

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



ОРЛОВСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ имени И.С. Тургенева



Орловского государственного университета  
**УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ**



№ 1(90)  
2021

№ 1(90)  
2021

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)

**Артамонов М.П.**, 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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И.о. ответственного редактора

**Дудина Е.Ф.**, канд. филол. наук

Адрес редакции:

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

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, 2021

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2021

## Содержание

### 07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Зеленская Ю.Н.**

ПОДГОТОВКА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ  
СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО НАПРАВЛЕНИЯ К ПРЕДСТОЯЩЕЙ ВОЙНЕ  
(ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1930-х – НАЧАЛЕ 1940-х гг.) ..... 7

**Картелев И.Л.**

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РУССКО-ЯПОНСКОЙ ВОЙНЫ 1904–1905 гг.  
В ОСВЕЩЕНИИ ПУБЛИЦИСТА «РУССКОГО БОГАТСТВА» С. ЮЖАКОВА ..... 11

**Минаков С.Т., Минакова Ю.И.**

ТУХАЧЕВСКИЙ И БРАТЯ СЛЮГОВЫ ..... 16

**Миронова Т.П.**

НАУЧНЫЕ СВЯЗИ СОВЕТСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ИСТОРИКОВ В 20-Е ГОДЫ XX в. .... 23

**Тараторин Е.В.**

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В РОССИИ КАК ОБЪЕКТ  
ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 70-80-х гг. XX ВЕКА ..... 29

**Цыганкова Е.А.**

ЛЕТНИЙ ОТДЫХ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПИОНЕРСКОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 50-Е ГОДЫ XX ВЕКА ..... 35

**Чувардин Г.С., Гончарова И.В.**

ВО ГЛАВЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ВОЕННОГО ОКРУГА. «ДОБРЫЙ БАРИН»: ВЕЛИКИЙ  
КНЯЗЬ ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ – МЕЖДУ «СТАРОЙ» И «НОВОЙ» РОССИЕЙ ..... 39

### 10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Бельская А.А.**

А.С. ПУШКИН И И.С. ТУРГЕНЕВ: ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ АНАЛОГИИ ..... 44

**Жэнь Сяосюань**

ИДЕЙНОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВЛИЯНИЕ «СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ» И.С. ТУРГЕНЕВА  
НА «ДУМЫ» БА ЦЗИНЯ ..... 52

**Ковалева Т.В., Крупнина И.В.**

А.А. ФЕТ В ЭПИГРАММАХ Д.Д. МИНАЕВА ..... 57

**Колыханова Е.Г.**

И.С. ТУРГЕНЕВ О ВОПРОСАХ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА  
ПРОГРАММЫ «ОБЩЕСТВА ДЛЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ  
И ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ») ..... 62

**Крупнина И.В.**

НОКТЮРНЫ К.М. ФОФАНОВА ..... 65

**Литвиненко Н.А.**

МИФ О ЛЮБВИ-СТРАСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ РОМАНТИЧЕСКОМ РОМАНЕ:  
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ (СТАТЬЯ 1) ..... 70

**Похаленков О.Е.**

ОСОБЕННОСТИ МОТИВНОЙ СТРУКТУРЫ РОМАНА УВЕ ТИММА «НА ПРИМЕРЕ БРАТА» .. 76

**Проскурина В.Л.**

ИДЕЯ ВСЕЕДИНСТВА В МАРИНИСТИЧЕСКОЙ ЛИРИКЕ ВЛ. СОЛОВЬЕВА ..... 81

**Чевтаев А.А.**

МИФОПОЭТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСУМ И СОБЫТИЕ БЫТИЯ В СТИХОТВОРЕНИИ Н. ГУМИЛЕВА  
«ЗАВОДИ» ..... 86

**Черникова Н.А.**

РУССКАЯ «ДЕРЕВЕНСКАЯ» ПРОЗА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX в. В ЗЕРКАЛЕ БОЛГАРСКОЙ  
РУСИСТИКИ ..... 93

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

|                                                                                                                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Азимбаева Ж.А.</b><br>КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»<br>ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА .....                                                                                                                  | 97  |
| <b>Алексеева Е.Н.</b><br>ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ<br>ШКОЛЬНИКАМИ И РАЗВИТИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ<br>ИХ К УЧАСТИЮ В МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОЛИМПИАДАХ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ ..... | 101 |
| <b>Бахвалова Т.В., Попова А.Р.</b><br>ЛЕКСИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КЛАССИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И ЕГО РОЛЬ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ<br>БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ И.С. ТУРГЕНЕВА) .....                                               | 106 |
| <b>Бочарова Н.И., Гринблат А.Г.</b><br>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ<br>ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....                                                                                                 | 113 |
| <b>Вэньяо Дзоу, Коломыцева О.Н.</b><br>ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА,<br>ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ) .....                                                                       | 120 |
| <b>Горлова Ю.И., Алтунина О.А.</b><br>ПРИМЕНЕНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА .....                                                                                                                                          | 127 |
| <b>Грешникова А.В., Крюкова С.А.</b><br>ИНТЕГРАЦИЯ ИДЕЙ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....                                                                                                                                          | 131 |
| <b>Грядунова Е.Н., Токмакова М.А., Грядунова М.А., Токмаков Н.В.</b><br>РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН .....                                                                                 | 136 |
| <b>Державина Н.М.</b><br>К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО БОТАНИКЕ СТУДЕНТОВ<br>НАПРАВЛЕНИЯ 06.03.01 БИОЛОГИЯ .....                                                                                                                   | 140 |
| <b>Димова А.Л.</b><br>ОЦЕНКА ОБУЧЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ<br>ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....                                       | 144 |
| <b>Дозакина М.А., Тяпкина А.П., Правдюк А.И., Тяпкин А.С.</b><br>КЕЙС-МЕТОД, КАК ЭЛЕМЕНТ ГЕЙМИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА<br>В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ .....                                                            | 150 |
| <b>Дугина С.Ю.</b><br>ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ,<br>С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВСИСТЕМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА .....                                                                                               | 154 |
| <b>Зубрилин К.М., Засыпкин В.Н., Раздобарина Л.А.</b><br>СПЕЦИФИКА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ СТУДЕНТОВ<br>ИНСТИТУТА ИСКУССТВ СЫЗУАНЬСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА .....                                                             | 158 |
| <b>Калашников А.Ф., Демина А.В.</b><br>К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ<br>ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ .....                                                                                               | 163 |
| <b>Карякина С.Н., Бубнова С.Ю.</b><br>ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СЕМИОТИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО<br>И РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА .....                                                                               | 168 |
| <b>Конченков А.А.</b><br>МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ХОЛОДНОЙ ЭМАЛИ В ХОДЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ .....                                                                                                                                                      | 174 |
| <b>Котикова Г.Е.</b><br>НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ .....                                                                                                                                 | 177 |
| <b>Курганова Е.Н., Соломченко М.А., Бойко В.В.</b><br>ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ<br>С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ПЛАВАНИЯ .....                                                                                       | 181 |
| <b>Легостаева О.В.</b><br>РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА.<br>ТИПОЛОГИЯ ДВУЯЗЫЧНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ .....                                                                   | 186 |
| <b>Лидинфа Е.П., Баранова С.В., Аксенов Н.А.</b><br>РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КВАЛИФИКАЦИЙ<br>КАК ВОЗМОЖНОСТЬ СОБЛЮДЕНИЯ БАЛАНСА ИНТЕРЕСОВ НА СОВРЕМЕННОМ РЫНКЕ ТРУДА РОССИИ .....                                                                  | 192 |
| <b>Маркин Д.О., Макеев С.М., Умбетов Т.К.</b><br>ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА ПО РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩЕГО<br>СЕРВИСЫ БЕЗОПАСНОСТИ НА ОСНОВЕ СРЕДСТВА ДОВЕРЕННОЙ ЗАГРУЗКИ И ТЕХНОЛОГИИ .....                                           | 199 |
| <b>Мартынова Н.В., Мартынов В.В., Хворостов Д.А., Дьячкова Л.Г.</b><br>ПРОЕКТЫ КАК МЕТОД СТАНОВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО РОСТА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ<br>В ДОВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ .....                   | 205 |
| <b>Морозова О.И., Никитин С.А., Торгачев Д.Н.</b><br>МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ<br>К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ .....                                                        | 212 |
| <b>Николаев В.А., Селютин В.Д.</b><br>МЕТОДИКА ОБЪЯСНЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА В ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ .....                                                                                                                               | 218 |
| <b>Образцов П.И., Марченко Е.Ю.</b><br>ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ<br>НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СПО .....                                                                                  | 223 |
| <b>Одинокоев А.С.</b><br>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА<br>В ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....                                             | 230 |

|                                                                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Остроумова Ю.С.</b><br>МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ ФАКТОРОВ, ОКАЗЫВАЮЩИХ ДОМИНИРУЮЩЕЕ ВЛИЯНИЕ<br>НА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВОЕННОГО ВУЗА .....                                             | 235 |
| <b>Патронова И.А.</b><br>ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ .....                                                                                                                    | 240 |
| <b>Попова И.Ю.</b><br>ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ ZOOM ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ<br>ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОВИД-19 .....                                                      | 245 |
| <b>Сараева А.М., Суханов Л.В., Трофимец Л.Н., Чаадаева Н.Н.</b><br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ<br>(НА ПРИМЕРЕ ПАМЯТНИКА ПРИРОДЫ ОЗЕРО «ИНДОВИЩЕ») ..... | 248 |
| <b>Сезонова Т.В.</b><br>ИМИТАЦИОННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА<br>В ОБУЧЕНИИ КРИМИНАЛИСТИКЕ В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ МВД .....                                     | 253 |
| <b>Селютин В.Д., Яремко Н.Н.</b><br>ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ВЕКТОРНЫХ ПРОСТРАНСТВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ .....                                                           | 257 |
| <b>Сергеева Н.И.</b><br>ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ. ....                                                               | 261 |
| <b>Струкова Т.В.</b><br>ЗАГАДКИ ПОЛИКСЕНЫ СОЛОВЬЕВОЙ КАК ЭЛЕМЕНТ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПОЭЗИИ РУССКОГО СИМВОЛИЗМА .....                                                                                   | 269 |
| <b>Ткачева Ю.Г.</b><br>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ У СТУДЕНТОК ВУЗОВ .....                                                                                            | 274 |
| <b>Тютюнник Н.С., Чвала М. С.</b><br>РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ-ГРАФИКОВ .....                                                                           | 278 |
| <b>Черникова С.М., Ягунова Т.А.</b><br>МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЕЙ<br>ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА .....                                   | 281 |
| <b>Шайхудинова З.И., Митрахович В.А.</b><br>О ВЗАИМОСВЯЗИ УМЕНИЙ ПРИМЕНЯТЬ ЗНАНИЯ НА ПРАКТИКЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ<br>И САМООЦЕНКИ КУРСАНТОВ ВОЕННО-МОРСКИХ ВУЗОВ .....                              | 285 |
| <b>Юшкова Е.И., Полехина Н.Н.</b><br>ПРОБЛЕМЫ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ХИМИИ ПРИ АДАПТАЦИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ<br>В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ .....                                                | 291 |
| <b>ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ</b>                                                                                                                                                                                   |     |
| ФЕДОР СТЕПАНОВИЧ АВДЕЕВ .....                                                                                                                                                                           | 296 |
| РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ .....                                                                                                                                                                 | 297 |
| ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ .....                                                                                                                                                            | 298 |

## Editorial board:

### Scientific editor-in-chief

**Avdeyev F.S.**, Doctor in Pedagogics, Prof.

### Scientific deputy editor-in-chief

**Puzankova E.N.**, Doctor in Pedagogics, Prof.

### Board members:

**Dudina E.F.**, Candidate of Philology (Russia)  
**Khovanskaya E.A.**, Candidate of Pedagogics (Russia)  
**Alexandrova A.P.**, Candidate of Philology, Docent (Russia)  
**Eisenstat M.P.**, Doctor of History, Prof. (Russia)  
**Antonova M.V.**, Doctor of Philology, Prof. (Russia)  
**Arzakanyan M.Ts.**, Doctor of History, Prof. (Russia)  
**Arsent'yeva N.N.**, Doctor of Philology, Prof. (Spain)  
**Bednarskaya L.D.**, Doctor of Philology, Prof. (Russia)  
**Vidmarovich N.P.**, Doctor of Philology, Prof. (Croatia)  
**Gella T.N.**, Doctor of History, Prof. (Russia)  
**Zaichenkova M.S.**, Doctor of Philology, Prof. (Russia)  
**Ivanov A.E.**, Doctor of History, Prof. (Russia)  
**Izotov V.P.**, Doctor of Pedagogics, 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, 2021

© OSU named after I.S. Turgenev, 2021

## Contents

### 07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

|                                                                                                                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Zelenskaya Yu.N.</b><br>PREPARATION OF THE RAILWAY INFRASTRUCTURE OF THE NORTH-WEST DIRECTION FOR THE UPCOMING WAR (IN THE SECOND HALF OF THE 1930s – EARLY 1940s.)             | 7  |
| <b>Karteleev I.L.</b><br>SOME ASPECTS OF RUSSIAN-JAPANESE WAR OF 1904–1905 IN THE COVERAGE OF S. YUZHAKOV - THE PUBLICIST OF THE «RUSSIAN WEALTH»                                  | 11 |
| <b>Minakov S.T., Minakova Yu.I.</b><br>TUKHACHEVSKY AND THE SOLLOGUB BROTHERS                                                                                                      | 16 |
| <b>Mironova T.P.</b><br>SCIENTIFIC COOPERATION BETWEEN SOVIET AND FRENCH HISTORIANS IN THE 1920s                                                                                   | 23 |
| <b>Taratorin E.V.</b><br>CULTURAL AND EDUCATIONAL WORK IN RUSSIA AS AN OBJECT OF DISSERTATION STUDIES IN THE 70-80S. XX CENTURY                                                    | 29 |
| <b>Tsygankova E.A.</b><br>SUMMER VACATION AS ONE OF THE ACTIVITIES OF THE PIONEER ORGANIZATION OF THE ORYOL REGION IN THE 50 OF THE XX CENTURY                                     | 35 |
| <b>Chuvardin G.S., Goncharova I.V.</b><br>AT THE HEAD OF THE ST. PETERSBURG MILITARY DISTRICT. «GOOD MASTER»: GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH-BETWEEN THE «OLD» AND «NEW» RUSSIA | 39 |

### 10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

|                                                                                                                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Belskaya A.A.</b><br>A.S. PUSHKIN AND I.S. TURGENEV: ARTISTIC ANALOGIES                                                                                                              | 44 |
| <b>Ren Xiaoxuan</b><br>CONCEPTUAL AND ARTISTIC INFLUENCE OF POEMS IN PROSE BY IVAN TURGENEV UPON BA JIN'S CAPRICCIO ON MY PAST                                                          | 52 |
| <b>Kovaleva T.V., Krupinina I.V.</b><br>A.A. FET IN EPIGRAMS OF D.D. MINAEV                                                                                                             | 57 |
| <b>Kolyhanova E.G.</b><br>I. S. TURGENEV ON ISSUES OF PUBLIC EDUCATION (BASED ON THE MATERIAL OF THE DRAFT PROGRAM «SOCIETIES FOR THE DISSEMINATION OF LITERACY AND PRIMARY EDUCATION») | 62 |
| <b>Krupinina I.V.</b><br>NOCTURES OF K.M. FOFANOV                                                                                                                                       | 65 |
| <b>Litvinenko N.A.</b><br>THE MYTH OF LOVE-PASSION IN THE FRENCH ROMANTIC NOVEL: TO THE PROBLEM OF STUDY (ARTICLE 1)                                                                    | 70 |
| <b>Pokhalenkov O.E.</b><br>FEATURES OF THE MOTIVIC STRUCTURE OF THE NOVEL BY UWE TIMM «ON MY BROTHER'S EXAMPLE»                                                                         | 76 |
| <b>Proskurina V.L.</b><br>THE IDEA OF ALL-UNITY IN MARINISTIC LYRICS OF VL. SOLOVIEV                                                                                                    | 81 |
| <b>Chevtayev A.A.</b><br>THE MYTHOPOETIC UNIVERSE AND THE EVENT OF BEING IN THE POEM «BACKWATERS» BY N. GUMILEV                                                                         | 86 |
| <b>Chernikova N.A.</b><br>RUSSIAN «VILLAGE PROSE» OF THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY IN THE MIRROR OF BULGARIAN RUSSIAN STUDIES                                                       | 93 |

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

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

13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

|                                                                                                                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Azimbayeva Zh.A.</b><br>RESEARCHING DEFINITIONS OF “PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY”<br>OF HIGHER EDUCATION TEACHER BY CONTENT ANALYSIS .....                                                                                                                    | 97  |
| <b>Alekseeva E.N.</b><br>FORMATION OF THE FUTURE TEACHER'S READINESS TO WORK WITH MATHEMATICALLY GIFTED<br>SCHOOLCHILDREN AND THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' MATHEMATICAL ABILITIES<br>IN PREPARING THEM FOR PARTICIPATION IN MATHEMATICAL CONTESTS AT VARIOUS LEVELS ..... | 101 |
| <b>Bakhvalova T.V., Popova A.R.</b><br>LEXICAL SPACE OF CLASSICAL WORKS AND ITS ROLE IN THE LINGUOCULTUROLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS<br>(BASED ON THE TEXTS OF I.S. TURGENEV) .....                                                                               | 106 |
| <b>Bocharova N.I., Grinblat A.G.</b><br>SOCIO-PEDAGOGICAL RISK FACTORS FOR THE FORMATION OF COMPUTER DEPENDENCE PRESCHOOL CHILDREN .....                                                                                                                                  | 113 |
| <b>Wenyao Zou, Kolomytseva O. N.</b><br>FEATURES OF LINGUISTIC ANALYSIS OF LITERARY TEXTS, WHEN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE<br>(AT AN ADVANCED LEVEL) .....                                                                                                    | 120 |
| <b>Gorlova J.I., Altunina O.A.</b><br>THE APPLICATION OF MIND MAPS IN DISTANCE LEARNING OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY .....                                                                                                                                               | 127 |
| <b>Greshnikova A.V., Kryukova S.A.</b><br>INTEGRATION OF IDEAS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN MUSIC EDUCATION .....                                                                                                                                                         | 131 |
| <b>Gryadunova E.N., Tokmakova M.A., Gryadunova M.A., Tokmakov N.V.</b><br>THE DEVELOPMENT OF THEORETICAL THINKING OF STUDENTS IN THE STUDY OF SPECIAL TECHNICAL DISCIPLINES .....                                                                                         | 136 |
| <b>Derzhavina N.M.</b><br>TO THE QUESTION OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN BOTANY FOR STUDENTS<br>OF THE DIRECTION 06.03.01 BIOLOGY .....                                                                                                                           | 140 |
| <b>Dimova A.L.</b><br>ASSESSMENT OF THE TRAINING OF FUTURE BACHELOR TEACHERS IN THE FIELD OF PREVENTING THE NEGATIVE CONSEQUENCES<br>OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR THE HEALTH OF STUDENTS .....                                            | 144 |
| <b>Dogadina M.A., Tyapkina A.P., Pravdyuk A.I., Tyapkin A.S.</b><br>THE CASE – STUDY AS AN ELEMENT OF GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS<br>IN THE FORMATION OF THE COMPETENCIES OF STUDENTS .....                                                                   | 150 |
| <b>Dygina S.Y.</b><br>ORGANISATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS, WITH THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE SYSTEM<br>OF THE COMPETENCE APPROACH .....                                                                                                              | 154 |
| <b>Zubrilin K.M., Zasyppin V.N., Razdobarina L.A.</b><br>THE SPECIFIC TEACHING METHODS ACADEMIC PAINTING STUDENTS OF THE ART INSTITUTE OF SICHUAN PEDAGOGICAL<br>UNIVERSITY .....                                                                                         | 158 |
| <b>Kalashnikov A.F., Demina A.V.</b><br>TO THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING .....                                                                                                                         | 163 |
| <b>Karyakina S.N., Bubnova S.Yu.</b><br>FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF OLDER ADOLESCENCE AND EARLY ADOLESCENCE .....                                                                                                                          | 168 |
| <b>Konchenkov A.A.</b><br>METHODS OF APPLICATION OF COLD ENAMEL IN THE COURSE OF PRODUCTION PRACTICE .....                                                                                                                                                                | 174 |
| <b>Kotkova G.E.</b><br>SOME ASPECTS OF IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TRAINING FOR WORK IN RURAL SOCIETY .....                                                                                                                                                            | 177 |
| <b>Kurganova E.N., Solomchenko M.A., Boyko V.V.</b><br>IMPROVING THE PROFESSIONAL APTITUDE OF UNIVERSITY STUDENTS WITH THE HELP OF RECREATIONAL SWIMMING .....                                                                                                            | 181 |
| <b>Legostaeva O.V.</b><br>DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS BASED ON ETHNO-CULTURAL APPROACH.<br>TYPOLOGY OF BILINGUAL CREATIVE TASKS IN RUSSIAN AND ENGLISH .....                                                                                           | 186 |
| <b>Lidinfina E.P., Baranova S.V., Aksenov N.A.</b><br>DEVELOPMENT OF THE NATIONAL SYSTEM OF QUALIFICATIONS AS AN OPPORTUNITY TO MAINTAIN THE BALANCE OF INTERESTS<br>IN THE MODERN LABOR MARKET OF RUSSIA .....                                                           | 192 |
| <b>Markin D.O., Makeev S.M., Umbetov T. K.</b><br>TRUSTZONE TECHNOLOGY MAP FOR SOFTWARE DEVELOPMENT IMPLEMENTING SECURITY SERVICES<br>BASED ON TRUSTED EXECUTION ENVIRONMENT AND TRUSTZONE TECHNOLOGY .....                                                               | 199 |
| <b>Martynova N.V., Martynov V.V., Khvorostov D.A., Dyachkova L.G.</b><br>PROJECTS AS A METHOD OF FORMING THE CREATIVE GROWTH OF THE STUDENT'S PERSONALITY<br>IN THE PRE-UNIVERSITY SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF ARTISTIC ORIENTATION .....                           | 205 |
| <b>Morozova O.I., Nikitin S.A., Torgachev D.N.</b><br>METHODICAL ASPECTS OF FORMATION OF MOTIVATIONAL-VALUE ATTITUDE<br>TO PHYSICAL CULTURE AND CLASSES SPORTS IN THE STUDENT ENVIRONMENT .....                                                                           | 212 |
| <b>Nikolaev V.A., Selyutin V.D.</b><br>METHODS OF EXPLAINING NEW MATERIAL IN NATURAL-MATHEMATICAL DISCIPLINES .....                                                                                                                                                       | 218 |
| <b>Obraztsov P.I., Marchenko E.Y.</b><br>TECHNOLOGY OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL TOLERANCE AMONG FUTURE TEACHERS<br>IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY VOCATIONAL ORGANIZATIONS .....                                                                          | 223 |
| <b>Odinokov A.S.</b><br>FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG FUTURE RAILWAY TECHNICIANS<br>IN THE ORGANIZATION OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM .....                                                                                   | 230 |
| <b>Ostroumova Yu.S.</b><br>METHOD OF DETERMINING THE FACTORS THAT HAVE A DOMINANT INFLUENCE<br>ON THE EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MILITARY UNIVERSITY .....                                                                                             | 235 |

|                                                                                                                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Patronova I.A.</b><br>THE FOREIGN EXPERIENCE OF THE ADDITIONAL EDUCATION OF THE TEACHERS .....                                                                                                                      | 240 |
| <b>Popova I.Y.</b><br>EXPERIENCE OF USING ONLAIN- PLATFORM ZOOMWHILE DISTANCE LEARNING<br>OF THE FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF COVID-19 PANDEMIC .....                                                         | 245 |
| <b>Saraeva A.M., Sukhanov L.V., Trofimets L.N., Chaadaeva N.N.</b><br>USE OF GEOECOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE LESSONS OF GEOGRAPHY OF THE ORLOV REGION<br>(ON THE EXAMPLE OF THE NATURE MONUMENT LAKE INDOVISHCHE) ..... | 248 |
| <b>Sezonova T.V.</b><br>SIMULATION AND PROFESSIONAL GAMES AS AN ELEMENT OF A PRACTICE-ORIENTED APPROACH<br>IN TEACHING CRIMINOLOGY AT A DEPARTMENTAL UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS .....              | 253 |
| <b>Selyutin V.D., Yaremko N.N.</b><br>SPECIFICS OF THE METHODOLOGICAL PROVISION OF STUDENTS' MASTERING OF VECTOR SPACES IN THE CONDITIONS OF A PANDEMIC .....                                                          | 257 |
| <b>Sergeeva N.I.</b><br>DEFINITION OF THE CONTENT AND STRUCTURE OF THE TEXTBOOK FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL SPEAKING .....                                                                              | 261 |
| <b>Strukova T.V.</b><br>RIDDLES OF POLYXENA SOLOVIEVA AS AN ELEMENT OF LESSONS ON STUDYING THE POETRY OF RUSSIAN SYMBOLISM .....                                                                                       | 269 |
| <b>Tkacheva Yu.G.</b><br>METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF READINESS FOR MOTHERHOOD IN UNIVERSITY STUDENTS .....                                                                                          | 274 |
| <b>Tyutyunnik N.S., Chvala M.S.</b><br>DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL COMPETENCIES IN THE TRAINING OF FUTURE GRAPHIC DESIGNERS .....                                                                                        | 278 |
| <b>Chernikova S.M., Yagupova T.A.</b><br>METHODS OF TEACHING ARTS AND CRAFTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR THE ELDERLY PEOPLE .....                                                                        | 281 |
| <b>Shaykhudinova Z.I., Mitrakhovich V.A.</b><br>ON THE LINKAGE BETWEEN THE SKILLS TO APPLY KNOWLEDGE IN PRACTICE IN TEACHING MATHEMATICS<br>AND SELF-ASSESSMENT OF CADETS OF NAVAL UNIVERSITIES .....                  | 285 |
| <b>Yushkova E.I., Polehina N.N.</b><br>PROBLEMS OF THE LEVEL OF BASIC EDUCATION IN CHEMISTRY WHEN ADAPTING TEACHING METHODS AT A MEDICAL UNIVERSITY .....                                                              | 291 |

УДК 94(47)

UDC 94(47)

**ЗЕЛЕНСКАЯ Ю.Н.**

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

E-mail: yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

**ZELENSKAYA Yu.N.**

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

E-mail: yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

**ПОДГОТОВКА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ  
СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО НАПРАВЛЕНИЯ К ПРЕДСТОЯЩЕЙ ВОЙНЕ  
(ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1930-х – НАЧАЛЕ 1940-х гг.)**

**PREPARATION OF THE RAILWAY INFRASTRUCTURE OF THE NORTH-WEST DIRECTION  
FOR THE UPCOMING WAR (IN THE SECOND HALF OF THE 1930s – EARLY 1940s.)**

*В статье рассматривается развитие железнодорожной инфраструктуры Европейского Севера СССР во второй половине 1930-х – начале 1940-х гг. в контексте подготовки Советского Союза к неизбежной большой войне. Показано, что недостаточное внимание советского военно-политического руководства к северо-западному направлению и недооценка Финляндии как военного противника предопределили транспортные трудности, возникшие на территории Европейского Севера СССР в период советско-финляндской и Великой Отечественной войн.*

*Ключевые слова:* северо-западное направление, Европейский Север СССР, советско-финляндская война, Великая Отечественная война, Кировская железная дорога, железнодорожная инфраструктура.

*The article analyzes the development of the railway infrastructure of the European North of the USSR in the second half of the 1930s and the beginning of the 1940s in the context of preparing the Soviet Union for the inevitable big war. It is shown that the insufficient attention of the Soviet military-political administration to the northern-western direction and the underestimation of Finland as a military adversary predetermined the transport difficulties that arose in the territory of the European North of the USSR during the period of the Soviet-Finnish and Great Patriotic wars.*

*Keywords:* the European North of the USSR, the Soviet-Finnish War, the Great Patriotic War, the Kirov Railway, railway infrastructure.

Национальная безопасность любого государства строится не только на действующей армии и современном вооружении, но и на тщательно продуманной военно-стратегической концепции, в основе которой лежат, в частности, представления о возможных угрозах извне и вероятных противниках.

Советский Союз с этой точки зрения не был исключением. На протяжении всех лет существования СССР советское военно-политическое руководство, учитывая ситуацию на международной арене, двусторонние отношения с другими государствами, формулировало основные положения военной стратегии страны.

В течение 1920-х – 1930-х гг. в СССР разрабатывались теоретические положения и проводились практические мероприятия по подготовке к неизбежной войне [6]. В рамках этих работ осуществлялось развитие железнодорожной инфраструктуры страны. Высокая грузоподъемность, универсальность подвижного состава для перевозки различных видов груза, отсутствие зависимости от природно-климатических условий определили преимущество железнодорожного транспорта перед другими видами сообщения.

В условиях военных действий рокадные железные дороги (идущие параллельно линии фронта) должны были обеспечить мобилизационные перевозки, ма-

невренность войск и транспортировку материальных средств. Коммуникационные железные дороги (идущие к линии фронта) – осуществлять эвакуационные, оперативные, снабженческие перевозки и, тем самым, связать тыл с фронтом [13]. На тыловые железные дороги возлагалась задача по созданию условий для наращивания военного производства и экономического развития тыловых областей страны [5, с. 10].

Таким образом, работа по подготовке железнодорожного транспорта к большой войне предполагала развитие как рокадных, так и коммуникационных и тыловых магистралей.

Однако ограниченные финансовые возможности, огромные просторы СССР и сжатые сроки не позволяли провести равномерное усовершенствование имевшихся и строительство новых железных дорог по всей стране. Поэтому модернизация железнодорожных коммуникаций в Советском Союзе в указанный период осуществлялась с учетом прогнозов советского военно-политического руководства относительно характера будущей войны, возможного театра военных действий и вероятного противника.

На протяжении рассматриваемых десятилетий прогнозы советского руководства изменялись под воздействием международной ситуации и результатов, до-

стигнутых в ходе первых пятилеток [3].

В конце 1930-х гг. советское военно-политическое руководство предполагало, что большая война будет проходить на два фронта. На западном фронте вероятным противником считалась Германия, на восточном – Япония [7]. По своему характеру война рассматривалась как наступательная. Прогнозировалось, что военные действия развернутся в приграничной зоне, а затем перейдут на территорию противника. Возможным театром военных действий считалось западное направление. Поэтому основные подготовительные мероприятия развернулись на территории западной приграничной полосы.

Северо-западное направление вплоть до советско-финляндской войны (1939–1940 гг.) рассматривалось как второстепенное.

На территории Европейского Севера СССР железнодорожная инфраструктура к началу советско-финляндской войны (1939–1940 гг.) была представлена Кировской железной дорогой, пролежавшей от Мурманского железнодорожного узла на севере до Волховстроевского железнодорожного узла на юге. Однопутная Кировская (на тот момент Мурманская) железная дорога была построена за короткий срок (январь 1915 г. – ноябрь 1916 г.) в годы Первой мировой войны для взаимодействия с союзниками. Выход к единственному незамерзающему мурманскому порту на севере поставил ее в ряд стратегических объектов государства [11, л. 3]. После окончания Первой мировой войны внимание военных специалистов к ней на долгие годы угасло.

Работы по модернизации железнодорожной инфраструктуры Кировской дороги начались в 1930-е гг. и были связаны, прежде всего, с экономическими задачами развития Карело-Мурманского края. В эти годы на железной дороге появились вагонные и паровозные депо, вагоноремонтные и автоконтрольные пункты. Было усовершенствовано путевое хозяйство. В 1936 г. заработали две машинно-путевые станции, оснащенные высокопроизводительными машинами и механизмами. Появились новые транспортные средства (мотовозы, мотодрезины, передвижные установки). Многие деревянные мосты были заменены каменными, железобетонными и металлическими. Началось строительство вторых путей на участке Сорокская – Лоухи. Для обслуживания горной и лесной промышленности во второй половине 1930-х гг. велось строительство железнодорожной ветки Пинозеро – Ковдор, Алакуртинской линии, Кестеньгской и Ругозерской веток. Для транспортировки древесины, продуктов деревообработки и сообщения с центром страны через Архангельскую область началось строительство вдоль побережья Белого моря Сорокско-Обозерской железнодорожной линии [14, с. 63, 64, 69]. Осуществлялась электрификация железнодорожных участков Кандалакша – Апатиты, Апатиты – Кировск, Апатиты – Имандра и Имандра – Мурманск [8].

Проводившиеся на однопутной Кировской же-

лезной дороге работы практически не затрагивали станционное хозяйство и, в целом, не способствовали увеличению ее пропускной способности. Данное обстоятельство вызывало беспокойство у партийного руководства Карело-Финской ССР уже во второй половине 1930-х гг. Свое видение этой проблемы секретарь ЦК КП(б) Г.Н. Куприянов изложил в письме, адресованном наркому путей сообщения Л.М. Кагановичу [12]. Однако вопрос остался без внимания.

Недооцененным советскими военачальниками оказался военный потенциал Финляндии. Разрабатывая оперативный план войны с Финляндией, командующий войсками Ленинградского военного округа (ЛВО) К.А. Мерецков, в отличие от начальника Генерального штаба РККА Б.М. Шапошникова, предлагавшего сосредоточить большие средства и силы на северо-западном направлении еще до начала военной операции, выступал за проведение молниеносной армейской операции силами ЛВО. Ошибочность плана К.А. Мерецкова проявилась уже в первые дни советско-финляндской войны. Начавшаяся впоследствии по предложению Б.М. Шапошникова переброска войск на северо-западное направление была сопряжена с большими трудностями, выразившимися в неспособности железнодорожной инфраструктуры Европейского Севера справиться с большим объемом перевозок. Командование РККА оказалось не в состоянии перебросить резервы для усиления 8, 9 и 15 армий и осуществить намечавшиеся операции, которые могли бы решить исход войны [4, с. 194].

В сложившейся на фронте чрезвычайной ситуации морозной зимой 1939 – 1940 гг. началось строительство необходимой для обеспечения маневренности войск железнодорожной линии Петрозаводск – Суоярви [14, с. 68].

После завершения советско-финляндской войны произошло переосмысление отношения к Финляндии как к возможному противнику. Советское правительство понимало, что поражение Финляндии в войне способствовало распространению реваншистских настроений в среде ее военно-политической элиты и гражданского населения. Также руководство СССР знало о военно-экономическом сотрудничестве Финляндии и Германии, предоставлении Финляндией своей территории для немецких войск и массовой пропаганды, направленной на восхваление режима, утвердившегося в Германии [15]. Осознавая, что единственным военным союзником Финляндии в балтийском регионе является Германия, правительство СССР инициировало форсированное наращивание военного потенциала северо-западного региона.

На Кировской железной дороге в 1940 – первой половине 1941 г. проводились мероприятия по модернизации системы противовоздушной обороны (ПВО). Приказом НКПС №14/с от 2 января 1941 г. на Кировской железной дороге вводились должности начальников штабов противовоздушной обороны, инженеров и инструкторов химической службы. Так как данный приказ

не предусматривал дополнительного финансирования новых штатных единиц из фондов НКПС, не все отделения и объекты Кировской железной дороги удалось укомплектовать новыми специалистами [10, л. 115].

В 1940–1941 гг. среди личного состава железной дороги проводилось обучение правилам поведения при сигнале «воздушная тревога». В 1940 г. курсы ПВО прошли 62 чел. из командного состава. Весной 1940 г. для работников станций Волховстрой, Лодейное Поле, Петрозаводск, Медвежья Гора, Масельская, Кемь, Кандалакша и Мурманск проводились теоретические занятия. Летом и осенью 1940 г. прошли учебные сборы по отработке на местности основных этапов ликвидации последствий нападения. В феврале 1941 г. завершилось переформирование команд в отряды ПВО. В отряд входило 2 530 чел. В хозяйственных единицах дороги было сформировано 30 подразделений, в которые вошла 1 248 чел. Всего в специальных формированиях ПВО Кировской железной дороги числилось 3 778 чел. Для отрядов ПВО с марта по июнь 1941 г. проводились повторные теоретические курсы. С июня по сентябрь 1941 г. планировалось провести практические учебные сборы с учениями [10, л. 117, 118].

Усовершенствование системы противовоздушной обороны Кировской железной дороги поддерживалось финансовой помощью, поступавшей из фондов НКПС. Если в 1940 г. дорога получила 893 000 руб., то в 1941 г. должна была получить 1 070 000 руб. Денежные средства предполагалось использовать для строительства командных пунктов облегченного типа на станции Петрозаводск, 12 каменных домов с оборудованием в подвальных помещениях стационарных пунктов медицинской помощи, газоубежищ и командных пунктов (КП), оснащения отрядов ПВО [10, л. 116 об., 124] и т.д.

В указанный период велись работы по маскировке и светомаскировке объектов магистрали. К июню 1941 г. удалось обеспечить светомаскировкой сигнальное хозяйство дороги, стрелочные посты на узлах Волховстрой и Петрозаводск [10, л. 119].

Для подготовки Кировской магистрали к осуществлению воинских перевозок во время войны в первом полугодии 1941 г. по заданию НКПС на Кировской железной дороге был разработан воинский график перевозок. Он составлялся с учетом окончания основных работ по достройке вторых железнодорожных путей на линии Волховстрой – Сорокская. График распространялся на все железнодорожные линии, кроме линии Ручьи – Куолярви. (Строительство железнодорожной линии Ручьи – Куолярви завершилось после составления графика).

Была достроена линия Ручьи – Войта до станции Алакюртти [10, л. 117, 118, 124]. Возобновилось замороженное в период советско-финляндской войны строительство Сорокско-Обозерской линии, которая связывала Кировскую железную дорогу с Северной, КФССР и Архангельской областью. Началось строительство вторых путей на главной линии Кировской магистрали.

Строительные работы на главной линии магистрали планировалось завершить уже в декабре 1940 г. Однако в мае 1940 г. план строительных работ был пересмотрен. По новому графику строительство предполагалось провести в три очереди. Первую очередь строительства (участок Волховстрой – Лодейное Поле) планировалось завершить к осени 1940 г., работы второй очереди (линия Лодейное Поле – Петрозаводск) – к 15 ноября 1940 г. [4, с. 234, 235]. Открыть двухпутное движение на всем протяжении линии Петрозаводск – Сорокская (третья очередь строительства) планировали в течение 1941 г.

Пересмотр первоначального плана строительных работ был обусловлен финансовыми трудностями. Выделенные 80 млн. руб. составили лишь малую долю необходимых для строительства средств. Стоимость строительства только северного участка (Петрозаводск – Сорокская) оценивалось ориентировочно в 250 млн. руб. Кроме того, не были учтены объемы работ. Болотистая местность, многочисленные реки и ручьи предполагали масштабные земляные работы, возведение многочисленных искусственных сооружений и т.д. Для выполнения всех этих работ не хватало квалифицированных специалистов и рабочих массовых профессий [9].

Но, пожалуй, главной причиной, повлиявшей на ход и сроки строительства, было мнение советского военнополитического руководства о том, что Финляндия не сможет быстро восстановиться после поражения в советско-финляндской войне. Также предполагалось, что в случае начала большой войны немецко-финские войска нанесут главный удар на Выборгско-ленинградском направлении, а вспомогательные – на петрозаводском и кандалакшском направлениях. С назначением К.А. Мерецкова начальником Генерального штаба РККА в августе 1940 г. произошла полная переоценка и пересмотр плана стратегического развертывания войск в пользу юго-западного направления [2].

Таким образом, накануне Великой Отечественной войны железная дорога Европейского Севера СССР протяженностью 2301,8 км располагала:

1. Однопутной главной линией Волховстрой – Мурманск протяжением 1321 км. Двойной путь был только на участке Волховстрой – Петрозаводск;
2. Однопутным участком Волховстрой – Тихвин (75 км);
3. Однопутной линией Томицы – Суоярви – Янисьярви – Маткаселька – Сортавала, с примыкавшими к ней ветвями Суоярви – Найстеньярви, Янисьярви – Питкяранта и Маткаселька – Вяртсиля, выходящей к государственной границе (381 км);
4. Однопутной линией Ручьи – Куолярви, примыкавшей к государственной границе (164 км), а также ветки общего пользования. К дороге примыкали 18 ветвей частичного пользования (360,8 км), включая в себя и внутризаводские пути [11, л. 8].

Следовательно, на Европейском Севере СССР на 1000 кв. км приходилось только 7 км железных до-

рог. При этом по расчетам, произведенным в 1938 г. Н.Г. Васильевым, военным инженером Военно-инженерной академии РККА им. В.В. Куйбышева, необходимо было иметь на территории предполагаемого театра военных действий на каждые 8 – 12 км одну железнодорожную линию пропускной способностью 40 – 50 эшелонов [1].

В западной приграничной полосе в результате произведенных в предвоенный период работ по строительству и модернизации железнодорожных коммуникаций густота железнодорожной сети была доведена до 70 км на 1000 кв. км. В районах между Днепром и Доном она значительно уменьшалась, составляя 45 км на 1000 кв. км, а между Доном и Волгой, на Кубани и Северном Кавказе равнялась 14 км на 1000 кв. км. Пропускная способность железнодорожной сети также оставалась неравномерной и резко уменьшалась с запада на восток [5, с. 11].

Подводя итог, заметим, что на протяжении второй половины 1930-х гг. советское руководство не сомневалось, что от Финляндии исходит потенциальная угроза для национальной безопасности СССР. Считалось,

что в случае военных действий удар будет нанесен в направлении г. Ленинграда. Однако Финляндия не рассматривалась как полноправный военный противник. Предполагалось, что территория Финляндии может стать военным плацдармом для немецких войск для наступления на СССР. В итоге, недооценка Финляндии как военного противника обернулась масштабными невозвратными потерями СССР в советско-финляндской войне. Более того, в ходе военных действий на территории Европейского Севера вновь (как и в годы Первой мировой войны) проявилось стратегическое значение Кировской железной дороги. Но ее техническое состояние не позволяло осуществлять маневрирование частей и соединений Красной Армии. После победоносного завершения советско-финляндской войны, казалось бы, советское руководство обратило внимание на северо-западное направление. Началось развитие железнодорожной инфраструктуры Кировской магистрали. Однако северо-запад продолжали рассматривать как возможный, но второстепенный театр военных действий в будущей большой войне.

