral and ethical orientation of schoolchildren in the context of the realization of personal universal educational activities // Synergy of Sciences. 2018. No. 20. P. 954-959.
9. Dzhioeva G.H. Education of the only child in the family: problems and expectations // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. № 3 (76). Pp. 205-207.
10. Dzhioeva G.H. The study of the family's value orientations as a condition for its optimization as a social institution // In the collection: Youth and Science: Actual Problems of Social and Economic Development of Russian Regions: Proceedings of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference. 2016. P. 322-330.
11. Cantor V.Z. Pedagogical rehabilitation and lifestyle of the blind and visually impaired. SPb.: KARO. 2004. -240s.
12. Kon IS Adolescence as a Stage of Life and Some Psychological and Pedagogical Characteristics of Transitional Age // Reader on Age Psychology. Moscow: MPSI. 1996. 329.
13. Nevzorova N.A. Pedagogical support of the emergence of social maturity of schoolchildren with visual impairment: diss. Cand. ped. Sciences: St. Petersburg. 2010. 291 p.
14. Shamarina EV Problems of differential diagnosis and correction of speech of junior schoolchildren with a delay in mental development // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. T. 2. No. 75. P. 378-383.
15. Shamarina EV From the experience of work on the organization of remedially developing activities with junior schoolchildren with a delay in mental development in reading and Russian at the secondary school // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2013. № 4. Pp. 405-408.

УДК [378.147:745]-056.26

UDC [378.147:745]-056.26

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, профессор РАО, профессор,
кафедра дизайна, Орловский государственный универ-
ситет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua_storm@mail.ru

ЧАЙКА Н.М.

Ассистент, кафедра изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал) Федерального госу-
дарственного автономного образовательного учреж-
дения высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В.И. Вернадского» в г.Ялте

E-mail: chaika-604@mail.ru

ВЕЛИЧКО Н.Г.

старший преподаватель, кафедра изобразитель-
ного искусства, методики преподавания и дизайна,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Фе-
дерального государственного автономного образова-
тельного учреждения высшего образования «Крымский
федеральный университет имени В.И. Вернадского» в
г. Ялте

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor of RAE, Professor
of the Department of design, of the Federal state budgetary
educational institution of higher education "Orel state
University named after I. S. Turgenev"

E-mail: aqua_storm@mail.ru

CHAIKA N.M.

Assistant of the Department of Fine arts, teaching methods
and design of the Humanities and Education Science (branch)
Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in
Yalta

E-mail: chaika-604@mail.ru

VELICHKO N.G.

Senior lecturer of the Department of Fine arts, methods
of teaching and design of the Humanities and Education
Science (branch) Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal
University in Yalta

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДЕКОРАТИВНОЙ КОМПОЗИЦИИ

THE FORMATION OF PROFESSIONALISM AMONG HEARING-IMPAIRED STUDENTS IN THE STUDY OF DECORATIVE COMPOSITION

*Статья посвящена формированию профессионализма у слабослышащих обучающихся по направлению подготов-
ки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Проблемами развития являются: коммуникатив-
ная и письменная речь, художественное восприятие. В качестве составляющей данного процесса рассматривается
учебно-методическое обеспечение, создание определенных комфортных психолого-педагогических условий для изуче-
ния декоративной композиции. Необходимыми аспектами освоения дисциплины является изучение основ, уровень
способностей к освоению профессии, участие и организацию выставок творческих работ и конкурсах.*

Ключевые слова: формирование профессионализма, психолого-педагогические условия, декоративно-прикладное
искусство, учебно-методическое обеспечение, слабослышащие обучающиеся, направление подготовки.

*The article is devoted to the formation of professionalism of the hearing-impaired students training in «Arts and crafts and
folk crafts». The problems of development are: colloquial and written speech, artistic perception. Educational and methodological
support are considered as the components of this process, the creation of certain comfortable psychological and pedagogical
conditions for ornamental composition studying. Necessary aspects of the discipline mastering are the studying of the basics, the
level of ability to possess profession, participation and organization of art competitions and events.*

Keywords: formation of professionalism, psychological and pedagogical conditions, arts and crafts, educational and
methodological support, hearing-impaired students, training area.

Введение. В современном социокультурном про-
странстве возникает необходимость в развитии культуры
общения, особых форм обучения студентов с проблемами
здоровья, в частности, слабослышащих. Потому встает во-
прос о необходимости в разработке учебно-методического
обеспечения, создания комфортных психолого-
педагогических условий.

Требования к компетентности и профессионализму
выпускника по направлению подготовки «Декоративно-
прикладное искусство» представлены в правовых докумен-

тах (ФГОС ВПО) и утверждены приказами Министерства
образования и науки Российской Федерации. Но они не все
содержат необходимую учебно-методическую информа-
цию по дисциплинам специальности, поэтому важно подо-
брать нужные профессиональные компетенции в области
изучения декоративно-прикладного искусства [4; 8; 9].

Методы. Направление подготовки «Декоративно-
прикладное искусство и народные промыслы» имеет два
основных профессиональных блока: первый, теоретико-
практический и второй, концентрирующий внимание на

практической деятельности. При этом можно выделить профессиональные и художественные компетенции, которые отражают специфику декоративно-прикладного искусства. Однако между ними происходит взаимопроникновение, предполагающее необходимость системного формирования таких компетенций [4; 8; 9].

При нарушении слуха у обучающихся снижается зрительное восприятие, затрудняется развитие кинестетической чувствительности и речевых органов. Конечно же, у таких студентов сильно развито зрительное восприятие. Такой анализатор у них становится основным в познании мира и изучении содержания рабочей программы.

В отличие от студентов без проблем здоровья, слабослышащие обучающиеся в состоянии достаточно наблюдательны, замечают особые детали в окружении. Для них легче смешивать близкие цвета – синий, фиолетовый, красный, оранжевый, где более остро чувствуют мельчайшие оттенки цветов [1; 6; 7].

Работы слабослышащих обучающихся отличаются большей детализацией. В то же время студентам с нарушениями слуха сложнее выполнять пространственные изображения. Это можно объяснить повышенным вниманием к ярким признакам предметов и затруднении определения малозаметных признаков. При проблемах выделения главных опознавательных признаков предмета замедляется скорость зрительного восприятия.

В процессе сравнения успешности определения ранее показанных предметов последовательно или одновременно выяснилось, что обучающиеся с нарушениями слуха смешивают похожие предметы. Это происходит оттого, что присутствует снижение точности запоминания предметов из-за неполноты зрительного восприятия, трудностей выделения важных признаков. Также сложно мысленно сопоставить ранее виденного предмета с еще раз показанным. То есть, обучающимся сложно свободно оперировать образами предметов, недостаточно образное мышление.

На первом курсе слабослышащие студенты используют в речи определения видимой натуры, понятных признаков объектов, уже знакомого функционирования, взаимосвязи пространства и времени; они четко выражают в речи причины деяний и поступков.

Речевая недостаточность, выражающаяся в согласовании и управлении, неверном использовании вида и времени глаголов, сужении и расширении значения слова и уступают в развитии сверстникам. Все это приводит к недостатку информации, тормозит развитие познавательной деятельности. Наступают сложности в формировании технического мышления. Помимо этого, у таких обучающихся часто недостаточно сформированы теоретические и профессиональные знания, которые они получают в процессе освоения специального обучения.

Важное место в работе со слабослышащими занимает письменная речь, так как она выступает не столько средством коммуникации, но и основной базой получения знаний. Трудности в освоении печатного текста и в выстраивании письменных суждений объясняются тем, что отставание в развитии познания не в полной мере получены в довузовском обучении. Проведенные исследования выявило, что у обучающихся с нарушенным слухом страдает выполнение самостоятельных практических заданий и понимание пояснения логики, причинно-следственных

и временных связей, событий создаваемого произведения.

Результаты. На протяжении всего периода обучения в вузе у слабослышащих обучающихся происходит прогрессивное развитие устной и письменной речи, а также творческой составляющей образовательного процесса. К выпуску словарный запас обогащается, становятся сложнее грамматические составляющие, формы и способы разговорной речи, раскрывается художественный талант.

Профессиональное становление личности слабослышащего обучающегося происходит в процессе профессионального образования, профильного обучения, в практической деятельности, с направленностью на достижение заданных результатов [8].

Современное общество ставит перед собой задачу подготовки высокопрофессиональных специалистов, в структуру которой входят содержание и объем профессиональных и социально-психологических качеств, представленных системой необходимых характеристик мастера как члена современного общества.

Характерны следующие признаки сформированности специалиста, в которой учитывается область деятельности, профессиональные трудности и способы их преодоления, обоснованные риски, трудовые функции специалиста и характеристики личности. При этом для формирования профессиональной компетентности важно создание творческой образовательной среды, разработку индивидуальной образовательной программы слабослышащего обучающегося, привлечение к участию художественных выставок и их организации в городе, области, важно и участие в конкурсах различного уровня; приобщение к взаимодействию с социальными партнерами: вузами, школами, работодателями, которые помогают направить на повышение качества обучения, изучения востребованности профессии. Для определения компетенций необходимо выявить позиции в практике искусства для понимания преподавания декоративной композиции как определяющей основы художественной деятельности.