#### Библиографический список

1. Васильев Н.Г. Подготовка театра военных действий в дорожном отношении. Москва, 1938. С.31.
2. Захаров М.В. Генеральный штаб в предвоенные годы. Москва, 1989. С.230.
3. История военной стратегии России. Москва, 2000. С. 197.
4. Килин Ю.М. Карелия в политике Советского государства 1920 – 1941. Петрозаводск, 1999. 275 с.
5. Ковалев И.В. Транспорт в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.). Москва, 1981. 479 с.
6. Мелия А.А. Мобилизационная подготовка народного хозяйства СССР. Москва, 2004. С. 12.
7. Минц М.М. Представления советского военно-политического руководства о составе вероятных противников СССР в будущей войне (конец 1920-х – начало 1940-х годов) // Военно-исторический архив. 2012. №8. С. 178–186.
8. Мурманский областной краеведческий музей. Ф.НВ. Д.4323– 5пид. Л.90.
9. Национальный архив Республики Карелия (далее – НАРК). Ф. П–8. Оп. 1.Д. 475. Л. 17
10. НАРК. Ф. П–8. Оп. 1. Д. 493.
11. НАРК. Ф. Р–528. Оп. 13. Д. 4/29.
12. НАРК. Ф. Р–700. Оп.1. Д. 221/1684. Л.12.
13. Пунин Л. Работа железных дорог в военное время. Москва, 1931. С.4.
14. Харитонов С.Ф. Рассказ о великом северном пути. Петрозаводск, 1984. 144 с. : ил.
15. Чугунов М.В. Истоки политики финского реваншизма в контексте социально-политической ситуации в Финляндии между Зимней войной и Войной-продолжением (1940–1941 гг.) // Интеллигенция и мир. 2013. №4. С.45–49.

#### References

1. Vasiliev N.G. Preparation of the theater of military operations in the road. Moscow, 1938. p. 31.
2. Zakharov M.V. General Staff in the pre-war years. Moscow, 1989. p. 230.
3. The history of military strategy of Russia. Moscow, 2000. p. 197.
4. Kilin Yu.M. Karelia in the politics of the Soviet State 1920–1941. Petrozavodsk, 1999. 275 p.
5. Kovalev I.V. Transport in the Great Patriotic War (1941–1945). Moscow, 1981. 479 p.
6. Melia A.A. Mobilization training of the national economy of the USSR. Moscow, 2004. p. 12.
7. Mints M.M. Presentation of the Soviet military-political leadership on the part of potential enemies of the USSR in future war (the late 1920's – early 1940-ies) // Military-historical archive. 2012. No. 8. Pp. 178–186.
8. Murmansk regional Museum of local lore. F. NV. D. 4323–5pид. L. 90.
9. The national archive of the Republic of Karelia (hereinafter – NARK). F. P–8. Op. 1.D. 475. L. 17
10. NARK. F. P–8. Op. 1. D. 493.
11. NARK. F. R–528. Op. 13. D. 4/29.
12. NARK. F. R–700. Op.1. D. 221/1684. L. 12.
13. Punin L. The work of the railways in wartime. Moscow, 1931. p. 4.
14. Kharitonov S.F. The story of the Great Northern Way. Petrozavodsk, 1984. 144 p.: ill.
15. Chugunov M.V. Istokipolitikifinskogorevanchizma v kontekstve socio-political situation in Finland between the Winter War and the Continuation War (1940 –1941) // Intelligentsia imir. 2013. No. 4. Pp. 45–49.

**КАРТЕЛЕВ И.Л.**

старший преподаватель кафедры всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: sp.1988@mail.ru

**KARTELEV I.L.**

Senior Lecturer of the Department of General History and Regional Studies, Orel State University  
E-mail: sp.1988@mail.ru

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РУССКО-ЯПОНСКОЙ ВОЙНЫ 1904–1905 гг.  
В ОСВЕЩЕНИИ ПУБЛИЦИСТА «РУССКОГО БОГАТСТВА» С. ЮЖАКОВА**

**SOME ASPECTS OF RUSSIAN-JAPANESE WAR OF 1904–1905 IN THE COVERAGE  
OF S. YUZHAKOV - THE PUBLICIST OF THE «RUSSIAN WEALTH»**

*В статье рассматриваются материалы публициста «Русского богатства» С. Южакова, посвященные войне между Россией и Японией в 1904-1905 гг. Автор вскрывает причины войны, рассматривает ход военных действий, а также анализирует факторы, приведшие к поражению России. Южаков прослеживает связь русско-японской войны с основными проблемами международных отношений начала XX века.*

Ключевые слова: Россия, Япония, Дальний Восток, война, мирный договор.

*The article examines the materials of the publicist of «Russian Wealth» S. Yuzhakov, dedicated to the war between Russia and Japan in 1904-1905. The author reveals the causes of the war, examines the course of military operations, and analyzes the factors that led to the defeat of Russia. Yuzhakov traces the connection of the Russian-Japanese war with the main problems of international relations at the beginning of the twentieth century.*

Keywords: Russia, Japan, the Far East, the war, the peace treaty.

Русско-японская война 1904-1905 гг. явилась одним из первых международных конфликтов XX века. Она стала проявлением противоборства России и Японии на Дальнем Востоке. Обе стороны стремились к лидерству в регионе, которое давало бы серьезное преимущество в экономической сфере, а также в плане военно-стратегическом. Дальний Восток представлял собой огромный рынок сбыта, а также богатый источник сырьевых ресурсов. Обладая контролем над Дальним Востоком, та или иная сторона получала существенные преимущества во всем Азиатско-Тихоокеанском регионе.

Россия еще в конце XIX века начала свое проникновение в Китай и Корею. Большое значение имела постройка Китайско-Восточной железной дороги, представлявшей собой объект как экономического, так и военно-стратегического значения. И здесь Россия столкнулась с интересами Японии, быстро развивавшейся после революции Мэйдзи, придавшей стране Восходящего солнца значительное ускорение. Противоречия между Петербургом и Токио усилились в начале XX века, в результате чего в 1904 году между двумя державами началась война, ставшая, разумеется, предметом живейшего обсуждения.

Военной проблематике уделяли внимание все российские печатные издания. Не стал исключением и журнал «Русское богатство». Тема начала освещаться сразу после начала войны. Рассмотрению подлежали различные аспекты: причины войны, планы сторон, ход боевых действий, итоги. Вместе с тем, следует сказать,

что авторы «Русского богатства» еще за несколько лет до войны обращали внимание на активизацию японской внешней политики на Дальнем Востоке, да и вообще серьезно интересовались японской проблематикой, как бы предчувствуя будущую опасность, исходящую от быстро усиливающейся нации. Одним из публицистов, активно занимавшихся проблемами Дальнего Востока и, в частности, войной с Японией, был постоянный автор «Русского богатства» С. Южаков.

Анализируя в мартовском номере журнала за 1904 год причины начавшейся войны и январские неудачи русского флота, Южаков задается вопросом: «Как это случилось?». Причем он стремится проникнуть в суть не только происходящих событий, но и хочет разобраться в предыстории войны, в ее причинах. Автор даже обостряет вопрос: «На чьей ответственности лежит эта бессознательность и незаметность для нас грозного и опасного сочетания исторических движений, постепенно приведших к грозному и опасному положению вещей в настоящее время?» [1, с. 126] При этом интересно отметить, что Южаков не сомневается в успешном для России исходе войны, хотя делает оговорку, что победа над Японией будет одержана в случае «невмешательства в войну новых элементов», под которыми он, безусловно, подразумевает другие державы. В случае же вмешательства в ход военных событий иных игроков ситуация неизбежно обострится. В любом случае автор признает положение дел «грозным и опасным» [Там же].

Южаков обращается к международным отношениям накануне войны и, в частности, к дальневосточ-

ной политике Англии. Он опровергает устоявшееся в российском образованном обществе мнение о том, что Лондон всегда был первейшим и главнейшим врагом России. Южаков обращает внимание на обывательское представление в этом вопросе – «англичанка гадит» [Там же]. Но в данном случае, как считает автор, Англия не стала главной виновницей обострения российско-японских отношений, приведших к войне. Более того, по мнению Южакова, Англия пыталась предотвратить войну. Здесь сыграли роль другие факторы. Интригуя читателя, автор пишет, что «нечто серьезное новое создано на Дальнем Востоке, произошла там большая перемена» [Там же].

Далее Южаков конкретизирует свою мысль. Его рассуждения имеют тем большую ценность, что в них он отчасти показывает методологию исторического исследования. Так, автор обращает внимание не только на события, непосредственно предшествовавшие войне, но и на более глубокие процессы, проявившиеся в дальневосточном регионе и приобретшие всемирно-историческое значение.

Южаков имел ввиду выход на историческую авансцену двух азиатских наций, двух государств, которые еще недавно не воспринимались всерьез мировыми державами. Речь шла о Китае и Японии. Южаков вспоминает, что еще за несколько лет до войны, в 1900 году Н. Михайловский писал о том, что изолированная жизнь Китая заканчивается, и он становится «элементом общей истории» [1, с. 127]. И это включение Китая в мировую политику застало врасплох ведущие страны Запада. Для Европы столь же внезапно было пробуждение Японии. Михайловский подчеркивал, что некоторые авторы уже в конце XIX века «со страхом и волнением вглядываются в Срединное царство и в страну Восходящего Солнца, ожидая оттуда каких-то важных и грозных вестей». [Там же.] Южаков в своем анализе дальневосточных событий высказывает опасение, что в обозримом будущем Запад может столкнуться с угрозой объединенного и вооруженного дальневосточного мира в лице Японии, Китая и Кореи. Он приводит образ, предложенный Михайловским, – «новое монгольское нашествие» [1, с. 129]. Южаков солидарен с мнением Михайловского, считавшего, что в усиление Китая внесли свой вклад европейские державы, стремившиеся использовать Поднебесную империю в своих интересах. Стремясь достичь своих целей, страны Запада, хотя бы они того или нет, усиливают азиатских лидеров, которые в будущем вполне могут использовать европейскую помощь против самой же Европы. И здесь Южаков вновь обращается к Михайловскому, который на рубеже XIX-XX веков предупреждал: «Мы живем почти буквально накануне мировых событий огромной важности, центр значения которых лежит на Дальнем Востоке» [Там же].

Переходя к анализу социально-экономических и политических процессов, происходивших в Японии накануне войны 1904-1905 годов, Южаков обращает внимание на развивавшийся в стране экономический

кризис. Его проявлениями стали разорение и обнищание значительных масс населения, быстрый рост безработицы. Южаков считал, что «здесь экономический и социальный узел японской иностранной политики» [1, с. 132]. Автор полагал, что кризис в социально-экономической сфере можно было разрешить средствами внутренней политики, например, обеспечением крестьянства достаточными земельными площадями на приемлемых условиях. Кроме того, было возможно расселение малоземельного крестьянства на свободные территории. Сюда же следовало переселить и другие слои населения, испытывавшие серьезные проблемы. Кроме того, целесообразно было использовать кредитование населения, различные виды кооперации и т. д. [Там же.] Однако, как подчеркивает Южаков, правящая верхушка Японии предпочла решать внутренние проблемы за счет внешней экспансии.

Южаков предложил свой ответ на вопрос: почему Япония направила эту агрессию именно против России? Он проанализировал возможные направления японской внешней политики с целью расселения, колонизации и приобретения, и обосновал неслучайность выбора именно России как объекта японского нападения. Дело в том, что в Азиатско-Тихоокеанском регионе к началу XX века уже практически не осталось свободных территорий. Все они, кроме Австралии и Новой Зеландии уже были либо чьими-то колониями, либо протекторатами. Для Японии наиболее вероятным объектом завоевания становились Китай и Корея. И вот здесь столкнулись интересы Японии и России. Южаков пишет, что Япония «встретила теперь на своем пути Россию, которая потребовала независимости Кореи и очищения Маньчжурии» [1, с. 135].

Решимость Японии закрепиться на Дальнем Востоке усиливалась рядом успехов России в регионе. Южаков указывает прежде всего на «содержание и вооруженное охранение маньчжурской линии, приобретение Порт-Артура в 1898 году, оккупацию Маньчжурии после событий 1900 года, русское влияние в Сеуле в последние годы» [1, с. 136]. Автор подчеркивает, что японцам победа над Россией представлялась «вопросом национального существования» и что «потому война с Россией теперь так популярно у этих отважных и решительных маленьких людей страны Восходящего Солнца» [Там же].

Не менее интересными, на наш взгляд, являются размышления Южакова о завершающем этапе войны и фактах, приведших к заключению Портсмутского договора между Россией и Японией в августе 1905 года.

То, что Россия проиграет войну, осознавалось в России многими еще задолго до подписания мирного договора. Уже после сдачи Порт-Артура в декабре 1904 года пессимистические настроения в русском обществе проявились достаточно широко. Поражение под Мукденом укрепило эти настроения. И хотя впереди еще была цусимская трагедия, и без нее становилось все более очевидно: Россия войну проигрывает.

Южаков, внимательно следивший за ходом военных

действий, еще в весенних номерах журнала за 1905 год размышлял на тему вероятных итогов войны. Прежде всего заметим, что автор полагает поражение России вероятным исходом. Правда, он неоднократно делает оговорки, типа: «опять-таки, допуская, что японцы сумели бы добиться...» [2, с. 83] Но эти оговорки не могут скрыть обеспокоенности Южакова относительно вопроса о победителе.

Конечно, рассуждения Южакова о том, что и при Ляояне и при Мукдене могла победить русская армия, выглядят весьма патриотично. Но, во-первых, есть факты. А факты таковы, что и в первом случае и во втором русская армия потерпела поражение. История не терпит сослагательного наклонения. А во-вторых, Южаков, как нам кажется, несколько переоценивал возможности русской армии и флота, каковыми они были весной 1905 года. Автор пишет, что, прежде, чем предъявлять России какие-то требования, японцам «нужно разгромить армию генерала Линевича и сделать ее неспособную к бою, и, сверх того, надо уничтожить флот вице-адмирала Рожественского» [2, с. 85]. И далее Южаков высказывает мнение, что «едва ли такой полный разгром возможен...» [Там же].

Южаков полагал, что Россия, даже проиграв войну и пойдя на уступки японцам, в том числе и в части территорий, недолго будет оставаться в таком положении. Он высказывает пожелание, чтобы Россия пошла иным путем, нежели путь, по которому она развивается в настоящее время. Не называя этот желаемый России путь прямо, Южаков, очевидно, намекает на социалистическую перспективу для России: «Я лично желаю моему отечеству иного исторического пути...» [2, с. 83]. Каков же этот иной исторический путь? «Я желаю ему и твердо верю в возможность этого иного пути в обход горестного периода капитализма, и в случае торжества этого пути России не понадобятся ни колониальные территории, ни рынки сбыта, ни соперничество за «открытые двери...» [Там же].

Если же, полагает Южаков, в России не произойдут изменения, то в будущем могут вновь возникнуть конфликты между двумя странами, и безопасность Японии окажется под угрозой. Таким образом, по Южакову получается, что, если Россия вскоре предстанет другой страной, с иными внешнеполитическими приоритетами, то возможная потеря Сахалина и Владивостока не явится такой уже тяжелой потерей. А если Россия останется прежней, сохранив свои агрессивные намерения, «японцам уже вскоре придется обеспечивать свою безопасность» [Там же].

Говоря о возможном ограничении русского влияния в бассейне Тихого океана, Южаков проводит прямую аналогию с ситуацией, сложившейся после поражения России в Крымской войне по условиям Парижского трактата 1856 года. Ограничения, направленные против нее, продержались неполные 15 лет. И вскоре Россия вновь усилилась, вернув утраченные вследствие поражения позиции на международной арене.

Тональность статей Южакова, в которых он рас-

сматривает события русско-японской войны, меняется после цусимского морского сражения, в котором императорский флот России оказался разгромлен японцами. В статьях появляется больше пессимизма, появляются такие слова, как «цусимское бедствие», «наш поистине злосчастный флот» [3, с. 171]. Начиная свой разбор сражения и причины поражения в нем России, Южаков констатирует, что «из великой морской державы, какою Россия считалась еще полгода тому назад, до падения Порт-Артура и цусимской катастрофы, она теперь в морских вопросах просто *quantite negligeable* (ничтожная величина – И. К.) [Там же]. Далее автор весьма подробно рассматривает соотношение сил сторон накануне сражения, а также ход самого сражения. При этом Южаков использует разнообразные источники, включая донесения русских военачальников, например, генерала Линевича, который, в свою очередь, использовал рапорты офицеров русского флота, спасшихся в этом сражении. Параллельно с этими свидетельствами, Южаков приводит отчеты командующего японской эскадрой адмирала Того, в которых даны точная хронология событий, географические ориентиры, показана судьба кораблей русской эскадры с указанием их названий.

На основании имеющихся у него источников, Южаков приводит данные о потерях русского флота с упоминанием класса кораблей. Картину разгрома Южаков дополнил данными о стоимости погибших и захваченных японцами судов, которые он подчерпнул в 96 номере газеты «Наша жизнь» за 1905 год. Цифры приводятся внушительные – 126 миллионов 362 тысячи рублей [3, с. 178]. Подводя краткий промежуточный итог цусимского разгрома, Южаков пишет, что «никто в мире не ожидал такой катастрофы» [3, с. 179]. И для самой России это стало полной неожиданностью. «И мы не ожидали и не могли ожидать такого полного бессилия и такого прямо беспримерного в истории бедствия» [Там же]. Здесь, кстати, Южаков продемонстрировал хорошее знание военно-морской истории. Отметив, что Цусимское сражение явилось огромным историческим событием, он ставит его в один ряд с такими морскими сражениями древности, как поражение карфагенского флота от римлян в битве у Липарских островов, а также уничтожение персидского флота греками в Саламинской битве. Южаков полагает, что даже победа адмирала Нельсона во главе английского флота над французской эскадрой у мыса Трафальгар и поражение турок при Лепанто не идут ни в какое сравнение с гибелью русского флота в Корейском проливе в мае 1905 года.

Проведя столь впечатляющие исторические аналогии, Южаков берется за анализ причин цусимской трагедии. И начинает он с весьма значительного обстоятельства. «Огромное событие имело и огромную причину, – всю русскую историю со времен отставки трех министров весной 1881 года и до наших дней». [3, с. 189] Южаков убежден, что эти отставки, несмотря на свою давность, имели самые пагубные последствия для России, в том числе и для ее военной мощи.

«Подписывая отставку гр. Лорис-Меликова, гр. Милютин и М. Абазы, Александр III не подозревал, что подписывает, между прочим, и смертный приговор русскому флоту» [Там же]. Автор отмечает и серьезные последствия, вытекающие из поражения русского флота. Прежде всего, это – осознание невозможности победы над Японией на море, и, стало быть, победы над ней вообще. Южаков, отмечая островное положение Японии, подчеркивает, что одолеть ее можно, только «отняв у нее море». А после Цусимы даже победа в сухопутных военных действиях, что автор считает маловероятным, не даст итоговой победы над врагом. И Южаков на этом основании делает неутешительный вывод: не нужно уже добиваться победы любой ценой и жертвовать для этого жизнями сотен тысяч русских солдат и сотнями миллионов рублей [Там же]. По Южакову ничего другого не остается, как заключать мир с Японией. Осознание неизбежности мира становится достоянием всех, а не только самых дальновидных, как это было еще задолго до мая 1905 года.

Южаков весьма активно выступал на страницах «Русского богатства» за скорейшее заключение мирного договора с Японией. В июньском номере журнала за 1905 год он подробно рассказывает о ведшихся тогда в США встречах и консультациях дипломатов разных стран, проявивших заинтересованность в русско-японском примирении. Южаков при этом весьма положительно оценил посреднические усилия президента США Т. Рузвельта в деле заключения мира.

Вместе с тем Южаков высказывал озабоченность тем обстоятельством, что ни в России, ни в Японии не обнаруживается готовность прекратить военное противостояние и подписать мир. Автор выразил надежду, что все-таки препятствия на этом пути будут преодолены, и успех в переговорах будет достигнут. Он пишет: «Будем надеяться, что виною этого опасного промедления была не халатность и рутина русской дипломатии, которая должна помнить, какие жизненные интересы теперь связаны с ускорением переговоров» [3, с. 194].

Южаков, говоря о трудностях, которые могут возникнуть в случае затягивания мирных переговоров, указывает еще на одно обстоятельство, на которое многие не обращали внимания. Ссылаясь на корреспонденции газеты «Русские ведомости», пришедшие из Владивостока, Южаков рассказывает о ситуации, сложившейся в регионе в результате войны. Он пишет о голоде, который обрушился на Сахалин. Дело дошло до того, что люди стали есть собак. Совершенно не было муки. Не хватало даже рыбных запасов. Похожая ситуация сложилась и на Камчатке. Тяжелое положение отмечалось в Амурской области, где царила полная безработица. Южаков приводит фрагмент из отчета «Русских ведомостей»: «Всюду бродит нищета. Многие казачьи станицы совершенно опустели. Среди орочей, живущих по побережью Татарского пролива, голод уже давно» [3, с. 195]. Завершается корреспонденция совершенно пессимистически: «Если война продлится еще несколько месяцев, наступит голод по всей окраине». [Там же].

Проанализировав все эти материалы, Южаков с еще большей уверенностью заявляет, что мир России необходим во что бы то ни стало. «Из всего сказанного следует, что мир необходим, что ради его восстановления можно и должно принести даже серьезные жертвы...» [Там же]. Для Южакова это было тем более очевидно, что, как он пишет: «... теперь уже мы принесли жертв более, нежели во всю Восточную войну 1853–1856 гг.» [Там же].

Но Южаков обращает внимание еще на один аспект, связанный с русско-японской войной. На этот аспект немногие указывали в тот период. Но Южаков недаром считался одним из самых авторитетных журналистов-международников своего времени. Он связывал события на Дальнем Востоке с процессами, развивавшимися в более широком – европейском и мировом масштабе. Речь шла о нараставших противоречиях между Англией и Францией, с одной стороны, и Германией, с другой.

Южаков указывал, что «состояние европейского политического неба далеко не безоблачно, и гроза может налететь во всякое время» [Там же]. Безусловно, автор имел ввиду надвигающуюся угрозу большой войны в Европе. И он считал, что Россия не сможет остаться от нее в стороне. «Избежать этого общего катаклизма мы не можем, если он наступит» [Там же]. И вот здесь Южаков как раз и показывает прямую связь событий дальневосточных и европейских. Говоря о надвигающейся угрозе большого европейского конфликта, он указывает: «Мы должны будем принять в нем участие, а что из этого выйдет одновременно с продолжением дальневосточного бедствия?» [Там же]. И некоторые конкретные проявления связи событий в двух столь удаленных регионах Южаков приводит на страницах журнала. В частности, он пишет об усилении германской агрессии в Марокко, направленной против Франции. Не без оснований полагая, что Франция в своей внешней политике надеется получить поддержку со стороны России, Вильгельм II осмелел под впечатлением неудач русской армии в войне с Японией. Южаков так прямо и пишет, что «Мукденское поражение русской армии дало возможность Германии выступить активным противником Франции в Марокко» [3, с. 196]. Таким образом, по мысли Южакова, войну с Японией необходимо быстрее завершать еще и потому, что она связывает руки России в международной политике, ослабляет ее позиции в отношениях с великими державами.

Представляют известный интерес также рассуждения Южакова о перипетиях, связанных с поиском путей к заключению мирного договора между Россией и Японией. Автор анализирует возможные претензии и требования Токио в рамках предполагаемого договора. В этой связи Южаков не склонен ожидать от японцев каких-то чрезмерных и заранее неисполнимых требований к России. У него для этого был ряд оснований. Во-первых, Южаков считает, что желаемое для Японии, а именно – Корея, Квантунская область и Южная Маньчжурия совсем не нужны России. Соответственно, уступка этих территорий Японии будет для России не

столь уж обременительной. Южаков пишет о том, что у него и ранее была надежда на достаточно умеренные требования японцев, которые и сами несли немалые потери в ходе войны. Эти надежды у автора были поколеблены после целого ряда трагичных событий последних месяцев. Последняя надежда у автора «почти исчезла (после падения Артура, мукденского разгрома и цусимского побоища – риск поворота военного счастья почти

исчез, а тягости войны явилась надежда парировать контрибуцией)» [4, с. 90]. Тем не менее оптимистические предположения у Южакова все же оставались.

Разбор Южаковым хода и итогов портсмутских переговоров, а также последствий заключенного в августе 1905 года мирного договора между Россией и Японией заслуживает отдельного разговора и потому выходит за рамки данной статьи.

#### Библиографический список

1. Русское богатство. 1904. № 3.
2. Русское богатство. 1905. № 4.
3. Русское богатство. 1905. № 6.
4. Русское богатство. 1905. № 7.

#### References

1. Russian wealth. 1904. No. 3.
  2. Russian wealth. 1905. No. 4.
  3. Russian wealth. 1905. No. 6.
  4. Russian wealth. 1905. No. 7.
- 
-

УДК 94(47). 083.5-8

UDC 94(47). 083.5-8

**МИНАКОВ С.Т.**

доктор исторических наук, профессор, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: minakovst@mail.ru

**МИНАКОВА Ю.И.**

аспирантка кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: malykhinajulia@bk.ru

**MINAKOV S.T.**

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of History of Russia, Doctor of Orel State University

E-mail: minakovst@mail.ru

**MINAKOVA Yu.I.**

Postgraduate Student of the Department of Russian History

of Orel State University

E-mail: malykhinajulia@bk.ru

## ТУХАЧЕВСКИЙ И БРАТЬЯ СОЛЛОГУБЫ

### TUKHACHEVSKY AND THE SOLLOGUB BROTHERS

*В статье рассматриваются взаимоотношения между выдающимся советским полководцем М.Н. Тухачевским и братьями Н.В. Соллогубом, выдающимся советским военным деятелем и его братом С.И. Соллогубом, бывшим сослуживцем Тухачевского по л-гв. Семеновскому полку, служившим с 1918 г. в польской армии. При рассмотрении проблемы исследуются некоторые генеалогические вопросы, касающиеся указанных выше личностей.*

*Ключевые слова:* М.Н. Тухачевский, Н.В. Соллогуб, С.И. Соллогуб, советско-польская война, Минск.

*The article deals with the relationship between the outstanding Soviet commander M. N. Tukhachevsky and the brothers N. V. Sollogub, an outstanding Soviet military figure, and his brother S. I. Sollogub, a former colleague of Tukhachevsky in the Semyonovsky regiment, which served in the Polish Army since 1918. When considering the problem, some genealogical questions concerning the above-mentioned personalities are investigated.*

*Keywords:* M. N. Tukhachevsky, N. V. Sollogub, S. I. Sollogub, Soviet-Polish war, Minsk.

В последние десятилетия в научной литературе и публицистике заметно было усиление интереса к личности и жизнедеятельности выдающегося полководца и государственно-политического деятеля России советского периода ее истории М.Н. Тухачевского, особенно в связи с репрессиями в Красной Армии 1937–1938 гг. [4, 5, 14, 15, 26, 27.]. Гибель Тухачевского в значительной мере предопределила, пожалуй, самое катастрофическое событие в нашей истории – 22 июня 1941 г., начало Великой Отечественной войны, победоносное для СССР-России завершение которой так и не смогло вытеснить из памяти народной ее глубоко трагическое начало. «...Смерть Тухачевского дала возможность Германии ворваться в Россию» – так, лаконично, почти афористично, но, в сущности, исторически верно выразила реакцию русского зарубежья Н. Берберова [1].

В силу достаточно многочисленных научных исследований и публицистических работ, посвященных так называемым «делу Тухачевского», сложилось и своего рода научно-историческое направление, занимающееся исследованием указанных проблем [6, 10, 12, 13, 14, 18, 19, 29, 32, 33, 34, 35]. В его контексте важными аспектами исследования являются и изучение близкого персонального окружения советского маршала.

Исходя из сказанного выше, нельзя не обратить внимание на близких приятелей и друзей Тухачевского в пору его службы в л-гв. Семеновском полку (1914–

1918 гг.). По свидетельству однополчан, самыми близкими друзьями подпоручика Тухачевского были капитаны Б.В. Энгельгардт, Н.Н. Ганецкий и С.К. Лобачевский. В хороших приятельских отношениях Тухачевский был с полковником Р-Ф.В. Бржозовским. Лобачевский, Ганецкий и Бржозовский принадлежали к старинным польским шляхетским родам. Предки Энгельгардта, Ганецкого и Бржозовского входили в состав так называемой «смоленской шляхты» [28]. Известно также, что Бржозовский, Энгельгардт и Лобачевский сочувственно отнеслись к решению Тухачевского вступить в Красную Армию, предполагая в нем «будущего Наполеона» русской революции [14, с. 110]. Похоже, что и сам Тухачевский, не утверждая польско-литовское происхождение своего рода, его принадлежность к «смоленской шляхте», видимо, не возражал против уверенности в этом его близких приятелей. Следует заметить также, что и назначение Тухачевского командующим Западным фронтом во время советско-польской войны 1920 г. оказывалось весьма кстати и в агитационно-пропагандистском аспекте: его фамилия в повседневно-бытовом русском и польском восприятии мыслилась по своему звучанию как «польская», а он сам – как «поляк». В идейно-политическом контексте советско-польской войны 1920 г. советская пропаганда способствовала (по умолчанию) такому массовому восприятию личности советского командующего польским

населением, у которого должно было сложиться впечатление, что Красной Армией, наступающей на Варшаву, командуют поляки: Тухачевский, Соллогуб, Лазаревич, Лонгва, Грушецкий, Лисовский, Корк (судя по совсем «не русскому» звучанию, наверное, тоже поляк, как, скорее всего, должны были думать поляки, да и русские) и др. Все это должно было внушать польским крестьянам и рабочим мысль, что это война «красных поляков», против «белых поляков». Так эта война и называлась в 20-30-е гг. – «война с белополяками». Следует также добавить, что и в массовом сознании советских людей бытовало убеждение, что Тухачевский – поляк [14, с. 13]. Впрочем, официальные документы не оставляют сомнений в том, что Тухачевские принадлежали к древнему русскому дворянству, хотя происхождение их рода весьма смутно и сведения об этом опираются, в основном на родословцы и родовые предания.

В связи со сказанным выше полагаю целесообразным обратить внимание на то, что прапрадед маршала, Н.С. Тухачевский в 1806 г. и обратился через графа Н.С. Лопухина к благоволившему ему императору Александру I с прошением признать за Тухачевскими право на графский титул [20], ссылаясь на их происхождение от некоего «графа Индриса-Константина», сына одного из предводителей IV Крестового похода графа Фландрии Балдуина (Бодуэна) IX (ум. 1205) [21]. Как записано в Гербовнике, «происшедшие от сего Индриса Богдан и Тимофей Григорьевы дети, от Великого Князя Василия Васильевича пожалованы вотчинами и селом Тухачевским, и потому Великий Князь прозвал их Тухачевскими» [16].

В пользу другой, «литовской версии» происхождения Тухачевских свидетельствуют «геральдические признаки»: герб Тухачевских включает важнейший элемент герба «Погонь», принадлежащего к литовскому великокняжескому дому Гедиминовичей [7, с. 285–286]. В пользу польско-литовского происхождения рода Тухачевских свидетельствует и их принадлежность к польскому гербу «Гриф, Свобода» [7, с. 265–266].

Возвращаясь, однако к тексту «родословца» Тухачевских, который излагал Н.С. Тухачевский в своем прошении (оставшемся неудовлетворенным императором), следует обратить внимание на то, что цитированные выше сведения находят, как мне представляется, косвенное подтверждение в Никоновской летописи, в которой под 1406 годом написано: «Того же лета (т.е. 1406 г.) приехал из Литвы к великому князю (Василию Дмитриевичу) служить князь Александр Нелюб, сын княж Иванов Олгимантов, а с ним много Литвы и ляхов...» [11, т. 11, с. 193]. Возможно, в числе указанных «литвы и ляхов» находился и предок Тухачевского, через два года, в 1408 г., пожалованный «Тухачевой волостью» или «Тухачевым станом», принадлежавшими к одному из «северских», «черниговских» городов, Серпейску, входившему в состав черниговского княжества, к его «брянской части». Однако ближе к историческим реалиям стоит другое сообщение Никоновской летописи, датированное 1492 годом, в котором говорит-

ся о переходе от великого князя Литовского в подданство к великому князю Ивану III Васильевичу Московскому князя Семена Федоровича Воротынского вместе с городами Серпейском и Мезечском. Городу Серпейску, как выше уже было сказано, принадлежала и «Тухачева волость» или «Тухачев стан», хотя последние в первой трети XIV в. уже входили в состав владений московских князей [17, с. 254]. Переход городов Серпейска (с его станами), Вязьмы, Мезечска, Воротынска и Одоева (а также Тухачева [17, с. 300]) под власть Ивана III был узаконен его договором с великим князем Литовским в 1494 г. [11, т. 12 с. 234, 238]

Достаточно распространенным является мнение, что Тухачевские принадлежали к так называемой «Смоленской шляхте», что не удивительно для Смоленщины. Этнокультурный состав «Смоленской шляхты» был полиэтничным: в нее входили и обрусевшие поляки, и литовцы, и литовские татары, полонизированные русские из старинных дворянских фамилий.

В составе близкого окружения Тухачевского были и мало изученные, но весьма незаурядные личности – братья Н.В. Соллогуб и С.И. Соллогуб, особенно первый из них, служивший под непосредственным начальством Тухачевского, как командующего Западным фронтом во время советско-польской войны 1920 г., сначала командующим 16-й армии (главной ударной силы фронта), а затем, к концу войны – начальником штаба Западного фронта.

Личность и деятельность выдающегося советского военного деятеля Н.В. Соллогуба (1883–7.8.1937) до сих пор не получила достаточно широкой известности, несмотря на его выдающуюся роль в советский период истории нашей страны, прежде всего в истории советских вооруженных сил. Тем не менее, его роль нашла отражение практически во всех общих и специальных научных и научно-популярных работах, посвященных истории Гражданской войны в России в целом и в исследованиях ее отдельных аспектов, в частности – советско-польской войны 1920 г. Смерть Соллогуба в августе 1937 г., в период развернувшейся «чистки» комсостава Красной Армии, особенно высшего (а он относился именно к этой части офицерского состава РККА, будучи в звании «комдива»), вызывает вполне естественное предположение, что он, наверняка, был репрессирован, как и его бывший непосредственный начальник в годы Гражданской войны М.Н. Тухачевский. Однако, согласно официальным документам, Соллогуба в числе репрессированных не было, хотя его смерть совпала по времени с «большой чисткой».

Николай Владимирович Соллогуб (1883–1937), сын генерала Владимира Устиновича Соллогуба, происходил из старинного дворянского рода польско-литовского происхождения (он был известен с 14 в.), записанного в Минской губернии. После окончания Петербургского кадетского корпуса и Павловского военного училища в 1902 г. он начал службу в лейб-гвардии 2-м Царскосельском стрелковом полку подпоручиком. Получивший «классическое» военное образова-

ние, Н.В. Соллогуб свободно говорил по-французски и по-немецки. После окончания в 1910 г. Николаевской Академии Генерального штаба он был направлен в 1913 г. в Виленский военный округ на должность помощника старшего адъютанта штаба округа вместе с будущим Главкомом Вооруженных сил Советской России С.С. Каменевым. Соллогуб прослужил в этом штабе до ноября 1915 г. штаб-офицером для поручений, а затем помощником старшего адъютанта указанного оперативного отделения. Далее, ноября 1915 г., он служил в гвардейских штабах, в штабе 11-й армии, а к концу войны – в штабе Западного фронта [37].

Генералу Б.В. Геруа, занимавшему должность генерал-квартирмейстера штаба войск гвардии, начинавшему в молодости свою военную карьеру также в войсках императорской гвардии, в л.-г. Измайловском полку, его подчиненный и близкий друг Соллогуб, несомненно импонировал. По его мнению, Соллогуб «был умный, знающий, тактичный, уравновешенный человек и превосходный организатор. Ловкими своими руками он быстро слепил из имевшегося материала основное отделение штаба, постепенно завоевавшее себе авторитет и всеобщий почет. Вместе с тем он объединил вокруг себя подчиненную ему молодежь Генерального штаба, сделав для них работу приятной и интересной. Благодаря Соллогубу спокойная и уверенная атмосфера водворилась сначала в круге его непосредственного влияния, а затем ею заразились и соседи. С этим выдающимся офицером мне суждено было работать, с маленьким перерывом, вплоть до фактического окончания войны, то есть до осени 1917 г.» [2].

Несмотря на кажущуюся официальную ясность происхождения Н.В. Соллогуба, некоторые уточнения и комментарии в этом вопросе все-таки необходимы. Они необходимы и в силу того, что в некоторых публикациях его титулуют «графом Соллогубом». Действительно, младшая ветвь рода Соллогуб была графской, однако и время пожалования ее представителям титула графа тоже нуждается в уточнениях и комментариях.

Согласно официальным сведениям, Н.В. Соллогуб принадлежал к старшей ветви древнего польско-литовского (полонизированного литовского) рода Довойно-Соллогуб (герба Правдзиц), исконные владения которого находились на территории нескольких губерний Российской империи, в том числе и Минской [40, 43]. Отец Н.В. Соллогуба, Владимир Устинович Соллогуб, был вторым из четырех братьев, старшим из которых был Василий (в будущем тоже генерал, и достаточно известный), третьим – Александр и самым младшим – Иван. Все они были сыновьями Юстина (Устина)-Северина Соллогуба (1810–18) [43].

Традиционно считается, что первые сведения об этом роде относятся ко второй половине XV в. Самым ранним известным представителем этого рода является смоленский воевода Юрий Андреевич Соллогуб, который оборонял Смоленск от войск великого князя московского Василия III Ивановича в 1514 г. Будучи вынужденным сдать город московскому князю, Соллогуб,

однако, отказался поступить к нему на службу и был отпущен в Литву. Но вернувшийся на родину Соллогуб был обвинен в измене и казнен в том же 1514 г. Почему и когда Соллогубы начали писаться двойной фамилией Довойно-Соллогуб, предстоит уточнить, как и то, когда Соллогубы, точнее их младшая ветвь, получили графский титул. Примечательно, как выше уже было сказано, что порой в литературе, да и в официальных документах Н.В. Соллогуб, как и его двоюродный брат С.И. Соллогуб указываются с графским титулом – «граф Соллогуб».

Вопрос, касающийся причин появления двойной фамилии Довойно-Соллогуб обусловлен и тем, что фамилии Довойно и Соллогуб принадлежат к разным гербам: первые к гербу Шелига, а вторые – к гербу Правдзиц. Кроме того, нет сомнений в литовском происхождении Довойно, но есть сомнения в литовском происхождении рода Соллогуб.

Согласно этимологии этой фамилии, которая писалась как с двумя, так и с одним «л», Соллогуб, Сологуб, это слово, вероятнее всего, происходит от соединения двух слов русско-славянского происхождения – «сало» и «губа». Отсюда и слово «салоуб» [31]. В украинском языке слово «салоуб» означает «торговец, мещанин» [41], но не менее убедительно и то, что эта фамилия произошла из прозвища «сальные губы». Во всяком случае, при такой этимологии получается, что фамилия Соллогуб не литовского, а малороссийского происхождения. Разночтения этой фамилии встречались и встречаются в Малороссии и на Украине – Салоуб, Сологуб, Сологубовы и т.п. Впрочем, не менее убедительной является и этимология слова «соллогуб» из соединения двух литовских слов «сол» (sol – соль) и «губус» (gubus – смысленный, ловкий) или «хуба» (huba – волока). В пользу литовской этимологии свидетельствует и тот факт, что фамилия Соллогуб впервые в письменных источниках встречается написанной латинским шрифтом (а не кириллицей, которой испокон века пользовались в Малороссии). Имеются также сведения, что представитель фамилии Соллогуб (Sollohub) принял польский шляхетский герб Правдзиц в 1413 г. на сейме в Городле [41]. Таким образом, есть основания считать, что в состав польской шляхты Соллогубы вошли в 1413 г., при этом они могли иметь, как литовское, так и малороссийское происхождение. Во всяком случае, к этому времени этот род был уже полонизирован.

Первым в числе графов Соллогуб упоминается граф Антон Соллогуб (ум. 1759), генерал литовской артиллерии. Его сын граф Иван Антонович Соллогуб (ум. 1812), генерал-адъютант короля Станислава-Августа, перешел на русскую службу. По другим сведениям, графское достоинство было высочайше утверждено в 1867 г. [40]

Независимо от того, когда и как Соллогубы стали графами или стали называться графами, Николай Владимирович Соллогуб такого титула не имел, поскольку его дед Юстин-Северин (Устин) Антонович Соллогуб, первоначально решением дворянского депутатского собрания Минской губернии 13 сентября

1827 г. был вписан в 1-ю часть (в нее вписывались лица, пожалованные в дворянское звание повелением императора) Дворянской родословной книги Минской губернии, а 24 сентября 1862 г., по его прошению, определением Сената он сам и его род были записаны в 6-ю часть родословной книги дворянства Минской губернии [43]. В 6-ю книгу губернских дворянских книг записывались фамилии нетитулованного потомственного дворянства Российской империи, сумевшие доказать свою принадлежность к потомственному дворянству не позже 1680 г.

С Тухачевским оказалась связана и судьба С.И. Соллогуба, двоюродного брата Н.В. Соллогуба. В обстоятельствах российской революции и Гражданской войны он сделал свой выбор и оказался, как говорится, «по ту сторону баррикад», в составе польской армии, которой во время советско-польской войны 1920 г., на главном направлении советского Западного фронта противостояла 16-я армия под командованием Н.В. Соллогуба.

Сергей Иванович Соллогуб (1885-1939), сын Ивана Устиновича Соллогуба, младшего брата генерала В.У. Соллогуба, в годы Первой мировой войны оказался сослуживцем-однополчанином подпоручика М.Н. Тухачевского в составе л-гв. Семеновского полка.

Согласно послужному списку, С.И. Соллогуб, как и М.Н. Тухачевский, в свое время окончил Александровское военное училище и был выпущен подпоручиком в л-гв. Семеновский полк.

«Коренной семеновец», Сергей Иванович Соллогуб (1885-1939), после окончания Киевского Владимирского кадетского корпуса, поступил, как позднее и Тухачевский, и в 1905 г. окончил Александровское военное училище и был выпущен подпоручиком в л-гв. Семеновский полк. В 1909 г. он был произведен в поручики, а в 1913-м – в штабс-капитаны. К началу Первой мировой войны С.И. Соллогуб занимал должность полкового адъютанта [22, 23]. Как окончивший Академию Генерального штаба (в 1916 г.), произведенный в 1916 г. в капитаны, в том же году он был назначен начальником штаба дивизии, которой командовал генерал А.Е. Снесарев. У С.И. Соллогуба сложились самые добрые дружеские отношения с генералом, известным военным ученым, представившим своего способного начальника штаба к производству в чин подполковника. Эти отношения, равно как и личность С.И. Соллогуба красноречиво представляются в его прощальном письме, адресованном генералу. «Я возвращаюсь к началу сумерек, – вспоминал А.Е. Снесарев, – и нахожу письмо Сергея Ивановича (Соллогуба): «21 ноября. Ваше превосходительство, дорогой начальник и учитель. Уезжая с мест, где наши жизни и интересы шли, переплетаясь друг с другом, я не могу не (сказать, что) эти одиннадцать недель будут самым лучшим моим воспоминанием. Спасибо Вам за все: за учение, за расширение военного моего кругозора, за привитие мне принципов огневой тактики, за мое представление. Дай Вам Бог успеха и да сохранит Вас Господь. Искренне Вам преданный и сер-

дечно любящий Вас Сергей Соллогуб» [25].

В 1917 г. С.И. Соллогуб был произведен в полковники и в том же году переведен в Генштаб. После Октябрьской революции 17 декабря 1917 г. он был избран начальником штаба 18 стрелкового корпуса [46]. С конца 1917 г., в период формирования польских частей в составе русской армии Соллогуб перешел в польский корпус генерала Довбора-Мусницкого на должность начальника штаба 4-й стрелковой польской дивизии, а затем, в 1918 стал начальником штаба 2-го польского корпуса. В 1919 г. Соллогуб представлял генерала Галлера у англичан в Мурманске, а в июле 1920 г., приехав в Польшу, был включен в состав польской мирной делегации на советско-польских переговорах в Минске, представляя Министерство иностранных дел Польши. С 1920 – сотрудник Военного министерства в Польше и в 1921 г. уже в должности личного адъютанта военного министра Польской республики [24]. В дальнейшем Соллогуб занимал должности командира 61-го пехотного полка (1923), а с 1924 г. – командовал 4-й и 12-й (1927) пехотными дивизиями, произведенный в 1927 г. в чин бригадного генерала. В 1936 г. он вышел в отставку и проживал в имении своей жены княгини Долгоруковой (Зелёв, недалеко от Кобрина), где был убит при весьма неясных обстоятельствах в сентябре 1939 г. (по одной версии грабителями, по другой – расстрелян представителями НКВД или бойцами Красной Армии) [39, 42].

Пути подпоручика Тухачевского и штабс-капитана Соллогуба разошлись в ночь с 19-го на 20 февраля 1915 г., когда, в результате неожиданной германской ночной атаки на позиции л-гв. Семеновского полка под Ломжей, Тухачевский попал в плен. Возвратившись после побега из плена в свой полк в октябре 1917 г., за несколько дней до Октябрьской революции, он уже не застал Соллогуба среди полковых товарищей. Тухачевский вновь повстречался на жизненном пути со своим однополчанином лишь три года спустя, в августе 1920 г., будучи командующим советским Западным фронтом. Назвать это событие встречей можно лишь условно.

В ответ на появление в Минске польской делегации для ведения мирных переговоров, 20 августа 1920 г. Реввоенсовет Западного фронта, за подписью его командующего М.Н. Тухачевского и члена РВС фронта И.Т. Смильги издал приказ, в котором утверждалось, что польская делегация «состоит из шпионов и контрразведчиков и что мир может быть заключен только «на развалинах белой Польши» [8]. Это действие РВС фронта, в первую очередь Тухачевского, было обусловлено, прежде всего, тем, что командующий фронтом был убежден в необходимости и целесообразности продолжения войны «до победного конца» и оставался при таком убеждении вплоть до заключения перемирия с Польшей 14 октября 1920 г. Такого рода позицию и убеждение Тухачевского подкрепляло еще одно обстоятельство, имевшее место в период этих мирных переговоров в Минске, где в это время находился штаб Западного фронта.

«Как-то Тухачевский рассказал мне, – как вспоминал однополчанин и сослуживец и однополчанин маршала, бывший капитан л-гв. Семеновского полка барон А.А. Типольт, – что во время мирных переговоров с Польшей ему в вагон передали визитную карточку Сологуба, бывшего офицера нашего Семеновского полка.

– Ты с ним виделся? – спросил я.

– Нет, не считал нужным. Он в трудный момент покинул родину, стал даже ее врагом...» [30]. Описанная ситуация и несостоявшаяся встреча двух однополчан произошли в контексте событий, исход которых обуславливал судьбу и «мировой революции», и России, и Польши, да, пожалуй, и всей Европы.

С.И. Соллогуб, как Бржозовский и Тухачевский, окончил Александровское военное училище (вместе с Бржозовским). Таким образом, все трое были «александронами». Таковых среди офицеров л-гв. Семеновского полка было немного, поскольку в основном они являлись выпускниками Пажеского корпуса и Павловского военного училища. Это способствовало их сближению, как «однокашников», усиливало в них чувство «земляческого» единения. Поэтому Тухачевский мог подозревать, что его однополчанин Соллогуб, включенный состав польской делегации, будучи сугубо военным человеком, имел отнюдь не дипломатические цели. И включение его в состав польской делегации вряд ли было случайным. Можно с достаточной долей уверенности считать, что именно то обстоятельство, что С.И. Соллогуб был однополчанином и сослуживцем командующего советским Западным фронтом Тухачевского, сыграло определяющую роль во включении его в состав делегации на переговоры о мире. Возможно, учитывая то, что Тухачевский был его сослуживцем по л-гв. Семеновскому полку с репутацией монархиста, на самом деле чуждого большевизму, Соллогуб мог прозондировать политический настрой советского командующего, быть может, пытаясь склонить его к антисоветским действиям. Во всяком случае, сама по себе встреча Соллогуба с Тухачевским могла бы скомпрометировать последнего во мнении высшего советского руководства, заронить некоторые сомнения в его политической благонадежности, в условиях развернувшегося поражения армий Западного фронта. Оказавшееся столь неожиданным после блестящего наступления оно могло рассматриваться и как заведомое предательство со стороны именно Тухачевского. Но не только Тухачевского. Уже отмечалось выше, что С.И. Соллогуб был двоюродным братом командующего 16-й армией Западного фронта Н.В. Соллогуба. Быть может, С.И. Соллогуб не исключал и возможность встречи со своим двоюродным братом. Так или иначе, но слухи о «заговоре Тухачевского» именно в это время все-таки начали распространяться и в 20-е гг. нашли свое отражение в зарубежных статьях и воспоминаниях о Тухачевском. О них упомянул и П. Фервак, написавший и опубликовавший свои воспоминания о «красном Бонапарте», с которым ему довелось быть в германском

плени в 1916–1917 гг. Ссылаясь на свидетельства британских журналистов, Фервак допускал достоверность слухов, что после поражения под Варшавой (т.е. как раз в те дни, когда происходили мирные переговоры в Минске) «этот молодой генерал (Тухачевский) размышлял о военном перевороте» [36, р. 130]. Впрочем, никаких достоверных подтверждений этому свидетельству нет, хотя официальная реакция «Кремля» на военнополитический демарш Тухачевского и Смилги была весьма жесткой.

«Политбюро постановляет: выразить самое суровое осуждение поступку тт. Тухачевского и Смилги, – указывалось в постановлении Политбюро ЦК РКП(б), – которые издали, не имея на то никакого права, свой, хуже, чем бестактный, приказ, подрывающий политику партии и правительства» [8, 262]. Это постановление было принято, очевидно, по инициативе Ленина, который распорядился отправить его копии наркому по иностранным делам Г.В. Чичерину и Данишевскому, руководителю советской делегации на мирных переговорах в Минске. Далее, в завершение цитированного постановления Политбюро ЦК, было написано:

«Политбюро поручает РВСР немедленно отменить приказ РВС Запфронта и поставить этому Реввоенсовету Западного фронта на вид неправильность его действий» [8, с. 262].

Впрочем, не исключено и даже весьма вероятно, что приказ Тухачевского и Смилги от 20 августа 1920 г. вполне мог быть, своего рода, провокацией, инициированной высшим советским руководством, Лениным и Троцким. Таким приказом могли рассчитывать «попугать» польскую делегацию, наличием в советском высшем военном и политическом руководстве «партии войны» (репутацию ведущей фигурой «военной партии» к этому времени уже заслужил Тухачевский [9, с. 459–460]) и сделать ее более сговорчивой. Но могли и провести определенную подготовку к свертыванию мирных переговоров. Контекст переписки Ленина, Троцкого, Чичерина в эти дни позволяет сделать такие предположения. В связи с этим очень подозрительной представляется записка главы советской делегации К.Х. Данишевского наркому Чичерину от 19 августа 1920 г., в которой, в частности, было написано: «...только что Смилгой получена инструкция от Политбюро, подписанная т. Троцким, которая включает указания, проведение в жизнь которых по моему глубокому убеждению означает срыв переговоров [9, с. 363]. В записке Троцкого обсуждался вопрос о размещении польской делегации и необходимости ее изоляции для недопущения проникновения в место ее пребывания подозрительных лиц. Как писал Троцкий, «считаю, что при обилии корреспондентов, заведомо *шпионов*, должны быть предприняты все меры, гарантирующие от вредного *шпионства*, но не иначе как по соглашению с т. Смилгой» [9, с. 363]. Высказанные подозрения Троцкого шпионах, так или иначе связанных с польской делегацией, а также то, что Смилга действовал в соответствии с инструкциями, получаемыми от Троцкого, позволяют считать, что вряд

ли Смилга мог по собственной инициативе составить и подписать вместе с Тухачевским отмеченный выше приказ РВС Западного фронта от 20 августа 1920 г. Нам неизвестен полный текст инструкции Троцкого, отправленной им Смилге. В ней и могли содержаться негласные рекомендации издать указанный выше приказ РВС Западного фронта. Если рассматривать всю ситуацию с приказом РВС Западного фронта от 20 августа 1920 г. в соответствии с высказанными выше предположениями, то это был достаточно ловкий политический маневр, нацеленный, как выше было уже сказано, на усиление косвенного давления на польскую делегацию – пугая ее действиями «партии войны» (Тухачевский, Смилга), склонить к готовности принять советские условия перемирия и мира. Поэтому Ленин распорядился довести до сведения Чичерина и Данишевского, а через них и до сведения польской делегации действия советского руководства, направленные на сдерживание и подавление активности «партии войны». Отсюда и все отмеченные выше распоряжения высшего советского руководства в лице Ленина и Троцкого, касающиеся отмены при-

каза РВС Западного фронта, наказание Тухачевского и Смилги. В соответствии с этим постановлением Политбюро ЦК 23 августа 1920 г. РВСР отменил приказ РВС Западного фронта. Как выше уже было отмечено, председателю советской делегации на мирных переговорах К.Х. Данишевскому было поручено «ознакомить польскую делегацию с постановлением Реввоенсовета Республики об отмене приказа Реввоенсовета Западного фронта» [8].

Подводя итог проведенным выше изысканиям в области взаимосвязи военно-политических и генеалогических аспектов в деятельности Тухачевского и братьев Соллогубов, ставших предметом исследования в данной статье, следует отметить, что этот начальный этап изучения внутрикорпоративных связей указанных военных деятелей, с привлечением экскурса в их генеалогию, открывает, на наш взгляд, продуктивную перспективу в исследовании роли и значения разноплановых межличностных микропроцессов в военно-политической и политической сферах, и не только указанных выше выдающихся личностей.

#### Библиографический список

1. Берберова Н. Курсив Мой. М., 200. С. 659.
2. Геруа Б.В. Воспоминания о моей жизни. Париж, 1970, т.2, с. 126.
3. Записки Михаила Васильевича Данилова, артиллерии майора, написанные им в 1771 году (1722–1762). //Безвременные и временщики. Л., 1991. С. 284.
4. Кантор Ю.З. Война и мир Михаила Тухачевского. СПб., 2008.
5. Кантор Ю.З. Тухачевский. М., 2014.
6. Колтакиди А.И., Е. Прудникова. Двойной заговор. М., 2009.
7. Лакиер А.Б. Русская геральдика. М., 1990. С. 285–286.
8. Ленин В.И. Военная переписка. М., 1987. С. 371.
9. Ленин В.И. Неизвестные документы. 1891–1922. М., 1999. С.
10. Лесков В.А. Сталин и заговор Тухачевского. М., 2003.
11. Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью //Полное собрание русских летописей. Т. 11. М., 2000. С. 193.
12. Мартиросян А. Заговор маршалов. М., 2003.
13. Минаков С.Т. 1937. Заговор был. М., 2010.
14. Минаков С.Т. Заговор «красных маршалов». Тухачевский против Сталина. М., 2016.
15. Минаков С.Т. Сталин и его маршал. М., 2004.
16. Общий Гербовник дворянских родов Всероссийской Империи, начатый в 1797 году. Часть седьмая. М., 2007. Л. 10 (оборот). (Репринт).
17. Памятники русского права. Выпуск третий. М., 1955. С. 254.
18. Парнов Е.И. Заговор против маршалов. М., 1997.
19. Прудникова Е.А. Взлет и падение «красного Бонапарта». Трагическая судьба маршала Тухачевского. М., 2013.
20. РГВИА. Ф. 291. Оп. 1. Д. 8. Л. 2об.
21. РГВИА. Ф. 291. Оп. 1. Д. 3. Л. 60,61.
22. РГВИА. Ф. 2321. Оп. 1. Д. 230. Л. 27об.
23. РГВИА. Ф. 2584, Оп. 1, Д. 2847. Л. 72об.
24. Русская военная эмиграция 20-40-х годов. Т. 1. Кн. 2. М., 1998. С. 698
25. Снесарев А.Е. «Здесь на боевом поле...». //Военно-исторический журнал. 2004. № 6. С. 49.
26. Соколов Б.В. Тухачевский. Жизнь и смерть «красного маршала». М., 2003.
27. Соколов Б.В. Тухачевский. М., 2008.
28. Список осажденных царем Алексеем Михайловичем в Смоленске в 1654 году //Орловский И.И. Смоленский поход царя Алексея Михайловича в 1654 году. Смоленск, 1905. С. 52, 59, 66,
29. Сувениров. О.Ф. Трагедия РККА 1937–1938. М., 1998.
30. Типольт А.А. Такое не забывается //Маршал Тухачевский. Воспоминания друзей и соратников. М., 1965. С. 21.
31. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М., 2003. С. 712.
32. Черушев Н.С. 1937 год: элита Красной Армии на Голгофе. М., 2003.
33. Черушев Н.С. Удар по своим. Красная Армия 1938-1941. М., 2003.
34. Черушев Н.С. «Невиновных не бывает». Чекисты против военных. 1918-1953. М., 2004.
35. Черушев Н.С. 1937 год. Бал ли заговор военных? М., 2007.
36. Fervaque P. Le chef de l'armee Rouge – Mikail Toukatchewski. Paris, 1928. P. 130.
37. [https://www.ria1914.info/index.php/Соллогуб\\_Николай\\_Владимирович](https://www.ria1914.info/index.php/Соллогуб_Николай_Владимирович)
38. <https://proza.ru/2016/11/22/1803>

39. [http://d-museum.by/show\\_about2.php?h=67](http://d-museum.by/show_about2.php?h=67)
40. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Соллогубы>
41. <http://www.ufolog.ru/names/order/соллогуб>
42. <http://www.sammmler.ru/index.php?showtopic=112668>
43. <https://www.geni.com/people/Юстин-Северин-граф-Соллогуб/6000000027839249236>
44. <https://www.geni.com/people/Антоний-Базыль-Онуфрий-граф-Довойно-Соллогуб/6000000027837812170>
45. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Довойны>
46. Военно-революционные комитеты действующей армии. 25 октября 1917 г. – март 1918 г. М., 1977. С. 646.

## References

1. *Berberova N.* Kursiv Moi. M., 200. Pp. 659.
2. *Gerua B. V.* Memories of my life. Paris, 1970, vol. 2, Pp.126.
3. Notes Mikhail Vasilyevich Danilov, artillery major, written in 1771 (1722-1762). //Timeless and temporary. L., 1991. Pp. 284.
4. *Kantor J. Z.* War and peace of Mikhail Tukhachevsky. SPb., 2008.
5. *Kantor J. Z.* Tukhachevsky. M., 2014.
6. *Kolpakidi, A. I., Prudnikova E.A.* Double Conspiracy, Moscow, 2009.
7. *Lakier A. B.* Russian heraldry. M., 1990. Pp. 285–286.
8. *Lenin V. I.* Military correspondence. M., 1987. Pp. 371.
9. *Lenin V. I.* Unknown documents. 1891–1922. M., 1999.
10. *Leskov V. A.* Stalin and the Tukhachevsky conspiracy. M., 2003.
11. The chronicle collection, called the Patriarchal or Nikon Chronicle//Polone collection of Russian chronicles. Vol. 11. M., 2000. Pp. 193.
12. *Martirosyan A.* Conspiracy of marshals. M., 2003.
13. *Minakov S. T.* 1937. The conspiracy was. M., 2010.
14. *Minakov S. T.* The conspiracy of the “Red Marshals”.
15. *Minakov S. T.* Stalin and his Marshal. M., 2004.
16. The general Coat of arms of the noble families of the All-Russian Empire, started in 1797. Part seven. M., 2007. L. 10 (turnover). (Reprint).
17. Monuments of Russian Law. Issue three. M., 1955. Pp. 254.
18. *Parnov E. I.* Plot against the marshals. M., 1997.
19. *Prudnikova E. A.* The rise and fall of the “red Bonaparte”. The tragic fate of Marshal Tukhachevsky. M., 2013.
20. RGVA. F. 291. Op. 1. D. 8. L. 2ob.
21. RGVA. F. 291. Op. 1. D. 3. L. 60,61.
22. RGVA. F. 2321. Op. 1. D. 230. L. 27ob.
23. RGVA. F. 2584, Op. 1, d. 2847. L. 72ob.
24. Russian military emigration of the 20-40s. Vol. 1. Kn. 2. M., 1998. Pp. 698
25. *Snesarev A. E.* “ Here on the battlefield...” //Military-historical journal. 2004. No. 6. Pp. 49.
26. *Sokolov B. V.* Tukhachevsky. Life and Death of the “red march-la”. Moscow, 2003.
27. *Sokolov B. V.* Tukhachevsky. M., 2008.
28. List of besieged by Tsar Alexey Mikhailovich in Smolensk in 1654 //Orlovsky I. I. Smolensk campaign of Tsar Alexei Mikhailovich in 1654. Smolensk, 1905. Pp. 52, 59, 66,
29. *Souvenirov. O. F.* Tragedy of the Red Army 1937-1938. M., 1998.
30. *Tipolt A. A.* This is not forgotten //Marshal Tukhachevsky. Memories of friends and colleagues. Moscow, 1965. p. 21.
31. *Fasmer M.* Etymological dictionary of the Russian language. M., 2003. Pp. 712.
32. *Cherushev N. S.* 1937: the elite of the Red Army on Golgotha. M., 2003.
33. *Cherushev N. S.* Blow to their own. Red Army 1938-1941. M., 2003.
34. *Cherushev N. S.* “There are no innocent people”. Chekists against the military. 1918-1953. Moscow, 2004.
35. *Cherushev N. S.* 1937. Is there a military conspiracy? Moscow, 2007.
36. *Fervaque P.* Le chef de l’armee Rouge-Mikail Toukatchewski. Paris, 1928. Pp. 130.
37. [https://www.ria1914.info/index.php/sollogub\\_nikolay\\_vladimirovich](https://www.ria1914.info/index.php/sollogub_nikolay_vladimirovich)
38. <https://proza.ru/2016/11/22/1803>
39. [http://d-museum.by/show\\_about2.php?h=67](http://d-museum.by/show_about2.php?h=67)
40. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Sollogub>
41. <http://www.ufolog.ru/names/order/sollogub>
42. <http://www.sammmler.ru/index.php?showtopic=112668>
43. <https://www.geni.com/people/justin-Severin-graf-Sollogub/6000000027839249236>
44. <https://www.geni.com/people/Antony-Bazyl-Onufriy-graf-Dovoino-Sollogub/6000000027837812170>
45. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Pre-war>
46. Military Revolutionary Committees of the active army. October 25, 1917-March 1918, Moscow, 1977. Pp. 646.

УДК 94(47).084.1/5:94(44).083

UDC 94(47).084.1/5:94(44).083

**МИРОНОВА Т.П.**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: tpmironova@yandex.ru

**MIRONOVA T.P.**

Candidate of History, Associate Professor, Department of Romance philology, Orel State University  
E-mail: tpmironova@yandex.ru

## НАУЧНЫЕ СВЯЗИ СОВЕТСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ИСТОРИКОВ В 20-Е ГОДЫ XX в.

### SCIENTIFIC COOPERATION BETWEEN SOVIET AND FRENCH HISTORIANS IN THE 1920s

*В статье рассматривается одно из направлений советско-французского научного сотрудничества – связи в области исторических наук. На основе архивных и опубликованных документов, материалов периодических изданий воспроизводится картина пребывания советских историков во Франции в 20-е годы XX века.*

*Ключевые слова:* советские и французские ученые-историки, СССР, Франция, научные связи.

*The article considers one of the directions of Soviet-French scientific collaboration – relations in the area of historical sciences. The picture of Soviet historians staying in France in the 1920s is reproduced on the basis of archival and published documents, materials of periodicals.*

*Keywords:* Soviet and French scientists-historians, the USSR, France, scientific relations.

Авторитет государства на международной арене определяется многими факторами – политическое влияние, экономическая мощь, потенциал в сфере науки и культуры, при этом развитие научного и культурного сотрудничества с зарубежными странами является неотъемлемым компонентом его внешнеполитической стратегии.

До 1917 г. между Россией и Францией существовали тесные научные связи. Октябрьская революция, Гражданская война, интервенция, смена политического устройства России, отсутствие дипломатических отношений между двумя странами фактически на несколько лет прервали их развитие. Стремление советских ученых к восстановлению международных научных контактов резюмировали слова акад. П.П. Лазарева: «... наука должна быть объединена на всем земном шаре, независимо от страны, в которой работает ученый, независимо от его политических убеждений» [7, с. 459]. В 20-е годы научное взаимодействие двух стран начинает постепенно налаживаться, а дипломатическое признание СССР Францией в 1924 г. придало ему новый импульс.

В начале 20-х годов возобновились контакты советских и французских ученых-представителей исторических наук. Ведущей формой сотрудничества были командировки советских ученых во Францию с целью исследовательской работы, а также чтения докладов и лекций во французских научных центрах. Советские историки не только изучали все лучшее во французской науке, но и, в свою очередь, делились своими знаниями и опытом с французскими коллегами.

Большая заслуга в деле восстановления прерванных советско-французских научных связей принадлежит

выдающемуся ученому-историку, чье имя золотыми буквами вписано в историю отечественной науки, акад. Е.В. Тарле. Впервые он побывал во Франции с научными целями в 1898 г. и с тех пор ежегодно выезжал туда вплоть до Первой мировой войны. Писательница Г.И. Серебрякова, лично знавшая ученого, писала в своих воспоминаниях: «Франция была ему знакома, как дом, в котором он, казалось, прожил всю жизнь. Он безукоризненно владел французским языком и, будто отдыхая, прохаживался по всем вехам истории галлов, но особенно любил восемнадцатый и девятнадцатый века этой стремительной в своих порывах страны» [4, с. 295].

Е.В. Тарле был первым из историков, кто после революции получил возможность вести свои архивные изыскания во французских научных учреждениях. Начиная с 1924 г. и затем ежегодно до конца 1929 г. он несколько месяцев в году проводил во Франции, где много занимался в архивах и библиотеках, возобновлял связи с французским ученым миром.

Е.В. Тарле так писал о своей первой поездке во Францию после многолетнего перерыва: «Когда в летнее утро 1924 г. я впервые после десяти лет вошел в зал Дворца Субизов, где помещается Национальный архив, и сел за «свой» стол, то мне показалось в первый момент, будто потрясения, связанные с мировой войной, не коснулись этой обители. В самом деле, в ящике я нашел свой карандаш, резинку и бумажку с номерками, сделанными в 1914 г. моей рукой; все это имело такой вид, будто только вчера я сидел за этим столом» [4, с. 70]. Работая в венсенской Библиотеке Великой войны, Национальной библиотеке, Национальном архиве и Архиве Министерства иностранных дел, Е.В. Тарле изучал сосредоточенные там источники по истории

Первой мировой войны, а также истории французского рабочего класса. «Удалось воскресить абсолютно неизвестную до сих пор картину обширного стачечного движения во Франции в первые 30 лет XIX в., а также найти много нового по истории восстания лионских рабочих в 1831 г.» [24, л.68], – говорилось в отчете о командировке Е.В. Тарле от 4 декабря 1924 г. В ходе последующих поездок ученого во Францию изучение документов по данной теме было продолжено. В результате его научных поисков была написана монография «Рабочий класс во Франции в первые времена машинного производства» (1928 г.), ставшая первым в мировой науке исследованием на эту тему.

Кроме того, в Париже Е.В. Тарле ознакомился с постановкой архивного дела. Позднее его впечатления были напечатаны в журнале «Борьба классов» Ленинградского отделения Центрархива. Большой интерес вызвал доклад ученого об организации советских архивов, с которым он выступил перед представителями французских архивных и университетских кругов, опубликованный позднее в журнале «La Révolution Française» [24, л.68об, 69, 95, 95об].

Помимо научной работы Е.В. Тарле встречался с французскими официальными лицами и учеными-историками А. Оларом, А. Матъезом, Ф. Саньяком, Ш. Сеньобосом, А. Озе, К. Блоком, Ш. Шмидтом, Э. Дрио, Л. Эзенманом, филологами С. Леви и А. Мазоном, знаменитым физиком П. Ланжевром. Тарле отмечал, что «общее отношение ученого мира к приезжающим из Советской России ученым в высшей степени теперь предупредительное и любезное. В особенности это отношение заметно среди представителей левого крыла французской историографии» [24, л.69об], «ни война, ни политика нашей старой дружбы не поколебали» [4, с. 71].

Советские дипломаты стремились использовать авторитет ученого в научных кругах Франции для налаживания советско-французских отношений. Так, в своем письме из Парижа 11 декабря 1929 г. Тарле писал: «...вчера на приеме в мою честь был милый полпред Довгалецкий. Присутствовал весь филологический факультет. ...Полпред произнес речь, в которой желал союза русской науки и науки французской. Ему ответил декан, который, между прочим, сказал: «Выдающийся ученый г. Тарле с его громадной эрудицией, с его действительно замечательным талантом показал нам такие громадные результаты своей работы, что русская историческая наука может гордиться таким первостепенным ученым, как он» etc., etc. Он добавил: «Университет Парижа уверен, что г. Т[арле] захочет почтить в будущем году наш старый университет своим присутствием и авторитетом своего имени etc.» Я отвечал обоим краткими благодарностями, которым много аплодировали» [4, с. 226–227].

В 1928 и 1929 гг. ученый работал в Национальном архиве в Париже, изучая материалы о восстаниях в жерминале и прериале 1795 г. [13, с. 7–8]. Поскольку эта тема лишь бегло освещалась в работах некоторых фран-

цузских и советских историков (Ж. Кларти, А. Матъез, К.П. Добролюбовский и др.), Тарле решил посвятить ей специальную монографию, рукопись которой была подготовлена уже летом 1929 г. [20, с. 84].

Находясь во Франции, Е.В. Тарле способствовал пополнению советских архивов и библиотек копиями документов по истории Французской революции и истории Первой мировой войны. В парижских библиотеках Е.В. Тарле отбирал документы, которые французы соглашались передать в собственность Центрархива РСФСР [12, с. 25; 13, с. 7–8; 14, с. 8]. В ноябре 1926 г. он писал М.Н. Покровскому: «Я выслал Вам два тюка книг, переданных мне из Библиотеки Великой Войны. Они там составили список того, что еще могли бы выслать Вам в Центрархив... Вообще же они берутся впредь доставлять еще и книги (русские и о России)» [20, с. 77]. В 1929 г. в Библиотеке Великой войны советским историком было найдено более 60 редких и дорогостоящих изданий по истории революции 1917 г. и Первой мировой войны. По договоренности с директором библиотеки К. Блоком эти книги были обменены Центрархивом на отчеты Государственной Думы за 1914–1916 гг. [21, л. 5].

Кроме того, Тарле, выполняя поручение директора Института К. Маркса и Ф. Энгельса (ИМЭ) Д.Б. Рязанова, искал во Франции документы, связанные с жизнью и деятельностью основоположников теории коммунизма и договаривался с французскими властями о возможности их приобретения. Одновременно он вел переговоры с А. Оларом, А. Матъезом и другими французскими историками об их участии в издании «Архива К. Маркса и Ф. Энгельса» [20, с. 76]. Благодаря активной деятельности Тарле библиотеки Москвы и Ленинграда пополнились в 20-е годы ценной научной литературой.

Во время своих визитов во Францию Е.В. Тарле неоднократно по приглашению учебных заведений французской столицы читал лекции о результатах своих научных исследований. В 1924 г. Тарле был приглашен Парижским коллежем социальных наук для чтения лекций по экономической истории Французской революции. Причем профессора коллежа признавали, что Тарле единственный ученый, кто мог прочесть подобный курс в то время [4, с. 212]. В 1925 и 1929 гг. в стенах Парижского университета советским историком были прочитаны лекции по экономической истории Европы в эпоху Наполеона I [15, с. 8], изданные в 1931 г. во французском историческом журнале «La Revue historique». Во Франции были опубликованы и другие научные работы ученого.<sup>1</sup>

В лице Е.В. Тарле французы видели ученого мирового масштаба, который внес большой вклад в изучение истории Франции. Об этом свидетельствует избрание его (1927 г.) действительным членом «Общества истории Французской революции» (до него из русских ученых этой чести удостоился только М.М. Ковалевский). Французские ученые также избрали Е.В. Тарле, первого из русских ученых, членом «Общества истории Великой войны» (1926 г.) [4, с. 211, 220].

Некоторые из зарубежных биографов Тарле считают, что своим освобождением из ссылки (после ареста в 1930 г. и осуждения по «Академическому делу») Тарле обязан именно известным французским историкам К. Блоку, А. Матьезу, Ф. Саньяку, П. Ренувену и др., которые обратились к советскому правительству и выступили в защиту ученого, а также личному заступничеству видного французского государственного и политического деятеля Э. Эррио [20, с. 94]. Несомненно, это сыграло определенную роль в освобождении ученого из ссылки, хотя основная причина этого была сокрыта в другом.

Другой крупнейший советский историк акад. С.Ф. Платонов выезжал в Париж летом 1926 г. по поводу урегулирования вопросов, связанных с вывозом в СССР собрания А.Ф. Онегина [8, с. 135]. Коллекционер и почитатель творчества А.С. Пушкина, обладатель ценнейшей коллекции рукописей и писем русских и западноевропейских писателей (И. Тургенева, И. Гете, Ф. Шиллера, Г. Гейне и др.) А.Ф. Онегин скончался в Париже в 1925 г. Все свое имущество, капитал (около 300 тыс. франков), а также собрания он завещал АН СССР [22, л.1–3]. Являясь директором Института русской литературы (Пушкинский Дом) АН СССР, С.Ф. Платонов активно занимался урегулированием юридических и практических вопросов, возникших в связи с подготовкой коллекции А.Ф. Онегина к отправке в Ленинград. Душеприказчиками А.Ф. Онегина являлись В.Н. Коковцов и В.А. Маклаков, находившиеся во Франции на положении эмигрантов, поэтому Платонову во время своего пребывания в Париже приходилось не раз с ними встречаться по делу о завещании коллекционера [5, с. 122] (этот факт наряду с другими впоследствии был использован органами ОГПУ для преследования и ареста ученого). Однако, несмотря на все усилия С.Ф. Платонова, помощь со стороны полпреда СССР и французских ученых П. Буайе, П. Шаля и др., вывоз музея А.Ф. Онегина из Парижа был задержан вследствие ряда обстоятельств (например, требования французского правительства об уплате наследственной пошлины с имущества Онегина) [9, с. 81; 18].

Во Франции С.Ф. Платонов продолжил свои научные изыскания: работал в Национальном архиве Парижа по проблемам петровской эпохи, читал доклад в Институте славяноведения об изучении данного исторического периода в СССР, опубликовал свое сообщение в журнале института. Он был крайне удивлен вниманием, оказанным ему и советской науке французскими учеными кругами [12, с. 19].

О новой командировке в Париж для продолжения своей научной работы С.Ф. Платонов начал просить уже в мае 1927 г. Однако отдел научных учреждений СНК СССР неоднократно отказывал ему в этом, указывая на отсутствие необходимости изучения во Франции вопросов, исследуемых ученым [11, с. 95–97]. В 1928 г. С.Ф. Платонову удалось все же совершить еще одну поездку в Париж. В этот раз его усилия по поводу «онегинского дела» увенчались успехом. В том же году

собрание А.Ф. Онегина было доставлено в Ленинград и поступило в Пушкинский Дом. Однако свое пребывание во Франции С.Ф. Платонов использовал, главным образом, для разработки исследуемых им тем русской истории. В Национальной библиотеке Парижа он самым детальным образом изучил вопрос о хлебной торговле Московского государства в XVII в., в которой Франция принимала значительное участие [14, с. 6].

В апреле 1927 г. АН СССР командировала в Париж виднейшего советского историка акад. М.М. Богословского для участия в I Французском конгрессе исторических наук [10, с. 150; 23, л.1]. Помимо активной работы на заседаниях конгресса М.М. Богословский занимался решением некоторых вопросов, связанных с доставкой в Ленинград коллекции А.Ф. Онегина, посетил ряд музеев, научных учреждений французской столицы, прочел несколько лекций по русской истории в Сорбонне. Повсюду в Париже, где советскому историку приходилось обращаться к французским ученым за разъяснением или содействием, он встречал всегда самый любезный и отзывчивый прием [13, с. 22–25].

Летом 1927 г. командировку от НКП РСФСР во Францию получил проф. кафедры истории Ленинградского университета, талантливый исследователь новой истории стран Запада Я.М. Захер. Представляя план работы на время своей командировки, он писал, что «специально посвятил себя в настоящее время изучению роли крайне левых течений этой эпохи (времени Великой революции) (так называемых «бешеных» и эбертистов)» и им уже «полностью исчерпаны все имеющиеся в СССР источники и для продолжения этой работы, что чрезвычайно важно для марксистской интерпретации революции, необходим доступ в Национальный архив и Национальную библиотеку в Париже...». В столице Франции Я.М. Захер изучил находящиеся в Национальном архиве документы о «бешеных», ознакомился с новейшими публикациями по этому вопросу в Национальной библиотеке, исследовал периодическую печать эпохи. Результатом работы во Франции явилась капитальная научная монография «Бешеные», опубликованная в 1930 г. в Ленинграде, – ценное исследование по истории Французской революции конца XVIII в. и роли «бешеных» как идеологов рабочего класса [3, с. 180–203].

В 1928 г. в Национальном архиве и Национальной библиотеке в Париже работал один из крупнейших советских историков, «отец-основатель» советской школы исследований по новой и новейшей истории Запада акад. Н.М. Лукин. Его научные исследования были посвящены истории Французской революции конца XVIII в. Результатом архивных изысканий ученого явились две ценные статьи о французском крестьянстве и продовольственной политике революционного правительства в период якобинской диктатуры [2, с. 129].

Большую помощь в изучении архивов Французской революции оказывал советским историкам полпред СССР во Франции Х.Г. Раковский. Он сам интересовал-

ся историей и неоднократно встречался с выдающимся французским историком, председателем Общества изучения Французской революции А. Оларом, лекции которого слушал за четверть века до этого, будучи студентом юридического факультета Сорбонны [1, с. 340–341].

Основатель и директор ИМЭ, видный ученый-марксовед, акад. Д.Б. Рязанов в 1926 г. в Париже встречался с французскими историками и вел переговоры о приобретении документов и книг для созданной при Институте библиотеки (она стала вскоре уникальной и самой значительной библиотекой по марксизму в мире) [4, с. 221]. Во всех крупных странах, где имелись интересовавшие Д.Б. Рязанова материалы, была организована сеть представителей ИМЭ. В 1924–1931 гг. корреспондентом в Париже был историк Б. Суварин [19, с. 66–68].

Ранее, в годы своей революционной деятельности Д.Б. Рязанов неоднократно бывал во Франции. Так, 1889 г. во время своей первой поездки в Париж Д.Б. Рязанов посещал лекции в Сорбонне и Коллеж де Франс, а в 1911 г. читал лекции по профессиональному движению в партийной школе в Лонжюмо. Интересно, что конспиративное прозвище Д.Б. Рязанова в те годы было Николай Парижский.

В исследуемый период в архивах и библиотеках Франции работали и другие советские историки, специализировавшиеся на изучении истории Франции, – Ф.В. Потемкин (1926–1928 гг.), П.П. Щеголев (1928 г.), С.С. Бантке (1928 г.) и В.М. Далин (1929–1930 гг.). Собранные материалы легли в основу написанных ими впоследствии статей и монографий [6, с. 101].

В 1922 г. историк, архивист Петроградского отделения Главархива, преподаватель Географического института И.И. Любименко была в командировке в Париже, где изучала постановку преподавания географии. В 1925 г. по заданию Центрархива она вновь посетила Францию, где знакомилась с организацией архивного дела и приобретала архивоведческую литературу [26, с. 7].

В 20-е годы ведущие французские исторические журналы помещали на своих страницах статьи советских историков и рецензии на их исследования. Так, «Revue historique» представил своим читателям работы В.А. Бутенко, И.И. Любименко, информацию об исследованиях Н.И. Кареева, С.Д. Сказкина, А.К. Дживелегова и других отечественных историков. В «Annales historiques de la Révolution française» печатался Н.М. Лукин, Н.И. Кареев и др., неоднократно рецензировались научные работы Е.В. Тарле.<sup>2</sup> Постоянными авторами статей, публикуемых в «La Revue marxiste» были Е.В. Тарле и Д.Б. Рязанов.<sup>3</sup>

В 20-е годы во Францию выезжали также представители такой области исторической науки, как археология. В 1926 г. НКП РСФСР командировал во Францию антрополога и археолога, сотрудника этнографического отдела Русского музея Г.А. Бонч-Осмоловского [25, л. 39]. В 1924 г. им был обнаружен древнейший на территории СССР памятник эпохи мустье – останки неандертальского человека в гроте Киик-Коба в Крыму. Это

уникальное открытие сделало имя советского ученого известным среди ведущих западноевропейских специалистов в области археологии.

В Париже Г.А. Бонч-Осмоловский установил научные контакты с корифеями палеонтологии А. Брейлем, Д. Пейрони, М. Булем, А. Мартеном и др. «Провинция Дордонь, местечко Les Eysies, – вспоминала жена ученого О.Г. Морозова, сопровождавшая мужа в этой поездке. – Оттуда мы объездили на велосипедах все пещеры, все стоянки доисторического человека на скалистых обрывах» [16, с. 306]. Пребывание во Франции было для Г.А. Бонч-Осмоловского чрезвычайно плодотворным. В его отчете о командировке говорилось следующее: «Моя работа... разделялась на изучение древнепалеолитических культур (главным образом, кремневой индустрии), рассеянных по местным музеям, и скелетов неандертальской расы... Чрезвычайно много дало мне изучение на месте древнепалеолитических стоянок: Ля Микок, Ле Мустье, Лоссель, Ля Феррасси и др... Всего мною были проработаны ок. 50 коллекций по кремню и кости, и произведены соответствующие подсчеты и зарисовки» [17, с. 175]. Одним из основных результатов своей поездки ученый считал полное признание научного значения киик-кобинских находок со стороны западноевропейских ученых. По итогам командировки Г.А. Бонч-Осмоловский опубликовал свое первое обобщающее археологическое исследование «К вопросу об эволюции древнепалеолитических индустрий» (1928 г.) [17, с. 175].

Необходимо отметить, что советско-французские контакты в области истории в 20-е годы имели односторонний характер. В данный период не зафиксировано ни одного визита в СССР французских ученых-историков, что объясняется во многом отсутствием у них симпатии к советскому политическому строю, боязнью «ехать в большевистскую страну».

Однако уже в конце 1920-х гг. отмечается резкое сокращение научного обмена между СССР и Францией. Причиной этого стало, прежде всего, усиление курса советского правительства на изоляцию государства от внешнего мира, а также глубокие деформации духовной инфраструктуры советской науки. Любые контакты с зарубежными учеными – командировки за границу, переписка и встречи с иностранными коллегами становились поводом к обвинению в шпионаже или антисоветской деятельности.

С конца 20-х гг. репрессиям и гонениям подверглись почти все видные советские ученые, среди которых были и историки, приложившие немало усилий для восстановления прерванных революцией и войной научных связей с Францией, неоднократно выезжавшие туда в 20-е годы для научной работы и своими достижениями вновь поднимавшие авторитет русской науки. Жертвами громкого «Академического дела» стали известные историки, академики Е.В. Тарле и С.Ф. Платонов. Им было предъявлено сфабрикованное обвинение в создании контрреволюционной организации с целью свержения советской власти и восстановления монар-

хического строя. Е.В. Тарле был впоследствии освобожден, а С.Ф. Платонов умер в ссылке в 1933 г. Акад. М.М. Богословский, скончавшийся до начала репрессий против историков, был посмертно «зачислен» ОГПУ в число заговорщиков и контрреволюционеров как глава «московской группировки». Акад. Д.Б. Рязанов, ложно обвиненный в связях с меньшевиками, был расстрелян в 1938 г. В лагерях погиб арестованный в 1938 г. акад. Н.М. Лукин. Я.М. Захер и Г.А. Бонч-Осмоловский были также незаконно репрессированы. Безусловно, расправа с учеными с мировым именем и международным ав-

торитетом не могла остаться незамеченной как внутри СССР, так и за рубежом.

Таким образом, несмотря на крайнюю нестабильность двусторонних отношений, развитие взаимных контактов советских и французских ученых-историков в 1920-е годы было самым плодотворным за весь межвоенный период. Несомненно, их фундаментом являлась двухсотлетняя история тесных взаимосвязей российской и французской исторической науки, сохранившихся несмотря на события начала XX в.

### Примечания

1. См., напр.: Tarlé E. Le Blocus continental et le royaume d'Italie. La situation économique de l'Italie sous Napoléon I. P., 1928.
2. Revue historique. 1922. sept. – déc. P. 1; 1926. sept. – déc. P. 269; 1927. mai – août. P. 277; 1929. sept. – oct. P. 174; nov. – déc. P. 391; Annales historiques de la Révolution française. 1925. № 9. P. 252; 1926. № 18. P. 590; 1928. № 26. P. 128; № 27. P. 276.
3. См., напр.: La Revue marxiste. 1926. № 5, 6.