Наиболее сложной частью постижения декоративного искусства является понимание красоты и выразительно-изобразительных средств композиции, закономерностей ее создания в проектной графике и художественном оформлении и декорировании изделий.

Педагогическое воздействие на слабослышащих обучающихся по направлению подготовки 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» (Направленность программы: Художественная роспись) осуществляется через использование специальных методов обучения и преподавания, которые направлены на раскрытие основ декоративности, выразительности (как сложного художественного явления) и на выявление обусловленности композиции в традициях народных мастеров, в художественных материалах и технологиях их обработки, в технике выполнения изделия.

Преподавание может осуществляться на основе составленных программ, таких, как «Декоративная композиция в художественной росписи», «Декоративная живопись», «Техника росписи» и других.

В педагогической деятельности необходимо учитывать роль декоративно-прикладного искусства в формировании цивилизованных основ общества, фундаментом мировой художественной культуры.

Сохранение традиций творчества, связанных с народным декоративно-прикладным искусством, является неотъемлемой частью в самоидентификации человека в социуме, самоопределения в становлении человека. В связи с этим становится главной задачей в художественной педагогике. Для воспитания чуткого отношения к композиции у слабослышащих обучающихся необходимо пробуждать способность к видению соотношения личного творчества с народным декоративно-прикладным искусством.

Полученные знания предполагают включение в компетенции изучения типичных черт вида декоративного искусства, его восприятия и получения декоративности. Важно развивать творческие способности слабослышащих обучающихся по декоративно-прикладному искусству поэтапно, помогая осознать направления профессиональной декоративно-прикладной деятельности [4; 8; 9].

В работе над декоративной композицией соблюдаются следующие этапы: теоретическое изучение законов, типов и видов декоративного творчества, приемов и методов ее создания, выявление особенностей, характеристик, признаков декоративной композиции, определение идеи и выбора темы работы, учет формы изделия, выбор необходимых материалов и инструментов, разработка эскиза, определение пропорций произведения, которые должны соответствовать мотиву и общему решению работы, корректном расположении на плоскости изделия, выполнении художественной обработки с учетом соблюдения единства формы и содержания, композиционного расположения рисунка, тоновых и цветовых взаимодействий [3; 5; 6].

При получении знаний по декоративной композиции будущие специалисты приобретают умения и навыки технологических основ выполнения работы, разнообразия приемов художественной обработки материалов. Часто слабослышащие обучающиеся к самостоятельно разрабатывают композиции по декоративно-прикладному искусству, но осознанное применение технологий обработки материалов для решения композиции происходит в течение всего процесса обучения.

Материальная основа декорируемого изделия влияет на создание композиции. Часто в нее вписывается орнамент, узоры на тканях, кружевах, подносах. В орнаментике может быть использована стилизация форм натуры и условность цвета. Упрощенность может доходить до покрытия цветом без светотени, бликов, рефлексов.

При компоновке декоративной композиции важно максимально сохранить целостность пластической формы.

Формирование профессиональных компетенций, обусловленных образовательным стандартом, предполагает следующее направление: владение навыками рисунка, умение применять рисунки для составления композиции, преобразования их в дальнейшее проектирование любого объекта декоративного творчества. Для подготовки слабослышащих обучающихся реализовывались профессиональные компетенции по художественной деятельности, производственно-технологической деятельности, исполнительской деятельности, педагогической деятельности.

Помимо восприятия необходима также художественно-творческая практика, углубляющая видение, понимание декоративно-прикладного искусства, выделение отдельных традиций. Изучение должно строиться по этапам приобретения мастерства – повтор, вариация, импровизация.

При этом важно научить различать ряд понятий – декоративное и прикладное искусство, расширить представления слабослышащих обучающихся о характере деятельности, объеме выполнения работ, о материальности предметов.

Декоративная композиция основана на изучении ряда понятий и закономерностей:

- восприятие типичности композиции, стилизация, декоративное преобразование форм натуры, отображение декоративного мотива, учет размеров декорируемого объекта;
- выявление орнаментально-ритмической основы композиции, ее взаимосвязь с формой предметов и материально-предметной средой;
- определение видов композиции (декоративная, орнаментальная, формальная, фронтальная, глубинно-пространственная);
- визуальное оценивание связи художественной традиции с типом композиции, характером общего решения, пластичностью материала;
- определение эстетического оценивания и анализа композиций народных мастеров, профессиональных художников [3; 5; 6].

Оцениваются работы на отлично, если на просмотр представлено необходимое количество работ, соблюдены законы построения декоративной композиции в художественной росписи, соблюдены этапы выполнения работы, грамотно выполнены мотивы и элементы декоративной композиции, грамотно подобрана цветовая гамма, работа выполнена аккуратно, обучающийся знает терминологию.

Итак, формирование профессиональных компетенций у слабослышащих обучающихся и их индивидуально-творческом развитии является важным и обязательным направлением в индивидуальной работе преподавателей.

Обсуждение. Изучив результаты экспериментальной подготовки слабослышащих обучающихся декоративной композиции, можно отметить реальное повышение их уровня коммуникативной и письменной речи, способностей к практической творческой деятельности, активное участие в выставках и конкурсах, уважение со стороны конкурсантов и преподавателей. Выпускники реализовывают себя как педагоги, участники региональных выставок.

Закключение. В результате обучения слабослышащих обучающихся по направлению подготовки 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» осуществляется работа по разработке программ и учебных модулей, предполагающих их профессиональную подготовку в области декоративной композиции.

Важной составляющей образовательной среды педагогического вуза является формирование умений и навыков: в восприятии, стилизации, учете материала, размера и формы декорируемого изделия, этапах творческой деятельности.

В работе со слабослышащими обучающимися необходимо учитывать особенности коммуникативной и письменной речи, уровень способностей к освоению профессии, участию художественных выставок и их организации в городе, области, важно и участие в конкурсах различного уровня; приобщение к взаимодействию с социальными партнерами: вузами, школами, работодателями, которые помогают направить на повышение качества обучения, изучения востребованности профессии.

Библиографический список

1. *Дагдидян, К.Т.* Декоративная композиция. Ростов-н/Д, Феникс, 2008. 314 с.
2. *Буткевич, Л.М.* История орнамента. М., Арт-Родник, 2004. 74 с.
3. *Голубева О.* Основы композиции. М., Искусство, 2008. 120 с.
4. *Ефремичева Н.В.* Методологический аспект проектирования модели компетенций художника-педагога. Орел, 2012. №1(45), С. 354-361.
5. *Кошаев В.Б.* Композиция в Русском народном искусстве. М., Форум, 2010. С.149.
6. *Логвиненко Г.* Декоративная композиция. М., Владос, 2012. 144 с.
7. *Ломов С.П., С.А. Амонжлов.* Цветоведение. М., Владос, 2014. 144 с.
8. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., Знание, 1996. 312 с.
9. *Черемных Г.В.* Формирование компетенций бакалавров при овладении основами композиции в декоративно-прикладном искусстве. М., Наука, образование, культура, 2016. С 212-220.

References

1. *Dagdidiyan, K. T.*-the Decorative composition. Rostov-on-Don, Phoenix, 2008. 314 p.
 2. *Butkevich, L. M.* history of an ornament. M., Art-Spring, 2004. 74 p.
 3. *Golubeva O.* fundamentals of composition. M., Art, 2008. 120 PP.
 4. *Eremicheva N.* In. Methodological aspect of designing a competency model of the artist-teacher. Eagle, 2012. No. 1(45), Pp. 354-361.
 5. *Koshaev V.B.* the Composition in Russian folk art. M., Forum, 2010. P. 149.
 6. *Logvinenko G.* Decorative composition. M., Vlados, 2012. 144 p.
 7. *Lomov S. P., S. A. Amanzholov.* Chromatics. M., Vlados, 2014. 144 p.
 8. *Markova A. K.* Psychology of professionalism. M., Knowledge, 1996. 312 p.
 9. *Cheremnykh G. V.* Formation of bachelor's competences in mastering the basics of composition in arts and crafts. M., Science, education, culture, 2016. From 212-220.
-

УДК 74:911.375(036)

UDC 74:911.375(036)

ЧЕРТЫКОВЦЕВА Е.А.

кандидат искусствоведения, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: venedy53@mail.ru

ЧЕРТЫКОВЦЕВА Д.В.

студентка 1 курса магистратуры направления подготовки 54.04.01 Дизайн, Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А. Л. Штиглица.

E-mail: artmorsh@gmail.com

CHERTYKOVITSEVA E.A.

Candidate of art criticism, associate professor, Orel State University

E-mail: venedy53@mail.ru

CHERTYKOVITSEVA D.V.

Student of 1 course of a magistracy directions of preparation 54.04.01 Design, St. Petersburg state art industrial academy of A.L. Shtiglitsa.