### Библиографический список

1. Головкин В.А., Станчев М.Г., Чернявский Г.И. Между Москвой и Западом: Дипломатическая деятельность Х.Г. Раковского. Харьков, 1994.
2. Дунаевский В.А., Цфасман А.Б. Николай Михайлович Лукин. М., 1987.
3. Золоторев В.П. Яков Михайлович Захер // Новая и новейшая история. 1993. № 4. С. 180–203.
4. Из литературного наследия академика Е.В. Тарле. М., 1981.
5. Исповедь узника ОГПУ (неизвестная рукопись академика С.Ф. Платонова) / Публ. В.С. Брачева // Вестник Российской академии наук. 1992. № 9. С. 118–128.
6. Котова Г.Д. Из истории франко-советского научного сотрудничества (1925–1935 гг.) // Французский ежегодник 1975. М., 1977. С. 93–109.
7. Написано в подвалах ОГПУ: П.П. Лазарев. Моё политическое кредо / Публ. Г.А. Савиной // Вестник Российской академии наук. 1995. № 5. С. 452–460.
8. Научный работник. 1926. № 5–6.
9. Научный работник. 1926. № 9.
10. Научный работник. 1927. № 5–6.
11. Неизвестные письма российских ученых двадцатых годов / Публ. Я.Г. Рокитянского // Вестник АН СССР. 1991. № 11. С. 92–118.
12. Отчет о деятельности АН СССР за 1926 г. Ч. II. Л., 1927.
13. Отчет о деятельности АН СССР за 1927 г. Ч. II. Л., 1928.
14. Отчет о деятельности АН СССР за 1928 г. Ч. II. Л., 1929.
15. Отчет о деятельности АН СССР за 1929 г. Ч. II. Л., 1930.
16. Платонова Н.И. Глеб Анатольевич Бонч-Осмоловский: по страницам семейного архива // Археологические вести. Вып. 12. СПб., 2005. С. 301–316.
17. Платонова Н.И. История археологической мысли в России. Вторая половина XIX – первая треть XX века. СПб., 2010.
18. Правда. 1926. 3 авг.
19. Рокитянский Я., Мюллер Р. Красный диссидент. Академик Д.Б. Рязанов – оппонент Ленина, жертва Сталина. М., 1996.
20. Чапкевич Е.И. Пока из рук не выпало перо... Орел, 1994.
21. АВП РФ. Ф. 136. Оп. 13. П. 15. Д. 273.
22. АРАН. Ф. 636. Оп. 3. Д. 1.
23. АРАН. Ф. 636. Оп. 3. Д. 6.
24. ГАРФ. Ф. А-2307. Оп. 2. Д. 564.
25. ГАРФ. Ф. 5283. Оп. 1. Д. 79.
26. СПФ АРАН. Ф. 885. Оп. 1.

### References

1. Golovko V.A., Stanchev M.G., Chernyavsky G.I. Between Moscow and the West: Kh. G. Rakovsky's diplomacy. Kharkiv, 1994.
2. Dunaevsky V.A., Tsfasman A.B. Nikolai Mikhailovich Lukin. M., 1987.
3. Zolotarev V.P. Yakov Mikhailovich Zakher // New and modern history. 1993. № 4. Pp. 180–203.
4. From the literary heritage of academician E.V. Tarle. M., 1981.
5. Confessions of a prisoner of the OGPU (unknown manuscript of academician S.F. Platonov) // Herald of the Russian Academy of Sciences. 1992. № 9. Pp. 118–128.
6. Kotova G.D. From the history of Franco-Soviet scientific cooperation (1925–1935) // Annual of French Studies 1975. M., 1977. Pp. 93–109.
7. Written in the basements of OGPU: P.P. Lazarev. My political credo / Publication by G.A. Savina // Herald of the Russian Academy of Sciences. 1995. № 5. Pp. 452–460.
8. The researcher. 1926. № 5–6.
9. The researcher. 1926. № 9.
10. The researcher. 1927. № 5–6.
11. Unknown letters of Russian scientists of the 1920s // Herald of the Academy of Sciences of the URSS. 1991. № 11. Pp. 92–118.

12. Report on the activities of the Academy of Sciences of the URSS. 1926 г. Ч.II. L., 1927.
  13. Report on the activities of the Academy of Sciences of the URSS. 1927 г. Ч.II. L., 1928.
  14. Report on the activities of the Academy of Sciences of the URSS. 1928 г. Ч.II. L., 1929.
  15. Report on the activities of the Academy of Sciences of the URSS. 1929 г. Ч.II. L., 1930.
  16. *Platonova N.I.* Gleb Anatol'evich Bonch-Osmolovsky: pages of the Family Archives // Archaeological News. № 12. St. Petersburg, 2005. Pp. 301–316.
  17. *Platonova N.I.* A history of archaeological thought in Russia. St. Petersburg, 2010.
  18. Pravda. 1926. 3 of August.
  19. *Rokityansky Ya., Muller R.* Red dissident. Academician D.B. Ryazanov – Lenin's opponent, Stalin's victim. M., 1996.
  20. *Chapkevich E.I.* Until the pen fell out of my hand... Orel, 1994.
  21. Archive of foreign policy of the Russian Federation. F. 136. Case 13. Inv.15. File 273.
  22. Archive of the Russian Academy of Sciences. F. 636. Inv. 3. File 1.
  23. Archive of the Russian Academy of Sciences. F. 636. Inv. 3. File 6.
  24. State Archive of the Russian Federation. F. A-2307. Inv.2. File 564.
  25. State Archive of the Russian Federation. F. 5283. Inv.1. File 79.
  26. St. Petersburg branch of the Archive of the Russian Academy of Sciences. F. 885. Inv.1.
- 
-

УДК 379.8

UDC 379.8

**ТАРАТОРИН Е.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, начальник творческо-исполнительского центра, доцент кафедры социально-культурной деятельности Орловского государственного института культуры  
E-mail: etaratorin@mail.ru

**TARATORIN E.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Creative and Performing Center, Associate Professor of the Department of Social and Cultural Activities of the Orel State Institute of Culture  
E-mail: etaratorin@mail.ru

## КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ РАБОТА В РОССИИ КАК ОБЪЕКТ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 70-80-х гг. XX ВЕКА

### CULTURAL AND EDUCATIONAL WORK IN RUSSIA AS AN OBJECT OF DISSERTATION STUDIES IN THE 70-80S. XX CENTURY

*В статье проводится подробный анализ авторефератов и диссертационных работ по научной специальности «Культурно-просветительная работа» в России в период 70-80-х гг. XX века. Российская государственная библиотека, являясь источниковой базой данной статьи, позволяет выявить объекты и предметы исследований советских диссертантов, определить важные педагогические проблемы, актуальные в рассматриваемый отрезок времени. В тексте статьи рассматриваются ведущие понятия диссертационных работ по изучаемой научной специальности. Особое внимание обращено на то, что советские исследователи в своих научных изысканиях обосновывали педагогические процессы, связанные с клубом, клубной работой, клубными объединениями и учреждениями, клубными коллективами, клубными работниками, досугом, кружками, музеями, массовыми праздниками, вузами культуры и искусств, культурно-просветительскими училищами, общежитиями и многим другим. Делается попытка определения проблемного поля специальности «Теория, методика и организация культурно-просветительской деятельности», а впоследствии «Теории, методики и организации социально-культурной деятельности».*

Ключевые слова: педагогическая наука, культурно-просветительная работа, культурно-просветительская деятельность, клуб, клубная работа, клубное учреждение, объект исследования, предмет исследования.

*The article provides a detailed analysis of extended abstracts and theses in the scientific specialty “Cultural and educational work” in the period of 1970s-1980s. The Russian State Library, as a source base of this article, allows identifying the objects and subjects of research of Soviet scientists and important pedagogical issues that are relevant in the period under consideration. The article deals with the leading concepts of the thesis papers on the given scientific specialties. The article indicates that Soviet researchers studied the pedagogical processes associated with the club, club work, club associations and institutions, club collectives, club employees, leisure, clubs, museums, public events, universities of culture and arts, cultural and educational schools, dormitories etc. The article attempts to define the problem field of the specialty “Theory, methodology and organization of cultural and educational activities”, and later “Theory, methodology and organization of socio-cultural activities”.*

Keywords: pedagogical science, cultural and educational work, cultural and educational activities, club, club work, club institution, object of research, subject of research.

Педагогика как наука была введена в номенклатуру специальностей научных работников в 1934 году. Именно тогда была утверждена первая инструкция о порядке применения постановления СНК СССР «Об учёных степенях и званиях» [2]. В период с 1934 по 2009 годы в России было утверждено более 130 специальностей высшей научной квалификации по педагогическим наукам. С 1963 года намечается тенденция увеличения числа научных педагогических специальностей за счёт других отраслей наук.

Научная специальность «Культурно-просветительная работа» была введена в номенклатуру специальностей научных работников только в 1957 году. На тот год данная специальность находилась в одном ряду с семнадцатью научными педагогическими специальностями – от библиографии и библиотековедения до

теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки.

В номенклатуре специальностей научных работников культурно-просветительная работа утверждалась также в 1963, 1969, 1972, 1977, 1984 годах. Анализ диссертационных работ по научной специальности «Культурно-просветительная работа», представленных в базе Российской государственной библиотеки, позволяет выявить основные объекты и предметы исследований советских ученых, определить важные педагогические проблемы, которые были максимально актуальны в 1960-1980-х гг.

Понятие «культурно-просветительная работа» проходит через диссертационные работы обозначенной научной специальности. В исследованиях она выполняет различные функции: реализует ленинский принцип

демократизации культуры, содействует функционированию гармонии как важному средству воспитания трудящихся, совершенствованию культуры быта городского населения, утверждает социалистический образ жизни, формирует общественную активность иностранных учащихся, программирует и развивает художественное творчество детей. Некоторые исследователи в своих работах изучают туризм, театрализацию и театрализованные формы как метод активации участников культурно-просветительной работы, воспитательный потенциал кино средствами культурно-просветительной работы с учащейся молодежью, ее педагогическое влияние на интерес молодежи к музыке, символику как средство идейно-эмоционального воздействия, нормирование профессиональной направленности студентов вузов культуры, культурно-просветительную работу в общежитии.

Являясь воспитательной деятельностью социалистического коллектива, культурно-просветительная работа развивает общественную активность тружеников села, содействует непрерывному музыкальному просвещению масс, формирует политическую культуру курсантов военных училищ, эстетическую культуру учащейся молодежи и социальную активность сельских школьников, интегрирует трудовые коллективы районного агропромышленного объединения, содействует профилактике правонарушений несовершеннолетних.

Значительно часто в диссертационных работах обозначенного периода и культурно-просветительная деятельность. Данная деятельность выступает в качестве средства интернационального воспитания рабочей молодежи, активизации деятельности молодых специалистов на селе, а также реализации педагогических возможностей народно-прикладного искусства. Культурно-просветительная деятельность рассматривается также с точки зрения исторического анализа. К примеру, представлена педагогическая и культурно-просветительская деятельность И.Н. Ульянова и педагогов-ульяновцев в дореволюционной России, культурно-просветительская деятельность Н.И. Привалова и В.В. Андреева как непосредственных организаторов и руководителей первых в стране оркестров русских народных инструментов. Некоторые научные работы посвящены культурно-просветительной деятельности музея, социалистического трудового коллектива, историко-революционных и военно-исторических музеев, студентов, литературных музеев-заповедников.

Ведущим объектом исследования большинства диссертационных работ по научной специальности «Культурно-просветительная работа» выступает клуб. Советские диссертанты выявили значение клуба в сохранении, развитии и популяризации традиционного народного творчества, рассмотрели клуб в системе профориентации старшеклассников, провели анализ деятельности клуба по организации самообразования молодежи. В некоторых работах можно встретить исторический анализ деятельности клубов, в частности молодежных клубов, ориентированных на политико-

просветительную работу ленинского комсомола в 1917–1925 годах. Интересной представляется работа, посвященная проблемам общественного назначения и функций советского клуба в педагогическом наследии Н.К. Крупской.

Советские диссертационные работы, всесторонне освещающие деятельность клубов, направлены на изучение процесса взаимодействия клуба и средств массовой информации, поиск необходимых условий для совершенствования деятельности клуба в процессе воспитания эстетической культуры молодежи села, путей повышения его роли в организации досуга молодежи, атеистическое, патриотическое и экологическое воспитание молодежи, коммунистическое воспитание трудящихся. В диссертациях клуб выступает фактором совершенствования семейного воспитания, развития музыкальной культуры села, идейно-нравственного воспитания, развития самостоятельного технического творчества, формирования общественно-политического опыта будущих рабочих.

Особое внимание диссертанты уделили деятельности клуба по различным направлениям. К примеру, наглядно-пропагандистской деятельности в системе идейно-политического воспитания молодежи, воспитанию эстетических вкусов жителей села средствами киноискусства, трудовому воспитанию сельского населения, коммунистическому воспитанию будущих специалистов, стимулированию массового технического творчества трудящихся, наглядной пропаганде и агитации, социально-культурной и общественной активности трудящихся, формированию коллективизма личного состава части, воспитанию трудовой активности молодых рабочих, развитию творческих способностей подростков в клубе, формированию общественного мнения, воспитанию культуры поведения советских воинов.

В работах диссертантов отмечается, что советский клуб выполняет различные функции: просветительскую, социальную, агитационно-пропагандистскую, педагогическую, воспитательную, информационно-образовательную функции. Некоторые работы посвящены взаимодействию клубов и профессионально-технических училищ по совершенствованию музыкального воспитания молодых рабочих, деятельности клубов в вопросе научной организации труда на производстве, организационно-педагогическим условиям организации наиболее эффективного педагогического руководства досугом молодежи в клубе и педагогическим особенностям работы туристских клубов как общественных досуговых учреждений.

Еще одним понятием, фигурирующим в диссертационных работах, является клубная работа. Она была представлена как важный инструмент процесса воспитания тружеников села подросткового возраста, основанного на боевых, революционных и трудовых традициях народа Советского Союза, формирования общественного мнения по проблемам нравственности, совершенствования эстетического воспитания молодежи, ориентации школьников на профессии современ-

ного села, воспитания общественной направленности личности младшего школьника, формирования и развития творческих способностей советских воинов. Исследователи предложили факторы, способствующие повышению эффективности образовательно-массовых форм клубной работы, дифференцированный подход к клубной аудитории и пути его реализации, условия и пути совершенствования идейно-воспитательной работы клуба средствами художественной самодеятельности, особенности клубной работы с сельской молодой семьей по реализации их культурных интересов.

По мнению диссертантов, источником планирования клубной деятельности является социальная информация, а сценарий представляет собой идейно-драматургическую основу театрализованных форм клубной работы. В качестве актуального фактора, способствующего повышению результативности клубной работы, советские ученые обосновали процесс по формированию педагогической направленности деятельности культпросветработников. Советские диссертанты рассматривают особенности организации эстетического воспитания подрастающего поколения в клубе на основе народного декоративно-прикладного искусства; поэтическое слово как средство повышения уровня идейно-эмоционального воздействия пропагандистских и художественных форм работы клубных учреждений.

В ряде диссертационных работ можно встретить такое понятие, как «клубные объединения». Исследователи связывают это понятие с коммунистическим воспитанием трудящихся, развитием мотивационной сферы и формированием духовных интересов участников клубных объединений.

Клубный коллектив способствует формированию творческой активности личности, эстетическому воспитанию как определяющему условию развития социальной активности подростка старшего возраста. Несколько работ были посвящены педагогическим особенностям формирования и развития клубного коллектива, а также основам педагогических технологий воспитания культуры поведения подростков в условиях функционирования клубных театральных коллективов.

В диссертационных исследованиях также можно встретить понятие «клубные учреждения». Это понятие исследователи связывают с музыкально-пропагандистской деятельностью, тенденциями развития художественной самодеятельности, физическим воспитанием населения, оптимизацией политического информирования городского населения, повышением научно-технических знаний и развитием научно-технического творчества трудящихся, совершенствованием гражданского воспитания старших подростков, воспитанием трудовой активности сельской молодежи, экологическим воспитанием старшеклассников, воспитанием у трудящихся коммунистического отношения к труду.

Особый интерес вызывает работа В.М. Рябкова, написанная по материалам деятельности агитационно-инструкторских поездов и пароходов ВЦИК в

1918–1920 гг. Она посвящена передвижным клубным учреждениям культурно-просветительной работы в первые годы Советской власти [3].

Особого внимания исследователей заслуживает деятельность клубных учреждений. В работах отражена деятельность клубных учреждений по организации коммунистического воспитания трудящихся, формированию активного интереса к службе в Советской Армии у школьников призывного возраста, повышению трудовой активности трудящихся промышленных предприятий, воспитанию общественно-политических интересов тружеников села, военно-патриотическому воспитанию работающей молодежи пограничного региона, идейно-политическому воспитанию трудящихся, удовлетворению и развитию культурных потребностей тружеников села.

Большинство работ направлены на обоснование научных положений о процессе взаимодействия производственных коллективов и клубных учреждений для обеспечения эффективности развития трудовой и социально-культурной активности рабочих; пропаганды педагогических знаний среди населения; повышение уровня организационно-методической работы клубных учреждений в условиях села; развития трудовой и социально-культурной активности рабочих; организации культурного отдыха тружеников села; эстетического воспитания средствами кино; педагогического процесса организации воспитательной работы клубных учреждений профсоюзов. Некоторые диссертанты предлагают пути совершенствования научно-технической пропаганды в сельских клубных учреждениях, условия повышения значимости работы клубных учреждений, ориентированной на интернациональное воспитание трудящихся.

Анализ диссертационных работ по научной специальности показал глубину изучения научных проблем, связанных с организацией на базе клубных учреждений педагогического и творческого процессов. Учреждения способствуют воспитательной работе в сельском трудовом коллективе при условии культурного содружества клубных учреждений города и села; развитию эстетической потребности рабочей молодежи; воспитанию социалистической дисциплины труда членов сельских производственных коллективов; оптимизации научно-технической пропаганды; организации процесса оптимизации трудового воспитания сельских тружеников на основе непосредственного взаимодействия сельских производственных коллективов с клубными учреждениями; пропаганде социалистического образа жизни; совершенствованию работы с молодежью на основе комплексного подхода к воспитанию.

Диссертанты осветили организационно-методическую деятельность районного дома культуры, направленную на реализацию идейно-воспитательной работы сельских клубных учреждений, выявили социально-педагогические проблемы закрепления кадров в сельских клубных учреждениях. Исследовательские работы посвящены решению про-

блем, касающихся деятельности клубных учреждений, выявления и удовлетворения на их базе культурных запросов и интересов молодых рабочих.

Исследователи изучили проблемы, касающиеся развития творческой личности работника клубного учреждения в области его профессиональной деятельности, многие из них предложили оптимальные условия для организации эффективного взаимодействия клубного работника и широкой аудитории, другие – выстроили технологический процесс профессиональной подготовки таких работников на базе культурно-просветительских училищ.

На базе культурно-просветительных учреждений проводилось значительное количество советских диссертационных исследований. Выступая объектом исследований, данные учреждения содействуют развитию творческой и познавательной активности участников детских самодеятельных духовых оркестров, эстетическому воспитанию подростков и школьников, формированию и развитию политической культуры молодежи села, идеологическому обеспечению целевых комплексных программ.

Деятельность культурно-просветительных учреждений, по мнению диссертантов, направлена на формирование военнослужащих советских Вооруженных Сил на трудах В.И. Ленина, решение проблемы просвещения и воспитания сельского населения (реализацию ленинского кооперативного плана), нравственное воспитание сельского населения.

В диссертационных исследованиях анализируемой научной специальности досуг как культурный феномен отражен незначительно. В ряде работ диссертанты описали процесс организации досуга трудящихся при взаимодействии театра и клубных учреждений, представили дискотеку как форму организации досуга молодежи, обосновали деятельность комсомола по формированию культуры досуга молодежи, выявили педагогические основы организации досуга семьи в культурно-спортивном комплексе. Отдельная работа посвящена психолого-педагогическим особенностям организации досуга в коллективах судов длительного плавания [1].

В диссертационных работах незначительно, но все же упоминается такое понятие, как «кружок». Изучение опыта работы кружков естественно-технического и общеобразовательного циклов позволило авторам разработать необходимые условия, способствующие наибольшей эффективности клубных кружковых занятий. Анализ материалов кружковой работы 1917–1925 годов дал все основания исследователям выявить и решить проблему активности взрослых в практике внешкольного образования.

Частично в диссертациях отражается деятельность музеев. К примеру, деятельность народных музеев направлена на воспитание подростковой молодежи, основанное на революционных, боевых и трудовых традициях; краеведческий музей содействует образовательно-воспитательному воздействию на уча-

щуюся молодежь; деятельность литературных музеев направлена на эстетическое воспитание трудящихся.

В работах рассматриваются массовые праздники как пространство для воплощения социальных функций социалистического трудового коллектива, формирования коллектива комсомольско-молодежной новостройки, идейно-политического воспитания трудящихся, совершенствования массовой культпросветработы. Отдельного внимания заслуживают эстонские массовые праздники, певческие праздники Эстонской ССР, революционные праздники, литературно-художественные праздники и праздники труда.

Понятие «общение» встречается в диссертационных исследованиях крайне редко. В частности, общение выступает фактором воспитания личности в коллективе художественной самодеятельности, общение в клубном самодеятельном коллективе является фактором нравственного формирования личности, общение в клубе – фактором удовлетворения информационных потребностей сельских тружеников. В диссертациях выявлены воспитательные функции общения в массовом празднике, а также аспекты воспитания культуры общения средствами театральной самодеятельности.

В ряде диссертационных работ объектом изучения становятся вузы культуры и искусств. На базе данных учебных заведений проводились педагогические исследования, направленные на формирование профессиональной активности режиссеров самодеятельных театральных коллективов; выявление педагогических основ преподавания гармонического сольфеджио; разработку технологических основ организации целостного процесса подготовки культпросветработников и формирование их коммуникативных качеств; повышение эффективности дирижерской подготовки руководителей самодеятельных оркестров народных инструментов; совершенствование музыкально-теоретической подготовки руководителей хоровых и оркестровых самодеятельных коллективов.

В исследованиях авторы предлагают технологию формирования мотивационной сферы студентов культурно-просветительных факультетов вузов культуры, рассматривают профориентацию студентов как педагогический процесс. Особый акцент в работах сделан на педагогических условиях активизации музыкально-познавательной деятельности студентов и обосновании методов развития музыкально-эстетической потребности у студентов музыкальных специализаций.

В советских исследованиях указано, что взаимосвязь институтов культуры и культурно-просветительных училищ активным образом способствует преимущественности профессиональной подготовки клубных работников в системе культурно-просветительного образования. Культурно-просветительные училища отражены в диссертационных исследованиях в ключе воспитания музыкально-эстетического вкуса учащихся, воспитания у них любви к профессии клубного работника в процессе организации внеклассной воспитательной работы, а также подготовки специалистов к клубной работе в

условиях ускорения социально-экономического развития страны.

Некоторые диссертационные работы своей целью преследуют изучение музыки и организации музыкального образования. Среди значительного количества исследований можно встретить научные изыскания, посвященные педагогическим проблемам работы молодежного клуба любителей музыки, возможностям музыкального развития обучающихся в ходе изучения теоретических и музыкальных дисциплин и педагогического руководства процессом формирования творческой активности молодежи. В таких работах самодеятельное народно-инструментальное исполнительство представляется как эффективное средство массового музыкального воспитания, самодеятельное музыкальное искусство выступает средством развития творческой активности детей социалистического города. Исследователи предлагают организационно-педагогические условия формирования музыкально-эстетической культуры участников самодеятельных вокально-инструментальных ансамблей, решают психолого-педагогические проблемы музыкальной контрпропаганды среди молодежи, выявляют психолого-педагогические условия совершенствования деятельности молодежных неформальных объединений любителей музыки.

Хоровое пение в советских диссертациях рассматривается как вид художественной деятельности в сфере досуга. Разрабатываются технология развития сельской хоровой самодеятельности, а также необходимые педагогические программы по музыкально-певческому развитию участников самодеятельных хоровых коллективов в условиях учебно-воспитательного процесса клубных учреждений. В таких работах русское народное хоровое творчество представляется средством нравственно-эстетического воспитания молодежи, а хоровая самодеятельность выступает средством развития музыкально-эстетической культуры личности. Диссертанты предлагают условия оптимизации творчества личности в самодеятельном хоровом коллективе, прослеживают рост показателей формирования вокально-хоровых умений участников самодеятельного коллектива, разрабатывают пути повышения эффективности музыкально-образовательной работы в самодеятельном хоре.

Самодеятельное творчество в диссертациях данного периода, по мнению исследователей, представляет собой путь формирования творческой личности, средство педагогического воздействия на личность учащихся профтехучилищ. В ряде работ встречаются проблемы, касающиеся условий и путей совершенствования организации сельской художественной самодеятельности, совершенствования просвещения участников художественной самодеятельности в условиях клуба, определения единства эстетического и нравственного воспитания участников художественной самодеятельности, формирования личности участников театральной самодеятельности в коллективе студийного типа.

Самодеятельное художественное творчество в чис-

ле работ рассматривается в качестве гармонического развития личности студентов технических вузов, формирования общественно значимых мотивов участия трудящихся, воспитания социально-художественной и общественной активности личности, художественного воспитания жителей села.

В центре внимания исследователей находится такое понятие, как «художественный самодеятельный коллектив». Работы посвящены коллективам различных творческих направлений: коллективам самодеятельных авторов, самодеятельному хореографическому коллективу, самодеятельному коллективу художественного слова, самодеятельному коллективу сельского клуба, самодеятельному духовому оркестру, самодеятельным театральным коллективам. Исследователи поднимают педагогические проблемы в работе с участниками таких коллективов. К примеру, выявляют динамику общения участников хорового самодеятельного коллектива; определяют критерии признания участниками педагогического руководства художественным самодеятельным коллективом; обосновывают пути художественного просвещения в коллективе самодеятельного творчества; описывают процесс формирования познавательных интересов подростков в самодеятельном коллективе сельского клуба; выявляют особенности педагогического стимулирования социальной активности его участников.

В работах встречается такой объект исследования, как общежитие. Организация досуга в общежитии профтехучилища, по мнению исследователей, представляет собой резерв интенсификации процесса формирования личности будущего рабочего, а оптимизация деятельности клуба может позволить перевоспитать нарушителей правил социалистического общежития в производственном коллективе. Диссертанты также обосновывают педагогические основы организации свободного времени рабочей молодежи в общежитиях.

Подробный анализ диссертационных исследований по научной специальности «Культурно-просветительная работа» позволяет сделать вывод о том, что в широком смысле культурно-просветительная работа рассматривается советскими исследователями как деятельность, организуемая и продуктивно проводимая за рамками учебных заведений. Такая деятельность способствует культурному и личностному росту человека, реализации его интересов и предпочтений. В годы советской власти культурно-просветительная работа определялась комплексом событий, которые были ориентированы на политическое и коммунистическое воспитание советского гражданина, рост его культурного уровня, реализацию творческих способностей, качественную организацию досуговой деятельности. Просвещая и воспитывая массы в музеях, кинотеатрах, театрах, клубах, профессиональных учреждениях культуры и культурно-просветительных учреждениях, на радио, телевидении и периодической печати, культурно-просветительная работа стала важным объектом исследования советских диссертантов.

В 1988 году в номенклатуре специальностей науч-

ных работников произошли изменения. Вместо научной специальности «Культурно-просветительная работа» в номенклатуру вводится специальность «Теория, методика и организация культурно-просветительной деятельности», которая определяется исследователями как прогрессирующая социально необходимая деятельность, разновидность неформального образования, совокупность информационно-образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научных знаний и иных социально значимых сведений, формирующих общую культуру человека и основы его мировоззрения.

В 2000 году в номенклатуру специальностей научных работников войдет научная специальность «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности». Этот год будет ознаменован началом становления и развития такой педагогической науки, которая представляет собой систему теоретических идей и взглядов, заключений о специфике и закономерностях педагогического процесса, правилах его организации и методики развития личности в условиях образовательной, творческой, социальной, художественной, педагогической и досуговой видах деятельности человека.

### Библиографический список

1. *Армайтене А.Л.* Психолого-педагогические особенности организации досуга в коллективах судов длительного плавания: дисс. ...канд.пед.наук. Л., 1986. 194 с.
2. Инструкция Комитета по высшему техническому образованию при ЦИК Союза ССР о порядке применения постановления СНК Союза ССР от 13 января 1934 г. «Об учёных степенях и званиях». 10 июня 1934 г. // Собрание Законов и Распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР. 1934. № 34. Ст. 270. С. 500–505.
3. *Рябков В.М.* Передвижные клубные учреждения культурно-просветительной работы в первые годы Советской власти: (на материалах деятельности агитационно-инструкторских поездов и пароходов ВЦИК в 1918-1920 гг.): автореф. дисс. ...канд.пед. наук. Л., 1975. 26 с.
4. Сайт Российской государственной библиотеки <https://www.rsl.ru>

### References

1. *Armajtene A.L.* Psychological and pedagogical features of leisure organization in the collectives of long-distance navigation vessels. Ph. D. Thesis. L., 1986. 194 p. (In Russian).
  2. Instructions of the Committee for higher technical education under the CEC of the USSR on the procedure for applying the resolution of the UPK of the USSR of January 13, 1934 “On academic degrees and titles”. June 10, 1934 // Collection of Laws and Orders of the Workers’ and Peasants’ Government of the USSR, 1934, No. 34, Article 270, Pp. 500–505. (In Russian).
  3. *Ryabkov V.M.* Mobile club institutions of cultural and educational work in the first years of Soviet power: (based on the materials of the activities of agitation and instruction trains and steamships of the All-Russian CEC in 1918-1920). Extended Abstract of Candidate of Pedagogical Sc. Thesis. L., 1975. 26 p. (In Russian).
  4. Website of the Russian State Library <https://www.rsl.ru>
- 
-

УДК 37.068

UDC 37.068

**ЦЫГАНКОВА Е.А.**

преподаватель кафедры социально-культурной деятельности, ФГБОУ ВО Орловский государственный институт культуры  
E-mail: helen231987@mail.ru

**TSYGANKOVA E.A.**

Teacher of the Department of Socio-Cultural Activities,  
Orlovskiy State Institute of Culture  
E-mail: helen231987@mail.ru

## ЛЕТНИЙ ОТДЫХ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 50-Е ГОДЫ ХХВЕКА

### SUMMER VACATION AS ONE OF THE ACTIVITIES OF THE PIONEER ORGANIZATION OF THE ORYOL REGION IN THE 50 OF THE XX CENTURY

*В статье рассматривается организация летнего отдыха пионеров и школьников в Орловской области в 1950-1955 годы XX века. Описывается подготовка к работе пионерских лагерей в Орловской области, их виды, направления деятельности.*

*Ключевые слова:* комсомол, летний отдых, пионерский лагерь, пионерская организация.

*The article examines the organization of summer vacations for pioneers and schoolchildren in the Oryol region in 1950-1955 years of the XX century. The preparation for the work of pioneer camps in the Oryol region, their types, directions of activity is described.*

*Keywords:* Komsomol, summer vacation, pioneer camp, pioneer organization.

В послевоенное время советское государство и все общественные организации, в том числе профсоюзы, комсомол и пионерская организация, были заинтересованы в организации летнего отдыха детей, так как в послевоенный период здоровье многих детей было ослаблено. Таким образом, к 1951 году значительно возросла сеть пионерских лагерей. Восстановлено и вновь создано большое количество лесных школ и детских санаториев. В загородных пионерских лагерях и на оздоровительных площадках в 1950 году отдохнуло свыше пяти миллионов детей – почти вдвое больше чем в 1940 году. Шесть миллионов пионеров и школьников участвовало в походах и путешествиях по родному краю.

VI Пленум ЦК ВЛКСМ состоявшийся 5 апреля 1951 г. отмечал, что комсомол принимал активное участие в организации летнего отдыха детей. Комсомольские организации совместно с органами народного образования и профсоюзами, проводили во многих пионерских лагерях разностороннюю воспитательную работу, участвовали, в создании для детей, остающихся на лето в городе, оздоровительных площадок, городских пионерских лагерей при школах и крупных домоуправлениях [1].

Пленум обязал местные организации комсомола совместно с профсоюзами и органами народного образования обеспечить своевременную и полную подготовку каждого лагеря к приему детей. Предполагалось, что в пионерских лагерях будут организованы смены «общего типа с 21-дневным пребыванием; пионерские лагеря санаторного типа с 40-дневным пребыванием и лагеря для учащихся 8–9 классов средних школ» [2].

В Орловской области в 1951-1952 г., как отмечала газета «Орловский комсомолец» от 21 мая 1952 г. № 61 «в Орловской области работали более двадцати лагерей, большое количество детских оздоровительных площадок, в которых отдохнули тысячи детей» [3], в 1953–1954 г., как говорилось в газете «Орловский комсомолец» от 17 мая 1953 г. №60 «в нашей области в 1953 году работали девятнадцать загородных пионерских лагерей» [4], в которых отдохнуло около восьми тысяч детей [5]. В 1955 году планировалось открытие шестнадцати загородных пионерских лагерей [6].

Большая ответственность в загородном деле лежала на комсомольских организациях. Задолго до начала летних каникул они должны были еще раз проверить – все ли готово к отдыху детей. Например, в газете «Орловский комсомолец» от 21 мая 1952 г. № 61 «важно сделать все, чтобы летнее каникулы проходили увлекательно, разнообразно, чтобы после их развлечения никто из детей не бегал по улицам, не катался на подножках трамваев» [3].

Следует отметить, что некоторые комитеты комсомола показывали серьезное отношение к важнейшему этапу работы. Так, в подготовке к летнему отдыху детей в 1952 году Новосильский комсомол совместно с отделом народного образования задолго до начала работы проводил семинары, собрания для заведующих старших и отрядных вожатых, председателей советов дружин по вопросу подготовки проведения летнего отдыха обучающихся. В пионерском лагере обкома союза сельского хозяйства и заготовок, расположенном при Алябьевской средней школе Мценского района, заблаговременно

были подобраны кадры вожатых и воспитателей из числа людей, ранее работавших в этом лагере по два-три года; приведена в порядок материальная база лагеря: заготовлено топливо, куплен необходимый мягкий и жесткий инвентарь, библиотека пополнена книжными новинками, выделен земельный участок на котором подростки своими силами выращивали различные растения; произведена радиофикация лагеря [7].

Наряду с этим на VI Пленуме ЦК ВЛКСМ состоявшимся 5 апреля 1951 года указывалось на то, что в работе комсомольских организаций по проведению летнего отдыха пионеров и школьников имелись серьезные недостатки. Некоторые райкомы, горкомы, обкомы, крайкомы, ЦК ЛКСМ союзных республик недостаточно участвовали в работе по своевременной подготовке лагерей, оздоровительных площадок к лету. Существенные недостатки имели в подборе и обучении работников пионерских лагерей.

Данная проблематика была отражена в газете «Орловский комсомолец» от 21 мая 1952 г. № 61 «В городе Орле до сих пор не подобраны начальники многих лагерей, старшие и отрядные вожатые, воспитатели, врачи, преподаватели физкультуры, технический персонал» [3]. Как писала газета «Орловский комсомолец» от 17 мая 1953 года «медленно и неорганизованно велась подготовка к каникулам Ливенского райкома ВЛКСМ. Здесь еще не подобраны кадры для загородного пионерского лагеря, еще ничего не делается для проведения отдыха школьников, которые летом остаются в городе» [4]. При организации летней кампании 1952–1953 г. в газете «Орловский комсомолец» от 21 мая 1952 г. № 61 отмечалось, что «некоторые лагеря не готовы к приему детей: не отремонтированы помещения, нет спортивных площадок, не хватает постельных, принадлежностей, кухонной посуды и т. д. По существу, открытие лагерей, проведение оздоровительной кампании в них поставлено под угрозу срыва. Между тем, это мало тревожит комсомольские организации города» [3].

Крайне, неудовлетворительно занимался подготовкой своих лагерей к приему обком союза учителей. Никто из профсоюзных работников до начала работы не побывал на месте расположения Станово-Колодезьского лагеря. Помещение предназначенное для лагеря, находилось в аварийном состоянии. Почти в таком же состоянии – лагерь при Моховской средней школе Новодеревеньковского района.

Крупные недостатки в подготовке к сезону имелись и в лагерях треста «Орелстрой», обкома профсоюза финансово-банковских работников и др. [6].

В «Положение о загородном пионерском лагере» от 27 апреля 1951 г. утверждённом Секретариатом ЦК ВЛКСМ говорилось о том, что «загородный пионерский лагерь является одной из основных форм организации летнего отдыха детей» [1]. Для этого необходимо, чтобы помещения лагерей были своевременно отремонтированы, чтобы каждый лагерь был хорошо оборудован. Лагерь должен был иметь пионерскую линейку, пионерскую комнату, спортивные и игровые площадки, живой

утолок, участок для работы юных, натуралистов. В лагере должно быть достаточное количество детских книг, газет и журналов, пионерского снаряжения, спортивного инвентаря, а также инструментов и материалов для работы кружков.

Очень интересен в этом отношении опыт пионерского лагеря «Думчино» (Мценский район). На территории лагеря располагались светлые домики, цветочные клумбы, спортивные площадки. Подростки не просто отдыхали, а приобретали трудовые навыки: следили за порядком на территории лагеря, с большой ответственностью ходят к дежурству по палатке, кухне, ухаживают за цветочным хозяйством. Пионеры оказывали помощь в прополке, уборке урожая ближайшему колхозу [5].

В Постановлении VI пленума ЦК ВЛКСМ от 5 апреля 1951 г. подчеркивалось большое значение организации отдыха детей, остающихся на лето в городе [1].

Необходимо было практиковать создание городских пионерских лагерей, так как не все дети могли отдохнуть в пионерских лагерях. Совместно с органами народного образования комсомольские организации должны были определять, при каких школах, клубах, домоуправлениях, парках культуры и отдыха целесообразнее создавать городские пионерские лагеря, где использовались бы интересные формы работы, встречи, экскурсии, исследования окрестностей города, спортивные соревнования и т. д.

В целях привлечения актива к работе городских лагерей создавались при каждом городском лагере совет из числа педагогов, представителей профсоюзных, комсомольских организаций предприятий, учреждений, учебных заведений. К работе советов активно привлекали родителей учащихся.

Очень интересен в этом отношении опыт работы Орловского Дома пионеров. Как отмечалось в газете «Орловский комсомолец» в 1955 году, «очень много ребят остается на лето в городе. Для них в этом году при Доме пионеров будет организован передвижной пионерский клуб. В состав этого клуба войдут преподаватель физкультуры, библиотекарь, члены хорового, струнного, шахматно-шашечного кружков и кружка художественного слова. Передвижной клуб сможет показать концерт, организовать спортивные игры, состязания в любом городском лагере, на детских площадках при домоуправлениях» [7]. Использовались в практике городских лагерей и массовые мероприятия, праздники, смотры, соревнования, военизированные игры.

Развивалась и совершенствовалась такая интересная и полезная форма отдыха пионеров и школьников, как походы и путешествия по родному краю, во время которых пионеров знакомили с историческими местами, экономикой и природой родного края.

Например, в 1955 году Орловский Дом пионеров организовал и провел многодневный поход по маршруту: Орел-Кромы-Тросна. В Тросне для орловских пионеров была организована встреча с туристами Курского Дома пионеров.

Каждый поход тщательно продумывался и подготавливался. В качестве руководителей походов юных путешественников подбирались опытные учителя. Маршруты походов утверждались начальником лагеря или директором школы.

В письме пионера Лени Ковалевского опубликованного в газете «Орловский комсомолец» от 6 августа 1955 года № 156. Мальчик описывает сбор и подготовку к туристическому походу «Мы очень обрадовались, когда узнали, что нам предстоит пятидневный поход в г. Новосиль. Готовились к нему очень тщательно. И вот уже все готово. Даже врач нас всех осмотрел. Завтра отправляемся в путь. Сначала пойдем вверх по реке Раковке до впадения ее в Зушу. Первую ночевку проведем в Голуни. Потом дойдем до села Воротынцево, осмотрим там редут Лжедмитрия II. От Воротынцева двинемся в Новосиль. Потом побываем в Духово, зайдем на Тюковский пенькозавод. Это будет настоящий поход с кострами, с ночевками в палатках» [9].

Пленум ЦК ВЛКСМ обратил внимание комсомольских организаций на необходимость проведения организованного отдыха детей в сельской местности. Как отмечалось в итоговом документе, «в летнее время при сельских школах целесообразно создавать сводные пионерские дружины. С детьми здесь должна проводиться разнообразная культурно-массовая и физкультурная работа... Важное место в их работе должны занять походы пионеров и школьников по родному краю, деятельность юных натуралистов» [2].

Как отмечалось в газете «Орловский комсомолец» от 21 мая 1952 г. № 61, «в Новосильском районе при школах было организовано четырнадцать сводных дружин. В Новосильской средней школе был создан клуб старшеклассников, укомплектовано двенадцать отрядов. Для сводной дружины подобраны старшие и отрядные вожатые. С помощью учителей были представлены планы работы дружин и отрядов. В школе летом работали преподаватели биологии, географии, преподаватели физического воспитания, библиотеки. В восемнадцати школах трудовые спортплощадки. Во время каникул были проведены, следующие мероприятия: праздник песни, слет юннатов, соревнования по плаванию, выставка кружков «Умелые руки», экскурсии, вечера художественной самодеятельности. Всего за лето 1952 года в Новосильском районе отдохнет более шести тысячи детей» [4].

Серьезное внимание, по мнению Пленума ЦК ВЛКСМ, следовало уделять содержанию воспитательной работы в городских и загородных лагерях, органи-

зовать там разностороннюю политико-воспитательную и культурно-массовую работу [2].

В загородных лагерях Орловской области также велась активная работа в данном направлении. Ежедневно, после линейки, проходила краткая политинформация, на которой пионеры узнавали, что происходит в стране и за рубежом. Важнейшие политические события служили темами для более подробных бесед с пионерами старшего возраста. Пионерские костры создавали необычную, романтическую обстановку, производящую на детей очень глубокое впечатление, создавая богатые возможности для интересных и содержательных бесед. В плане оздоровительных лагерей были и встречи со знатными людьми, новаторами производства, передовиками. Особое место занимали подготовка и сдача норм на значок «Будь готов к труду и обороне» [2].

Орловская область активно развивала связь с Всесоюзным пионерским лагерем «Артек». Каждый год, зимой и летом, в «Артеке» отдыхали Орловские пионеры отличники учебы, пионерские активисты.