E-mail: artmorsh@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ И ПРИНЦИПЫ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПУТЕВОДИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВА РЕКЛАМЫ И КОММУНИКАЦИИ

FEATURES AND PRINCIPLES OF DIZAYN-PROEKTIROVANIYA OF THE GUIDE AS ADVERTISING MEDIA AND COMMUNICATIONS

Путеводитель как древняя форма коммуникации. Путеводители современного вида, классификации путеводителя, его структурирование. Информация в форме, наиболее удобной для их быстрого использования и восприятия. Пространственное расположение, типографика, цвет и изображения. Модульная сетка, с помощью которой создается архитектура страницы. Определённый подбор колористической гаммы в создании индивидуального образа, узнаваемость и визуальную целостность. Вёрстка текста совместно с иллюстрацией. Путеводитель как визитная карточка страны или города.

Ключевые слова: путеводители, классификация путеводителей, форма подачи, основные структурные элементы, художественно-техническое оформление, карта-схема, модульная сетка, декоративные шрифты, оформления текста, верстка, типографика.

Guide as ancient form of communication. Guides of a modern look, classification of the guide, his structuring. Information in shape, the most convenient for their fast use and perception. Spatial arrangement, typographics, color and images. A modular grid by means of which the page very tectonics is created. A certain selection of coloristic scale in creation of an individual image, recognition and visual integrity. Imposition of the text together with an illustration. Guide as hallmark of the country or city.

Keywords: guides, classification of guides, giving form, basic structural elements, art and technical execution, schematic map, modular grid, decorative fonts, execution of the text, imposition, typographics.

Путеводитель это древняя форма коммуникации, зародившееся ещё в Древней Греции. Главным прототипом подобного рода изданий была книга древнегреческого историка Павсания. Со временем подобного рода издания активно развивались. В Древнем Риме старинные путеводители назывались дорожниками и все больше начинали напоминать современный вид привычного для нас справочного издания.

Путеводители современного вида имеют разнообразную структуру и подходы оформления. В наше время – это, прежде всего, справочник. Данный вид полиграфической продукции очень востребован. Благодаря своему разнообразию и альтернативным решениям обработки и структурирования той или иной информации путеводители могут удовлетворять множество потребностей потребителя одновременно. Так, например, существует несколько классификаций путеводителя, которые представляют собой многостраничное издание с большим количеством текстовой и визуальной информации. Они могут выступать как в роли справочника, так в роли учебной литературы. Путеводители другого образца служат для пользования во

время путешествий. Одни из них наполнены информацией исключительно познавательного характера, это те путеводители, в которых содержатся сведения об истории и достопримечательностях города. Иной по содержанию, но подобный по объёму тип путеводителя, содержит в большей мере сведения об увеселительных заведениях, местах отдыха, а так же может нести в себе информацию о транспорте и ценах в каком-либо городе.

Самым важным аспектом в современном путеводителе является структура организации материала. Важно осознавать, что при создании справочного издания важно учитывать благоприятные условия для чтения. Немаловажным является то, что путеводитель должен быть компактным и удобным в транспортировке. Важную роль играет форма, подача фактического материала. Лучше всего прибегать к членению информации по разделам, подбирать читабельный шрифт и оснащать путеводитель картой – схемой. Так как его основной задачей является ознакомление путешественника с тем или иным местом пребывания. Кроме того путеводитель должен преподнести читателю самую нужную информацию в краткой форме, наглядно показать и

привлечь внимание к какому-либо городу, вызвать желание у потребителя приехать в это место. Путеводитель это не только справочник, это ещё и средство коммуникации которое может выступать в роли рекламы и способствовать развитию туризма в городах и странах. Самым важным требованием к оформлению путеводителя является его структурирование. Художественная часть и справочные статьи должны быть в организованы определённом порядке, чтобы читатель получал информацию максимально быстро, а поиск какой-либо справки не занимать много времени. В оформлении справочных изданий основные структурные элементы могут располагаться как в алфавитном, так и в каком либо другом, логически выстроенном порядке [1]. В основу может быть положен хронологический, топографический, тематический и иной принцип. Главной задачей является представить данные в форме, наиболее удобной для их быстрого использования и восприятия. Путеводитель, содержащий в себе только иллюстративную составляющую, будет практически бесполезен. Особую значимость для справочных изданий имеет выбор наиболее подходящего формата переплетных материалов. Он должен быть удобен для эксплуатации и транспортировки. Выбирая размеры, нужно учитывать характер использования справочного издания. В литературе, которая предназначена для вдумчивого чтения, например: научные справочники, энциклопедии, которые обычно изучают в библиотеках, аудиториях или дома и применяют большие форматы.

Текст в должен нести равную с иллюстрациями информационную нагрузку. Правильно подобранные изображения позволяют существенно сократить справочную статью – один рисунок может заменить страницы описательного текста. В справочных изданиях используются разнообразные иллюстрации: схемы, фотографии, рисунки и т.п., подчиненные общему требованию: иллюстрация должна быть «функциональной», нести определенную смысловую нагрузку [3]. Правильно выполненное художественно-техническое оформление упрощает и улучшает поисковый аппарат справочника. Для быстрой ориентации в справочных стоит акцентировать внимание на более значительные части текста. Так, например, зачастую можно встретить использование более жирного шрифта в заглавиях или применение курсива или какого-либо цветового пятна для выделения адреса. Таким образом, текст делится на смысловые и структурные единицы, которые при просмотре страницы привлекают к себе внимание. Помимо этого в справочном издании используют внетекстовые средства поиска и ориентации: различные высечки или «марашки» в срезе книги, выделение разделов с помощью бумаги различного цвета, оптические сигналы. Ещё одним важным аспектом в оформлении печатной продукции является качество бумаги, на которой напечатано справочное издание. Для справочной литературы рекомендуется использовать тонкую, но прочную бумагу [2]. Она позволяет вместить большое количество информации в издание малого печатного объема, что способствует его лучшей сохранности. Высокое качество бумаги гарантирует более долгий срок службы книги, что является один из самых удачных путей для развития справочной литературы на книжном рынке.

Наиболее благоприятным методом чтения в подобной литературе является прерывистое чтение. Этому спо-

собствует членения информации по разделам и объектам внутри разделов. Такое оформление обеспечивает возможность прерывистого чтения.

Иногда в путеводителе можно встретить предисловие и послесловие. Предисловие пишется самим автором и определяет вид издания, дает общую характеристику, разъясняет цель читательского назначения. Так, например, автор путеводителя «Путеводитель желаний» В.И. Кулеша обращается в послесловии к читателю: «Путеводитель желаний – это книга по необычным памятникам и местам Санкт-Петербурга. В этих местах люди загадывают желания, делая различные ритуалы. Если вы хотите побывать в этих местах и попробовать все на себе – приглашаю в путешествие» [4]. Послесловие к тексту путеводителя подводит итог прочитанного, а так же может давать практические рекомендации читателю. Если путеводитель охватывает широкий спектр достопримечательностей, услуг, мест отдыха и туристических маршрутов, то в нём можно встретить топографические указатели площадей, улиц, переулков сносок и отсылок к соответствующим страницам книги. Важной частью справочной литературы является раздел посвященный точным адресам и телефонам театров, музеев, концертных залов, гостиниц и так далее. Путеводитель призван стимулировать воображение человека, давать возможность совершить путешествие мысленно, побудить его к поездке в страну или город, о котором он читает. Иллюстрация текст должны всегда выступать как одно целое и нести научно-познавательный характер. Визуальная часть - мгновенно привлекать интерес путешественника. Поэтому для путеводителей важен яркий дизайн, сочные фотографии, интересные рисунки, насыщенная цветовая гамма, присутствие гротескового шрифта, приятная на ощупь бумага. Неотъемлемой частью путеводителя является карта-схема. Существуют разные варианты расположения карты в книжке. Зачастую она находится на форзаце. Карта-схема также как и иллюстрация должна соответствовать всему содержанию книги, но не дублировать информацию, а иметь конкретное, обусловленное текстом содержание.

Путеводитель это своего рода печатный справочник. Соответственно, как и для любого печатного издания, при разработке его проекта должны быть соблюдены определенные правила вёрстки.

Одним из ведущих элементов дизайна является пространственное расположение, типографика, цвет и изображения.

Главным инструментом для дизайна внутренних полос является модульная сетка, с её помощью создается архитектура страницы. Модульная сетка это система линий расположенных по горизонтали и вертикали, которые делят всю полосу на ячейки с промежуточками, они называются пробельными шагами и гармонично распределяют белое пространство свободное от элементов. Она помогает правильному расположению заголовков, текстов, изображений и в целом компоновке внутренней составляющей. В соответствии с ней верстают страницы. Вёрстка может быть одноколодная, двух колодная, многоколодная [5]. Система линий расположенных по горизонтали и вертикали помогает выдерживать страницу, рубрики, нумерацию. Их построение, ширина колонок, количество может быть очень разнообразным и зависит от того, какой образ хочет

создать дизайнер-верстальщик. Сетки бывают разных видов и размеров. И дизайнер выбирает наиболее удобный и функциональный для проектируемого издания вариант.