В письмах ребят, опубликованных в газете «Орловский комсомолец» от 18 июня 1955 года № 119 ярко отражались яркие впечатления от отдыха в этой Всесоюзной здравнице. Так Жора Ковалев, ученик шестого класса средней школы № 30 г. Орла, в своем письме отмечал, что он «научился в «Артеке» фотографировать, потому, что очень красивые места были кругом, и мне захотелось привезти в подарок родной школе альбом». А Мила Щепаккина, ученица седьмого класса средней школы № 22 г. Орла описывала свое пребывание в «Артеке» зимой: «Зимой там тоже очень хорошо. Мы продолжали учиться в школе, а в свободное время занимались в разных кружках. Много у нас было интересных кружков: авиамодельный, ботанический, музыкальный, хоровой, танцевальный, кружок фотолюбителей и т. д.» [8]. Подробно рассказала о знакомстве с новой подругой, Азербайджанской девочкой Донарой Гусейновой, настоящей плясуньей, которая научила различным танцам: польке, карело-финскому, эстонскому, татарскому и украинскому.

Таковы были задачи в сфере летнего отдыха, поставленные VI Пленумом ЦК ВЛКСМ: организовать летний отдых детей, чтобы он оставил яркий след в душе каждого ребенка, прибавил ему сил, бодрости, знаний, любовь к общественно-полезному труду. И на протяжении многих лет пионерская организация являлась проводником данных идей, оттачивая формы, методы и технологии летней работы с подростками.

#### Библиографический список

1. Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина: Документы и материалы 1920-1972 гг. М., 1972.
2. Вожатый. 1951 г. № 5
3. Орловский комсомолец. 21 мая 1952 г. №61
4. Орловский комсомолец. 17 мая 1953 г. №60
5. Орловский комсомолец. 20 марта 1955 г. №57
6. Орловский комсомолец. 15 мая 1955 г. №97
7. Орловский комсомолец. 20 мая 1955 г. №98
8. Орловский комсомолец. 18 июня 1955 г. №119.

9. Орловский комсомолец. 6 августа 1955 г. №156.

#### References

1. All-Union pioneer organization named after V.I. Lenin: Documents and materials of 1920-1972. М., 1972.
  2. Counselor. 1951 No. 5
  3. Orlovsky Komsomolets. May 21, 1952 No. 61
  4. Orlovsky Komsomolets. May 17, 1953 No. 60
  5. Oryol Komsomolets. March 20, 1955 No. 57
  6. Orlovsky Komsomolets. May 15, 1955 No. 97
  7. Orlovsky Komsomolets. May 20, 1955 No. 98
  8. Orlovsky Komsomolets. June 18, 1955 No. 119.
  9. Orlovsky Komsomolets. August 6, 1955 No. 156.
- 
-

УДК 94(47)

**ЧУВАРДИН Г.С.**

доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: wodantag@mail.ru

**ГОНЧАРОВА И.В.**

доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: 89066610166@yandex.ru

**CHUVARDIN G.S.**

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of History of Russia, Orel State University

E-mail: wodantag@mail.ru

**GONCHAROVA I.V.**

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of History of Russia, Orel State University

E-mail: 89066610166@yandex.ru

**ВО ГЛАВЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ВОЕННОГО ОКРУГА. «ДОБРЫЙ БАРИН»:  
ВЕЛИКИЙ КНЯЗЬ ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ – МЕЖДУ «СТАРОЙ» И «НОВОЙ» РОССИЕЙ**  
*Продолжение (начало см. Ученые записки ОГУ имени И.С. Тургенева. № 4 (89). 2020. С. 69–72)*

**AT THE HEAD OF THE ST. PETERSBURG MILITARY DISTRICT. «GOOD MASTER»:  
GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH-BETWEEN THE «OLD» AND «NEW» RUSSIA**  
*Continuation (beginning) see Scientific notes of OGU named after I.S. Turgenev. №.4 (89). 2020. Pp. 69–72)*

*Статья является продолжением исследования состояния военной элиты в целом и положения в ней представителей монаршего дома, в частности. На основании архивных источников и мемуарной литературы анализируется роль великого князя Владимира Александровича как командующего Санкт-петербургским военным округом. На основании изучения командующих войсками Гвардии и Петербургского военного округа и командующих Гвардейским корпусом делается вывод о том, что с 1864 – по 1914 год эти должности являлись прерогативой наследников Дома Романовых.*

Ключевые слова: Гвардейский корпус, великие князья, военные округа, военная элита, Владимир Александрович.

*The article is a continuation of the study of the state of the military elite in general and the position of the representatives of the royal house in it, in particular. On the basis of archival sources and memoir literature, the role of Grand Duke Vladimir Alexandrovich as the commander of the St. Petersburg Military District is analyzed. Based on the study of the commanders of the Guard troops and the St. Petersburg military District and the commanders of the Guards Corps, it is concluded that from 1864 to 1914, these positions were the prerogative of the heirs of the House of Romanov.*

Keywords: Guards Corps, Grand Dukes, military districts, military elite, Vladimir Alexandrovich.

Как отмечалось в предыдущей статье, великий князь Владимир Александрович занял место своего брата, ставшего императором Российской империи, 2 марта 1881 г. При этом еще 17.08.1880 г. он был назначен Командующим Гвардейским корпусом, а 30 ноября того же года ему было присвоено звание генерала от инфантерии [1, л. 56].

Должность Командующего войсками Гвардии и Петербургского военного округа (далее по тексту СПб. ВО) можно считать пиком его военной и политической карьеры – наряду с другими менее значимыми государственными постами он занимал ее фактически до конца жизни (великий князь умер 17.02.1909 по новому стилю).

Следует обратить внимание на то, что представители мужской линии Дома Романовых, в силу своего особого социального статуса, составляли пусть и не столь значимый, но существенный компонент военно-политической элиты империи. Еще в младенческом возрасте их «причисляли» к наиболее престижным полкам императорской гвардии (а в отдельных случаях армей-

ским полкам, имевшим прославленное, героическое, историческое прошлое). Со временем великие князья занимали важные посты (во многом «условно важные» и создаваемые исключительно для них) в системе государственного и военного управления, при этом в большинстве случаев по произволу Монарха и своих родителей, в соответствии с «Волей Божьей». Последнее утверждение находит свое подтверждение в воспоминаниях великого князя Александра Михайловича: «Одна мысль о том, что один из нас мог избрать какую-либо другую карьеру, кроме военной, могла бы показаться нашим родителям полным абсурдом, ибо традиции Дома Романовых требовали, чтобы все его члены были военными; личные вкусы и склонности никакой роли не играли» [2, с. 65].

С целью адаптации великих князей и отпрысков высшей аристократии к особому стилю управления государством, системе политических ритуалов и важнейших властных инсценировок, в Российской империи был создан «особый аристократический оазис» – Петербургский военный округ. На территории СПб.

ВО дислоцировалась основная часть полков и подразделений российской императорской гвардии, сведенных в Гвардейский корпус, а также подавляющая часть институтов военного администрирования и управления армией.

Службу в гвардии можно рассматривать, как особый, «закрытый», канал социальной мобильности, доступный только для представителей властной элиты, по-прежнему формируемой по «аристократическому принципу».

Обратим внимание на то, что в соответствии с военной реформой Д.А. Милютин империя делилась на 15 военных округов. События в Польше ускорили процесс и привели в 1862 г. к созданию Варшавского, Виленского, Киевского и Одесского округов. В 1864 г. появился Рижский военный округ. «Положение», регламентирующее образование Петербургского, Московского, Финляндского, Харьковского и Казанского округов (и их военно-окружных управлений) указанных округов император подписал 6.VIII.1864 года.

В «Высочайшем приказе» содержались следующие указания: «Для местного управления сухопутными военными силами и военными учреждениями, образуются, на основании Положений, Высочайше утвержденных 6-го сего Августа, Военно-Окружные Управления в следующих десяти военных округах: 1) Петербургском, 2) Финляндском, 3) Рижском, 4) Виленском, 5) Варшавском, 6) Киевском, 7) Одесском, 8) Харьковском, 9) Московском и 10) Казанском.

Соткрытием действия сих новых Военно-Окружных Управлений, упраздняются:

1) Штабы Корпусов: Отдельного Гвардейского, 1, 2 и 3-го Резервных, равно как и Управления Начальников артиллерии сих Корпусов [...]» [3, с. 699]

Окончательно военно-окружная система оформилась к 1867 году. Во «Временном расписании губерний и областей по военным округам» указывалось, что территория СПб. ВО включала в себя С.-Петербургскую, Новгородскую, Псковскую, Олонецкую и Архангельскую губернии [3, с.224].

К 1903 г. на территории округа дислоцировались Гвардейский, 1-й, 18-й и 22-й армейские корпуса, а также массив частей и подразделений не входящих в состав корпусов. Войска Гвардии (состояли из Гвардейского корпуса и частей, не включенных в состав корпуса) к началу XX в. составляли: 9 гв. пехотных полков, 4 гв. стрелковых батальона, 10 гв. кавалерийских полков, 1 казачья сотня, 3 гв. артиллерийские бригады и 1 гв. конно-артиллерийская бригада и, наконец, гв. запасной пеший батальон. Указанные части входили в состав Гвардейского корпуса (в него также был включен ряд гв. частей, дислоцирующихся в Варшавском ВО). К частям, дислоцирующимся в СПб. ВО и не включенными в состав корпуса, относились л.-гв. Саперный батальон, Гвардейский запасной кавалерийский полк, Гвардейский экипаж и Гв. полевой Жандармский эскадрон [4, с. 1-9]. Общая численность Гвардейского корпуса составляла 44 генерала, 148 штаб-офицеров, 1147

овер-офицеров, 224 классных чинов и священников, а также 36404 нижних чина. На балансе корпуса числилось 11099 лошадей [5, с. 4–5].

Таким образом, императорская гвардия являлась наиболее значительной (даже в количественном выражении) частью российской армии. Именно это образование «курировал» великий князь Владимир Александрович. Круг его компетенций достаточно емко описал в своих воспоминаниях генерал Н.А. Епанчин. Он писал, что корпус был подчинен великому князю в первую очередь: «... в строевом отношении» [6, с. 206].

Жалование командующего СПб. ВО определялось «по чину» (данную должность чаще всего занимали полные генералы), размер столовых денег составлял 3500 руб. в год [3, с. 226]. Помощник командующего назначался только по Высочайшему повелению, получал жалование по чину полного генерала или генерал-лейтенанта; размер столовых денег составлял 3000 руб. в год [3, с. 226]. Наконец, начальник штаба округа в звании генерал-лейтенанта или генерал-майора, получал жалование по чину и столовых 2000 руб. [3, с. 227]

Великий князь Владимир Александрович окончательно утвердился в должности Главнокомандующего округа только 14.08.1884 г. В 1899 г. по званию Главнокомандующего СПб. ВО и войсками Гвардии его жалование составляло 14 тыс. руб. в год. [1, л. 51] При этом его помощник (должность – помощник Главнокомандующего) генерал от инфантерии А.А. Ребиндер получал: жалования 1695 руб., столовых 3000 руб., добавочных 2400 руб.; всего – 7095 руб. [7, с. 36]. Наконец, начальник штаба СПб. ВО генерал-лейтенант Николай Иванович Бобриков в 1891 г. получал: жалования 1356 руб., столовых 2400 руб., добавочных 2500 руб., особо добавочных 1500 руб.; всего – 7756 руб. Он так же имел аренду сроком на 4 года в размере 2000 руб. [8, с.208].

На протяжении всего пореформенного периода и вплоть до начала Первой Мировой войны во главе СПб. ВО, Гвардейского корпуса и отдельных гвардейских образований стояли представители, как правящего Дома, так и отдельных аристократических кланов в обязательном порядке инкорпорированных во власть (см. таблицу № 1).

Анализ таблицы № 1 позволяет сделать вывод, что в рассматриваемый период времени во главе войск Гвардии (СПб. ВО и войск гвардии) находились исключительно представители правящего Дома Романовых (всего четыре человека). Гвардейским корпусом командовали 12 офицеров, 5 из которых принадлежало к правящему Дому (включая принца Александра Петровича Ольденбургского). Из оставшихся 7 офицеров четверо (князя Н.Н. Оболенский и С.И. Васильчиков (оба Рюриковичи), граф П.А. Шувалов и В.М. Безобразов) принадлежали к влиятельным аристократическим кланам). Примечательно, что непродолжительный отрезок времени обе должности занимал наследник-цесаревич великий князь Александр Александрович (в сознании военной элиты имя Александра III прочно ассоциировалось с гвардейской средой).

Таблица № 1.

командующие (Главкомандующие) войсками Гвардии и Петербургского  
военного округа, командующие Гвардейским корпусом

| Командующие войсками Гвардии и<br>Петербургского военного округа                                                      |                                                                              | Командующие Гвардейского корпуса                                                                    |                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Конкретные персоналии                                                                                                 | Период командования                                                          | Конкретные персоналии                                                                               | Период командования                          |
| 1. г.-адъютант, инженер-ген. (г.-фельдмаршал) великий князь Николай Николаевич Старший                                | 10.08.1864-30.08.1867 – командующий; 30.08.1867-17.04.1880 – Главкомандующий | 1. Плаутин Николай Федорович                                                                        | 1856–1862                                    |
| 2. г. от инфантерии, наследник-цесаревич великий князь Александр Александрович (с 01.03.1881 император Александр III) | 17.04.-25.05.1880 – врио; 17.08.1880-2.03.1881 – командующий                 | 2. г.-адъютант, инженер-ген. великий князь Николай Николаевич Старший                               | 1861(врио)/1862–1864                         |
| 3. г.-адъютант, г. от инфантерии великий князь Владимир Александрович                                                 | 2.03.1881-14.08.1884 – командующий; 14.08.1884-26.10.1905 – Главкомандующий  | 3. г. от инфантерии наследник-цесаревич Александр Александрович (с 1881 г. император Александр III) | 1874–1880                                    |
| 4. г.-адъютант, г. от кавалерии великий князь Николай Николаевич Младший                                              | 26.10.1905-20.07.1914                                                        | 4, 6.граф Шувалов Павел Андреевич*                                                                  | 14.03.1881 – командир гв. корпуса; 1881–1885 |
| -                                                                                                                     | -                                                                            | 5.г.-адъютант, г. от инфантерии великий князь Владимир Александрович                                | 1880–1881                                    |
| -                                                                                                                     | -                                                                            | 7.принц Ольденбургский Александр Петрович                                                           | 1885–1889                                    |
| -                                                                                                                     | -                                                                            | 8.Манзей Константин Николаевич                                                                      | 1889–1896                                    |
| -                                                                                                                     | -                                                                            | 9.князь Оболенский Николай Николаевич                                                               | 1896–1898                                    |
| -                                                                                                                     | -                                                                            | 10.великий князь Павел Александрович                                                                | 1898–1902                                    |
| -                                                                                                                     | -                                                                            | 11.князь Васильчиков Сергей Илларионович                                                            | 1902–1906                                    |
| -                                                                                                                     | -                                                                            | 12.Данилов Владимир Николаевич                                                                      | 1906–1912                                    |
| -                                                                                                                     | -                                                                            | 13.Безобразов Владимир Михайлович                                                                   | 1912–1915                                    |
| ВСЕГО: 5 офицеров                                                                                                     |                                                                              | ВСЕГО: 13 офицеров                                                                                  |                                              |

Следует отметить то, что карьера указанных Командующих (Главкомандующих) СПб. ВО и войсками Гвардии во многом определялась их особым, «царственным» (великокняжеским) положением. Общее представление о карьерном росте указанных офицеров дает таблица № 2 (см. таблицу № 2).

Источник: см. сноски в таблице.

Анализ таблицы № 2 позволяет утверждать то, что на отрезке правления императоров Александра III – Николая II Петербургским ВО и войсками Гвардии командовали всего два офицера (оба – представители правящей династии Романовых): великие князья Владимир Александрович и Николай Николаевич младший.

Среди представителей выявленной группы командиров войск Гвардии и Гвардейского корпуса особое место

занимает великий князь Владимира Александровича. Генерал Н.А. Епанчин вспоминал о стиле командования великого князя: «...Великий князь требовал исполнения существовавших законов и уставов; он строго соотносил свои требования с духом этих уставов, разумно согласованных с современными условиями военного дела» [6, с. 208]. Данное суждение во многих отношениях спорно. Великий князь уделял значительную часть своей жизни «искусству» и считался знатоком и покровителем всевозможных течений и направлений в этом сложном социальном и мировоззренческом пространстве (например, хорошо известны его деловые отношения с С.П. Дягилевы, с которым он осуществил ряд деловых проектов) [13, с. 123–132]. В этом плане достаточно сложно определить, что для великого князя являлось хобби – покровительство искусству или сфера его

Таблица № 2.

Командующие (Главкомандующих) Петербургского военного округа и войсками Гвардии 1864–1914 гг.

| Титул, Ф.И.О. (годы жизни, примечание)                                                                  | Посл. воин. зван. (свитское зван.)                              | Образование                                                                                       | Командование отдельными частями и соединениями, занимаемые должности                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Семейное положение                                                                   | Участие в б/д        | «Боевые» награды                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------|
| 1.в.к. Николай Николаевич Старший (27.07.1831–13.04.1891) [9]                                           | Генерал-фельдмаршал (16.04.1878 г.)                             | 1-й кадетский корпус.                                                                             | Генерал-инспектор по инженерной части (1852), командир 1-ой бригады 1-й гв. легкой кавалерийской дивизии (1856-1857); начальник 2-й кав. дивизии нового состава (1857-1859); ком. Гв. Резервным кавалерийским корпусом (1859 (1860)-1862); командующий Отдельным Гв. корпусом (1862-1864); Генерал-инспектор кавалерии (1864); Главкомандующий действующей армией на Балканах (с 1.11.1876-16.04.1878); член ГС (1855). | Жена: в.к. Александра Петровна, у. п. Ольденбургская. Дети: 2 сына (Николай и Петр). | 1853-1856; 1877-1878 | Г4 (1854), Г2 (1877), Г1 (1877: «За взятие Плевны»), 3О (1878) |
| 2.в.к. Александр Александрович (26.02.1845–20.10.1894; в 1881 г. жалование: 7495 руб.) [10, с. 543-596] | Генерал от инфантерии, генерал от кавалерии (генерал-адъютант). | Домашнее, под наблюдение Августейших родителей.                                                   | 12.04.1865 – объявлен наследником Престола; член ГС (1866); ком. 2-й гв. пехотной див. (1868); ком. гв. кав. бригадой (1868); ком. (начальник) 1-й гв. пех. див. (1870-1874); ком. Гв. корпуса (1874-1880); ком. Рушукского отряда Дунайской армии (1877-1878). 1.03.1881 – император. Член ГС.                                                                                                                         | Жена: имп. Мария Федоровна, у. п. Дагмара Датская. 6 детей.                          | 1877-1878            | В1 м, Г2 (1877), 3О (1878)                                     |
| 3.в.к. Владимир Александрович (10.04.1847–4.02.1909; жалование 14000 руб. [11])                         | Ген. от инфантерии (1880) (ген.-адъютант (1872))                | Домашнее, под наблюдение Августейших родителей (вместе с братом в.к. Александром Александровичем) | Ком. л.-гв. Преображенского п. (1.06.-13.07.1869); командующий: гв. стрелковой бриг. (1872-1874), 1-й гв. пех. дивизией (1874-1880), гвардейским корпусом (1880-1881). Член ГС; Главкомандующий войсками гвардии и СПб.ВО.                                                                                                                                                                                              | Жена: Мария Павловна, у. п. Мекленбург-Шверинская. 5 детей.                          | 1877-1878            | В2 м, 3О, Г3 (1877)                                            |
| 4.в.к. Николай Николаевич Старший (6.11.1856–5.01.1929) [12, л. 75-79]                                  | Ген. от кавалерии (1900) (ген.-адъютант (1894))                 | Домашнее, под наблюдение Августейших родителей; Николаевское инж. уч-ще; НАГШ (1 р.)              | Командир л.-гв. Гусарского Е.В. п. (1884-1890); ком. 2 бриг. 2 гв. кав. дивизии (10.11-11.12.1890); командующий 2 гв. кав. дивизией (1890-1895 (с 1893 – начальник)); Генерал-инспектор кавалерии (1895-1905); председатель СГО (1905-1908); Главкомандующий СПб.ВО и войск Гвардии (1908-1914). С 20.07.1914 – Верховный главкомандующий.                                                                              | 1-й брак: п. Лейхтенбергская;                                                        |                      |                                                                |
| 2-й брак (1907 г.): в.к. Анастасия Николаевна, у. княг. Черногорская.                                   | 1877-1878                                                       | Г4, 3О (1877)                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                      |                      |                                                                |

непосредственных профессиональных обязанностей. Данная тема, а также анализ профессиональных качеств Владимира Александровича, может выступать отдель-

ным объектом рассмотрения. Анализу этого исследовательского пространства будет посвящена следующая часть нашего цикла статей...

*Продолжение следует*

### Библиографический список

1. Российский Государственный исторический архив (РГИА). Ф.528. Оп.1. Послужной список 1872-1909. Д.4.
2. Великий князь Александр Михайлович: Книга воспоминаний. М.: Современник, 1991. 271 с.
3. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание второе. Т.XXXIX. Отделение первое. 1864. От 40457-41318. № 41162. СПб., 1867.
4. Краткое расписание Сухопутных войск. Исправлено по 1-е Июля 1903 г. СПб.: Военная Типография (в здании Главного Штаба), 1903. 52 с.
5. Военно-статистический ежегодник армии. СПб.: Военная Типография (в здании Главного Штаба), 1911.
6. Епанчин Н.А. На службе трех Императоров. М.: «Наше наследие» при участии ГФ «Полиграфресурсы», 1996. 567 с.
7. Список генералам по старшинству. СПб.: Военная Типография (в здании Главного Штаба), 1899.
8. Список генералам по старшинству. СПб.: Военная Типография (в здании Главного Штаба), 1891.
9. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.646. Оп.1. Д.11. Послужной список.
10. Полный послужной список наследника цесаревича Александра Александровича 1881. // Великий князь Александр Александрович. Сборник документов. М., 2002.
11. РГИА. Ф.1162. Оп.6. Д.468: послужной список.
12. Российский Государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф.970. Оп.3. №.2206: послужной список.
13. См., например: Хмельницкая И.И. Великий князь Владимир Александрович и начало Дягилевских сезонов / Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. № 3 (50) 2017.

### References

1. Russian State Historical Archive (RGIA). F.528. In.1. Service record 1872-1909. D.4.
2. Grand Duke Alexander Mikhailovich: A book of memoirs. M.: Sovremennik, 1991. 271 p.
3. The complete collection of laws of the Russian Empire. The Second Meeting, vol. XXXIX. Department one. 1864. From 40457-41318. №.41162. St.-Petersburg., 1867.
4. Brief schedule of the Land Forces. Corrected by July 1, 1903. St.-Petersburg: Military Printing House (in the building of the General Staff), 1903. - 52 p.
5. Military-statistical yearbook of the army. St.-Petersburg: Military Printing House (in the building of the General Staff), 1911.
6. Epanchin N.A. In the service of the three Emperors. M.: «Our heritage» under the participation of the SF «Polygraph Resources», 1996. 567 p.
7. List of generals by seniority. St. Petersburg: Military Printing House (in the building of the General Staff), 1899.
8. List of generals by seniority. St.-Petersburg: Military Printing House (in the building of the General Staff), 1891.
9. State Archive of the Russian Federation (GARF). F.646. In.1. D.11. Track record.
10. The complete service record of the heir of Tsarevich Alexander Aleksan-drovich 1881/Grand Duke Alexander Alexandrovich. Collection of documents. M., 2002.
11. RGIA. F.1162. In.6. D.468: track record.
12. Russian State Military-historical Archive (RGVIA). F.970. In.3. №.3206: service record.
13. See, for example: Khmel'nitskaya I. I. Grand Prince Vladimir Alexandrovich and the beginning of the Diaghilev Seasons / Bulletin of the Vaganova Academy of Russian Ballet. № 3 (50) 2017.

**БЕЛЬСКАЯ А.А.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

**BELSKAYA A.A.**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of History of Russian literature XI–XIX, Orel State University

**А.С. ПУШКИН И И.С. ТУРГЕНЕВ: ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ АНАЛОГИИ****A.S. PUSHKIN AND I.S. TURGENEV: ARTISTIC ANALOGIES**

*В статье выявлены художественные аналогии между Пушкиным и Тургеневым и доказано, что в романе «Дворянское гнездо» наблюдаются ассоциативные связи с творчеством поэта, встречаются прямые и имплицитные проекции пушкинского слова, типологические схождения, диалогические отношения.*

*Ключевые слова: Пушкин, Тургенев, «Дворянское гнездо», художественные аналогии, ассоциации, реминисценции, аллюзии, типологические схождения, диалог.*

*The article reveals the artistic analogies between Pushkin and Turgenev and is proved that in the novel «The Noble Nest» there are associative connections with the poet's work, there are direct and implicit projections of the Pushkin word, typological convergences, dialogical relations.*

*Keywords: Pushkin, Turgenev, «The Noble Nest», artistic analogies, allusions, typological convergences, dialog.*

А.С. Пушкин всегда был для И.С. Тургенева «чем-то вроде полубога», и на протяжении всей жизни он называл поэта «образцом», одним из своих литературных учителей («... мой идол, мой учитель, мой недостижимый образец»). Неудивительно, что диапазон творческих связей между Тургеневым и Пушкиным чрезвычайно широк. Это и следование писателем пушкинской традиции в самобытном её продолжении, и творческое освоение, вариативная переработка пушкинских сюжетных схем, композиционных структур, основных образов, и обращение к пушкинским темам в собственной оригинальной трактовке, и обилие в тургеневских произведениях пушкинских цитат, аллюзий, реминисценций в их разнообразном виде, и типологические схождения, и диалогические отношения, которые не тождественны ни традиции, ни типологической общности, ни интертекстуальности. Исследователи многократно находили «пушкинский элемент» в произведениях Тургенева. Между тем тема «Пушкин и Тургенев», имеющая долгую историю изучения, далеко не исчерпана и постоянно открывает новые перспективы научных поисков.

Наша цель – выявить художественные аналогии между Пушкиным и Тургенев, опираясь на роман «Дворянское гнездо» (1858).

Обращаясь к сравнительному анализу литературных явлений, внутритекстовых и межтекстовых связей, учёные нередко пользуются термином «художественные аналогии», с помощью исследования которых (ассоциативный контекст, сходные темы, мотивы, образы, ситуации, элементы сюжета, реминисценции, аллюзии, литературные и/или биографические совпадения и т.д.) можно обнаружить общие тенденции в творчестве писателей. Сам термин «аналогия», согласно Ю.Б. Випперу,

«подчеркивает как бы приоритет сходства между двумя различными явлениями над необходимостью изучать в их соотношении переплетение элементов общности и различия» [2, с. 287].

В «Дворянском гнезде» отчётливо проступает «пушкинское начало», в частности, в романе встречаются как прямые, открытые, так и скрытые, имплицитные проекции слова поэта. Например, включение в «Дворянское гнездо» цитаты из песни Земфиры (поэма Пушкина «Цыганы») мотивировано самим сюжетом романа Тургенева: «...мы опять споем ту песенку вашего поэта Пускина (de votre poete Pouskine), которой ты меня научила: “Старый муж, грозный муж!”...» [14, с. 52]. Пушкинская цитата становится важным смысловым «знаком» в тургеневском тексте и выполняет двойную функцию: характерологическую – помогает реконструировать модель поведения Варвары Павловны и её любовника по отношению к обманутому мужу; и психологическую – раскрывает особенности внутренних переживаний Лаврецкого, узнавшего об измене жены. С определённой оговоркой можно утверждать, что пушкинская цитата осуществляет в романе сюжетно-композиционную функцию, поскольку предсказывает возможную развязку драматических событий («... да убить их обоих»). Однако Тургенев буквально не следует за предшественником. В отличие от охваченного ненавистью пушкинского героя, которого «роковые» страсти: чувственная любовь, гордость, себялюбие («Ты для себя лишь хочешь воли»), ревность («мой муж ревнив»), месть («мщеньем наслажусь»), – приводят к преступлению, а впоследствии – к безотрадному одиночеству, тургеневский герой складом своей личности, душою не столько «страстной», сколько «любящей» и,

главное, развитым моральным сознанием предотвращает кровавую развязку и приходит к пониманию необходимости жизни не «для себя», а для «других».

Вернувшись через четыре года после измены жены на родину, Лаврецкий, будучи на «дне реки», казалось бы, хочет одного – научиться «пахать землю» и «как можно лучше ее пахать». Но, встретив Лизу Калитину, он готов «опять отдать свою душу в руки женщины» и вторично «изведать счастье в жизни» [14, с. 96]. При внимательном рассмотрении нельзя не заметить, что вся история любви героев тургеневского романа насыщена преднамеренными или невольными отсылками к пушкинским текстам. Так, характеризуя чувства Лизы Калитиной, автор замечает, что она «полюбила честно, не шутя, привязалась крепко, на всю жизнь» [14, с. 123]. В отличие от предыдущего графически оформленного введения в роман пушкинского слова из «Цыган», в данном случае Тургенев прибегает к аллюзии в виде намёка, репрезентантом которого становится слово «*не шутя*». Будучи органически вплетённым в ткань тургеневского текста, оно имплицитно указывает на роман Пушкина «Евгений Онегин»: «Кокетка судит хладнокровно, // Татьяна любит не шутя // И предается безусловно // Любви, как милое дитя» [13, с. 64].

В науке неоднократно отмечалась близость «Дворянского гнезда» к романной модели, сюжетным основам, сюжетным ситуациям «Евгения Онегина». Присутствует в романе Тургенева также целый ряд тематических реминисценций, источником которых является пушкинский роман в стихах. Важнейшая из них – тема «русского Эроса». В «Дворянском гнезде» особое значение имеет любовный сюжет, ситуация испытания любви и испытания любовью и представлены два, идущие от Пушкина, варианта женской любви – «*шутя*»/«*не шутя*», а образ Лизы Калитиной сопоставим с образом Татьяны Лариной [1].

В противоположность Варваре Павловне Лиза любит «всею силою души», «не шутя». В свою очередь, Лаврецкий, изведав наслаждения «сладкой женской любви» и разочаровавшись в ней, после встречи с Лизой впервые узнает, что «значит чистая женская душа» [14, с. 90-91]. Нередко во время интимно-психологических бесед Лаврецкий с «тайной радостью» следит за Лизой: лицо «казалось ему благородней и милей»; «она так мило, так внимательно его слушала; ее редкие замечания и возражения казались ему так просты и умны», а взгляд – «честным и невинным» [14, с. 83, 60]. Образ Лизы как чистой, невинной «милрой» отсылает не только к «милрой» Татьяне Лариной, но и лирической героине пушкинского стихотворения «Мой друг, забыты мной следы давно минувших дней...» (1821).

В отличие от Онегина, нашедшего в Татьяне свой «прежний идеал», но отвергнувшего чувства «девочки несмелой», лирический субъект стихотворения Пушкина любит неискушённую «милрой». Хотя лирический субъект поэта всё ещё внимает «безумству и страстям», даже боится лишиться их («Нет, милая моя, // Лишиться я боюсь последних наслаждений») и по-

тому вкушает «радости» «не вполне», но он, встретив «новую» любовь, пленяется «доверчивой душой» близкой сердцу «милрой»: «Но ты, невинная! ты рождена для счастья <...> Душа твоя жива для дружбы, для любви <...> Душа твоя чиста; унынье чуждо ей; // Светла, как ясный день, младенческая совесть» [11, с. 157]. По сути дела, лирический субъект при всех его противоречивых склонностях избирает добро, ибо не смеет страстными желаниями возмутить «тихий ум» «милрой», оскорбить её «младенческую совесть». В свою очередь, «здоровая природа» Лаврецкого проявляется в том, что он преодолевает в себе голос страстей. Несмотря на то, что переживания тургеневского героя, в восприятии которого обладающая «спокойным нравом», «ясной», «чистой душой», «сердцем добрым и кротким» Лиза – «милая девушка» [14, с. 104], и лирического субъекта, восхищённого «чистой душой», невинностью «милрой», отличаются друг от друга, ощутима схожесть мотивов, образов, восходящих к пушкинскому стихотворению и развитых Тургеневым в «Дворянском гнезде».

Стихотворение Пушкина и роман Тургенева связывает ситуация изображения, с одной стороны, любви чувственной, с её «мятежным теченьем», «безумством и страстями», приносящей «наслаждение» и «печаль», несчастной и опустошающей («Что я любил, что изменило мне...»), с другой, – любви, дарующей утешение, очищающей душу («... сегодня счастлив я»). «Дворянское гнездо», как и стихотворение Пушкина, построено на противопоставлении двух типов любви – любви-страсти, когда «вся душа» сливается «в одно чувство, в одно желание, в желание счастья, обладания» [14, с. 47], «отравляющей» и разрушающей («глубже и глубже врезывалась тоска в его сердце»), и любви одухотворённой, возвышающей, преображающей.

Близость идейно-эстетических принципов Пушкина и Тургенева состоит в том, что в своих произведениях они часто показывают не только иррациональность, стихийность любви-страсти («Страстей безумных и мятежных // Как упоителен язык!» – «... бывает влечение неведомой силы»), но и её разрушительную красоту. При этом и Пушкин, и Тургенев, нередко поэтизируя страсть, высшей ценностью признают дар бесконечной, неизменной любви.

Индивидуально-авторское начало в «Дворянском гнезде» проявляется в том, что в романе передано иное, отличное от пушкинского стихотворения «Мой друг, забыты мной следы давно минувших дней...», чувство страсти. Сближает поэта и писателя то, что любовь-страсть у них – это «сильное» чувство. Правда, если лирический субъект пушкинского стихотворения хранит в памяти, хотя не без сожаления, «наслаждения» былой чувственной любви, то у тургеневского героя прежняя «сладкая» любовь вызывает мучительные воспоминания («изгонял <...> неотвязный образ <...> невозмутимо-лукавые, красивые и ненавистные черты»). Роднит поэта и писателя также то, что лирический субъект у Пушкина испытывает бережное любовное «новое» возлюбленной, а Лиза Калитина «возбужда-

ет» в Лаврецком «не такого рода чувство», как Варвара Павловна [14, с. 100]. Изобразив в романе безумство мятежных страстей главного героя, который узнаёт противные самой сути любви притворство, фальшь, неискренность любимой женщины, Тургенев сосредотачивает внимание не столько на «минувшем», сколько на душевной близости, поэтическом созвучии переживаний страстно жаждущего счастья Лаврецкого и глубоко верующей Лизы, в сердце которой «едва только родилось <...> новое, неожиданное чувство» [14, с. 122].

В романе Тургенева представлено два типа женщины – чистая, «невинная сердцем», «тихая», «милая» Лиза Калитина и «грациозно-вакхическая», «проворная», порочная Варвара Павловна: «Лиза не чета той: она бы не потребовала от меня постыдных жертв; она не отвлекла бы меня от моих занятий; она бы сама воодушевила меня на честный, строгий труд, и мы пошли бы оба вперед к прекрасной цели» [14, с. 96].

Объединяет Тургенева с Пушкиным, прежде всего, обрисовка полной обаяния, не ведающей о любви «милой», а также мотивы противоречивой сущности человека, измены, памяти, прошедшей страсти как «незанимательной повести» («Не спрашивай меня о том, чего уж нет, // Что было мне дано в печаль и в наслаждение...» – «... не прикасайтесь, пожалуйста, к этой ране; руки у вас нежные, а все-таки мне будет больно...»), страданий любви («... любовь на всякий возраст имеет свои страдания») и счастья взаимной любви («Сегодня я люблю, сегодня счастлив я» – «Чувство неожиданной, великой радости наполняло его душу...»), умиления и трогательного отношения к юной возлюбленной.

Романный герой и лирический субъект стихотворения Пушкина не только не равнодушны к жизни, но и предстают горячими защитниками самостоятельности человека, его естественного права на счастье. Убедить в этом своих возлюбленных (косвенно или прямо) пытается и лирический субъект пушкинского стихотворения («... ты рождена для счастья. // Беспечно верь ему, летучий миг лови...»), и герой Тургенева: «...счастье на земле зависит <...> От нас, от нас, поверьте мне (он схватил ее за обе руки; Лиза побледнела и почти с испугом, но внимательно глядела на него), лишь бы мы не портили сами своей жизни» [14, с. 92]. Надо отметить, что, несмотря на разность взглядов Лаврецкого и Лизы на жизнь, в том числе, счастье («Мне кажется, Федор Иванович, – произнесла, понизив голос, Лиза <...> счастье на земле зависит не от нас...»), в их любви происходит слияние душ: «...оба они поняли, что тесно сошлись в этот вечер, поняли, что и любят и не любят одно и то же. В одном только они расходились; но Лиза тайне надеялась привести его к Богу» [14, с. 103].

Есть в «Дворянском гнезде» отсылка и к знаменитому пушкинскому противопоставлению местоимений «ты» и «вы». В стихотворении «Ты и Вы» (1828) возлюбленная, случайно заменив «пустое вы сердечным ты», возбуждает «в душе влюбленной» «счастливые мечты», а в финале стихотворения лирический субъект мысленно произносит сокровенные для себя слова: «И говорю

ей: “как вы милы!” // И мыслю: “как тебя люблю!”» [12, с. 207]. В тургеневском романе Лаврецкий в разговорах с Лизой тоже использует этикетное обращение на «вы»: «Вы слишком чисты...», «... вы чрезвычайно добры», «Неужели вы меня любите?» и др., – но наедине с собою часто заменяет внешнее, «пустое» вы на внутреннее, «сердечное ты»: «О, как мило стоишь ты над моим прудом!», «... вот ты какая», «Ты меня сюда привела <...> коснись же меня, коснись моей души» и др. Как видно, в речи героя использован известный пушкинский переход местоимений «ты» и «вы». Хотя порядок событий в тургеневском романе несколько иной, чем у Пушкина, и преодолевает преграду между собой и возлюбленной романский герой, но сама замена в его речи местоимений «ты» и «вы» восходит к пушкинскому стихотворению, которое невольно оживает в художественной памяти читателя. И в лирическом произведении Пушкина, и в романе Тургенева это не простая грамматическая перестановка личных местоимений, а знак перемен эмоционального и психического состояния человека.

Показательно, что в храме, когда Лаврецкий мысленно обращается к Лизе на «ты» («Ты меня сюда привела...»), он, подобно многим пушкинским героям, испытывает умиление. Согласно М.О. Гершензону, сам Пушкин «трогательно любил это чувство, лелеял его в себе и с любовью изображал в других». «Самое слово “умиление”, – пишет литературовед, – он повторял многократно. Он знал терзания совести, “змеи сердечной угрызенья”, но его раскаяние всегда молитвенно и смиренно» [3, с. 18]. Очевидно, что М.О. Гершензон трактует пушкинское «умиление» с христианской точки зрения: «Умиление благочестиво и мудро, ибо оно утверждает полноту, как высшую себя, и не притязает смешаться с нею, что и невозможно» [3, с. 18]. Разумеется, в произведениях Пушкина семантическое наполнение категории «умиление» не всегда имеет религиозный смысл, порой поэт представляет его (умиление) в психологическом или сентиментальном аспекте – как проявление трогательных чувств, радушного участия и т.п.

У Тургенева в художественном пространстве романа «Дворянское гнездо» умиление – это и эмоция нежности («...он умилился при мысли, что она его любит»), и особо чувствительное, избыточное, даже слащавое состояние («Марья Дмитриевна с умилением поддакивала Паншину...»), и фальшивая маска, наигранность («Варвара Павловна ... слегка, как бы с умилением, сложила руки»), и покаянное чувство: «Лиза уже была в церкви, когда он пришел <...> Она усердно молилась: тихо светились ее глаза, тихо склонялась и поднималась ее голова. Он почувствовал, что она молилась и за него, – и чудное умиление наполнило его душу. Ему было и хорошо и немного совестно. Чинно стоявший народ, родные лица, согласное пение, запах ладану, длинные косые лучи от окон, самая темнота стен и сводов – все говорило его сердцу. Давно не был он в церкви, давно не обращался к Богу; он и теперь не произнес никаких молитвенных слов, – он без слов даже не молился, – но

хотя на мгновение если не телом, то всем помыслом своим повергнулся ниц и приник смиренно к земле» [14, с. 97].

Стоит согласиться с Г.В. Поляковой, что в данной сцене Тургенев «невольно повторяет пушкинский метафизический сюжет стихотворения “Отцы-пустынники и жены непорочны...”» (1836) [10]. Известно, что оно является переложением молитвы преподобного Ефрема Сирина, которую особенно чтит православная церковь и которую читают в дни Великого поста. В начале пушкинского стихотворения передано умиление от молитвы «отца пустытника» Ефрема Сирина («Сложили множество божественных молитв; // Но ни одна из них меня не умиляет, // Как та, которую священник повторяет // Во дни печальные Великого поста // Всех чаще мне она приходит на уста // И падшего крепит неведомою силой»), которая, в свою очередь, рождает у осознающего собственную греховность лирического субъекта молитву в умилении: «Владыко дней моих! дух праздности унылой, // Любоначалия, змеи сокрытой сей, // И празднословия не дай душе моей. // Но дай мне зреть мои, о Боже, прегрешенья, // Да брат мой от меня не примет осужденья, // И дух смирения, терпения, любви // И целомудрия мне в сердце оживи» [12, с. 456]. Как справедливо пишет В.В. Лепяхин, умиление всегда «тесно связано с молитвой: молитва – это и средство для стяжания умиления», но «чистая молитва» – это «и плод умиления», поэтому в контексте пушкинского стихотворения «“умиляет” – значит, вызывает покаянное чувство и возбуждает желание молиться» [8].

Аналогичная ситуация воссоздана в «Дворянском гнезде». Правда, если в стихотворении Пушкина поэтическое слово прямо восходит к Богослужебной покаянной молитве, живой и являемой, обращенной к Всевышнему с двумя просьбами – об удалении из грешной души злых помыслов и о дарах Божьих для души, то в романе отсутствует целостное выражение молитвы. При этом Тургенев, как и поэт, изображает восхождение человеческого духа к молитве.

Сначала Лаврецкий, наблюдая за «тихо» молящейся Лизой, которая молится, в том числе, «и за него», т.е. вводит его в свою любовь, в Божию любовь, испытывает «чуждое» – безмолвное, благоговейное – умиление. После «чуждого умиления», дарующего идеальное состояние и одновременно печаль души («Ему было и хорошо и немного совестно»), Лаврецкий, узрев собственные «прегрешенья», испытывает угрызения совести (одна из важных составляющих христианской этики, ибо наделяет человека способностью различать добро и зло). Затем, ощутив себя частью «чинно стоявшего народа», проникнувшись силой пения, запахом ладана, молитвенным духом, «он и теперь не произнес никаких молитвенных слов, – он без слов даже не молился, – но хотя на мгновение если не телом, то всем помыслом своим повергнулся ниц и приник смиренно к земле» [14, с. 97]. Наконец, Лаврецкий вспоминает своё детство, когда он молился до тех пор, «пока не ощущал у себя на лбу как бы чьего-то свежего прикосновения; это, думал

он тогда, ангел-хранитель принимает меня и кладёт на меня печать избрания» [14, с. 97]. Воспоминания о молитве в детстве, ангеле-хранителе, его прикосновении к душе доказывают то, что Лаврецкий «не утерял образа Божьего в себе, не утерял основной метафизической силы своего существа» [5, с. 183]. Именно в храме в Лаврецком пробуждается дремлющее («Давно не был он в церкви, давно не обращался к Богу...») духовное начало, оживляется, как сказано в стихотворении Пушкина, «дух смирения, терпения, любви», что и ведёт героя к возвышенному и смиренному состоянию – умилению и молитве в умилении: «Он взглянул на Лизу... “Ты меня сюда привела <...> коснись же меня, коснись моей души”. Она всё так же тихо молилась; лицо ее показалось ему радостным, и он умилился вновь, он попросил другой душе – покоя, своей – прощенья...» [14, с. 97].

Не вызывает сомнения, что в «Дворянском гнезде» писатель изображает то умиление, которое в православной традиции почитается как наивысшая добродетель, воспринимается как состояние блаженной незлобности, душевной кротости, любви к ближнему, когда преодолеваются преграды себялюбия, эгоизма и душу человека наполняет «радость, страстворенная печалью, или печаль, страстворенная радостью» [7, с. 255]. Нечто похожее переживает во время храмового богослужения Лаврецкий, озарённый после Богообщения, творения молитвы о прощении собственных согрешений и упокоении «другой души», внутренней радостью: «Они встретились на паперти; она приветствовала его с веселой и ласковой важностью <...> Лаврецкий стоял с непокрытой головой и улыбался...» [14, с. 97].

Полагаем, что прослеживается определённая связь между Пушкиным и Тургеневым в постижении одного из основополагающих понятий христианства – умиления: во-первых, как покаянного чувства, пробуждающего желание молиться; во-вторых, как дара Божьего («Когда с нами умиление, тогда с нами Бог», – писал иеромонах Серафим Саровский), особого Божественного посещения человеческой души, оживляющего и обновляющего, наполняющего сокрушением, печалью и радостью, неизреченной любовью к Богу и ближнему. То, как поэт и писатель передают нисхождение на человека «чуждого» умиления, утешающего и просвещающего, подтверждает общие тенденции в их литературно-художественном освоении мира и человека, национальную специфику их творчества.

Общность, но далеко не идентичность можно обнаружить в решении Пушкиным и Тургеневым коллизии любви и долга. В не столь известном по сравнению с «Отцами-пустынниками и женами непорочными...» стихотворении «Десятая заповедь» (написано предположительно в 1821 г., напечатано в 1858 г., т.е. тогда, когда Тургенев работает над романом «Дворянское гнездо») поэт размышляет о десятой заповеди как наиболее трудной для соблюдения человеком. Десятая заповедь, осуждающая «любостяжание», недовольство своей участью, сладострастные мысли и желания, гласит: «Не желай дома ближнего твоего; не желай жены ближне-

го твоего; ни раба его, ни рабыни его, ни вола его, ни осла его, ничего, что у ближнего твоего» [Исход 20:17]. Считается, что эта заповедь, служащая «мостом» между Ветхим Заветом, данным Богом через пророка Моисея, и Новым Заветом, данным Богом через Иисуса Христа, предотвращает греховные помыслы («Мерзость пред Господом – помышления злых...» [Притч 15:26]), когда человек превращается в раба себялюбивых желаний и страстей, из которых произрастают грешные дела. Особое значение десятой заповеди состоит в том, что её поправление ведёт к нарушению одной за другой остальных девяти заповедей.

В пушкинском стихотворении лирический субъект, намериваясь соблюсти закон Божий, готов отречься от всех материальных благ («Обидеть друга не желаю, // И не хочу его села // Не надо мне его вола, // На всё спокойно я взираю...»), но не желает сопротивляться влечению и мучается вопросами, как «нежным чувством управлять»: «Кто сердцем мог повелевать? // Кто раб усилий бесполезных? // Как можно не любить любезных? // Как райских благ не пожелать?» [11, с. 175]. Несмотря на шуточный тон стихотворения, в его финале лирический субъект («Господи! я слаб!») всё же приходит к признанию необходимости сдерживать свои желания и порывы, хотя это и несёт неизбежные страдания: «Смотрю, томлюся и вздыхаю, // Но строгий долг умею чтить, // Страшусь желаньям сердца льстить, // Молчу... и тайне я страдаю» [11, с. 175]. Можно утверждать, что в финале стихотворения лирический субъект обращается к христианскому смирению, соглашаясь «чтить» («Умею чтить») десятую заповедь.

Конечно, в отличие от стихотворения «Отцы пустынноики и жены непорочны...», являющегося переложением молитвы и свидетельствующего о глубокой вере Пушкина, в «Десятой заповеди» ощутимо ещё не совсем серьёзное отношение поэта к вере, отчасти ироническое решение проблемы любви – долга. Между тем в последующем творчестве она не только станет одной из ключевых проблем, волновавших Пушкина, но и получит в его произведениях глубокое осмысление: любовь-долг («Евгений Онегин», Татьяна Ларина), конфликт между истинностью любви и истинностью долга, когда выбор героев выступает показателем их нравственных возможностей, в том числе, ответственности перед Богом и людьми («Повести Белкина», «Дубровский», «Капитанская дочка» и др.).

Что касается Тургенева, во многих произведениях которого сюжетобразующим принципом предстаёт оппозиция *любовь/долг*, то в «Дворянском гнезде» писатель даёт свою вариацию пушкинской коллизии *«нежное чувство»/«суровый долг»*, которую романские герои переживают, безусловно, глубже и драматичнее, чем лирический субъект «Десятой заповеди». Вместе с тем бесспорно созвучие творческих замыслов поэта и писателя. Точно так же, как лирический субъект стихотворения Пушкина, герой Тургенева даже после горького понимания того, что «на женскую любовь ушли» его «лучшие года», не желает «сердцем ... повелевать».

Подобно лирическому субъекту пушкинского стихотворения («... раб усилий бесполезных...»), Лаврецкий предстаёт «рабом» любви («неукротимая жажда любви») и адептом счастья: «Жажда счастья – опять-таки жажда счастья! <...> Ты захотел вторично изведать счастья в жизни <...> ты позабыл, что и то роскошь, незаслуженная милость, когда оно хоть однажды посетит человека. Оно не было полно, оно было ложно, скажешь ты; да предъяви же свои права на полное, истинное счастье! Оглянись, кто вокруг тебя блаженствует, кто наслаждается?» [14, с. 135]. Несмотря на то, что важную часть жизни Лаврецкого составляет поиск счастья, в конце концов, он под влиянием Лизы соглашается исполнить «строгий долг»: «Хорошо, – проговорил сквозь зубы Лаврецкий, – это я сделаю, положим; этим я исполню свой долг» [14, с. 140].

Вне сомнения, любовь к Лизе преобразует Лаврецкого, воскрешает в нём духовную силу. В финале романа автор сообщает, что в жизни героя происходит «тот перелом, которого многие не испытывают, но без которого нельзя остаться порядочным человеком до конца; он действительно перестал думать о собственном счастье, о своекорыстных целях» [14, с. 157]. Вместе с тем Лаврецкий, исполнивший долг, сделавшийся «действительно хорошим хозяином», действительно выучившийся «пахать землю» и трудиться «не для одного себя», обеспечивший и упрочивший «быт своих крестьян», остаётся верен любви. Недаром «грусть» о Лизе для Лаврецкого «томительна и не легка: в ней не было тишины, навеваемой смертью», и себя он ощущает «одиноким, бездомным странником», доживающим «бесполезную жизнь» [14, с. 157-158].

Многими учёными замечено, что в сцене возвращения Лаврецкого в усадьбу Калитиных возникает «намёк» на стихотворение Пушкина «Вновь я посетил...» (1835). Полагаем, что в эпилоге «Дворянского гнезда» Тургенев использует такие пушкинские реминисценци-мотивы, как: возвращение, элегическое воспоминание («Минувшее меня объёмлет живо...»), смена поколений, непрерывность хода времени, изменчивость жизненных обстоятельств и их влияние на судьбу человека, его одинокая участь в мире, вечное движение природы, – которые отсылают к стихотворению «Вновь я посетил...» и расширяют смысловое пространство романного текста, вскрывают сущностные совпадения в художественной картине мира поэта и писателя.

Доминирующий в финале «Дворянского гнезда» мотив воспоминания отсылает к ещё одному стихотворению Пушкина – «Воспоминание», написанному в 1828 году. В пушкинском стихотворении и в эпилоге романа Тургенева передана рефлексия о прошедшем. Но, если в стихотворении Пушкина «воспоминание» безмолвно развивает «свой длинный <...> свиток» внутри лирического субъекта [12, с. 206], то Лаврецкого оно заставляет оглянуться «на свою жизнь» [14, с. 158]. Нельзя не заметить, однако, что и для романного героя, и для лирического субъекта пушкинского стихотворения воспоминания – это «живое» *томление* души

(«томительное бденье» – «грусть ... томительна») и оба они, созерцая свою прошлую жизнь и придя каждый по-своему к горькому знанию о самих себе, не хотят «смыть» «строк» минувшего.

Разница между Пушкиным и Тургеневым сказывается в том, что в стихотворении воспоминания не конкретизированы в пространстве текста, а в романе они актуализированы и предельно сконцентрированы во времени и пространстве, в том числе, в исходящих от него звуках, запахах, красках. Всё: и *сад*, пахнувший *дромом, травой, сиренью*, и *почерневшая*, искривившаяся от времени *скамейка*, на которой некогда Лаврецкий провёл с Лизой несколько счастливых минут, и *дом* Калитиных, и *комната*, в которой он «так часто видал Лизу», и *фортепьяно*, извлечённый из которого «*чистый звук*» «тайно» задрожит «у него в сердце: этой нотой начиналась та вдохновенная мелодия, которой, давно тому назад, в ту же самую счастливую ночь, Лемм, покойный Лемм, привел его в такой восторг», [14, с. 157], – аккумулируют в себе следы произошедших восемь лет назад событий. Когда «опять повеяло с неба сияющим счастьем весны», когда «опять улыбнулась она земле и людям; опять под ее лаской всё зацвело, полюбило и запело», в памяти Лаврецкого оживают те миги жизненной стихии, то бесконечно дорогое и сокровенное – обаяние любви, «сладкие» минуты обладания счастьем, «роскошь» наслаждений, эстетический восторг, которые не проходят бесследно и сохраняют для героя безусловную значимость и ценность.

Воспоминания Лаврецкого – это «живая грусть об исчезнувшем», о внутренне значимых для него событиях прошлого, которые не повторяются в жизни больше никогда. В «думах» Лаврецкого нет «горечи»; ему «грустно» «на сердце, но не тяжело и не прискорбно: сожалеть ему было о чем, стыдиться – нечего» [14, с. 158]. Правда, элегическое «я» тургеневского героя не лишено драматизма. После воспоминаний о том времени, когда он «напрасно простирал свои руки к заветному кубку, в котором кипит и играет золотое вино наслажденья», после охватившего его «чувства, которому нет равного и в сладости и в горести, – чувства живой грусти об исчезнувшей молодости, о счастье, которым когда-то обладал», Лаврецкий оценивает свою старость как «одинокую», а собственную жизнь как «бесполезную» [14, с. 157, 158]. «В виду конца, в виду ожидающего Бога» Лаврецкий осознаёт невозвратимость уходящего времени, невозвратность ранее пережитых счастливых мгновений жизни и её необратимость в целом.

Впрочем, обращение тургеневского героя к «молодым силам» («Играйте, веселитесь, растите, молодые силы...») снимает трагизм его размышлений о несостоявшемся счастье, одиночестве человека перед лицом смерти. Пришедший к пониманию несовпадения «должного» и «желаемого» в человеческой жизни, но не утративший «веры в добро, постоянства воли, охоты к деятельности», Лаврецкий чувствует включённость собственного «я» в объективную картину всеобщего бытия, личную причастность к миру: «...молодые силы

<...> вам не придется, как нам, отыскивать свою дорогу, бороться, падать и вставать среди мрака <...> вам надобно дело делать, работать, и благословение нашего брата, старика, будет с вами» [14, с. 158].

В отличие от «Дворянского гнезда», в котором воспоминание возвращают романного героя к прошлому, в стихотворении Пушкина показан выход внутреннего «я» лирического субъекта за пределы прежнего его существования в мире. Если Лаврецкий переживает «чувство, которому нет равного и в сладости и в горести», то лирический субъект пушкинского стихотворения в «бездействии ночном», стыдясь и проклиная, испытывая муки совести и страдая («... в уме, подавленном тоской, // Теснится тяжких дум избыток...»), осуждает свою прошедшую, полную прегрешений внешнюю жизнь («И с отвращением читая жизнь мою...») и внутренне отстраняется от неё («Я трепещу и проклиная...»). Для лирического субъекта воспоминания – это «бденье», «сердечное угрызенье». Но, испытывая «суд собственной совести» [9, с. 163], он признаёт как свою нравственную ответственность за свершённые ошибки, так и ценность жизненного опыта («... строк печальных не смываю»).

В стихотворении Пушкина воссоздана драматическая ситуация и представлен духовный путь человека – от заблуждений, вызывающих «угрызенье», до истины. В центре романа Тургенева – нравственный путь человека – от поиска счастья через нравственный «перелом» до отказа от «свокорыстных целей».

В «Дворянском гнезде» ключевая коллизия «счастье – долг» и центральные проблемы нравственного выбора и самоопределения человека наполнены нравственно-философским смыслом. В науке доказано, что сам писатель в духе морали И. Канта осмысляет вопросы о несовпадении в человеческой жизни «естественного» и «нравственного». Заметим, что Тургенев не только утверждает антиномию счастья и долга, не только настаивает на том, что условием исполнения последнего является «наличие морального закона» в душе человека, но и убеждён, что в сферу долга нельзя вносить личное начало в виде любви («... надо ... приучаться к *настоящему* жертвованию собою – не к тому <...> которое представляется нам в образе любви, то есть все-таки наслаждения – а к тому, которое ничего не дает личности, кроме разве чувства исполненного долга, и заметьте – чувства чужого и холодного, безо всякой примеси восторженности или увлечения»). Вместе с тем нравственно-философская позиция писателя не столь однозначна, как может показаться на первый взгляд.

Тургенева не менее, если не более, чем Пушкина, тревожат вопросы: «Кто сердцем мог повелевать? <...> Как райских благ не пожелать?». В русской литературе, пожалуй, трудно найти писателя, который так сильно, как Тургенев, «обожал» «живую жизнь», «действительность, ее капризы, ее случайности, ее привычки, ее мимолетную красоту» [15, с. 392]. Писатель не отрицает, что счастье – это сила, дарующая радость бытия, но считает, что оно неизменно противостоит моральному

поведению, и потому провозглашает «принцип преданности и жертвы». Во многих своих произведениях Тургенев призывает к «отречению», «исполнению долга». В то же время писатель, который превыше всего ставит идею «самопожертвования», признаёт, что оно не приносит человеку удовлетворения («...тихое чувство чего-то неудовлетворенного и даже грустного <...> всегда сопровождает исполнение долга»). Наконец, не связывая «всеобъемлющие желания» личности со «сверхматериальным», «сверхэмпирическим» миром, Тургенев полагает, что их отсутствие в реальной жизни лишает человека неповторимой привлекательности («... в жизни все-таки нет ничего лучше жизни, как она ни бывает подчас тяжела»). Отсюда «грусть» и «горесть» у исполнившего долг («... имел право быть довольным») и разлучённого со счастьем «постаревшего» Лаврецкого.

В «Дворянском гнезде» в сюжете Лизы Калитиной, «существа религиозного», представлена ещё одна вариация присутствующей в пушкинской «Десятой заповеди» оппозиции «нежное чувство»/«суровый долг». В отличие от Лаврецкого, «вся проникнутая чувством долга, боязнь оскорбить кого бы то ни было», Лиза как глубоко верующий человек, раба Божия («образ Вездесущего, Всезнающего Бога с какой-то сладкой силой втеснялся в ее душу, наполнял ее чистым, благоговеющим страхом, а Христос становился ей чем-то близким, знакомым, чуть не родным») изначально исповедует христианские понятия смирения, кротости, покорности в несчастье, прощения, терпимости, святости брака и твердо стоит в заповеди исполнения заповедей. Между тем писатель изображает героиню, отличающуюся от других «тургеневских девушек» своей религиозностью, не только духовной личностью, устремлённой к Богу, но и природным существом. Познакомившись с Лаврецким, почувствовав «влечение» к нему, Лиза, любившая «всех и никого в особенности», узнаёт другую – душевную – любовь: «Лаврецкий первый нарушил ее тихую внутреннюю жизнь» [14, с. 113]. По справедливому наблюдению Г.Б. Курляндской, тургеневской героине открывается «возможность счастья как наслаждения лично-интимным чувством любви», и «эта естественная потребность» мало согласуется с её «признанием религиозно-аскетического подвига святых» [6, с. 20]. Во многом этим обусловлена постоянная внутренняя борьба в героине, её «тайная тревога», отсутствие гармонии с самой собой («Счастье ко мне не шло; даже когда у меня были надежды на счастье, сердце у меня всё щемило»). Лиза надеется соединить восторженную, чистую, искреннюю любовь к Богу с нежной, честной, «крепкой» любовью к Лаврецкому, хотя знает, что христианская аскеза не допускает смешения души с духом. Недаром приезд Варвары Павловны Лиза воспринимает как расплату за свои «греховные» помыслы, «преступную» надежду на счастье, собственную вину («Я перед нею виновата») и заслуженное наказание («...мы скоро были наказаны»). Считая, что «такой урок недаром», зная «и свои грехи, и чужие, и как папенька богатство

наше нажил», проникнутая покаянным чувством, Лиза единственно возможный путь спасения видит в искуплении: «Всё это отомстить, отомстить надо» [14, с. 151].

В романе Тургенев акцентирует внимание читателя на том, насколько сильна и значима душевная любовь для героини. Описывая её внутреннее состояние после приезда Варвары Павловны, писатель с помощью внешнего рисунка (жест, манера поведения), средствами пластического изображения («занесла себе руки на лицо», «поднесла платок к своим губам», «отвела назад уже протянутую руку», «еще ниже спустила вуаль и почти бегом пустилась вперед» и др.), передаёт тайные страдания героини, в которой борются два начала: «нежное» чувство («Вы знаете, я вас люблю... да, я люблю вас <...> что бы ни было, забудьте... нет, не забывайте меня, помните обо мне») и вера в незыблемость христианских заповедей, морального закона («Нам обоим остается исполнить наш долг»). Несмотря на то, что Лиза с болью «повелевает» сердцем, «с трудом и волнением» подавляет в душе «горькие, злые, ее самое пугавшие порывы» [14, с. 126], исполнение долга не является для героини принуждением. Основу нравственной сущности её личности составляют смирение – одна из главных добродетелей христианского учения и самоотречение – важнейшая евангельская максима. Как носительница православной веры Лиза единственный путь к спасению видит в преодолении и исцелении от страстей. Тургеневская героиня не просто «чтит» заповеди, проявляет почтение к Богу в сохранении моральной чистоты, она посвящает Ему жизнь.

Прав В.В. Зеньковский, в «Дворянском гнезде» называющий себя «не христианином» Тургенев смог вживаться «в чужую религиозную жизнь» и «верно и чутко изобразить религиозный мир Лизы Калитиной», что подтверждает наличие у самого писателя, пусть и в «зачаточном состоянии», «религиозного чувства» [4, с. 52-53]. Без сомнения, Тургеневу удастся воспроизвести в романе типичные черты мироощущения и поведения женщины-христианки. При этом писатель остаётся верен себе: история жизни центральных героев «Дворянского гнезда» утверждает тургеневскую мысль о несоединимости счастья и долга: исполненный долг не снимает тайн любви, о чем свидетельствует финальная сцена встречи Лизы и Лаврецкого в монастыре. Посредством таких внешних деталей, как «торопливо-смирная походка» Лизы-монахини, дрогнувшие ресницы, обращённого к Лаврецкому глаза, ещё более крепкое прижатие пальцев сжатых рук, перевитых четками, автор «указывает» на напряжённое душевное состояние героини: «Что подумали, что почувствовали оба? Кто узнает? Кто скажет? Есть такие мгновения в жизни, такие чувства... На них можно только указать – и пройти мимо» [14, с. 158].

Итак, выявленные художественные аналогии позволяют, с одной стороны, глубже и полнее воспринять «Дворянское гнездо» в литературном контексте, с другой – обнаружить творческий диалог между Тургеневым и Пушкиным в постижении сложности мира и челове-

ка. Органично включённые в ткань романного повествования отдельные цитаты поэта, множественные реминисценции, аллюзии, а также соответствия ряда пушкинских и тургеневских сюжетных ситуаций, событий, действий, чувств, мыслей героев не только

свидетельствуют об «укорененности» «пушкинского слова», пушкинских тем, мотивов, образов, коллизий в художественном мышлении Тургенева, но и подтверждают «диалогичность» и смысловую многозначность «Дворянского гнезда».

### Библиографический список

1. Бельская А.А. «Пушкинский текст» в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» // Вестник Брянского государственного университета. №2 (2014): История. Литературоведение. Право. Языкознание. Брянск: БИО БГУ, 2014. С. 224–231.
2. Виппер Ю.Б. О некоторых теоретических проблемах истории литературы // Виппер Ю.Б. Творческие судьбы и история. (О западноевропейских литературах XVI – первой половины XIX века). Москва: Художественная литература, 1990. С. 285–311.
3. Гершензон М.О. Мудрость Пушкина. Москва: Издательство писателей в Москве, 1919. 232 с.
4. Зеньковский В.В. Мировоззрение И.С. Тургенева: к 75-летию со дня смерти // Литературное обозрение. №11, 12. 1993. С. 46–53.
5. Зеньковский В.В. Психология детства. Лейпциг: Сотрудник, 1924. 348 с.
6. Курляндская Г.Б. И.С. Тургенев. Мировоззрение, метод, традиции. Тула: Гриф и К, 2001. 229 с.
7. Лепахин В. Икона в творчестве Достоевского («Братья Карамазовы», «Кроткая», «Бесы», «Подросток», «Идиот») // Достоевский: материалы и исследования. Москва: Наука, 2000. Т. 15. С. 237–263.
8. Лепахин В. «Отцы пустыньники и жены непорочны...» (Опыт построчного комментария) // Журнал Московской Патриархии. 1994, № 6. С. 87–96.
9. Мальчукова Т.Г. Лирика Пушкина 1820-х годов в отношении к церковнославянской традиции (к интерпретации стихотворений «Воспоминание» и «Пророк» в контексте христианской культуры) // Проблемы исторической поэтики. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1998. Вып. 5. С. 151–177.
10. Полякова Г.В. Мотив умиления в русской литературе XIX века // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 5 (59). Ч. 3. С. 36–40.
11. Пушкин А.С. Стихотворения. 1814–1822 // Пушкин А.С. Собр. соч.: в 10 т. Т. 1. Москва: Художественная литература, 1959. 643 с.
12. Пушкин А.С. Стихотворения. 1823–1836 // Пушкин А.С. Собр. соч.: в 10 т. Т. 2. Москва: Художественная литература, 1959. 799 с.
13. Пушкин А.С. Евгений Онегин // Пушкин А.С. Собр. соч.: в 10 т. Т. 4. Москва: Художественная литература, 1960. С. 5–200.
14. Тургенев И.С. Дворянское гнездо // Тургенев И.С. Полн. собр. соч.: В 30-и тт. С. V.I. Москва: Наука, 1981. С. 5–158.
15. Тургенев И.С. Письма: В 18 т. // Тургенев И.С. Полн. собр. соч.: В 30-и тт. Т. I. 1831–1849. Москва: Наука, 1982. 607 с.

### References

1. Belskaya A.A. "Pushkin's text" in the novel by I.S. Turgenev's "Noble Nest" // Bulletin of the Bryansk State University. No. 2 (2014): History. Literary criticism. Right. Linguistics. Bryansk, 2014. Pp. 224–231.
2. Vipper Yu.B. About some theoretical problems of the history of literature // Vipper Yu.B. Creative destinies and history. (On Western European Literature of the 16th – First Half of the 19th Century). Moscow: Fiction, 1990. Pp. 285–311.
3. Gershenzon M.O. The wisdom of Pushkin. Moscow: Publisher of writers in Moscow, 1919. - 232 p.
4. Zenkovsky V.V. Worldview I.S. Turgenev: on the 75th anniversary of his death // Literary Review. No. 11, 12. 1993. - Pp. 46-53.
5. Zenkovsky V.V. The psychology of childhood. Leipzig: Employee, 1924. 348 p.
6. Kurlandskaya G.B. I.S. Turgenev. Worldview, method, traditions. Tula: Grif and K, 2001. 229 p.
7. Lepakhin V. The icon in the works of Dostoevsky ("The Brothers Karamazov", "Short", "Demons", "Teenager", "Idiot") // Dostoevsky: materials and studies. Moscow: Nauka, 2000. V. 15. Pp. 237–263.
8. Lepakhin V. "Fathers of the hermits and wives are innocent ..." (Experience of line-by-line commentary) // Journal of the Moscow Patriarchate. 1994, No. 6. Pp. 87-96.
9. Malchukova T.G. The lyrics of Pushkin of the 1820s in relation to the Church Slavonic tradition (to the interpretation of the poems "Remembrance" and "Prophet" in the context of Christian culture) // Problems of historical poetics. Petrozavodsk: Publishing House of PetrSU, 1998. Issue. 5. Pp. 151–177.
10. Polyakova G.V. The motive of tenderness in Russian literature of the XIX century // Philological Sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Diploma, 2016. No. 5 (59). Part 3. Pp. 36–40.
11. Pushkin A.S. Poems. 1814–1822 // Pushkin A.S. Sobr. Op.: in 10 vols. T. 1. Moscow: Fiction, 1959. 643 p.
12. Pushkin A.S. Poems. 1823–1836 // Pushkin A.S. Collected Works: in 10 vol. V. 2. Moscow: Fiction, 1959. 799 p.
13. Pushkin A.S. Eugene Onegin // Pushkin A.S. Collected Works: in 10 vol. V. 4. - Moscow: Fiction, 1960. Pp. 5–200.
14. Turgenev I.S. The noble nest // Turgenev I.S. Complete collected works and letters: in 30 30 vols. S. V.VI. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 5–158.
15. Turgenev I.S. Letters: In 18 volumes // Turgenev I.S. Complete works and letters: In 30-vols. V. I. 1831 – 1849. Moscow: Nauka, 1982. 607 p.

**ЖЭНЬ СЯОСЮАНЬ**

аспирант филологического факультета, Московский  
государственный университет имени М.В. Ломоносова  
E-mail: paulina19950207@gmail.com

**REN XIAOXUAN**

Postgraduate Student, Philological Faculty, Lomonosov  
Moscow State University  
E-mail: paulina19950207@gmail.com

**ИДЕЙНОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВЛИЯНИЕ «СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ» И.С. ТУРГЕНЕВА  
НА «ДУМЫ» БА ЦЗИНЯ**

**CONCEPTUAL AND ARTISTIC INFLUENCE OF POEMS IN PROSE BY IVAN TURGENEV  
UPON BA JIN'S CAPRICCIO ON MY PAST**

*Данная статья посвящена влиянию классика русской литературы XIX века И.С. Тургенева и, в частности, его «Стихотворений в прозе» на творчество Ба Цзиня – одного из основателей современной китайской литературы. Новизна исследования обусловлена тем, что творчество Ба Цзиня и его сборник стихотворений в прозе «Думы» еще недостаточно изучены российским сравнительным литературоведением.*

*Ключевые слова:* стихотворение в прозе, китайская литература, Тургенев, тургеневская традиция, Ба Цзинь, литературные связи.

*This article is devoted to the influence of the classic of the XIXth century Russian literature I.S. Turgenev and, in particular, of his «Poems in prose» on the creativity of Ba Jin — one of the founders of modern Chinese literature. The novelty of the article lies in the fact that Ba Jin's creativity and his collection of poems in prose «Capriccio on My Past» have not been yet sufficiently studied by Russian comparative literature.*

*Keywords:* poem in prose, Chinese literature, Turgenev, Turgenev tradition, Ba Jin, literary relations.

«Стихотворения в прозе» И.С. Тургенева очень популярны в Китае, именно с них началось знакомство китайских читателей с творчеством русского писателя. В настоящее время насчитываются десятки различных китайских переводов этой книги, которая оказала заметное влияние на становление современного китайского стихотворения в прозе в XX веке. Можно сказать, что формирование и развитие такого жанра в Китае было бы невозможно без учета китайскими писателями опыта «Стихотворений в прозе» Тургенева. Для классика китайской литературы XX столетия Ба Цзиня (巴金), который считал, что унаследовал многое от «западной литературной традиции», творчество русского писателя Тургенева, несомненно, имело особое значение. Ба Цзинь как-то сказал: «В наше время студенты-гуманитарии только и знают, что превозносить Данте, Шекспира, Гёте и т. д., но лично я не испытываю к их творчеству никаких чувств. Для меня гораздо более важное место в литературе занимают Тургенев, Толстой, Золя» [3, с. 442]. Ба Цзинь считается признанным мастером китайской литературы XX–XXI веков и одним из основоположников современной китайской литературы, основное влияние на всё его творчество оказала именно русская, а не западноевропейская литература, несмотря на обучение писателя во Франции; даже название итогового сборника «Думы» отсылает нас к известному произведению Герцена «Былое и думы». Будучи самым популярным автором своего времени, Ба Цзинь, заложил основу для дальнейшего изучения Тургенева в Китае.

Всю свою жизнь китайский писатель посвятил исследованию тургеневского наследия, более 40 лет занимаясь переводом произведений классика. Начиная с 1920-х годов, Ба Цзинь неустанно переводил, издавал Тургенева, сознательно подражал ему, изучал его стиль. В частности, ему принадлежат переводы «Стихотворений в прозе» (1935), романов «Рудин» (1936), вместе с прозаиком Лу Ли (陆蠡), «Дворянское гнездо» (1937, вместе с писателем Ли Ни (丽尼), «Отцы и дети» (1943) и «Новь» (1944). Деятельность Ба Цзиня как переводчика «Стихотворений в прозе» Тургенева началась с 1935 года и не прекращалась даже во времена «культурной революции». Первой работой Тургенева, которую Ба Цзинь перевел на китайский язык, является стихотворение в прозе «Порог», к работе над которым китайский писатель приступил во время своего обучения во Франции. Ба Цзинь так вдохновился произведением русского автора, что сочинил свой собственный рассказ под таким же заглавием. В предисловии Ба Цзинь упоминает: «Я купил „Стихотворения в прозе“ на английском языке. Пролистал всю книгу, но никак не мог найти „On the threshold“. Наконец я нашел французский перевод этого стихотворения. Даже сейчас воспоминание о той радости и возбуждении заставляют мое сердце дрожать» [3, с. 425]. Ба Цзинь заканчивает свой рассказ стихотворением в прозе «Порог». Отметим, что китайский автор не только переводил «Стихотворения в прозе» Тургенева, способствовал их распространению в Китае, но и сознательно подражал классике и глубоко изучал его стиль. В произведениях Ба Цзиня разных лет,

особенно в его последней работе «Думы», мы обнаруживаем влияние тургеневских стихотворений в прозе.

К сожалению, книга «Думы» (《随想录》, «Суйсянлу»), которая считается вершиной творчества Ба Цзиня и в которой прослеживается заметное влияние Тургенева, до сих пор остается малоизученной в России. Российские исследователи современной китайской литературы уделяют мало внимания литературному наследию Ба Цзиня. При этом в поле зрения литературоведов в основном попадает творчество Ба Цзиня раннего периода (1930-е годы), особенно его «Трилогия любви» (《爱情三部曲》) и трилогия «Стремительное течение» (《激流三部曲》). Поздние произведения писателя, такие, как «Думы», остаются вне поля их исследований.

Знакомство с творчеством Ба Цзиня в России стало возможным благодаря переводам В.Ф. Сорокина, Е.И. Рождественской-Молчановой, Т.Н. Никитиной, Б.Г. Мудрова. Все эти переводчики и исследователи дают творчеству Ба Цзиня высокую оценку. Между тем сборник стихотворений в прозе «Думы» начал переводиться на русский язык очень поздно: лишь в 1991 году, в составе собрания сочинений Ба Цзиня появились первые переводы стихотворений в прозе, выполненные Сорокиным («Дети, взрослые, начальники», «Хватит бояться», «Песнь о соколе» и др.); полный перевод этого сборника на русский до сих пор не осуществлен. Между тем В.Ф. Сорокин видит в Ба Цзине одного из выдающихся современных китайских писателей и мастеров мировой литературы.

При изучении «Дум» внимание ученых в основном сосредоточено на влиянии П.А. Кропоткина на философию Ба Цзиня, а также влияние «Былого и дум» А.И. Герцена и «Исповеди» Ж.-Ж. Руссо на сами «Думы». Серьезного исследования, в котором было бы проанализировано влияние Тургенева на позднее творчество Ба Цзиня, а именно на его стихотворения в прозе, до сих пор не было предпринято. Цель настоящей статьи — отчасти восполнить этот пробел, провести сопоставительный анализ двух сборников стихотворений в прозе — «лебединой песни» Тургенева и «музея культурной революции» Ба Цзиня; обратить внимание на не замеченный до сих пор литературоведами сюжет: на реминисценции тургеневских «Стихотворений в прозе» в «Думах» Ба Цзиня; подчеркнуть роль Тургенева в истории восточной литературы в целом.

Ба Цзинь писал стихотворения в прозе на протяжении всей своей 70-летней литературной жизни: это сборники 1920–1940-х годов, такие, как «Драконы, тигры и собаки» (1940–1941), а также более поздняя работа «Думы» (1978–1986). «Думы» являются заметным достижением китайской литературы после разгрома «Банды четырех»<sup>1</sup> и важной вехой в истории китайского жанра стихотворений в прозе после основания КНР (1949). Если трилогия «Стремительное течение», написанная Ба Цзином в 30-х годах XX века, ознаменовала начало его творческого пути, то «Думы» стали достойным завершением более чем 70-летнего периода литературного творчества мастера. С июля 1978-го по

декабрь 1986 года Ба Цзинь вел колонку «Думы» в газете «Дагунъюань» (《大公园》) (приложение к гонконгской газете «Дагунбао» 《大公报》). Первая статья рубрики называлась «Беседа о фильме „Сандакан, публичный дом № 8“», а последняя — 150-я, написанная в 1986 году, называлась «Воспоминания о Ху Фэне». 150 текстов, которые после «культурной революции» в течение восьми лет публиковало гонконгское издательство «Саньянь» (三联出版社), вышли затем пятью отдельными сборниками: «Думы», «Исследования», «Истинные слова», «Болезнь» и «Без названия». «Думы» — последний труд писателя, в котором нашли отражение его сокровенные мысли и чувства последних лет. В них автор размышляет о судьбе своей родины и китайского народа, мужественно пишет о себе и своем творчестве, «из бессильных воплей стариков, прерывистых вздохов тяжело больных, крови и слез пострадавших» [4, с. 5] создает «музей культурной революции».

«Думы», состоящие из 150 эссе, рассказов, воспоминаний и стихотворений в прозе, стали печальной песней выживших в страшной катастрофе и выражением надежды на светлое будущее страны. Автор говорил, что собирается писать и дальше; называя эту работу «своим завещанием» [4, с. 39], он выражал желание «еще поспорить со смертью» [4, с. 226]. В отличие от стихотворений в прозе Ба Цзиня раннего периода, «Думы», основанные на «литературе шрамов»<sup>2</sup> и «интроспективной литературе» (англ. *introspective literature*), вобрали в себя весь жизненный опыт писателя. Десятилетняя «культурная революция», ставшая катастрофой для страны и народа, повлекла за собой неопределимые потери. «Думы», в которых подробно описывается субъективное переживание трагедии и суровое преследование инакомыслящих во времена «культурной революции», открывают кровавую историю китайской литературы того периода.

Ба Цзинь, самый известный писатель в Китае и за рубежом, пользовался известностью и популярностью у массового читателя. Однако из уважаемого человека он внезапно превратился в преступника, «вредную нечисть», «черного короля» и «врага пролетариата», когда разразилась гроза «культурной революции». Его загнали в «коровник», причислили к «преступникам» и «предателям» [4, с. 14]. Автор так вспоминает об этом в миниатюре «Памяти Сяошань»: «Каждый мог ругать и поучать меня, командовать мной. Когда вздумается, меня могли выставить на показ толпе и потребовать признания в совершении „преступлений“. Любой мог ворваться в мой дом и унести все, что ему понравится» [4, с. 14–15]. Его жена, которую пекинские хунвейбины<sup>3</sup> отстегали ремнями с медными пряжками, в 1972 году умерла мучительной смертью. Можно сказать, что «Думы» — это лирический мемориал, разоблачающий зло и преступления «культурной революции».

«Думы» — своего рода китайская «Исповедь». Ба Цзинь исследовал трагедию социальной жизни в годы «культурной революции», задумывался над решением сложных проблем своего времени, боролся с заблуж-

дениями эпохи. Сборник пронизан чувством невыразимой печали и вместе с тем исполнен надежды автора на светлое будущее. «Думы» были высоко оценены китайскими учеными. По словам Фэн Му (冯牧), «Думы» – значительная книга, в которой отражен голос времени [7]. Более того, «Думы» признаны вершиной творчества Ба Цзиня, которого называли совестью китайских интеллектуалов [8, с. 228].

Несмотря на то, что Ба Цзинь и Тургенев принадлежат разным странам и разным эпохам с присущими им социальными проблемами, в «Думах» нетрудно найти следы влияния тургеневской лирики. Много общего с тургеневскими «Стихотворениями в прозе» можно обнаружить в «Думах» с точки зрения жанра, мотивов, художественных приемов и т. д.

Стихотворения в прозе, созданные Тургеневым в последние пять лет его жизни, явились детищем позднего периода его творчества, в некотором смысле это резюме всей жизни и творчества Тургенева, итог его личных переживаний и философских размышлений. Эти глубокие и многосмысленные стихотворения составляют духовное богатство, которое Тургенев оставил человечеству. Тургеневу потребовалась совершенно новая художественная форма для дорогих его сердцу воспоминаний, для передачи переживаний подводящего итоги своей жизни человека, для описания мимолетных вспышек озарения. Произведения Тургенева отличаются богатым содержанием, лаконичным, ярким языком, а затрагиваемые в них темы вечны: любовь, жертвенность, приятие жизни, милосердие и искренность. В его произведениях мы встречаем глубокую любовь к родине, стремление к светлому будущему, неприятие крепостничества и веру в добро, вопреки болезни и одиночеству. Произведения Тургенева – квинтэссенция глубоких мыслей и сильных эмоций, они полны мудрости, красоты и силы. «Думы» Ба Цзиня, в которые вошли 150 произведений и которые состоят из более 400 тысяч слов, как и 83 «стихотворения в прозе» Тургенева, подводят итог всего творческого пути писателя и занимают важное место в его творчестве.

Чтение и перевод произведений русского автора незаметно для самого Ба Цзиня влияли на его мышление и творчество: «Пока я учился писать новеллы и рассказы, Тургенев был моим главным учителем... Мои ранние рассказы, вероятно, как раз были вдохновлены его творчеством» [5, с. 521–523]. Начиная с 1920-х годов и вплоть до последних своих дней Ба Цзинь неустанно переводил, собирал и представлял китайскому читателю работы классика. Для наибольшей выразительности Тургенев любил использовать игру воображения, он соединял символы, лирику и философию, как впоследствии делал и Ба Цзинь. Описания природы, ночи и лунного света, которые мы встречаем у Тургенева и Ба Цзиня, имеют особую поэтическую красоту. Ба Цзинь, как и Тургенев, был родом из традиционной семьи, как и Тургенев, выступавший против крепостничества, он выступал против издержек феодализма, его образ мыслей и литературные вкусы, а также творческий метод и

стиль были сродни тургеневским. Неудивительно, что китайские литературные критики называли Ба Цзиня «китайским Тургеневым».

Самые очевидные общие мотивы, связывающие «Стихотворения в прозе» Тургенева и «Думы» Ба Цзиня, – это любовь, дружба, жертвенность, природа, сны, старость и смерть. Любовь, будучи одной из вечных тем тургеневского творчества, не раз появлялась в стихотворениях в прозе («Любовь», «Путь к любви», «Стой», «Когда меня не будет...» и т. д.). Во многих произведениях Ба Цзиня также затрагивается тема любви. Более тридцати текстов, написанных Ба Цзинем в память об утраченных любви и дружбе, составляют пятую часть от всей книги: «Памяти Сяо Шань», «О Ли Ни», «Памяти Лао Шэ» и т. д. В первую очередь это произведения, написанные Ба Цзинем в память о своей жене («Памяти Сяо Шань», «Воспоминания о Сяо Шань»), в которых он вспоминает о невзгодах, постигших жену в годы «культурной революции», о ее неизлечимой болезни и мучительной смерти. В них рассказывается о том, как его жена была вовлечена в перипетии «культурной революции», а затем, неизлечимо больная, не получила своевременного лечения и ушла из жизни в муках, не оставив после себя ни одного слова на прощание; как оба супруга вместе переживали невзгоды, делили последний кусок хлеба, во всем друг друга поддерживали и жили надеждой на лучшие времена. Ба Цзинь писал: «Говорят, что Тургенев при помощи любви обманул цензоров России... Я тоже пытаюсь через призму любви наблюдать за характерами людей, а потом их описывать» [6, с. 472].