Ещё одним ярким средством выразительности является типографика. Это область в сфере дизайна верстки занимает информационно-оформительскую нишу. Типографика может исполнять две функции. Она может быть средством визуально-иллюстративной составляющей, а так же использоваться для своего прямого назначения, а именно для удобного, разборчивого чтения. Для создания индивидуального образа буквы могут складываться в различного рода композиции, так же применяются декоративные шрифты, которые будут выступать в роли яркого, привлекающего внимание пятна. Они выступают в роли буквиц, или декора на странице. Но стоит отметить, что использовать такого рода шрифт в качестве наборного не стоит. Главной функциональной составляющей типографики является удобочитаемость, которая характеризуется подбором подходящего шрифта, интервалов, кегля и интерлиньяжа. Выделение информации может осуществляться только при помощи изменения размера, цвета, подчеркивания, вставки плашек, насыщенности или использования жирного начертания букв. На полосе очень важно структурировать информационный поток. Весь текст на странице делят на три уровня. К первому, как наиболее важному и выделяющемуся относится заголовок. Следующим уровнем является подзаголовок, а на третьем уровне сам находится текст.

Для более правильного оформления текста советуют пользоваться основными элементами и правилами. Для набора статей путеводителя используется основной шрифт, при выборе которого стоит обращать внимание на его нейтральность. Лучше выбирать шрифты, которые обладают различными вариациями: узкий – широкий, жирный – светлый и так далее. Шрифт должен быть хорошо читаемый без избыточного количества деталей. Заголовок играет важную роль в подаче информации. Его основной задачей является привлечение внимания читателей к основному тексту и помогает понять при быстром просмотре. Для его набора используют шрифт, который отличается от основного размером, толщиной начертания, подчеркиванием и так далее. Начертание такого шрифта должно быть разборчивым, особое внимание уделяется ширине межбуквенных интервалов и величине пробелов. Все это свидетельствует о правильном построении верстки текста. Визуальное восприятие страницы в целом, так же играет важную роль в печатных изданиях. Не маловажным является то, что гарнитура шрифта должна соответствовать содержанию статьи или текста. Для набора рекламных надписей и какой – либо иной посторонней информации недопустимо использование того же шрифта что и для набора основного текста, это негативно сказывается на восприятии основных статей, как достоверной информации. Иногда как в журналах, так и в справочных изданиях могут использоваться подрисовочные подписи, для уточнения содержания изображений или для подписи автора фотографии или рисунка. Для этой цели рекомендуют использовать шрифты иного начертания, но сохранять постоянство вида на протяжении всего издания.

В визуально-художественном оформлении немало важную роль играет цвет. Определённый подбор колори-

стической гаммы помогает создать индивидуальный образ, узнаваемость и визуальную целостность. Немаловажным является соответствие тематики и направление издания с цветом, стоит учитывать его психологическую характеристику. Однако использовать цвет в типографике нужно очень аккуратно, что бы ни нарушить читабельность.

Важным инструментом дизайнера в проектировании путеводителя является изображение. Иллюстративные элементы придают динамику и являются доминантными в разработке печатного издания. При создании макета нужно очень тщательно продумывать их расположение. Для оформления путеводителя используют как фотографии, так и иллюстрации, схемы, карты они должны быть высокого разрешения и качественно выполнены. Размещая изображения на макете необходимо следить за балансом общей композиции страницы. Говоря о верстке, стоит сказать, что это, прежде всего формирование полосы которое основывается на размещении текста с иллюстрацией элементов оформления, опираясь на макет будущего издания. Главной задачей верстки является грамотная подача в удобочитаемом, структурированном виде [5]. Существует ряд компьютерных издательских программ для грамотной верстки, которые помогают справиться с её основными задачами. Основными правилами верстки являются: композиционные – определённые компоненты издания такие как: правила набора текста, совместимость строк на страницах одного лист, одинаковые размеры формата и полей. Гигиенические – удобство пользования изданием: величина полей, интерлиньяж, читабельный шрифт, подходящий по размеру.

Стилевые – художественное оформление издания.

Верстка может подразделяться на следующие классификации: книжно-журнальная верстка; газетная верстка; акцидентная (верстка афиш, бланков, пригласительных билетов).

Приводность верстки это совпадение общего размера четных и нечетных полос издания и совпадение строк основного текста этих полос на просвет. Достигается путем приведения частей набранных не основным шрифтом, а также иллюстраций и таблиц, к целому числу строк основного текста, путем подгонки нижних и верхних отступов.

При практическом рассмотрении существующих путеводителей соблюдения приводности верстки не было обнаружено, в связи с этим стоит полагать, что это скорее требование применимое к книжной верстке. Также к ним относятся требования одинаковости полос по высоте и ширине и приведению полосы к прямоугольному виду.

Важным является тот факт, что при наборе полос или колонок путеводителя необходимо отслеживать отсутствие избегать «висячих строк». Их присутствие в сверстанном издании ухудшают удобочитаемость текста и портят внешний вид. Проще всего избавиться от них можно с помощью выгонки строк. Выгонкой называется процесс образования новой концевой строки путем увеличения междусловных пробелов. Помимо этого, стоит обратить внимание на количество переносов. Как правило, переносов в идущих в подряд строк может быть не больше двух на блок текста. Критерий, по которому организуются переносы – удобочитаемость слов с переносом. Недопустимо переносить аббревиатуры часть переносимого слова не должна быть меньше трёх букв.

Отдельным этапом является вёрстка текста путеводителя совместно с иллюстрацией. Существует несколько видов вёрстки иллюстрации. Например, вёрстка иллюстрации в оборку. Оборкой называют текст, который располагается с одной из сторон изображения. Если иллюстрация с белым фоном, то текст может обтекать по произвольному контуру. Работая с маленькими изображениями, возможна вёрстка с выходом на поле, а так же вёрстка на полях. Так же при малых форматах и многоколонной вёрстке используется такой приём как глухая вёрстка [21]. В этих случаях иллюстрация может располагаться по центру между колонок, а обтекание текстом может быть фигурным. Работая с крупными изображениями, чаще всего используется вёрстка под обрез, которая предполагает, что иллюстрация за-

полняет поле до конца.

Основными трендами графического дизайна на протяжении уже нескольких лет остаётся креативная типографика и яркие, сочные цветовые схемы. Лаконичность и сухость визуальных форм, была на пике популярности на протяжении долгого времени, однако в последние два три года, такая подача визуальных форм отходит на второй план.

Путеводитель это визитная карточка страны или города. Он может выступать не только в роли справочника, но и в роли сувенирного продукта. Путеводители включают в себя ряд функции, которые способствуют развитию, как туристического бизнеса, так и экономической составляющей стран и городов.

Библиографический список

1. Антонова З. В. Становление и развитие путеводителя как вида издания. М.: МГОУ, 2006. 335 с.
2. Бхаскаран Л. Анатомия дизайна. Реклама, книги, газеты, журналы / Л. Бхаскаран; [пер. с англ. В. Хорос]. Санкт-Петербург: АСТ: Астрель: ОГИЗ, 2014. 256 с.
3. Луптон Э. Графический дизайн. Базовые концепции. СПб.: Питер, 2017. 296 с.
4. Русские путеводители по Западной Европе «Русский Бедерер». Путеводитель по Швейцарии. СПб, Одесса: Издания П. Копельмана. 1909.
5. Туэмлоу Э. Графический дизайн: фирменный стиль [Текст]: 21 учеб. пособие. М.: Астрель, АСТ, 2006. 256 с.

References

1. Antonova Z. V. Formation and development of the guide as type of the edition. M.: MGOU, 2006. 335 p.
 2. Bkhaskaran L. Design anatomy. Advertizing, books, newspapers, magazines/L. Bkhaskaran; [the lane with English V. Horos]. St. Petersburg: Nuclear heating plant: Astrel: OGIZ, 2014. 256 p.
 3. Lupton AA. Graphic design. Basic concepts. – SPB.: St. Petersburg, 2017. 296 p.
 4. Russian Western Europe guides of “Russkiy Bedeker”. Switzerland guide. SPb, Odessa: P. Kopelman’s editions. 1909.
 5. Tuemlou AA. Graphic design: corporate style [Text]: 21 studies. grant / E. Tuemlou. M.: Astrel, nuclear heating plant, 2006. 256 p.
-
-

УДК 378.14

UDC 378.14

ШУГАЛЕЙ Д.В.

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева
E-mail: denmsi@mail.ru

SHUGALYA D.V.

Graduate student, Orel State University
E-mail: denmsi@mail.ru

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ
ФИЗИЧЕСКОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА
НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

**EXPERIMENTAL ASSESSMENT OF EFFICIENCY FORMATION OF CULTURE OF PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT
OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL MAINTENANCE**

В статье дается экспериментальная оценка эффективности формирования физического самосовершенствования курсантов в военном вузе на основе педагогического сопровождения, данный процесс рассматривается согласно разработанной структурно-функциональной модели.