Тургенев писал стихотворения в прозе во Франции, страдая от болезни и от ностальгии по родине и родным пейзажам. Тема природы является основной в стихотворениях «Деревня», «Воробей», «Природа», «Роза» и др. Тургенев изображает красоту и великолепие русского поля и леса, испытывая глубочайшую любовь к своей стране. Он рисует картину уникальной природы России, которая доставляет читателю эстетическое наслаждение. Возьмем, к примеру, стихотворение «Деревня» (1878), открывающее «Стихотворения в прозе», в котором выражена бесконечная любовь поэта к знакомым с детства местам: «Последний день июня месяца; на тысячу верст кругом Россия – родной край» [2, с. 311]. Небо «залито синевой», «безветрие», «теплень», «пахнет дымком». Люди радуются дарам природы и плодам своих трудов, делятся ими с «заезжим гостем»... И в конце стихотворения автор благодарно вздыхает: «О, довольство, покой, избыток русской вольной деревни! О, тишь и благодать!» [2, с. 312]. Природа под пером писателя всегда прекрасна, мечтательна, таинственна и величественна.

Ба Цзинь в своих стихотворениях в прозе тоже описывает красоту родных пейзажей. Вслед за Тургеневым, мастерски передававшим красоту природы, Ба Цзинь описывает свои впечатления от путешествий на озеро Сиху в разные времена года («Сиху» и «Очередное посещение Сиху»). Весенние камфорные деревья, что

высытятся над балконом, уединенный сад, дамба, озеро, туманный дождь... [4, с. 456]. Описывая свою поездку в те же места осенью, автор меняет тональность повествования. Невыразимую печаль вызывает у него осквернение природы, которое он рассматривает как часть невосполнимого ущерба, нанесенного «культурной революцией» китайскому обществу. Как и у Тургенева, у Ба Цзиня органично сочетаются размышления об обществе, воспоминания и признание в любви своей стране, ее народу и природе.

О таких важных для тургеневских «Стихотворений в прозе» мотивах, как старость и смерть, напоминает и «Счастье» Ба Цзиня. Однако отношение к старости и смерти у писателей разное. У Тургенева они вызывают страх, он исполнен сентиментальной тоски по ушедшей молодости. Мы так и видим седовласого старика, который, оглядываясь назад, сознает, что за всю жизнь так и не построил собственного гнезда: «Куда мне деться? Что предпринять? Я как одинокая птица без гнезда...» [2, с. 456]. А в будущем видит только смерть. Ба Цзинь, в отличие от Тургенева, стоически утверждает: «Улетевшее время нельзя вернуть, а юношеские жизненные силы не могут быть вечными. Я не смогу больше излучать жизненную энергию, но я совсем не хочу просто лежать, закрыв глаза, в ожидании смерти» [4, с. 531]. Автор считает, что «никто не стареет от прожитых лет. Стареют только от расставания со своей мечтой. Годы могут покрыть морщинами кожу, но душу старит потеря энтузиазма» [4, с. 531]. Он борется, надеясь «вновь стать счастливым» [4, с. 532].

Сравнивая произведения Тургенева и Ба Цзиня, нетрудно обнаружить, что Ба Цзинь, несмотря на уникальность своего дарования, многое позаимствовал у русского классика: сходство обнаруживается как на уровне отдельных мотивов, так и в художественном стиле, отличающемся своеобразной экспрессивностью. Ба Цзинь перенимает особую исповедальную интонацию Тургенева и даже усиливает ее. Из 83 стихотворений в прозе Тургенева 26 написаны от первого лица – у Ба Цзиня практически во всех произведениях фигурирует «я» лирического героя. Китайский писатель, как и Тургенев, отталкивается от личных воспоминаний, переживаний и собственных жизненных перипетий, которые становятся основой для творчества.

Несмотря на то, что писатели жили и творили в разные исторические эпохи произведения обоих классиков демонстрируют их идейную близость. Их объединяют любовь к родине, сострадание к несчастным и обездоленным, забота о судьбе своей страны и народа.

Несмотря на многие сходства между «Стихотворениями в прозе» и «Думами», каждый из рассматриваемых авторов имеет свои особенности. «Стихотворения в прозе» Тургенева разнообразны по стилю и жанру. Сборник подобрал в себя все литературные формы, с которыми когда-либо работал Тургенев: мы видим запечатленные в миниатюре роман, повесть, пьесу, эссе, заметки и т. д. «Думы» Ба Цзиня жанрово более однородны, они ближе к мемуарам и форме сво-

бодного эссе. Как говорил в предисловии сам автор, «это просто записи моих мыслей, пришедших в разное время и в разных местах, в них не найти какой-то системы или высокого слога» [4, с. 14]. Тургеневские стихотворения в прозе не случайно названы стихотворениями: они построены по законам поэтической речи, художественно выразительны и изящны. Ба Цзинь, в отличие от Тургенева, меньше внимания уделяет литературным приемам, он больше привязан к конкретным фактам. Главный принцип его творчества – не лгать. Он даже сказал как-то, что «наивысший уровень искусства – это истинность, естественность и отсутствие мастерства» [4, с. 166]. В «Думах» Ба Цзинь, будучи редким правдолюбом, открывает свои душу и мысли, резко критикует историю и самого себя, относясь к себе со всей возможной строгостью.

Это не единственное отличие «Дум» Ба Цзиня от тургеневских «Стихотворений в прозе». Книга Ба Цзиня обладает большим социально-политическим резонансом: Ба Цзинь записывает мысли, которые, при всем своем лиризме, связаны с реальными фактами прошлого. Лирическое начало у Ба Цзиня усиливает социальное звучание его размышлений об истории, воспоминаний об ушедших родителях и друзьях, анализ собственных поступков и критику своих же мыслей. Недаром его книга занимает особое место в истории современной китайской литературы. Ба Цзинь мужественно говорил правду, тем самым создав словесный памятник китайской интеллигенции и своеобразный лирический «музей революции».

По сравнению с «Думами» Ба Цзиня тургеневские «Стихотворения в прозе» более пессимистичны. Крушение либеральных иллюзий, тяжелая болезнь, жизнь вдали от родины и родных – всё это порождает у Тургенева мрачное мироощущение. Почти в 40 из 83 его стихотворений говорится о старости и смерти. В стихотворении «Конец света. Сон» автор пишет: «Чудилось мне, что я нахожусь где-то в простом деревенском доме <...> Мы уже все раздавлены, погребены, потоплены, унесены той, как чернила, черной, льдистой, грохочущей волной! Темнота... темнота вечная!» [2, с. 321]. Смерть неизбежна, ее можно предсказать, но не остановить. Все его 83 стихотворения в прозе наполнены нравственным страданием, отчаянием перед неумолимой и неизбежной смертью.

«Думы» были написаны после десятилетия бедствий «культурной революции», в то время, когда шло восстановление культуры. Критический анализ и непрерывное стремление к истине пронизывают всю эту «большую книгу». Ба Цзинь не пессимист. Хотя раны еще кровоточат, его сердце с нетерпением ждет светлого будущего. Ба Цзинь неоднократно цитировал слова Чжао Даня (赵丹)<sup>4</sup>, сказанные им перед смертью: «Хватит бояться!» [4, с. 225]. В миниатюре Ба Цзиня «Хочу стать землей» есть такие слова: «Я пришел в мир с пустыми руками, но не могу покинуть его с пустыми руками. Мое сердце горело на протяжении нескольких десятилетий. Даже если однажды оно превратится в пе-

пел, огоньки в кучке пепла проливной дождь не зальет» [4, с. 415].

На основании проведенного нами анализа можно сделать следующие выводы: «Стихотворения в прозе» Тургенева, одно из первых переведенных на китайский язык русских произведений, оказали заметное влияние на формирование литературного жанра стихотворений в прозе в Китае и в особенности на творчество Ба Цзиня. Помимо опыта Тургенева, китайский писатель усвоил также традиции национальной литературы, обогатил ими свое творчество и сформировал собственный уникальный стиль. Как отмечал выдающийся советский ученый-китаевед В.В. Петров (1929 – 1987), художественный стиль Ба Цзиня вобрал в себя «лучшее из классической литературы не только Китая,

но и России, а самое главное – лучшее из творчества Тургенева» [1, с. 6]. Мы имеем все основания полагать, что создание «музея культурной революции» Ба Цзинем было бы невозможно без учета китайским писателем опыта «Стихотворений в прозе» Тургенева. Работа Ба Цзиня над переводами произведений Тургенева и исследование его творчества, особенно «Стихотворений в прозе», способствовали популяризации произведений Тургенева и развитию рассматриваемого жанра в Китае. Настоящей статьёй мы попытались заполнить имеющуюся лакуну в изучении влияния тургеневских «Стихотворений в прозе» на «Думы» Ба Цзиня, что может способствовать лучшему пониманию произведений обоих писателей.

### Примечания

1. Банда четырех — наименование левацкой политической фракции КПК, в состав которой входили четыре руководителя Китая, пришедшие к власти во времена «культурной революции» 1966–1976: Цзян Цин (жена Мао Цзэдуна), Чжан Чунцяо, Ван Хунвэнь и Яо Вэйюань.
2. Литература шрамов — букв. перевод с кит.; это литература воспоминаний о прошлом, пережитом; в ней описываются «шрамы», оставленные в сердцах людей «культурной революцией».
3. Хунвейбины — члены созданных в 1966–1967 годах отрядов студенческой и школьной молодежи, наиболее активные участники «культурной революции»; на китайских диалектах это слово означает «красная гвардия».
4. Чжао Дань — настоящее имя Чжао Фэнбао (кит. упр. 赵凤翱), китайский актер и режиссер театра и кино.

### Библиографический список

1. Ван Лие. Ба Цзинь и Тургенев: идейный отклик и художественные параллели / Пер. Н.А. Сомкина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. 2019. Т. 11. Вып. 1. С. 9. <https://doi.org/10.21638/spbu13.2019.101> 王立业: 《巴金与屠格涅夫: 思想反映与艺术的相似之处》// 圣彼得堡大学学报, 2019, 11/1, 9页.
2. Тургенев И.С. Отцы и дети. Ася. Первая любовь. Стихотворения в прозе. М.: Мартин, 2017. 384 с.
3. Бакин: 《巴金全集》共20卷, 第12卷. 北京: 人民文学出版社, 1989年, 589页. Ба Цзинь. Ба Цзинь цюаньцзи (Полное собрание сочинений Ба Цзиня). В 26 т. Т. 12. Пекин: Издательство «Народная литература», 1989. 589 с.
4. Бакин: 《随想录》. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2006年, 697页. Ба Цзинь. Думы. Пекин: Издательство «Жизнь. Чтение. Новое знание», 2006. 697 с.
5. Бакин: 谈我的短篇小说 // 《巴金全集》共26卷, 第20卷. 北京: 人民出版社, 1993年, 710页. Ба Цзинь. О моих рассказах // Ба Цзинь. Ба Цзинь цюаньцзи (Полное собрание сочинений Ба Цзиня). В 26 т. Т. 20. Пекин: Издательство «Народная литература», 1993. 710 с.
6. Бакин: 《爱情三部曲》. 北京: 人民文学出版社, 1988年, 480页. Ба Цзинь. Трилогия «Любовь». Пекин: Издательство «Народная литература», 1988. 480 с.
7. 冯牧: 《这是一本大书》. 北京: 文艺报, 1986, 42/6. Фэн Му. Это большая книга // Журнал литературы и искусства. 1986. № 42/6.
8. 曹禺: 《世纪的良心》. 上海: 上海文艺出版社, 1996, 411页. Цао Юй. Совесть века. Шанхай: Издательство «Литература и искусство», 1996. 411 с.

### References

1. Wang Liye. Ba Jin and Turgenev: Conceptual response and Artistic parallels / Trans. N.A. Somkin // Bulletin of Saint Petersburg University. Oriental and African studies. 2019. Vol. 11. Issue 1. P. 9. <https://doi.org/10.21638/spbu13.2019.101> 王立业: 《巴金与屠格涅夫: 思想反映与艺术的相似之处》// 圣彼得堡大学学报, 2019, 11/1, 9页.
2. Turgenev I.S. Fathers and children. Asya. First love. Poems in prose. M.: Martin, 2017. 384 p.
3. Бакин: 《巴金全集》共20卷, 第12卷. 北京: 人民文学出版社, 1989年, 589页. Ba Jin. Ba Jin quanji (Complete works of Ba Jin). In 26 vols. 12. Beijing: Publishing House «Folk literature», 1989. 589 p.
4. Бакин: 《随想录》. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2006年, 697页. Ba Jin. Capriccio on My Past. Beijing: Publishing House «Life. Reading. New knowledge», 2006. 697 p.
5. Бакин: 谈我的短篇小说 // 《巴金全集》共26卷, 第20卷. 北京: 人民出版社, 1993年, 710页. Ba Jin. On my short stories // Ba Jin. Ba Jin quanji (Complete works of Ba Jin). In 26 vols. 20. Beijing: Publishing House «Folk literature», 1993. 710 p.
6. Бакин: 《爱情三部曲》. 北京: 人民文学出版社, 1988年, 480页. Ba Jin. The «Love» Trilogy. Beijing: Publishing House «Folk literature», 1988. 480 p.
7. 冯牧: 《这是一本大书》. 北京: 文艺报, 1986, 42/6. Feng Mu. This is a big book // Journal of literature and art. 1986. № 42/6.
8. 曹禺: 《世纪的良心》. 上海: 上海文艺出版社, 1996, 411页. Cao Yu. Conscience of the century. Shanghai: Publishing House «Literature and Art», 1996. 411 p.

УДК 82.091

UDC 82.091

**КОВАЛЕВА Т.В.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: Tatko1986@mail.ru

**КРУПИНИНА И.В.**

аспирант кафедры истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: crupinina.irina@yandex.ru

**KOVALEVA T.V.**

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

**KRUPININA I.V.**

Graduate student, Department of the History of the XI-XIX centuries of the Russian Literature, Orel State University  
E-mail: crupinina.irina@yandex.ru

**А.А. ФЕТ В ЭПИГРАММАХ Д.Д. МИНАЕВА**

**A.A. FET IN EPIGRAMS OF D.D. MINAEV**

*В статье рассматриваются эпиграммы Д.Д. Минаева, в которых А.А. Фет выступает как посредственный поэт, обладающий минимальным словарным запасом, а его лирика представляется, как бесконечное повторение одних и тех же образов при отсутствии четко выраженных идей. Анализ текстов позволяет сделать вывод, что резкие и агрессивные нападки поэта-демократа были направлены не столько на лирику А.А. Фета, сколько носили личностный характер.*

Ключевые слова: Д.Д. Минаев, А.А. Фет, эпиграмма, пародия, «обличительство», перевод, литературная мистификация.

*The article discusses the epigrams of D.D. Minaev, in which A.A. Fet appears as a mediocre poet with a minimal vocabulary, and his lyrics are presented as an endless repetition of the same images in the absence of clearly expressed ideas. An analysis of the texts allows us to conclude that the sharp and aggressive attacks of the poet-democrat were aimed not so much at the lyrics of A.A. Fet, how much were personal.*

Keywords: D.D. Minaev, A.A. Fet, epigram, parody, "accusation", translation, literary mystification.

Дмитрий Минаев был приверженцем радикально-демократических взглядов, а «обличительство» являлось основным идейным принципом его творчества. Размежевание литературы на два лагеря, особенно резкое в 60-е годы XIX века, привело к тому, что представители «чистого искусства» отказывались считать «гражданскую» поэзию искусством, отмечая ее временность и недолговечность, а демократы «полагали, что поэтический мир представителей «чистого искусства» слишком узок, замкнут в пределах личных переживаний и чувств, что способствует примирению с окружающей социальной действительностью» [4, с. 197–198].

Одним из основных объектов «обличительства» Д. Минаева стал А. Фет. «Литературный тип г. Фета – тип вообще очень поучительный. Рассматривая его деятельность, нельзя не заметить, что он принадлежит к особой плеяде писателей и певцов, воспевавших сладость крепостного состояния в России <...> Его лирические песни есть ряд восторженных гимнов крепостному праву. Прежде в нем этого не подозревали и видели в нем просто объективного поэта, поющего без всякой предвзятой идеи; но правительственная реформа <...>, вдруг осветила деятельность таких писателей, как г. Фет, и показала нам их в настоящем свете <...> Маска была сорвана <...> Перед нами является новый Фет – Фет

обиженный, Фет взволнованный, Фет оскорбленный. Он не поет уже теперь: «Шепот, робкое дыхание, трели соловья», но у него вырываются другие, мрачные песни» [7, с. 7-8], – писал Д. Минаев в «Дневнике Темного человека».

В пародиях Д. Минаева «Лирические песни с гражданским отливом» А. Фету инкриминируется, прежде всего, непомерная жадность. Это свойство характера упоминается в 5 из 6-ти текстов цикла. Самым частотным образом в пародиях оказываются гуси/гусенята, кстати, образ совершенно не фетовский: «...гусенята/ Съели пук моей пшеницы» [6, с. 384], «Когда в мой сад явился гусь-злодей/Для похоти гусяного мамона,/Стал плакать я...» [6, с. 385], «На полях чужие гуси,/ Дерзость гусенят, –/ Посрамленье, гибель Руси,/ И разврат, разврат!..» [6, с. 386]. Не менее жестко А. Фет высмеивается как убежденный крепостник, страдающий из-за потери власти над крестьянами: «груба теперь прислуга», «лениво/ Дворян шапки нам снимает» [6, с. 384] и т.д.

Как справедливо указывает Е.В. Целикова: «Создавая цикл, пародист попытался обличить «темные», как он полагает, стороны личности А. Фета <...> Этот лирический поэт, по мнению Минаева, по своей внутренней сущности представляет тип собственника, крепостника, стремящегося лишь к улучшению личного

благосостояния» [12, с. 46].

Во многом на пародийном эффекте построены и эпиграммы Д. Минаева на А. Фета, которые были опубликованы в критической статье «Лирическое художество» в том же сентябрьском номере «Русского слова» (1863 г.), что и окончание «Дневника Темного человека».

Эпиграмме «Гоняйся за словом тут каждый...» предпосланы комментарии Д. Минаева, в которых идеологический соперник критикуется за малый словарный запас («какая-нибудь дюжина слов»), отсутствие здравого смысла и вообще «мыслительной способности». Эпиграмма повторяет основные положения критического высказывания:

«Гоняйся за словом тут каждым!

*Мне слово, ей-богу, постыло!..*

*О, если б мычаньем протяжным*

*Сказаться душе можно было!»* [9, с. 485]

В эпиграмме Д. Минаева выражен явный сарказм по отношению к творчеству А. Фета. Уже в первой строке отрицается творческое вдохновение и утверждается, что поэт механически «собирает» тексты.

В следующей строке Д. Минаев пародирует заключительные строки стихотворения А. Фета «Как мошки зарею...»: «О, если б без слова/Сказаться душой было можно!» по-фетовски лаконично и тонко передающие размышления о сущности творчества, о звуках природы, рождающих поэзию, о неспособности передать в слове движения души.

Подобные мысли априори отрицались «гражданской» поэзией, для которой и воспроизведение гармонии мира, и раскрытие внутреннего мира человека – бессмысленны. Д. Минаев эпиграммой в очередной раз декларировал, что искусство без социальной подоплеки не имеет права на существование, а размышления о сущности искусства и особенностях творческого вдохновения не должны являться темой лирики.

По законам эпиграммы наиболее значимая сатирическая мысль выражена в заключительных строках, в пуанте. Д. Минаев не отступает от канонов жанра, он акцентирует внимание на одном из аспектов поэзии А. Фета – ее мелодичности. Для характеристики гармонии звука в лирике поэта «чистого искусства» сатирик употребляет лексему «мычание», очевидно, считая, что подобное уподобление, окончательно развенчает представления о поэзии А. Фета.

Для большей убедительности Д. Минаев использует провокационный синтаксис. Выделение каждой из фраз восклицательным знаком призвано подчеркнуть экспрессию, предающую крайнюю степень негодования, вызванного основными мотивами лирики А. Фета.

В целом же, эпиграмма построена на нанизывании характеристик: в первой части они касаются творческого процесса, во второй – поэзии. Эпиграмма писалась для того, чтобы высмеять творческий подход А. Фета к слову, его поэтические принципы.

Однако Д. Минаев не учел того, что строка «Мне слово, ей-богу, постыло!» отсылает, в большей степени, к стихотворению Ф.И. Тютчева «Silentium!», вы-

ражающему мысль о невыразимости в слове жизни души и утверждающему, что «мир, особенно невидимый, настолько многообразен и сложен, что для выражения действительных явлений жизни общепринятый человеческий язык слишком беден» [цит. по 5, с. 149]. По сути, поэт обращается к проблеме творческого самовыражения, тем противоречиям, которые возникают между мыслью и принципами ее представления в слове. «Призыв к молчанию – выстраданная позиция художника, по сути единственная форма, адекватная внутреннему содержанию личности, снимающая неизбежные противоречия и контрверсы «диалога» сознаний» [4, с. 134], – отмечает О.В. Зырянов.

Глубокие откровения Ф.И. Тютчева, так же, как и А. Фета, остались вне понимания сатирика, что совершенно закономерно для автора, считавшего смыслом своей деятельности публичность и открытую декларацию политических принципов.

В эпиграмме Д. Минаев подчеркнуто не разграничивает собственно автора и субъекта поэтического высказывания. Это объясняется тем, что поэт-«обличитель» не ставил перед собой цель охарактеризовать поэзию своего идейного противника. Лирика стала лишь поводом для того, чтобы автор эпиграммы мог выразить свое неприятие А. Фета как человека, имеющего диаметрально противоположные взгляды на состояние общества, и поэта, для которого творчество – «забава», словесная игра.

Прецедентным текстом для эпиграммы Д. Минаева стало стихотворение:

*«Ты в мозгу моем убогом*

*Не ищи советов умных:*

*Только лютней он веселых,*

*Только флейт он полон шумных»* [10, с.32].

Комментарий к нему традиционен для «обличителя»: «Именно, в песнях Фета есть только одни лютни да флейты, но здравого смысла нечего в них искать» [1, с. 24].

В статье критик безоговорочно относит цитируемый текст к лирике А. Фета и игнорирует очевидное. Поэт никогда не претендовал на авторство: и в комментариях к первой публикации стихотворения в журнале «Русское слово» (1860, № 2), в котором сотрудничал, как известно, Д. Минаев, и во 2 части «Стихотворений Фета» (М., 1863 г.) внимание читателей акцентируется на том, что А. Фет публикует переводы из «Гафиза». Кроме того, поэт указал на источник: «Не зная персидского языка, я пользовался немецким переводом, составившим переводчику почетное имя в Германии; а это достаточное ручательство в верности оригиналу <...> со своей стороны и я старался до последней крайности держаться не только смысла и числа стихов, но и причудливых форм газелей, в отношении к размерам и рифмам, часто двойным в соответствующих строках» [10, с. 25].

А. Фет не догадывался, что стихотворение «Nicht in meinem armen Hirne...» является литературной мистификацией. Его автор – Георг Фридрих Даумер – выдал

стилизацию под персидскую поэзию за стихотворение Хафиза. Совершенно очевидно, что о форме газели Г.Ф. Даумер представления имел поверхностные, о принципах рифмовки в бейтах, очевидно, вообще не знал, и в то же время, стихотворение следует признать достаточно удачной стилизацией на уровне содержания, так как немецкий поэт смог передать значимые для персидской поэзии мотивы:

*«Nicht in meinem armen Hirne  
Suche Rath und gute Lehren!  
Denn du wirst darin nur Lauten,  
Flöten nur ertönen hören»* [15, с. 52].

Хусейн Али Хирави, анализируя газели Хафиза, писал, что в лирике поэта «любовь – это такой музыкант, музыка которого удивительна, потому что каждая мелодия, которую он играет, всякий раз по-новому тонко представляет нас на путь истины» [цит. по 8, с. 485].

В переводе А. Фет передает общее настроение текста Даумера, что может быть проиллюстрировано подстрочным переводом: «Не в моем бедном мозгу/ Искать совета и благого обучения!/ Потому что ты становишься звуком в нем,/ Как только слышится звук флейты». Кроме того, А. Фет максимально точно воспроизводит строение стихотворения: он также использует 4-х ст. хорей, сохраняет холостую рифму в первой и в третьей строках (убогом-веселых) и точную женскую рифму – во второй и четвертой (умных-шумных, в тексте Даумера: «Lehren – hören»/ ['le:kən – 'hø:kən]).

В целом же, стихотворный перевод «Nicht in meinem armen Hirne» ничем не выделялся из 26 текстов, опубликованных в «Русском слове». А. Фет достойно выполнил стоявшую перед ним задачу – познакомить русскую читающую публику с лирикой восточного поэта. Однако из всей подборки переводов Д. Минаев выбирает текст, который, с его точки зрения, наиболее точно раскрывает творческую манеру А. Фета. Он стремится развенчать представления о поэте как выдающемся лирике, причем не только эпиграммой, но и негативными характеристиками в комментариях: «лишенный мыслительной способность», выражающий мечты, «какой-нибудь дюжиной слов, которыми он довольствуется во всю свою жизнь» [1, с. 24].

Следует отметить, что жесткий пафос минаевских строк способен оказать воздействие на читателя. Даже в современном литературоведении делаются попытки, если не оправдать, то объяснить агрессивность поэта-«обличителя». «Звук и слово для Минаева неразделимы. Они лишь элементы стихотворения, сами по себе, без определенной главенствующей идеи, без темы, они не имеют самостоятельного характера, играют подчинительную роль<...> Чтобы вскрыть всю абсурдность фетовской лирики, несостоятельность “звукового принципа” его творчества Минаев сравнивает стихотворение Фета с мычанием» [13, с. 166].

Похожая резкая оценка была дана Д. Минаевым стихотворению «Буря на небе вечернем...», названному «мычанием» в восьми строках. Конечно, критик не знал, что через полвека именно этот текст будет считаться не

просто одним из самых выдающихся произведений поэта, но и прологом русского символизма, смелым творческим экспериментом А. Фета. Так, Б.В. Томашевский приведет его в качестве яркого примера лексического параллелизма в учебнике «Теория литературы. Поэтика», Б. Эйхенбаум назовет его композицию сложной, «заслуживающей специального внимания» [14, с. 160], и отметит: «Строение этого восьмистишия настолько сложно, что почти невозможно дать исчерпывающий его анализ» [14, с. 162]. Б.П. Городецкий укажет, что в стихотворении «средствами звучащего слова» передаются «не только настроения поэта, но и картины внешнего мира» [2, с. 149]. Н.А. Кожевникова на примере стихотворения будет рассматривать принципы дистантных повторов и вариаций.

При публикации пародии Д. Минаев прибегает к литературной мистификации. Он указывает, что автор текста психически нездоровый человек – юнкер Звонкобрюхов. В фамилии этого персонажа в очередной раз проявляется отношение критика к лирике А.А. Фета, к его звучному и мелодичному стиху, и образу жизни помещика, интересующегося только «своими убытками» [1, с. 25].

Текст пародии достаточно примитивен, так как «обличитель» оказался неспособен воспроизвести художественные особенности прецедентного текста: уникальную стилистику, построенную на сложной системе повторов (анафора, эпифора, симплока), оригинальную композицию (двойная рамка), звукопись, мелодику, отсутствие глаголов и субъектности. Не учел автор пародии и то, что море у А. Фета – образ метафорический и олицетворяет он чужую стихию, поэтому и пафос стихотворения трагический.

Д. Минаев, в соответствии с собственной концепцией творчества А. Фета, о смысле не задумывался. Он подобрал рифму к слову «Буря», не заботясь о ее точности:

*«Думы и бури,  
Брови хмурия,  
Смел по натуре  
Еду я к дуре.  
Слушаю бури,  
Сидя на фуре,  
И балагурия  
В каждой фигуре,  
Как на лазури,  
Вижу я бури»* [1, с. 25].

Для нашего же исследования эта пародия представляет интерес, потому что является иллюстрацией творческой манеры Д. Минаева, она раскрывает основной художественный прием поэта-«обличителя» – «нанизывание» мотивов.

На данном приеме построена эпиграмма «Чудная картина!» – текст достаточно аморфный в жанровом отношении. Однако в определении жанра мы исходим из традиционного определения: эпиграмма – «стихотворная миниатюра сатирического, юмористического, шуточного содержания, адресатами которой являются либо человеческие пороки и слабости, либо конкретные

личности, либо социально-политические институты, достойные осмеяния с идейной, нравственной или эстетической точки зрения [9, с. 617]. Совершенно очевидно, что основным объектом сатиры в тексте Д. Минаева является А. Фет, что подчеркивается параллелизмом: «Грезит у камина/ Афанасий Фет/<...> О «звнящей дали»/ Афанасий Фет» [9, с. 485].

Использование параллелизма является своеобразной имитацией фетовской стилистики, хотя и нарушает принципы классической эпиграммы, в которой лицо прямо не называется или представляется в завуалированной форме (Например, на Б.М. Федоров на О.И. Сенковского: «Зачем барон Хап-хап на просвещенье зол?» [9, с. 353]; Ф.И. Тютчев на И.С. Тургенева: «...и сам талант все ищет в солнце пятен/И смрадным дымом он отечество коптит!» [9, с. 448]; Н.Ф. Щербина на А. Майкова: «Так исподличался ныне/Петербургский Аполлон» [9, с. 457]).

Основной прием, который используется Д. Минаевым – анафористические конструкции «грезы/грезит»:

*«Грезы всюду льнут;  
Грезит кустик тмина,  
Грезит сонный пруд,  
Грезит георгина,  
.....  
Грезит у камина  
.....  
Грезит он, что в руки...»* [9, с. 485]

Действительно, в лирике А. Фета мотив грез является частотным: он использован в 41 тексте (по изданию «Библиотека поэта», 1957 г.) Однако Д. Минаев не учел многогранности семантики мотива «Грезы». Так, в стихотворениях «Под небом Франции...» и «Тоска по невозвратности» он применяется А. Фетом в значении «представляется», в «Измучен жизнью, коварством надежды...» является синонимом творческого вдохновения, в стихотворениях «Не упрекай, что я смущаюсь», «Дул север. Плакала трава» и «С солнцем склоняясь за темную землю» – в значении «мечта», «Еще весна, – как будто неземной» – в значении «видится»; в стихотворениях «Глубь небес опять ясна», «Нет, не жди ты песни страстной», «Знакомке с юга», «Грезы», «По бульварам Саламанки» – в значении «дремота» как перехода в состояние между бодрствованием и сном, в стихотворении «Что за звук в полумраке вечернем? Бог весть» – в значении «думы» и т.д.

Вне поля зрения критика остается и уникальное разнообразие эпитетов, придающих мотиву выразительность. Грезы в лирике А.Фета – «творческие» [11, с. 98], «влюблённые» [11, с. 112], «блаженные» [11, с. 115], «несбыточные» [11, с. 116, 135, 570], «мёртвые» [11, с. 140], «живительные» [11, с. 180], «больные» [11, с. 196], «сладкие» [11, с. 159], «серебристые» [11, с. 267], «золотые» [11, с. 342], «радужные» [11, с. 345], «волшебные» [11, с. 351], «томные» [11, с. 501], «отрадные» [11, с. 539], «былые» [11, с. 542].

Перечисленные эпитеты демонстрируют не только

особое, образное восприятие А. Фетом мира, но и раскрывают безграничность его мастерства, уникальность работы с поэтическим словом. За исключением простого цветового эпитета «золотые грезы», все остальные эпитеты являются индивидуально-авторскими, они строятся на неожиданных смысловых ассоциациях, отсюда и метафорический характер используемого художественного тропа. С точки зрения семантики, эпитеты не столько оценочные, сколько синкретические (по определению А.Н. Веселовского), передающие своеобразие чувственного восприятия мира поэтом и раскрывающие сложные психологические состояния лирического субъекта.

По сравнению с выразительной образной системой А. Фета эпиграмма Д.Д. Минаева отличается безликостью. Совершенно очевидно, что использование анафоры «Грезит» – художественный прием, который должен был указать на повторяемость данной стилистической фигуры в лирике оппонента. Помимо этого поэт-«обличитель» прибегает к достаточно примитивному способу построения текста: «нанизыванию» образов и мотивов, позаимствованных у А. Фета. Первая строка эпиграммы восходит к одному из самых живописных стихотворений поэта, передающих высокую степень эмоционального напряжения, обусловленного красотой окружающего мира (стихотворение «Чудная картина»).

Далее автор эпиграммы саркастически характеризует принципы творческого процесса оппонента, который, как считает Д. Минаев, механически воспроизводит те картины, которые его окружают.

Следующая строка обращает к одному из самых известных произведений поэта – к стихотворению «Я жду ... Соловьиное эхо». Следует отметить, что с точки зрения реализма, А. Фет точнее, чем его критик. У А. Фета: «Трава при луне в бриллиантах./ На тмине горят светляки» [11, с. 206], у Д.Д. Минаева трава-тмин оказывается «кустиком». Стихотворение же является своеобразной декларацией того, что человек способен сливаться с красотой мира, чувствовать его гармонию. Содержание стихотворения «Знакомке с юга», из которого вырвана цитата «Грезит сонный пруд» также остается вне понимания Д. Минаева.

Во второй части эпиграммы поэт-«обличитель» вновь использует цитату, причем оформляет заимствование синтаксически: «О «звнящей дали»». Надо отметить, что Д. Минаев обращается к одной из ведущих идей А. Фета. Поэт в стихотворении «Певнице» размышляет о сущности творчества, об особом духовном пространстве, наполненном музыкой. Песня сливается у А. Фета с мелодией всего сущего и образует связь с гармонией вселенной, частью которой и становится человек, погруженный в эту непознаваемую и не поддающуюся логике симфонию.

Для А. Фета, таким образом, мелодия мира – это то, что открывает тайны бытия, позволяет почувствовать абсолютную свободу, дает возможность слиться с трансцендентным. А для Д. Минаева природный мир беззвучен, именно поэтому он и не принимает ни музы-

кальности А. Фета, ни его идей.

По сути, самая серьезная «инвектива», которую адресует Д.Д. Минаев поэту: «Грезит у камина Афанасий Фет». Совершенно очевидно, это для убежденного демократа поэзия – это средство борьбы. Она должна открывать правду жизни, воспитывать, призывать. Поэт – страдалец, положивший свою жизнь на алтарь общего дела. Тепло дома, покой и умиротворение не способствуют, по мысли Д.Д. Минаева, рождению истинной поэзии. У камина, в удобной домашней обстановке, человек оторван от реальной жизни, он не может написать ничего серьезного, ничего содержательного и интересного для общественного сознания, поэтому и бессмысленно все творчество поэта-мечтателя.

Таким образом, целью выступление Д.Д. Минаева было не столько развенчание того очарования, которое несла поэзия А. Фета. «Обличитель» стремился объяснить читающей публике, что оторванный от жизни человек, живущий в мире красоты, уюта и покоя не имеет права называться поэтом.

Эпиграммы Д.Д. Минаева отличаются по своим структурным характеристикам. Если первая эпиграмма «Гоняйся за словом тут каждым!» содержит оценку творчества, то вторая направлена на личность А. Фета, который представляется идеологическим противником. При этом противником сильным, способным увлечь своим музыкальным, звучным словом.

### Библиографический список

1. Бурбонов М. (Минаев Д.Д.) Лирическое художество // Русское слово, 1863. № 9. С. 21–42.
2. Городецкий Б.П. Русские лирики: историко-литературные очерки. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1974. 156 с.
3. Зырянов О.В. О задачах познания Тютчева // Известия Уральского государственного университета, 2004. № 33. С. 129–140.
4. Кобринец О.С. Представители «чистого искусства» в пародиях Д.Д. Минаева // Литература в контексте культуры: 36. научных работ. Днепропетровск. Изд.-во ДНУ, 2005. Вип. 15. С. 196–203.
5. Королева Н.В. Ф. Тютчев «Silentium!» // Поэтический строй русской лирики. Л.: Наука, 1973. С. 147–159.
6. Минаев Д.Д. Думы и песни Д.Д. Минаева и юмористические стихотворения обличительного поэта (Темного человека). СПб.: Тип. В. Головина, 1864. 604 с.
7. Минаев Д.Д. Дневник Темного человека // Русское слово, 1863. №6. С. 1–24.
8. Пригарина Н.И., Чалисова Н.Ю., Русанов М.А. Хафиз в поэтическом и филологическом переводе // Ориенталистика, 2018. № 1(3-4). С. 489–510.
9. Русская эпиграмма второй половины XVII-начала XX в. / Сост., подгот. текста и примеч. В.Е. Васильева, М. И. Гиллельсона, Н.Г. Захаренко. Л.: Сов. писатель, 1975. 967 с.
10. Фет А.А. Гафиз // Русское слово, 1860. № 2. С. 25–37.
11. Фет А.А. Полное собрание стихотворений / Вступ. статья, подгот. текста и примеч. Б.Я. Бухштаба. Л.: Советский писатель, 1959. 896 с.
12. Целикова Е.В. Пародийная личность А.А. Фета в цикле Д.Д. Минаева «Лирические песни с гражданским отливом» // Вестник Череповецкого государственного университета, 2010. № 2. С. 45–50.
13. Целикова Е.В. Об одной пародии Д.Д. Минаева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасов, 2007. № 2. С. 164–168.
14. Эйхенбаум Б. Мелодика русского лирического стиха. Пб.: ОПОЯЗ, 1922. 199 с.
15. Daumer Georg Friedrich. Hafis. Eine Sammlung persischer Gedichte: nebst poetischen Zugaben aus verschiedenen Völkern und Ländern. Hamburg: V. Hoffmann und Campe, 1846. 334 p.

### References

1. Bourbonov M. (Minaev DD) Lyrical thinness // Russian word. 1863. N. 9. Pp. 21–42.
2. Gorodetsky B.P. Russian Lyrics: Historical and Literary Essays. L.: Nauka, Leningrad branch, 1974. 156 p.
3. Zyryanov O.V. On Tyutchev's Cognition Problems // News of the Ural State University. 2004. N. 33. Pp. 129–140.
4. Kobrinets O.S. Representatives of «pure art» in the parodies of D.D. Minaeva // Literature in the context of culture: Zb. scientific works. Dnipropetrovsk, DNU. 2005. Vip. 15, Pp. 196–203.
5. Koroleva N.V. F. Tyutchev «Silentium!» // Poetic structure of Russian lyrics. L.: Nauka, 1973. S. 147–159.
6. Minaev D.D. Thoughts and songs of D.D. Minaev and humorous poems of the accusatory poet (The Dark Man). SPb.: Type. V. Golovin, 1864. 604 p.
7. Minaev D.D. Diary of a Dark Man // Russian Word. 1863. N. 6. S. 1–24.
8. Prigarina N.I., Chalisova N.Yu., Rusanov M.A. Hafiz in poetic and philological translation // Orientalistics. 2018. No. 1 (3-4). Pp. 489–510.
9. Russian epigram of the second half of the 17th-early 20th century/ Vstup. article, prepared. text and notes. V.E. Vasilieva, M.I. Gillelson, N.G. Zakharenko. L.: Sov. writer, 1975. 967 p.
10. Fet A.A. Hafiz/Russian word. 1860. N. 2. Pp. 25–37.
11. Fet A.A. Complete collection of poems / Vstup. article, prepared. text and notes. B. Ya. Bukhstab. L.: Soviet writer, 1959. 896 p.
12. Tselikova E.V. The parodic personality of A.A. Feta in the cycle of D.D. Minaeva “Lyrical songs with a civil ebb” // Bulletin of the Cherepovets State University, 2010. No. 2. Pp. 45–50.
13. Tselikova E.V. About one parody by D.D. Minaeva // Bulletin of KSU im. ON. Nekrasov, 2007. No. 2. Pp. 164–168.
14. Eichenbaum B. Melody of Russian lyric verse. Pb.: OPOYAZ, 1922. 199 p.
15. Daumer Georg Friedrich. Hafis. Eine Sammlung persischer Gedichte: nebst poetischen Zugaben aus verschiedenen Völkern und Ländern. Hamburg: V. Hoffmann und Campe, 1846. 334 s.

УДК 821.161.1 + И.С.ТУРГЕНЕВ

UDC 821.161.1 + I. S. TURGENEV

**КОЛЫХАНОВА Е.Г.**

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального общего образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: elena.kolyhanova@yandex.ru

**KOLYHANOVA E.G.**

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel State University  
E-mail: elena.kolyhanova@yandex.ru

**И.С.ТУРГЕНЕВ О ВОПРОСАХ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ  
«ОБЩЕСТВА ДЛЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ И ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»)**

**I. S. TURGENEV ON ISSUES OF PUBLIC EDUCATION (BASED ON THE MATERIAL OF THE DRAFT PROGRAM  
«SOCIETIES FOR THE DISSEMINATION OF LITERACY AND PRIMARY EDUCATION»)**

*Статья посвящена анализу Проекта программы «Общества для распространения грамотности и первоначального образования», написанного И.С.Тургеневым, прозаиком, публицистом, где отражены вопросы, связанные непосредственно с необходимостью распространения грамотности среди народных масс, просветительской деятельностью, отмечены положительные стороны этого документа и выявлены некоторые положения, связанные с отрицанием воспитательной функции в процессе образования, ограниченным кругом изучаемых предметов, а также тематикой чтения.*

Ключевые слова: Проект, И.С.Тургенев, народное образование, распространение грамотности.

*The article is devoted to the analysis of the Draft program «Societies for the dissemination of literacy and primary education», written by I. S. Turgenev, a prose writer, publicist, which reflects issues directly related to the need to spread literacy among the masses, educational activities, notes the positive aspects of this document and identifies some provisions related to the denial of the educational function in the educational process, a limited range of subjects studied, as well as the topic of reading.*

Keywords: Project, I. S. Turgenev, public education, literacy dissemination.

Среди публицистического наследия И.С.Тургенева особое место занимает Проект программы «Общества для распространения грамотности и первоначального образования» (Далее Проект), где писатель останавливается на вопросах, связанных с целесообразностью обучения грамотности в России. Работа над этим документом датируется августом 1960 года, временем, когда писатель находился на острове Вентноре (Великобритания) и где писал о том, что его Проект «представляет собой только «первоначальные черты будущего устройства Общества» [5, с. 555], далее автор отмечает, что был бы счастлив, если ко времени его возвращения в Россию, весной 1861 года, «предлагаемая мысль получила бы обработку, достаточную для приведения ее в исполнение» [5, с. 555]. Написание Проекта и его обсуждение с представителями русской либерально-дворянской интеллигенции, среди которых были такие известные люди, как Анненков П.В., Крузе Н.Ф., Ростовцев Н.Я. и другие, совпадает с выходом Манифеста «О всемирно-свободнейшем даровании крепостным людям прав состояния свободных сельских обывателей» и «Положения о крестьянах, выходящих из крепостной зависимости» (март 1861 года), подписанного Александром II., то есть с периодом отмены крепостного права, освобождением народа. Это делает Проект программы своевременным и значимым для того исторического момента.