Ключевые слова: физическое самосовершенствование, содержательный анализ, экспериментальная оценка, компоненты физической культуры, структурно-функциональная модель, образовательная среда военного вуза, педагогическое сопровождение подготовки курсантов.

In article an experimental assessment of efficiency of formation of physical self-improvement of cadets in military higher education institution on the basis of pedagogical maintenance is given, this process is considered according to the developed structurally functional model.

Keywords: physical self-improvement, substantial analysis, experimental assessment, components of physical culture, structurally functional model, educational circle of the military of higher education institution, pedagogical maintenance of training of cadets.

Экспериментальная проверка эффективности разработанной структурно-функциональной модели предполагала подтверждение взаимосвязи между формированием культуры физического самосовершенствования курсантов и педагогическим сопровождением данного процесса в образовательной среде военного вуза. С этой целью был проведен педагогический эксперимент. Специфической чертой образовательного процесса курсантов в период эксперимента являлось то, что только в экспериментальной выборке была реализована авторская модель формирования культуры физического самосовершенствования на основе педагогического сопровождения, в то время как в контрольной группе учебная и воспитательная работа осуществлялась традиционно.

На констатирующем этапе эксперимента производился отбор и проверялась правильность выборки на основе использования t-критерия Стьюдента (для независимых выборок).

Формирующий этап эксперимента включал непосредственное внедрение и реализацию авторской структурно-функциональной модели. В силу того, что педагогическое сопровождение представляется нам как постепенный процесс, включающий три специфических этапа (диагностико-прогностический, организационно-деятельностный, итоговый), то и диагностика результатов, должна производиться соответствующим образом – отражать динамику формирования культуры физического самосовершенствования по стадиям реализации последовательных форм

педагогического взаимодействия (тьютор → фасилитатор → модератор). Поэтому формирующий этап включал исследование критериев культуры физического самосовершенствования по результатам трёх контрольных срезов: в конце 3 семестра (1 срез), в конце 7 семестра (2 срез) и в конце 9 семестра (3 срез). На каждом срезе формирующего этапа педагогического эксперимента производился сбор эмпирических данных, перевод из качественных в количественные показатели, их статистическая обработка, распределение по уровням проявления и дальнейший анализ материала.

Определение уровней развития культуры физического самосовершенствования осуществлялась на основе контрольно-измерительного инструментария, включающего самооценки, экспертные оценки сформированности умений курсантов, анализ сдачи нормативов, анализ успеваемости по дисциплине «Физическая культура», психофизиологических и психологических стандартизированных тестов.

Оценка достоверности полученных результатов производилась с использованием t-критерия Стьюдента (при зависимых выборках). Как видно из данных, представленных в таблице 1, различия между результатами контрольной и экспериментальной групп являются достоверными по всем критериям к концу формирующего эксперимента.

На основе достоверности полученных результатов контрольной и экспериментальной групп была дана сравнительная характеристика эффективности модели и

традиционной методики обучения и воспитания курсантов ракетных войск по критериям культуры физического самосовершенствования.

Так, в отношении мотивационного критерия в контрольной группе была отмечена отрицательная динамика, где на протяжении всего исследования доля курсантов, показывающих низкий уровень, увеличивалась с 20% до 40% уже к четвертому курсу, и с 40% до 43% к концу обучения. Высокий уровень сформированности мотивационного компонента был характерен для 16 % испытуемых данной группы по результатам первого среза, а в конце эксперимента – только для 11%. У тех, кто был распределен в группу с низким уровнем развития мотивационно-волевого критерия, нацеленность на повышение своей физической подготовленности не проявлялась в должной степени. По мере обучения ценностная составляющая физического саморазвития как основного условия успешной служебно-профессиональной деятельности снижалась в структуре учебно-профессиональной мотивации, что у ряда первокурсников проявилось в противоречии «профессиональных ожиданий и реальной действительности» «сомнений в правильности профессионального выбора». Как отмечает О.М. Бабич, «...кризис профессионального выбора наблюдается как правило в первый и последний год обучения» [2]. При этом физическая культура и здоровый образ жизни всё же воспринимался большинством респондентов (52% к концу обучения) как необходимый элемент процесса обучения в военном вузе и как социально-значимый компонент личности, однако это никак не отражалось в усилиях по самосовершенствованию. Многие проявляли пассивность по отношению к дополнительным занятиям по физической подготовке или спорту, наблюдалось индифферентное отношение к своему здоровью и уровню работоспособности. Лишь незначительная доля испытуемых контрольной группы сохраняла настроенность на активную физкультурно-спортивную деятельность (5%), но большая её часть представлена спортсменами.

Полученные результаты согласуются с материалами ряда исследований, подтверждающих наличие негативных тенденций в развитии мотивации к личной физической подготовленности у курсантов образовательных учреждений. Вместе с тем, авторы отмечают одновременное снижение и уровня физической подготовленности будущих военнослужащих к концу обучения, объясняя данный феномен примитивностью реализации программ по дисциплине «Физическая культура». Таким образом, на основе анализа полученных данных был сделан вывод, что мотивация к физическому самосовершенствованию у курсантов контрольной группы снизилась к концу обучения в связи с адаптацией к однообразным физическим нагрузкам, снижением уровня физической подготовленности, и как следствие – потерей интереса к физическому саморазвитию.

В экспериментальной группе были получены обратные результаты. На протяжении формирующего эксперимента отмечалось значительное уменьшение доли курсантов с низким уровнем проявления мотивационного критерия с 18% до 7% уже к 4 курсу (7 семестр) и до 2% к 5 курсу (9 семестр); и одновременное увеличение доли курсантов, показывающих высокий уровень – с 21% до 29%, и в дальнейшем до 46 %. Также в таблице 2 (см. выше) видно, что достоверная разница между контрольной

и экспериментальной группой по мотивационному критерию отмечалась уже к 7 семестру ($p < 0,01$) и далее увеличивалась ($p < 0,001$).

К концу реализации структурно-функциональной модели большинство курсантов характеризовалось явно выраженной потребностью в физическом саморазвитии, склонностью к самоанализу, желанием к «познанию самого себя» в сфере физической культуры. Интерес к физкультурно-спортивной деятельности уже выражался не фрагментарно, в отличие от испытуемых контрольной группы, а осознанно проявлялся в личностной потребности решения задач улучшения здоровья, физических и личностных качеств средствами физической подготовки. Более того, усиление стремления к сотрудничеству и моральной ответственности проявилось в повышении активности гражданской позиции и осознания ответственности за результаты деятельности по физическому самосовершенствованию в отношении однокурсников – будущих сослуживцев.

Таким образом, мотивация к физическому самосовершенствованию у курсантов экспериментальной группы повышалась по мере реализации структурно-функциональной модели, что позволяет говорить о её эффективности в данном контексте.

Результаты исследования когнитивного критерия показали относительную стабильность в контрольной группе, то есть приращения знаниевого компонента культуры физического самосовершенствования к концу обучения не произошло. На протяжении всего периода эксперимента показатели данного критерия значительно не изменялись, а к концу обучения будущие офицеры распределились по уровням сформированности когнитивного критерия таким образом, что 22% характеризовалось низким уровнем, 65% – средним, и меньше всего – 13% – высоким. Это означает, что объем и глубина знаний о культуре физического самосовершенствования у курсантов контрольной группы ограничивались только базовыми физкультурными знаниями, предусмотренными программой обучения, что, в сущности, мы трактуем как отрицательный результат в контексте нашего исследования.

Анализ уровней проявления когнитивного критерия культуры физического самосовершенствования на протяжении исследования позволяет сделать вывод о позитивной тенденции в динамике экспериментальной группы.

Уже ко второму курсу была получена достоверная разница в соответствующих показателях, где курсанты распределились на: 14% в группу с низкими оценками (в КГ – 22%), 61% – со средними (в КГ – 69%), и 25% – с высокими (в КГ – 9%). Далее можно было наблюдать резкий скачок в увеличении результатов: группа с низким уровнем когнитивного критерия уменьшилась до 6% к четвертому курсу и до 5% – к пятому; с высоким – увеличилась до 38% и 41% соответственно. Такое значительное приращение знаний в области культуры физического самосовершенствования в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, свидетельствует об эффективности реализации структурно-функциональной модели.

Динамика уровней проявления деятельностного критерия в контрольной группе не отличалась четкой тенденцией. На протяжении всего исследования доля курсантов, показывающих низкий уровень, уменьшалась с 41% до 34% к чет-

вертому курсу, а потом незначительно снова увеличилась до 35% к концу обучения. Высокий уровень сформированности умений культуры физического самосовершенствования был характерен для 9 % испытуемых данной группы по результатам первого среза, для 12% – по результатам второго среза, а в конце эксперимента – только для 14%.

К пятому курсу обучения для значительной доли курсантов контрольной группы (35%) было характерно: пассивность на занятиях; отсутствие творческих проявлений в выборе задач по физическому самосовершенствованию и недостаточные умения применять полученные знания с целью их решения; слабая организация процесса физической подготовки с курсантами младших курсов и осуществление коммуникации на бытовом, а не профессиональном, уровне; снижение уровня физической подготовленности, негармоничное развитие физических качеств. Большинство курсантов контрольной группы со средним уровнем развития деятельностного критерия (51%) отличались репродуктивными умениями по физическому самосовершенствованию (могут повторить то, что делали на занятиях под руководством преподавателя) в совокупности со средним или даже высоким уровнем физической подготовленности. Такие результаты свидетельствуют о том, что традиционная система физической подготовки не способна обеспечить требуемый уровень сформированности культуры физического самосовершенствования у курсантов военного вуза.

Обратные результаты были получены в экспериментальной группе.

Отчетливо наблюдается положительная динамика в развитии деятельностного критерия культуры физического самосовершенствования. На протяжении формирующего эксперимента происходило планомерное уменьшение доли курсантов с низкими показателями с 38% до 31% уже к 4 курсу (7 семестр) и до 12% к 5 курсу (9 семестр); и одновременное увеличение доли курсантов, показывающих высокий уровень – с 11% до 12%, и в дальнейшем до 38 %. Также на рисунке видно, что значительное увеличение результатов по данному критерию произошло только к пятому курсу. Достоверная разница в результатах экспериментальной группы подтверждает эффективность структурно-функциональной модели в формировании деятельностного компонента культуры физического самосовершенствования.

Логика формирования культуры физического самосовершенствования будущих офицеров четко прослеживается благодаря трёхуровневой диагностике и отражает взаимосвязь с этапами реализации педагогического сопровождения в образовательной среде военного вуза.

Так, мотивация находится в центре самодетельности. Чем ближе военно-профессиональные мотивы приближены к потребности в достижении высокого уровня личной физической подготовленности, тем больше это выражается в деятельности.

На исходной стадии физического самосовершенствования основной движущей силой выступает внешний фактор – требования при поступлении в военный вуз. Поэтому для абитуриентов обычно характерна сильная ориентация на достижение стабильно-высокого уровня личной физической подготовленности, высокий уровень здоровья, работоспособности и физической подготовленности. Также

у студентов младших курсов отмечается высокая степень автономности, развития таких волевых качеств, как целеустремленность, настойчивость, инициативность.

Далее происходит включение курсантов в физкультурно-образовательную среду вуза. В самом начале обучения высокие показатели ещё поддерживаются, а нацеленность на физическое самовоспитание сохраняется за счёт успешности деятельности (в силу высокого уровня физической подготовленности всё само собой получается, а ситуация успеха, как известно, усиливает или поддерживает мотивацию). Однако уже к концу первого семестра обучения мотивационная сфера курсантов деформируется – начинает преобладать мотив должностования, что способствует сохранению физкультурно-спортивной активности на занятиях, но без сознательного управления этим процессом. На данной стадии мотивация к физическому самосовершенствованию обычно выражается в репродуктивных действиях – подражании или повторе, примитивном приспособлении к требованиям образовательной программы дисциплины «Физическая культура».

Как показали результаты исследования в контрольной группе, такая ситуация в дальнейшем ухудшается: мотивация к физическому самосовершенствованию падает, интерес к приобретению знаний о способах военно-профессионального развития за счет средств физической культуры угасает, а соответственно и деятельность характеризуется пассивностью. Однако в экспериментальной группе во втором семестре был внедрен диагностико-прогностический этап, в ходе которого осуществлялась своевременная педагогическая поддержка в адаптации курсантов к новым условиям военного вуза, обеспечивалась помощь в сопоставлении личных предпочтений и внешних педагогических требований, контроль эффективности занятий физической культурой, а педагогическое сопровождение со стороны преподавателей (кураторов) носило тьюторский характер. В конце данного этапа в 3 семестре (2 курс) был произведен первый контрольный срез.

Достоверная разница между результатами КГ и ЭГ на данном этапе эксперимента наблюдалась только в проявлении когнитивного компонента культуры физического самосовершенствования (при $p < 0,05$). Также можно отметить, что уровень мотивации и степень развития специальных умений физического самосовершенствования у курсантов экспериментальной группы незначительно выше, чем контрольной.

Таким образом, диагностико-прогностический этап способствует приращению у курсантов знаний о собственных физических качествах, об антропометрических, физиологических, нейродинамических, интеллектуальных, эмоциональных, психосоциальных особенностях, о валеологической культуре, о средствах и методах физического самовоспитания и т.д. Наиболее значимо то, что при условии педагогического сопровождения курсант учится пользоваться полученными знаниями, соотносить их со своими возможностями и требованиями выполняемой деятельности.

Вместе с тем, мотивация на данном этапе характеризуется осознанием необходимости физического самосовершенствования и стремлением к освоению знаний в области организации этого процесса. Если обучаемый знает, зачем ему нужны эти «...знания, умения, навыки и

определенные личностные качества, как и где их применять, и умеет своими силами продвигаться в овладении знаниями», то тогда он стремится самостоятельно добывать их, «...исследует факты, делает выводы и обобщения, выявляет и исправляет ошибки, неточности, намечает план новых действий по овладению знаниями и тем самым в определенной мере подходит к учению как к исследовательской работе» [4]. Изменения в деятельностном компоненте культуры физического самосовершенствования обусловлены осмыслением полученных знаний и способов физкультурно-спортивной деятельности и перевода во внутреннюю программу действий по физическому самовоспитанию. Поэтому деятельность направлена на углубление самопознания в процессе субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и курсанта.

На следующей стадии формирования культуры физического самосовершенствования наиболее значительные изменения происходят в мотивационном и когнитивном компонентах. Об этом свидетельствуют результаты второго среза, произведенного в конце организационно-деятельностного этапа в 7 семестре на 4 курсе.

В мотивационной сфере на данном этапе усиливаются стремления к физическому развитию, повышается личностная значимость занятий физической подготовкой и спортом с целью укрепления здоровья, развития физических и личностных качеств, формируется субъектная позиция, увеличивается интерес к самодиагностике, самокоррекции, самовоздействию, впервые появляется желание обмениваться опытом по физическому совершенствованию. Когнитивный компонент культуры физического самосовершенствования улучшается посредством увеличения глубины и объема знаний о специфике физической подготовки в отношении военнослужащих ракетных войск, и проектировочных знаний в области реализации программ саморазвития. Активно происходит процесс физического самосовершенствования. Курсанты на данном этапе пробуют применять освоенные знания, корректируют, находят новые способы физического самовоспитания, целенаправленно развивают физические качества, осваивают новые способы двигательных действий. На организационно-деятельностном этапе культура физического самосовершенствования формируется через самовоздействия, самокоррекцию и самоанализ. Все эти процессы стимулируются и поддерживаются со стороны фасилитатора, который создает условия для творчества и всестороннего саморазвития курсанта.

На конечной стадии происходит резкий скачок всех показателей как определяющий результат педагогического сопровождения. К концу формирующего этапа эксперимента наблюдаются достоверная разница в уровнях проявления критериев культуры физического самосовершенствования между контрольной и экспериментальной группой.

По итогам формирующего этапа эксперимента всего 2% курсантов экспериментальной группы имели низкий уровень развития мотивации к физическому самосовершенствованию, что на 41% меньше контрольной; при этом 46% отличались высоким уровнем, что на 41% больше контрольной. Одновременно развитие когнитивного критерия в экспериментальной группе соответствует низкому уровню для 5%, в то время как в контрольной – для 22%

(разница составила 17%); высокому – для 41% экспериментальной группы и 13% – контрольной (разница составила 28%). Низкими показателями деятельностного критерия характеризовались 12% экспериментальной группы и 35% контрольной; а высокими – 38% и 14% соответственно.

Полученные данные позволяют утверждать, что на итоговом этапе реализации модели завершается формирование культуры физического самосовершенствования. При этом мотивационная сфера курсантов характеризуется устойчивым интересом к спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности и потребности в саморазвитии. Сохраняется личностная заинтересованность в решении задач укрепления здоровья, развития физических и личностных качеств методами и средствами физической культуры. Активно проявляется гражданская позиция и социально-эмоциональные компоненты личности: чувство долга, патриотичность, обязательность, принципиальность, уважение к товарищам и подчиненным и пр. Повышается моральная ответственность за результаты деятельности по физическому совершенствованию в отношении сослуживцев и курсантов младших курсов. Усиливается стремление к передаче опыта физического развития окружающим.

Появляется готовность перенять опыт у преподавателей, сослуживцев, выдающихся спортсменов, полководцев. Углубляется самосознание, расширяется кругозор, увеличивается стремление к поиску знаний с целью разнообразия процесса физического самосовершенствования. Всё это находит своё отражение и в деятельности, которая на данном этапе характеризуется творческим поиском в проектировании и реализации программ физического самосовершенствования курсантов младших курсов, самоконтролем и самокоррекцией личностных стратегий [3].

Как известно, одной из обязанностей офицера является руководство физической подготовкой военнослужащих (подчиненных и коллег) как обязательный компонент их профессиональной деятельности. Чтобы обеспечить эффективность данного процесса, важно чтобы сам офицер владел такой культурой физического самосовершенствования, которая бы воспринималась военнослужащим и другими подчиненными как жизненная необходимость, как фактор личностного развития, как потребность профессионального роста и надежности служебной деятельности. Во многом это определяется характером взаимодействия и взаимоотношений между участниками процесса. Выбор позиции принуждения: давление на личность, повышенная требовательность, установка на приказы, угрозы, аффективные реакции (брань, гнев, обида), агрессивные действия не способствуют формированию культуры физического самосовершенствования у подчиненных. Поэтому на данном этапе происходит активное принятие опыта модератора, при необходимости оказывающего педагогическую помощь в проблемных ситуациях. Курсант учится находить оптимальные стратегии взаимодействия с целью решения задач самосовершенствования.

Таким образом в конце формирующего этапа эксперимента низкий уровень сформированности культуры физического самосовершенствования имели только 6% курсантов экспериментальной группы и 33% – контрольной; вместе с тем высокий уровень отмечался у 42% курсантов экспериментальной группы и всего 11% – кон-

трольной. В среднем результаты экспериментальной группы достоверно выше контрольной на 29%.

Таким образом проведенное исследование подтверж-

дает эффективность модели формирования культуры физического самосовершенствования курсантов военного вуза на основе педагогического сопровождения.

Библиографический список

1. *Артюхина А.И.* Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского вуза): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006. 49 с.
2. *Бабич О.М.* Индивидуальный стиль саморегуляции учебно- профессиональной деятельности курсантов военного вуза.// Вестник научной сессии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета. Вып. 11 / Отв. ред. И.И. Борисов. Воронеж: ВГУ, 2010. С. 143–149.
3. *Митяева А.М.* Организационные формы индивидуальной учебной деятельности студентов. // Индивидуализация процесса обучения и воспитания в современной высшей школе. Сборник научных трудов. Белгород: БелГУ, 2005. С. 122-130
4. *Соловьев Г.М.* Физическая культура в образовательном процессе вуза : учебное пособие. Ставрополь : Ставропольский государственный университет, 2004. 222 с.

References

1. *Artyukhina A.I.* The educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon (on material of design of the educational environment of medical school): автореф. yew.... Dr.s пед. sciences. Volgograd, 2006. 49 p.
 2. *Babich O.M.* Individual style of self-control of educational professional activity of cadets of military higher education institution.//the Messenger of a scientific session of faculty of philosophy and psychology of Voronezh State University. Issue 11 / Otv. edition I.I. Borisov. Voronezh: VSU, 2010. Pp. 143-149.
 3. *Mityaeva A.M.* Organizational forms of individual educational activity of students / A.M. Mityaeva//Individualization of process of training and education at the modern higher school. Collection of scientific works. Belgorod: БелГУ, 2005. Page 122-130
 4. *Solovyov G.M.* Physical culture in educational process of higher education institution: manual. Stavropol: Stavropol state university, 2004. 222 p.
-

БЛАЖКО В.А.

доктор социологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института юридических и политических исследований АН Молдовы, профессор кафедры социологии Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко
E-mail: vblajco@mail.ru

BLAZHKO V.A.

Doctor hab. of Sociology, Professor, Chief Researcher of the Institute of Legal and Political Studies of the Academy of Sciences of Moldova, Professor of the Department of Sociology, Pridnestrovian State University T. Shevchenko
E-mail: vblajco@mail.ru

ЭТНОГРАЖДАНСКОЕ СТРОИТЕЛЬСТВО ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Рецензия на монографию В. П. Степанов «Русский Конгресс действует. (Очерки русского этнокультурного движения в Республике Молдова)». Кишинев, Б. и.: 2018 г. 524 с.

Социально-политические трансформации в странах Европы в начале XXI века изменили не только географический, но и политический ландшафт многих стран. В сложных и многоуровневых процессах формирования новых независимых государств на первый план выдвинулись проблемы этногражданского строительства, национальной культуры и идентичности, политического менталитета народов и т.д. На постсоветском пространстве процессы формирования гражданской нации в каждом конкретном случае приобретали свои особенные черты. Они во многом определялись историческими факторами, полиэтничностью населения, сложившимися межкультурными отношениями различных социальных групп.

Опыт этнонационального развития Республики Молдова в этом плане весьма показателен. Ведь это небольшое государство населяют более 50 национальностей, которые историческими волнами заселяли территории Пруто-Днестровского междуречья и формировали особый тип отношений мирного проживания на протяжении нескольких столетий. Но абсолютно бесспорно и то, что в результате чрезвычайно сложных событий XX века (войны, революции, территориальный передел границ и т.п.) именно этот регион наиболее остро пережил все «трагедии» времени. А в трудные минуты своего возрождения испытал наиболее сильное влияние и поддержку русского и в целом славянского мира, близкой по духу православной культуры. Ведь практически все вузы страны многие предприятия в послевоенное время основывали приглашенные специалисты из России, Украины, Белоруссии. Именно этим и объясняется, на наш взгляд, научный интерес ученого В. П. Степанова к анализу положения русско-культурного наследия в современной Молдове. Отя сам автор представляет проблемы исследования значительно шире: «У читателя может возникнуть справедливый вопрос относительно того, почему в книге, посвященной русскому этнокультурному движению, рассматриваются проблемы этнополитической жизни Молдовы. Все объяснимо. Основная масса государственных образований в современном мире строится по принципу этноцентризма. Имя титульного этноса распространяется на название страны, а в случае формирования ее по принципу государства-нации

все граждане являются, в первую очередь, скажем, румынами, французами и американцами, а лишь потом румынами венгерского происхождения, французами русской и американцами китайской этнической принадлежности» (с. 78).

Этнополитические процессы в странах постсоветского пространства, как мы отмечали, – весьма сложные и многоуровневые социальные явления. Ведь им досталась в высшей степени противоречивая и сложная этноментальность, которая в условиях девальвации советских ценностей «выбросила» на поверхность социальной жизни очень острые и противоречивые ценности. Эти «новые» отношения и ценностные ориентации усиленно поддерживаются либеральной идеологией, религиозными и национальными идеями не только внутри стран, но и извне. Поэтому дать их глубокую и всеобъемлющую характеристику очень трудно. И здесь следует отметить, что профессор В. Степанов выбрал свой, на наш взгляд, весьма удачный подход к анализу проблем. Вначале он счел целесообразным представить и проанализировать мнения ученого сообщества страны, его различные точки зрения, вплоть до противоположных. Затем, через призму деятельности самой успешной в этом процессе неправительственной организации – Конгресса русских общин, – показать, как решаются социально-политические проблемы русскоязычных жителей Молдовы. А завершить анализ исследователь решил субъективными суждениями граждан из различных сфер общественной деятельности, непосредственных участников происходящих в стране перемен. В первой части работы «Многовекторные блики русской культуры Молдовы в книжном соцветии прошлого и настоящего. Краткий историографический обзор» В. Степанов на основе анализа целого ряда работ по теме представляет широкую историографическую картину становления и развития русскокультурного наследия в Республике Молдова. Причем автор не боится острых тем. Он представляет самые противоречивые точки зрения. Анализируя проблемы, исследователь настолько доказательно и глубоко внедряется в их содержание, что даже не согласному с отдельными его выводами или рассуждениями читателю приходится с ними считаться. Ведь В. Степанов отталкивается, прежде всего, от фактологического материала. В

этом заключается профессионализм ученого-аналитика. В заключении главы автор делает вывод о том, что «... тема русского этнокультурного движения в республике представляет собой малоисследованное направление. Комплексного анализа данной проблемы за годы существования независимости молдавского государства досих пор нет. В настоящее время можно говорить об отдельных исследованиях деятельности этносоциальных сообществ поляков, белорусов, гагаузов, болгар, евреев, русских, украинцев и т.д.» (с. 45). Поэтому, по-нашему мнению, труд, представленный В. Степановым, весьма ценен и актуален.

В следующих главах монографии автор анализирует современное состояние этнополитического кризиса в стране, показывает непростое положение этнокультурных организаций в этом процессе (с. 113-134).

Далее он справедливо отмечает участие государства и отдельных этнокультурных общественных объединений, стремящихся порой к осуществлению корпоративного интереса, когда отдельные руководители этнокультурных организаций и политических сил пренебрегают интересами этнокультурных сообществ: «...нельзя не назвать непосредственную заинтересованность государства и органов в манипулировании этническими сообществами, в соответствии с интересами государственной этнической политики. В силу этого, представляется справедливым допустить существование определенных «ручных» или, правильнее сказать, – «прирученных», «прикормленных» организаций, занимающихся отвлечением масс от злободневных вопросов или формирующих в определенных этнических кругах такие настроения, в которых нуждается манипулятор» (с. 148).

В книге приводится целый ряд официальных документов, в которых отражаются проблемы защиты своих прав русскоязычными организациями, их борьба за сохранение русского культурного наследия, против фальсификации истории и против вытеснения из широкой сферы использования русского языка. Особое внимание уделяется опыту работы Конгресса русских общин как наиболее успешной организации, которая объединила много разнообразных направлений в политике, экономике, культуре, социальной сфере, в защите русскоязычного населения страны. Ведь эта организация создала «Центр юридической помощи», «Русский интеллектуальный центр», «Русский теоретический лицей», «Дом русской музыки». Реализовала образовательный проект «История, культура и традиции русского народа» для школ и лицеев и многое другое.

В заключительной части монографии автор представляет интервью с экспертами русскоязычного населения Республики Молдова из различных сфер деятельности, которые дают оценки происходящим событиям, высказывают предложения и пожелания для совершенствования этногражданского строительства в стране.

Импонирует то, что В. Степанов, ставя перед собой конкретные задачи изучения отдельного этнокультурного движения, одновременно вышел за рамки узкопоставленной цели, охарактеризовал на большом фактологическом материале общее состояние русскокультурного движения и специфику этнической политики Республики Молдова в условиях пролонгированной нестабильности, что выводит работу на совершенно иной качественный уровень. Серьезное внимание В. Степанов уделил изучению фор-

мирования этнической и гражданской идентичностей у населения полиэтнического региона, отдельно и глубоко им проработана историко-культурная проблема формирования у населения русскокультурных ценностей, продолжающих доминировать в отдельных регионах Молдовы, в частности на юге республики и в Левобережье.

Кроме того, задавшись целью осветить деятельность выбранной общественной организации – Конгресса русских общин Республики Молдова, он не просто описывает отдельные мероприятия (как это обычно делается в начавших появляться юбилейных сборниках отдельных этнокультурных сообществ), а подвергает серьезному исследовательскому анализу каждое из изучаемых направлений. Причем образ организации и динамика этнокультурной реальности русскоязычного населения оживает за счет серьезной работы автора с экспертным сообществом, средствами массовой информации, документами.

В монографии В.П. Степанова большую роль играют примечания. Они в книге Вячеслава Петровича очень подробные, их важно посоветовать внимательному читателю. В них содержится масса актуальной для поднимаемой темы информации (копии писем, авторские портреты современных политиков, деятелей культуры, искусства, общественных деятелей, в том числе лидеров этнокультурного движения). Думается, что наличие подобной информации было бы целесообразным в основном тексте. Впрочем, автору виднее...

В заключение хотелось бы сказать несколько слов об авторе. В.П. Степанов хорошо известен коллегам по исследовательскому цеху рядом своих работ. Это высокого научного уровня монографии «Труды по этнографии населения Бессарабии XIX – начала XX вв. Очерки истории этнографического изучения бессарабских украинцев» (Кишинев, 2001); «Украинцы Республики Молдова. Влияние этногосударственного законодательства, госучреждений и ведомств, этнокультурной среды на сохранение и развитие идентичности. Очерки трансформационного периода (1989–2005 гг.)» (Кишинев, 2007); «Грани идентичностей. Этногражданские процессы в среде национальных меньшинств Республики Молдова на примере украинского населения (1989–2009 гг.)» (Кишинев, 2010) и др.

Тема этногражданского строительства, столь актуальная для стран постсоветского пространства, затрагивается и в новой работе В. Степанова «Этнополитическое конструирование гражданской идентичности на двух берегах Днестра (1989–2014 гг.)» (Москва–Тирасполь, РИСИ, 2015). Здесь же освещаются извилистые лабиринты трансформации культурного кода в полиэтническом сообществе, сформировавшиеся за последние два столетия у населения двух берегов Днестра.

В творчестве В. П. Степанова присутствует несколько тем, которые в какой-то мере пересекаются, одновременно следуя каждая своим путем, вслед за обнаруживаемыми фактами и полученными результатами прикладных исследований. Ученому удается сочетать изучение седой старины и одновременно чувствовать себя как «рыба в воде» в исследовании актуальных процессов современности. При этом он никогда не отступает от принципов научности подаваемого материала и не изменяет своей выбранной стезе этнолога.

Однако внимательный читатель наверняка заметит, что

на фоне изучаемых этнокультурных сообществ В. Степанов всегда старался выходить на обсуждение проблем, касающихся межэтнических отношений в регионе в прошлом и настоящем. Используя большой багаж архивного и фактологического материала, он доказательно представляет картины тесного взаимодействия и взаимопроникновения культур. Во многих его работах сочетаются различные авторские подходы к изучению феномена русского этнокультурного движения – от кабинетного анализа фактов до социологических полевых исследований.

Чтобы освещаемые события не выглядели оторванными от действительности, он успешно включил в повествование характеристику процесса этнокультурного строительства и актуальных для всего социума этнических

проблем. А в рецензируемой работе «Русский Конгресс действует» автор очень удачно сумел показать, что деятельность отдельно взятой этнокультурной организации может выступать зеркалом формируемого гражданского общества Молдовы, которому нужно еще многому учиться у жизни и обстоятельств.

Монография написана очень понятным и доступным языком, в ней четко объяснены и расшифрованы все научные термины. Поэтому данная работа будет полезна широкому кругу читателей: политикам, ученым, журналистам, студентам – всем, интересующимся современными проблемами политики этногражданского строительства на постсоветском пространстве.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВ Ф.С. (главный научный редактор) – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате по педагогическому образованию, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ПУЗАНКОВА Е.Н. (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, директор департамента научно-методической и издательской деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ДУДИНА Е.Ф. (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ХОВАНСКАЯ Е.А. (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, начальник отдела сопровождения научных публикаций, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЛЕКСАНДРОВА А.П. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЙЗЕНШТАТ М.П. – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

АНТОНОВА М.В. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АРЗАКАНЯН М.Ц. – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

АРСЕНТЬЕВА Н.Н. – доктор филологических наук, профессор, Гранадский университет (Испания);

БЕДНАРСКАЯ Л.Д. – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ВИДМАРОВИЧ Н.П. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Загребский университет (Хорватия);

ГЕЛЛА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЗАЙЧЕНКОВА М.С. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

ИВАНОВ А.Е. – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

ИЗОТОВ В.П. – доктор филологических наук, профессор, руководитель НИИ филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

КОВАЛЕВ П.А. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЛАРИОНОВА Л.Г. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

ЛЬБОВА С.И. – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория дидактики русского языка, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

МАЙМЕСКУЛОВА А.Л. – доктор наук, экстраординарный профессор, университет Казимира Великого, Институт нефилологии и прикладной лингвистики (Польша);

МИНАКОВ С.Т. – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

МИХАЛЬЧЕНКО С.И. – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского;

МИХЕИЧЕВА Е.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

НИКОЛАЕВ В.А. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»;

НИКОНОВА Т.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

НОВИКОВ С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ОБРАЗЦОВ П.И. – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

ПАСТЕРНАК Е.Л. – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

ПОГОСЯН В.А. – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

ПОНШОН Т. – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

РЕТИНСКАЯ Т.И. – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ТАМИН М. – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

УМАН А.И. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

ЧЕЛЫШЕВА И.И. – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

ЧЕРЕПАНОВА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

ЧИКАЛОВА И.Р. – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

ШЕМЧУК Ю.М. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения, Московский государственный лингвистический университет;

ШИ ХУНШЭН – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

ЯМАГУТИ Р. – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет Досия, г. Киото (Япония).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 *.doc (версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал без переносов. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется на русском и английском языках. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и ГОСТ 7.0.5-2008. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу: сначала отечественные авторы (или зарубежные, опубликованные на русском языке), затем – зарубежные. При упоминании отдельных фамилий авторов в тексте им должны предшествовать инициалы (фамилии иностранных авторов при этом приводятся в оригинальной транскрипции). В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

Порядок составления списка: а) автор(ы) книги или статьи; б) название книги или статьи; в) выходные данные. При авторском коллективе до 4-х человек включительно упоминаются все авторы (с инициалами после фамилий), при больших авторских коллективах упоминаются три первых автора и добавляется «и др.» (в иностранной литературе «et al»). Если в качестве авторов книг выступают их редакторы или составители, после фамилии последнего из них в скобках следует ставить «ред.» (в иностранных ссылках «ed.»).

В библиографическом описании книги (после её названия) приводятся город (где она издана), после двоеточия – название издательства, после запятой – год издания. Если ссылка даётся на главу из книги, сначала упоминаются авторы и название главы, после точки – с заглавной буквы ставится «В кн.»: («In:») и фамилия(и) автора(ов) или редактора(ов), затем название книги и её выходные данные.

В библиографическом описании статьи из журнала (после её названия) приводятся название журнала, через точку – год издания, затем после точки – номер отечественного журнала (для иностранных журналов номер тома), после заглавной буквы «С» с точкой помещаются цифры первой и последней (через тире) страниц и ставится точка.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл.

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы). Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

Адрес учредителя:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru

Адрес редакции:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95, каб. 237
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@univ-orel.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.

Перевод: Александрова А.П.

Компьютерная верстка: Корявкина О.С.

Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 20.12.2018 г.

Дата выхода в свет 26.12.2018 г.

Формат 60х84 1/8 Объем 57,25 усл. п. л.

Тираж 1000 экз. Цена договорная. Заказ № 123

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