У И.С. Тургенева было особое отношение к народу. Писатель одним из первых показывает крестьянина как личность, думающую, умеющую чувствовать и переживать, прозаик раскрывает внутренний мир своих героев, их духовно-нравственные качества. Характеризуя русского крестьянина, великий мастер слова отмечает: «при ближайшем знакомстве с ним нельзя не оценить его сметливости, его добродушия, его природного ума» [4, с. 424]. Так, в рассказе «Хорь и Калиныч», писатель одного из героев сравнивает с Сократом, называя его человеком практическим, административной головой и рационалистом [6, с. 80], другого персонажа, напротив, характеризует как идеалиста, романтика, восторженно-го и мечтательного [6, с. 83].

М.Е. Салтыков-Щедрин, оценивая деятельность великого мастера слова, отмечает: «И.С.Тургенев был человек высоко развитый, убежденный и никогда не покидавший почвы общечеловеческих идеалов. Идеалы эти он проводил в русскую жизнь с тем сознательным постоянством, которое и составляет его главную и неосценимую заслугу перед русским обществом» [3, с. 457].

И.С. Тургенев не раз выступал за народное образование. Занимая позиции западничества, писатель видел спасение России в просвещении, в эволюции культуры, что нашло отражение в его Проекте.

Проект программы «Общества для распростра-

нения грамотности и первоначального образования» отличается трехчастной структурой, где в начале обосновывается необходимость создания Общества, затем представлен проект его деятельности, способы организации, и содержание периодического издания «Ежемесячный вестник», далее подробно говорится о создании и деятельности самой организации.

Предметом нашего анализа являются вопросы, отраженные на страницах Проекта связанные непосредственно с просветительской деятельностью, с народным образованием. В начале документа И.С. Тургенев справедливо отмечает, что «необходимость распространения грамотности и элементарных общепользовательных сведений в России» является неоспоримым фактом, который не нуждается ни в каких доказательствах [5, с. 444]. Автор подчеркивает: «Эта необходимость чувствуется всеми: и правительством, которое, между прочими заботами, клонящимися к просвещению нашего отечества, печется также о распространении грамотности в полках, и частными людьми, заводящими школы – воскресные, городские и сельские, и другими лицами, занимающимися изданием дешевых книг и сборников для народа» [5, с. 444].

Писатель также говорит о том, что при обучении грамотности народ освобождается «от другого рабства – от рабства невежества» [5, с. 445]. Отмечая важность-создания школ для развития народного образования, И.С.Тургенев считает, что необходимым подспорьем для этого является издание элементарных книг. «Нам прежде всего предстоит создать читателей, а потом дать им возможность продолжать свое образование» [5, с. 448].

Следует отметить, что документ основан на демократических тенденциях, здесь сказано, что школы будут созданы для лиц обоего пола и всех сословий и смогут отличаться простотой, доступностью и дешевыми ценами. В Проекте обращается внимание на то, что Общество само будет издавать сочинения для первоначального чтения, которые будут предназначены для людей, желающих обучаться грамоте и недавно обучившимся, а на основе этого они должны быть многочисленны, по мере возможности дешевы и всем доступны, а также содержанием своим соответствовать степени развития того народного слоя, для которого они предназначены [5, с. 447]. Оценивая способности русского народа, автор отмечает, что с ним следует обращаться искренно, нежно, с полным уважением [5, с. 447].

Однако в документе есть ряд положений, с которыми можно не согласиться:

Способствуя распространению грамотности, общество не ставит перед собой целью воспитание народа. И.С.Тургенев пишет: «... мы намерены *строго ограничиться одним первоначальным, элементарным обучением* (курсив наш – Е.К.)...мы должны стараться развести как можно более лиц, умеющих читать, писать, знающих закон божий, первые правила арифметики и имеющих самые первоначальные сведения в истории и географии» [5, с. 445]. Возможно, в этом вопросе пи-

сатель вступает в противоречие со славянофилами, которые считали воспитание главной целью образования, определяющей содержание просвещения, и подчеркивали, что вне воспитания образование не может быть целесообразным.

Действительно, история системы образования доказывает, что просвещение невозможно без процесса развития внутреннего мира человека. Любой образовательный процесс ставит перед собой воспитательные цели и направлен на формирование духовно-нравственных основ. Таким образом, по этому вопросу писатель выступает с прагматических позиций, для которого цель Общества – способствовать развитию элементарных навыков чтения и письма, а не формировать в процессе обучения гармоничную личность, основываясь на общечеловеческих, культурных, духовных и нравственных ценностях многонационального народа.

Д.С. Гасак так комментирует позицию автора Проекта по этому вопросу: «Возможно, Тургенев хотел устранить препятствия, которые неизбежно возникли бы при заявлении цели воспитания. Должна ли Россия ориентироваться на европейское просвещение или развить оригинальное, аутентичное своей истории, духовной традиции и культуре просвещение – именно этот вопрос, по которому образованное общество в России имело острейшие разногласия, и возможно, что писатель хотел избежать полемики, которая могла бы стать непреодолимым препятствием в самом начале создания Общества» [1, с. 133]. В то же время Д.С. Гасак указывает на противоречия автора Проекта, обращая внимание на то, что наличие в перечне предметов ЗаконаБожьего как раз преследует именно воспитательные цели [1, с. 133].

Отвергая воспитательный аспект в программе деятельности Общества, И.С. Тургенев ограничивает круг предметов, которым будут посвящены периодические издания, среди которых следует выделить азбуку, грамоту (написания), а также элементарные сведения по арифметике, географии, естественным наукам и т.д., предпочтение получают избранные биографии и описания путешествий [5, с. 447].

Если обратить внимание на тематику предметов, которым будут посвящены издания Общества, то опять можно отметить прагматический подход в создании основ этой организации: азбука, грамота, получение элементарных знаний по некоторым направлениям, цель – обучение *только азам чтения и письма* (курсив наш – Е.К.).

Далее автор Проекта акцентирует внимание на том, что беллетристика допускается только с величайшей осторожностью и не иначе как с общепользовательной, обучающей целью [5, с. 447]. Какое значение вкладывает писатель в понятие «беллетристика»? Массовая литература, противоположная классике, или изящная словесность, отличающаяся легкостью, которая также противопоставлена серьезным классическим произведениям. Почему беллетристику следует использовать ту, которая выполняет только дидактические цели. Это положение

еще раз подчеркивает, что в приоритете Программы общества вопросы образования, но никак не воспитания. Известно, что беллетристика была основана на вымысле, тем самым противопоставлена публицистике, историческим произведениям и духовной литературе.

И.С. Тургенев подчеркивает, что «сочинения, имеющие предметом один интерес вымысла, не допускаются вовсе» [5, с. 447]. Почему? В русской литературе существует множество произведений, основанных на фантазии и воображении. Это творения фольклора: сказки, былины, пословицы, а также сказания и жития (духовный фонд) и др., причем некоторые из этих жанров отражают религиозную тематику, тем более, что И.С.Тургенев говорит о том, что обучающиеся должны знать Закон Божий.

Кроме того, на вымысле основаны и авторские сказ-

ки, отражающие народные традиции. Это произведения П.П. Ершова «Конек Горбунок» и А.С. Пушкина «Золотой петушок», «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Сказка о царе Салтане» и др., которые первоначально были написаны для взрослых.

В заключение следует отметить, что несмотря на некоторые спорные моменты, изложенные в работе И.С. Тургенева, Проект имел несомненную значимость и прогрессивность для своего времени и отличался своим демократизмом. Но он так и не был опубликован и писателю не удалось реализовать свои идеи, поскольку изложенные в документе планы рассматривались как «весьма опасные», считалось, что «правительство не могло допустить, чтобы народ был обязан своим образованием не государству, а частной благотворительности какого-либо отдельного сословия» [2, с. 44].

### Библиографический список

1. Гасак Д.С. Проект программы «Общества для распространения грамотности и первоначального образования» И.С. Тургенева в контексте просветительских идей славянофилов // Спасский вестник, 2018, №26-1. С.126-135.
2. Лемке М.К. Очерки освободительного движения «шестидесятых годов» // AvidReaders.ru. URL: <https://avidreaders.ru/book/ocherki-osvoboditelnogo-dvizheniya-shestidesyatih-godov.html> (дата обращения: 25.01.2021).
3. Салтыков-Шchedрин М. Е. Некрологические заметки. И. С. Тургенев // Собр. сочинений: В 20 т. Т. 9. М.: Художественная литература, 1970. С. 457–460.
4. Тургенев И.С. Несколько замечаний о русском хозяйстве и о русском крестьянине // Тургенев И.С. Собр. сочинений: В 12 томах. Т. 11. М.: Художественная литература, 1966. С.420–434.
5. Тургенев И. С. Проект программы «Общества для распространения грамотности и первоначального образования» // Тургенев И.С. В 12 томах. Т. 11. М.: Художественная литература, 1966. С.444–451, 555–558.
6. Тургенев И. С. Хорь и Калиныч // Тургенев И.С. В 12 томах. Т. 1. М.: Художественная литература, 1966. С.75–87.

### References

1. Gasak D. S. Draft of the program “Societies for the dissemination of literacy and primary education” by I. S. Turgenev in the context of educational ideas of Slavophiles // Spassky Vestnik, 2018, No. 26-1. Pp. 126–135.
2. Lemke M. K. Essays on liberation movement “of the sixties” // AvidReaders.ru. URL: <https://avidreaders.ru/book/ocherki-osvoboditelnogo-dvizheniya-shestidesyatih-godov.html> (date accessed: 25.01.2021).
3. Saltykov-Shchedrin M. E. Obituary notices. I. S. Turgenev // Coll. essay: 20 T. T. 9. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1970. Pp. 457–460.
4. Turgenev I. S. Some remarks about the Russian economy and the Russian peasant // Turgenev I. S. SOBR. works In 12 volumes. T. 11. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1966. Pp. 420–434.
5. Turgenev I. S. Project of the program “Society for dissemination of literacy and primary education” // I. S. Turgenev In 12 volumes. T. 11. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1966. Pp. 444–451, 555–558.
6. Turgenev I. S. Khor and Kalinych // Turgenev I. S. In 12 volumes. Vol. 1. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1966. Pp. 75–87.

УДК 82.091

UDC 82.091

**КРУПИНИНА И.В.**

аспирант кафедры истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: crupinina.irina@yandex.ru

**KRUPININA I.V.**

Graduate student, Department of the History of the XI-XIX Centuries of the Russian Literature of Orel State University  
E-mail: crupinina.irina@yandex.ru

**НОКТЮРНЫ К.М. ФОФАНОВА**

**NOCTURNES OF K.M. FOFANOV**

*В статье рассматриваются художественные особенности стихотворений К.М. Фофанова, отнесенных поэтом к жанру «Ноктюрн». Установлено, что тексты объединены не только «ночной» тематикой, но и особой мелодикой, построенной на системе повторов, усложненной стилистике, акцентуализации лирического «Я».*

*Ключевые слова:* лирика, ноктюрн, жанр, Константин Фофанов, мелодика, стилистические особенности, лирический субъект.

*The article examines the artistic features of the poems written by K.M. Fofanov, attributed by the poet to the genre of «Nocturne». It has been established that the texts are united not only by the «night» theme, but also by a special melody which is built on a system of repetitions, complicated stylistics, and accentuation of the lyric «I».*

*Keywords:* lyrics, nocturne, genre, Konstantin Fofanov, melody, stylistic features, lyrical subject.

Для жанрового сознания К.М. Фофанова характерна одна особенность: поэт выносил в название произведения определение жанра. Так «Элегиями» именуются: «Не видно берегов!... Лишь к морю голубому...», «Склонилась жизнь моя к закату», «Элегия. Из траурных песен», «Папироса... Еще и еще папироса...»; «Стансами» – 9 произведений самой разной тематической направленности, 3 текста названы «Песнями», 2 – «Молитвами». Исходя из этого, можно сделать вывод, что термин «Nocturno» К.М. Фофанов также использует для определения жанра.

В литературоведении предпринимаются первые шаги для определения жанра «Ноктюрн». В «Словаре литературоведческих терминов» И.А. Книгина указывается, что понятие было заимствовано из музыки и является «авторским обозначением (заголовком или подзаголовком) литературно-художественного произведения на ночные темы <...>Круг образов ноктюрна обычно охватывает мрачные размышления о жизни и смерти, лирические картины ночной природы, мистические и любовные переживания» [1]. Синонимичными являются понятия «ночная пьеса», «ночная повесть».

Однако в исследованиях отмечается, что ноктюрн является синтетическим жанром, имеющим общие признаки во всех видах искусств.

Традиционно считается, что семантика ноктюрна определяется принадлежностью к ночной теме. Как самостоятельный объект искусства жанр появляется в живописи в начале XIV века. «Возникнув на заре Возрождения в рамках пейзажно-тематической картины, данная разновидность пейзажного жанра пережи-

вает расцвет в XVII столетии. Ноктюрны появляются в творчестве многих живописцев различных национальных школ» [3, с. 3]. Отличительная черта жанра в живописи – выдвигание доминирующего мотив ночи как специфического способа познания человеком себя и окружающего мира. Так, изображение ночи в живописи выполняет смыслообразующую функцию.

В музыкальном искусстве жанр ноктюрна возник в Средневековье и являлся частью католической религиозной службы. Как указывает М.Г. Малкиель, основным принципом включения музыкального сочинения в богослужение была темпоральность: оно исполнялось между полночью и рассветом. Из числа сугубо религиозных жанров ноктюрн выделился в XVIII веке и стал камерным произведением, исполняемым «в ночное время на открытом воздухе» [5].

По другим источникам, жанр в музыке имеет более длительный генезис. В. Янкелевич считает, что истоки жанра следует искать в античности, в мифах о садах Зевса, безумии Деонисийских празднеств, в фразе Федра: «Ночь дарит нам дары безумства». И только в музыке романтиков Новалиса, Мендельсона и Шумана формируется жанр ноктюрна, воспринимаемый, как музыка ночи. «Философия ночи апеллирует к недосказанному и иррациональному, которое считается недоказуемым и непостижимым» [12, с. 13]. Если у классицистов ночь считалась греховной («l'une des suites du Pêché»), а произведения заканчивались победой света над тьмой, то ночь романтиков поэтична. Это время суток, когда человек приближается к первозданной природе, перед ним открывается мир чувств, когда

душа освобождается от дневных тягот и способна постигнуть истину [12, с. 13].

О.В. Соколов считает, что ноктюрн в музыке относится к группе жанров, соотносимых с чистой лирикой. Это «романтическое явление», связанное с «поэтическим воспеванием ночи как момента высшего эмоционального подъёма, как символа прекрасных возвышенных проявлений человеческой души или же «радости страдания»» [8, с. 51]. Отмечая «богатеишие лирические возможности ноктюрна», автор монографии перечисляет его признаки: напевность, особая ритмичность, «единство выразительности и изобразительности», приглушенная динамика, ассоциации с ночной тишиной, своеобразная психологическая установка. «Подавляющее же большинство ноктюрнов, – указывает исследователь, – окрашено преимущественно в светлые тона и ассоциируется скорее с лунной или звёздной ночью<...> Красота ночи показывается не иначе, как грань духовно прекрасного, возвышенного» [8, с. 53].

В статье Е.А. Огородниковой, посвященной ноктюрнам И. Северянина, отмечается связь литературного жанра с музыкальным прототипом на тематическом и на формальном уровнях. Произведения, отнесенные поэтом к ноктюрнам, по мнению исследовательницы, включают романтизацию «ночного пейзажа и воспевание красоты природы, они «отличаются напевностью, нежным звучанием, мягким ритмом» [6, с. 110] и трёхчастной структурой. «Именно музыка связывает воедино все структурные части ноктюрна (душевное состояние человека и ночной пейзаж) воедино и приводит их к абсолютной гармонии» [6, с. 110]

Так, можно утверждать, что ноктюрн – жанр синтетический (на это указывал и О.В. Соколов). Генезис жанра восходит к Средним векам, параллельно развивается в музыке и живописи Возрождения, и приобретает каноническую форму в эпоху романтизма, когда складывается «совершенно другой ноктюрн: мечтательная, певучая фортепианная пьеса, навеянная образами ночи, ночной тишиной, ночными думами. И картина Куинджи, и стихи Пушкина ассоциируются именно с таким ноктюрном» [9].

Для исследователей важным представляется определение душевного состояния, передаваемого ноктюрном, выявление особенностей мировосприятия как фактора формирующего настроение произведения. Совершенно очевидно, что созерцание природы отдаляет человека от реальности, приближает к инобытийному. «Таинственная гармония снимает противоречия между мраком ночи и сияющими лучами света, что едва ли вызывает изумление: настолько неопределенность образов заставляет нас чувствовать, что они порождены окрыленными грезами поэта» [4, с. 419].

Следовательно, в различных видах искусств образ ночи и навеянные им мысли и чувства стали одним из объектов творческого постижения мира и человека. Разница заключается в том, что в музыке они воплощаются в звуке, в живописи – в цвете и пластичности, в литературе – в слове.

Особенности жанра «Ноктюрн» в литературоведении рассмотрены не были. Однако В.Н. Топоров в работе ««Текст ночи» в русской поэзии XVIII – начала XIX века» предложил выделять тексты, объединенные «ночной» семантикой, на основе их номинации. К данной структурно-семантической модели исследователь предложил относить произведения, «которые носят название «Ночь», «Ночной» или имеют заголовки, состоящие из слова «ночь» с разного рода определениями» [10, с. 209–210], при «отсутствии заглавия (а иногда и при его наличии)» принадлежность определяется по стиху, открывающему текст.

Произведения «ночной» тематики составляют значительную часть лирики К.М. Фофанова, что следует объяснять особенностями творческого метода поэта, ориентированного и на романтическую традицию, и на импрессионистическое постижение красок и настроений природного мира.

В ноктюрне «Все тихо в бессмертной природе...» ночная природа предстает, как гармоничное целое, в котором всё находится в нерастяжимой взаимосвязи. Причём принципиальных различий между земным и небесным лирический субъект не видит. Напротив, в стихотворении подчеркивается тождественность плавных и размеренных перемещений звезд и волн, уподобленных танцевальным линейным движениям, восходящим к древним магическим ритуалам, сущность которых заключалась в единении человека и природы:

«И звезды текут в хороводе,  
И волны ведут хоровод  
Звезда на звезду загляделась;  
Волна обнялась с волной...» [12, с. 103]

В русской поэзии ночь достаточно часто представлялась как время особых откровений, когда человек стремится прикоснуться к высшим тайнам бытия. Лирический субъект в ноктюрне К.М. Фофанова под воздействием гармоничной красоты открывает для себя сокровенное, недоступное обыденному сознанию. Так происходит его духовное обновление:

«И мне полюбить захотелось  
.....  
Кто близок к мечте человека  
И ближе... всех ближе – ко мне!» [12, с. 103]

Следует отметить, что ноктюрн К.М. Фофанова вызывает прямые ассоциации с лермонтовским «Выхожу один я на дорогу...» В свое время исследователь П.Н. Сакулин писал, что в стихотворении М.Ю. Лермонтова лирический герой «видит Бога и постигает возможность счастья на земле. Земля – и природа и люди – как бы в преображенной красоте встают перед ним» [7, с. 48]. Лирический герой К.М. Фофанова Бога не видит, но чувствует его близость («Кто-то, кто близок от века<...> И ближе... всех ближе – ко мне»)

В стихотворении М.Ю. Лермонтова «...мир внутренне умиротворен, спокоен, гармоничен, <...> между явлениями природного мира царит согласие и понимание. Небо и земля пребывают в покое, полные жизненных сил и красоты» [2, с. 130]. Абсолютно идентичным

оказывается и мировидение К.М. Фофанова. Причина этой высшей гармонии заключается в том, что природа – это часть общего мироздания, созданного Богом.

К.М. Фофанов использует и общее настроение лермонтовского стихотворения: у М.Ю. Лермонтова «Ночь тиха...», у К.М. Фофанова «Все тихо в бессмертной природе». В лермонтовском стихотворении «... звезда с звездой говорит», в фофановском – «Звезда на звезду загляделась». Одним из ведущих мотивов лермонтовского произведения является мотив одиночества, но он возникает в начале стихотворения и исчезает к его концу. У К.М. Фофанова одиночество также трансформируется в почти лермонтовское чувство, которое Валентин Коровин назвал «блаженством и гармонией».

В стихотворении К.М. Фофанова мир одновременно находится и состоянии покоя, и в бесконечном движении. Если в первой строфе лермонтовского стихотворения небо и земля противопоставлены (небо находится в движении, земля – неподвижна), то в ноктюрне «Все тихо в бессмертной природе...» динамика и статика изначально предстают как характеристики единого целого: «Все тихо... от неба до смолкнувших вод», но «И звезды текут в хороводе, / И волны ведут хоровод».

В произведении И.Ю. Лермонтова красота природы подчиняет человека, ему открываются земные и небесные тайны, его душа прикасается к Истине и начинает свое движение к абсолютной гармонии и полному слиянию с миром.

В стихотворении К.М. Фофанова духовная эволюция лирического субъекта не развернута. Если в лермонтовском тексте Сущее открывается лирическому субъекту постепенно, на основе глубоких размышлений и анализа собственной жизни, то в ноктюрне чувство вспыхивает почти спонтанно, оно абсолютно иррационально. Лирический субъект изначально был готов слиться с движением Вселенной.

В этом заключается принципиальное различие между жанрами элегии и ноктюрна. Элегия М.Ю. Лермонтова построена на развертывании мотивов и эволюции мыслей и чувств лирического субъекта. Ноктюрн К.М. Фофанова – статичен на мотивном уровне: в нем рисуется повторяющееся движение природы и раскрывается естественная потребность лирического субъекта в принятии вечной любви.

Стихотворение построено на сложной системе повторов, что придает ему особую мелодичность: в первой строфе – «Звёзды текут в хороводе / И волны ведут хоровод», во второй – «Звезда на звезду загляделась / Волна обнялась с волною». Гармония природы, та цельность мира, которая открывается лирическому субъекту, пробуждает его душу.

Связь между носителем речи и миром природы подчеркивается на уровне структуры текста. Это проявляется в повторе, соединяющем две части стихотворения:

«И мне полюбить захотелось  
Кого-то бессмертной душой, –

Кого-то, кто близок от века...» [12, с. 104]

Так, единение человека и природы выражено не только на смысловом, но и на стилистическом уровне. Для того, чтобы подчеркнуть общность лирического субъекта и мироздания поэт использует необычный синтаксис. Он заканчивает строфу нетрадиционным знаком препинания, подчеркивающим завершенность мысли. Напротив, поэт применяет тире, нарушая нормы русского языка, но объединяя две смысловые группы: первую, относящуюся к лирическому субъекту, и вторую – к всевышнему. Система повторов используется и в последнем стихе текста («И ближе... всех ближе – ко мне!»), что создает эффект замедления речи и передает новые ощущения лирического субъекта.

Разноплановая система повторов формирует особо восходящую мелодику текста, высшей точкой которой становится последняя строка, абсолютное завершение стихотворения на высокой, почти патетической ноте.

В ноктюрне «Не мечты ли мне напели...» К.М. Фофанов уже описывает не наступление ночи, а ее апогей. Она царствует над миром и над лирическим субъектом. Поэт утверждает, что это время суток несёт целую гамму чувств, рождает творческий порыв и одновременно приносит смятение, неспособность выразить сокровенные мысли:

«Я горел: писал безумно  
И написанное рвал;  
Открывал окно бесшумно,  
Открывал и закрывал» [12, с. 149].

Ночь выступает здесь не только как мир, выявляющий таинственную сторону человеческой жизни, но и как её вдохновитель. Она раскрывает подсознание человека, делает его духовно свободным. Необыкновенная красота природы наполняет лирического субъекта особой энергией, он ощущает себя творцом в универсальном понимании смысла этого слова:

«Я глядел... пылали очи...  
Точно сам я был творцом  
Этих звезд и этой ночи...» [12, с. 149].

Носитель речи постигает глубину своей души, её уникальность. От этого человек ощущает себя приближённым ментально к природе. Природа и лирический субъект в обрамлении ночи сливаются воедино:

«Точно сам растенья эти  
Я росой напоил,  
Точно я один на свете  
Плакал, мылил и любил!...» [12, с. 149].

Ноктюрн отличается достаточно необычным строением: он необыкновенно динамичен в первой части, в которой муки творчества передаются через сумбурные действия лирического субъекта: «открывал», «выходил», «писал безумно», «рвал», и предельно плавен во второй – рисующей состояние ночной природы.

В окружающем лирического субъекта мире всё органично: сад, цветы, луна, звёзды. Поэтом изображается гармоничная природа, живущая по своим собственным законам.

Однако поэт отходит от традиционного канона, представляющего человека, растворяющегося в красо-

те окружающего мира. Смысловым центром ноктурна является творчество. Умиротворенная природа заставляет его по-новому ощутить свой духовный потенциал. Лирический субъект открывает простую истину: под воздействием творческого дара окружающий мир преобразуется.

Для раскрытия эмоционального состояния лирического субъекта поэт использует анафору. Но если в первой части повтор передает хаотичность действий лирического субъекта, то во второй – анафора «Точно» характеризует изменения, происходящие в его душе: «Точно блеском лунной пыли/<...> Точно сам я был творцом<...> Точно сам растения эти <...> Точно я один на свете».

Следовательно, в ноктурне «Не мечты ли мне напели...» анафора выполняет не только стилистическую функцию, но и позволяет передать динамику психологического состояния носителя речи.

В «Nosturno» («Что там, за рощей, проснулось?») поэт передает переживания, обусловленные весенней ночной природой. При этом время суток в произведении называется только в последней строфе: «Сумерки мягче и краше...»

При создании стихотворения поэт явно стремился создать особую мелодику, поэтому в каждой из четырех строф он использовал две группы риторических вопросов («Что там за рощей проснулось?/ Что это там засверкало? <...> Что пронеслось над чащей? <...> Что это – счастье наше») и («Чьи это вздохи над нами <...> Чья это робкая нега?») [12, с. 263].

Повторяемость тождественных синтаксических конструкций и стилистических фигур создает эффект замедления. Неслучайно О.В. Соколов пишет: «Среди любых жанров чистой музыки, связанных с лирикой, ноктурн рельефно выделяется как область созерцания, чему подчинен целый комплекс жанровой стилистики: и медленный темп, и преобладающий экспозиционный тип изложения, и обилие варьирования, и повышенная ритмическая регулярность, и разнообразные виды симметрии, уравнивающие форму» [8, с. 53–54].

Причем общая мелодика не разрушается и в конце стихотворения, хотя последняя строка может восприниматься как повышение эмоционального тона. Однако поэт не изменяет основному конструктивному принципу: он завершает текст риторическим вопросом, передающим мысль о неоднозначности состояния лирического субъекта, надежде на духовное возражение, связанной с пробуждением весенней природы, и неопределенности его судьбы.

В ноктурне «Полосы лунного света легли...» основное внимание акцентировано на передаче внешних проявлений ночной природы. Лирический субъект в стихотворении почти не выражен. Все внимание сконцентрировано на природе, которая, как и душа человека, по-иному раскрывается ночью. Земля, растения и даже лунный свет изменяются, приобретают новое значение. При этом природа лишена красоты. Она по-настоящему страшна: «мшистые пни» «ожили, точно пигмеи»,

«Ветка нависла, как темный рукав...», «Тянутся корни, как змеи, из трав». Сменяющие друг друга картины ожившей природы вызывают у лирического субъекта ощущение страха и понимания скоротечности жизни и природы, и человечества: «и мнится: сейчас/ Мир, как виденье, умчится из глаз» [12, с. 273].

Подобное обращение к мотиву смерти объясняется традицией русской поэзии, в которой ночь и смерть были почти неразделимы.

Ноктурн «Тихая ночь над обителью мирной», относящийся к поздней лирике поэта, передает совершенно иное восприятие ночного пейзажа. Если в ранней лирике красота мира несла гармонию, пробуждала высокие чувства, становилась источником поэтического вдохновения, то в последнем из произведений жанра ночь становится причиной грустных размышлений.

Текст построен на системе антитез: уже в первой строфе «тихая ночь» контрастирует с движением луны: «...ходит луна,/ Ходит, как странник, дорогой эфирною,/ Ходит, как инок бледна» [12, с. 397]. Природа лишена покоя, в ней все подчинено страху, предчувствию смерти. Лексема «ходит» подчеркивает повторяемость действий и их бессмысленность одновременно.

Этот же принцип использован в строфе, раскрывающей чувство одиночества и глубочайший духовный кризис носителя речи. Система повторов: «Грёзы мучительно ждут наслаждения,/ Грёзы стучатся, а стены молчат» [12, с. 397] раскрывает бесплодность стремлений и надежд.

Лирический субъект понимает, что возвращение к прошлому невозможно, впереди его ждёт смерть и наказание за греховный земной путь, из-за этого осознания и возникает рациональное отношение к собственной жизни и небытию:

*«Сердце, смирись и учимся терпению!*

*Сердце, остынь и бывшее не тронь...*

*Холоден путь к неземному селению,*

*Жарок небесный огонь»* [12, с. 397]

Следует отметить то, что К.М. Фофанов, максимально гармонирующий звучание ноктурнов, прибегает к необычному для его поэзии ритму. Стихотворение написано разностопным дактилем, которым достаточно часто маркированы стихи о вечности и смерти. Однако традиционный дактиль (4343) поэт заменяет на (4443), то есть подчеркнуто обращается к приему усечения строки, что делает звучание более жестким, отрывистым. Этот прием позволяет поэту передать крайнюю степень разлада в душе носителя речи, чувство абсолютной безысходности.

Помимо системы повторов, которые реализуются на протяжении всего текста, поэт использует и кольцевую композицию. Мотив тишины возникает в начале текста и в его конце. При этом эмоциональная характеристика ночи остается неизменной, что еще раз подчеркивает общее настроение произведения и его основную мысль: крайнюю степень опустошенности грешника перед лицом смерти.

Анализ стихотворений, обозначенных

К.М. Фофановым, как ноктюрны, позволяет сделать вывод, что строение всех текстов является сходным. В каждом из произведений поэт использует анафору как основной организующий принцип жанра. Система повторов формирует особую мелодику текстов, восходящую, как правило, к разным типам анданте: *andante cantabile* («Все тихо в бессмертной природе...»), *andante maestoso* («Что там, за рошей, проснулось?»), *andante vivace* («Не мечты ли мне напели...» и «Полосы лунного света легли...»). Исключение составляет текст «Тихая ночь над обителью мирной», в котором мелодичность

звучания разрушается.

В основе текстов описание – пейзаж и вызванные им чувства. Причем они приводят лирического героя либо к осознанию собственного земного величия, а смятение и душевное волнение – к просветлению, к ощущению возможности приобщиться к тайнам бытия, к трансцендентному (в ранней лирике), либо к апокалиптическим ощущениям (в поздней). Неизменной константой во всех ноктюрнах остается ночной пейзаж, который часто оказывается более значимым, чем чувства лирического субъекта.

### Библиографический список

1. Книгин И.А. Словарь литературоведческих терминов. Саратов: Лицей, 2006. 270 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: [https://licey.net/free/16-kritika\\_proizvedenii\\_literatury\\_obschie\\_](https://licey.net/free/16-kritika_proizvedenii_literatury_obschie_) (Дата обращения: 10.01.2021)
2. Коровин В.И. Творческий путь М.Ю. Лермонтова. М.: Просвещение, 1973. 287 с.
3. Костыря М.А. Ночной пейзаж в западноевропейской живописи XVII века: автореф. дис. ... канд. иск. СПб., 2004. 24 с.
4. Лист Ф. Джон Фильд и его ноктюрны // Избранные статьи / Предисл. и общая ред. Я. Мильштейна; Ред. текста, вступ. статья и примеч. С. Барского. М.: Гос. муз. изд-во, 1959.
5. Малкиель М.Г. Цикл лекций по истории зарубежной музыки (Век романтизма) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://musicsteps.spb.ru/?p=3229> (Дата обращения: 10.01.2021)
6. Огородникова Е.А. Жанр «Ноктюрна» в сборнике Игоря Северянина «Громокипящий кубок» (1913) // Вестник Костромского государственного университета, 2017. № 4. С. 108–111.
7. Сакулин П.Н. Земля и небо в поэзии Лермонтова // Венок М.Ю. Лермонтову: Юбилейный сборник. М.; Пг.: Изд. т-ва «В.В. Думнов, наследники бр. Салаевых», 1914. С. 1–55.
8. Соколов О.В. Морфологическая система музыки и её художественные жанры. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского университета, 1994. 220 с.
9. Творческие портреты композиторов: Популярный справочник М.: Музыка, 1989. 442 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://lib.ru/CULTURE/MUSICACAD> (Дата обращения: 11.01.2021)
10. Топоров В.Н. «Текст ночи» в русской поэзии XVIII – начала XIX века // Из истории русской литературы. Т. II: Русская литература второй половины XVIII века: исследования, материалы, публикации. М. Н. Муравьев: Введение в творческое наследие. Кн. II. М., 2003. С. 157–228.
11. Фофанов К.М. Стихотворения и поэмы / Вст. ст., состав., подг. текста и прим. С.В. Сапожкова. СПб.: Изд. Пушкинского Дома, 2010. 592 с.
12. Jankélévitch V. Le nocturne. Fauré Chopin et la nuit Satie et le matin Avec 24 exemples musicaux. Paris: Édit. Albin Michel, 1957. 220 p.

### References

1. Knigin I.A. Dictionary of literary terms. Saratov: Lyceum, 2006. 270 p. [Electronic resource] // Access mode: [https://licey.net/free/16-kritika\\_proizvedenii\\_literatury\\_obschie\\_](https://licey.net/free/16-kritika_proizvedenii_literatury_obschie_) (Date of access: 10.01.2021)
2. Korovin V.I. The creative way of M.Yu. Lermontov. M.: Education, 1973. 287 p.
3. Kostyrya M.A. Night landscape in West European painting of the 17th century: abstract of dis. ... cand. of art history. SPb., 2004. 24 p.
4. Liszt F. John Field and his nocturnes // Selected articles / Preface. and general ed. J. Milstein; Ed. text, entered. article and note. S. Barsky. M.: State. mus. publishing house, 1959.
5. Malkiel M.G. A series of lectures on the history of foreign music (Age of Romanticism) [Electronic resource] // Access mode: <https://musicsteps.spb.ru/?p=3229> (Date of access: 10.01.2021)
6. Ogorodnikova E.A. The genre of «Nocturne» in the collection of Igor Severyanin «Loud Boiling Cup» (1913) // Bulletin of Kostroma State University. 2017. N. 4. Pp. 108–111.
7. Sakulin P.N. Land and sky in Lermontov's poetry // Wreath M.Yu. Lermontov: Jubilee collection. M.; Pg.: Ed. t-va «V. V. Dumnov, heirs of br. Salaevs», 1914. Pp. 1–55.
8. Sokolov O.V. The morphological system of music and its artistic genres. Nizhny Novgorod: Publishing house of the Nizhny Novgorod University, 1994. 220 p.
9. Creative portraits of composers: Popular reference book. M.: Music, 1989. 442 p. [Electronic resource] // Access mode: <https://lib.ru/CULTURE/MUSICACAD> (Date of access: 01/11/2021)
10. Toporov V.N. «The text of the night» in Russian poetry of the 18th – early 19th centuries // From the history of Russian literature. T. II: Russian literature of the second half of the 18th century: research, materials, publications. MN Muravyov: Introduction to the creative heritage. Book. II. M., 2003. S. 157–228.
11. Fofanov K.M. Poetry and poems / Vst. Art., composition., prep. text and approx. S.V. Sapozhkova. SPb.: Publishing house. Pushkin House, 2010. 592 p.
12. Jankélévitch V. Le nocturne. Fauré Chopin et la nuit Satie et le matin Avec 24 exemples musicaux. Paris: Édit. Albin Michel, 1957. 220 p.

УДК 821.133.1-31

UDC 821.133.1-31

**ЛИТВИНЕНКО Н.А.**

доктор филологических наук, профессор, Кафедра истории зарубежных литератур, Московский государственный областной университет  
E-mail: ninellit@list.ru

**LITVINENKO N.A.**

Doctor of Philology, Professor, Department of History of Foreign Literatures of Moscow State Regional University  
E-mail: ninellit@list.ru

**МИФ О ЛЮБВИ-СТРАСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ РОМАНТИЧЕСКОМ РОМАНЕ:  
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ (СТАТЬЯ 1)**

**THE MYTH OF LOVE-PASSION IN THE FRENCH ROMANTIC NOVEL:  
TO THE PROBLEM OF STUDY (ARTICLE 1)**

*В статье анализируются методологические подходы к изучению роли и специфики романтического мифа о любви-страсти во французском романтическом романе. Исследуется семантика мифа, предпосылки и особенности его формирования во французском сентименталистском и романтическом романе. Обосновывается литературоведческая и культурно-историческая актуальность изучения мифа.*

*Ключевые слова:* методология, феномен, любовь, страсть, романтизм, роман, миф.

*The article analyzes methodological approaches to the study of the role and specifics of the romantic myth of love-passion in the French romantic novel. It researches the semantics of the myth, the prerequisites and features of its formation in the French sentimental and the romantic novel. The article substantiates the literary and cultural-historical relevance of the study of the myth.*

*Keywords:* methodology, phenomenon, love, passion, romanticism, novel, myth.

Многомерность и сложность феномена любви – общее место любого социокультурного и психологического дискурса. Михаил Эпштейн в книге «Любовь» из серии «Философия жизни» (2018) пишет о природе эротического и сексуального, о чувственных фантазиях и оттенках любви, о семантике любви как психологическом и философском явлении, о наслаждении, желании, соблазне, вдохновении, нежности, боли, ревности [25]. К слову «любовь» в разные эпохи тянутся сопряженные с ней психологические топосы и философские «ингредиенты», представления о счастье и несчастье, чувствительности и чувствах, эмоциях и аффектах, жизни и смерти.

Неисчерпаемость феномена сочетается со способностью к постоянным изменениям, продуцированию новых нравственно-этических, философско-эстетических, культурно-исторических смыслов. Изображению любви посвящены «текстопорождающие, архитекстуальные памятники мировой культуры» [19], с ней связаны рождающиеся художественные каноны, философско-эстетические системы, ее изображение определяет тенденции развития романного жанра. В какой-то миг может показаться, что любовь – как жизнь, как человеческая судьба – вечны и непостижимы, как вечны и мнимо утешительны попытки познать универсальный смысл личностного и всеобщего бытия. В этом контексте любовь воспринимается как одна из иллюзий, которую подпитывают литературные мифы, как метафора, сущность которой неизбежно и неизменно ускользает от

любых «регламентированных» определений.

Изучение романтического феномена любви в исследованиях XIX века связано с достижениями культурно-исторической, духовно-исторической школ, литературной критикой, характеризовавшими антропологию и поэтику романтизма [28; 29; 8]. На рубеже XIX и XX вв., на новом этапе эволюции гуманитарного знания – философии, эстетики и психологии, пришло понимание необходимости пересмотра сложившихся в науке и общественном сознании представлений. Новую актуальность приобрело осмысление романтического мифотворчества, в том числе феномена любви.

Х. Ортега-и-Гассет в начале XX века с сожалением писал о «порочной, глубоко укоренившейся привычке называть одним словом «любовь» самые различные вещи» [15, с. 387]. Подводя итог ушедшей эпохе, он заметил: «Последние двести лет очень много говорили о любовных историях и очень мало – о любви... В новейшее же время не предпринято ни одной серьезной попытки систематизации чувств» [15, с. 26]. Отвергая крайности позитивистского подхода, Х. Ортега-и-Гассет подчеркивал: любовь является «установлением, изобретением и научной дисциплиной, а не двоюродной сестрой пищеварения или повышенной кислотности» [15, с. 391]. Философы не удовлетворяли те представления о структуре человеческого «Я», сознательном и бессознательном, которые к этому времени закрепились в науке и литературе.

XX век разрабатывает собственные методологии

и стратегии познания феномена любви. Как к «мистическому акту проникновения в тайну бытия», как виду духовной трансценденции – пространству феноменологии, к нему обращаются ученые, принадлежащие к различным направлениям философской мысли [24]. Символично-описательная герменевтика уступает место аналитике нового рода, хотя мифологизированное «удвоение» описательного дискурса, характерное для филологических школ рубежа XIX – XX вв., сохраняет актуальность.

Исследователи XX в. не отрицают ценностную, онтологическую природу феномена любви в литературе и культуре нового времени. Так, психоаналитик Э. Фромм (*The Art of Loving. An Enquiry into the Nature of Love, 1956*) находит в любви «единственный удовлетворительный и здоровый ответ» на вопрос о смысле человеческого существования [22, с. 207], тем самым вступая в противоречие с экзистенциальными, экзистенциалистскими теориями абсурда и тошноты (Сартр, Камю). Представитель философской герменевтики П. Рикер восклицает: «Разве слово «любовь» не является глобальным термином, полюсом притяжения, духовным фактором?» [17, с. 221] Однако философский подход не ведет к адекватной филологической оценке, и потому в любви ученому видится возможность погружения в «туманную эротико-мистическую лирику», выбивающую читателя из колеи.

Одно из основных направлений изучения феномена любви в XX веке связано с исследованием физиологических, сексуальных аспектов жизни индивида как сущностной основы любви [17, с. 224]. Психология и антропология на этой основе погружаются в сферу бессознательного, иррационального, в значительной мере отделившись от сакрального и мистического опыта жизни индивида или переосмыслив его. Психоаналитические теории З. Фрейда, новаторские интерпретации Ж. Лакана, архетипы К. Юнга, работы М. Фуко по археологии гуманитарного знания, психиатрии и проблемам сексуальности, исследования, посвященные маркизу де Саду, гендерная проблематика заполняют лакуны научного знания о человеке. Опираясь на разнообразные естественнонаучные, психолого-феноменологические методы, исследователи, как некогда Стендаль, стремятся «быть математичными», чтобы постигнуть суть явления, а не запечатлеть «вздох». Но науки о природе и науки о духе, как известно, в силу самой их специфики, не способны преодолеть эпистемологический зазор, который определяет принципиальное не-тождество между реальностью жизни и реальностью, запечатленной в произведениях искусства, семантикой и семиотикой языка, между эмоцией и словом.

Этот разрыв обнаруживают авторы трудов по семиотике А. Греймас и Ж. Фонтаний в парадигме изучения до-когнитивного напряженного мира страстей, управляемых чувствами (1991) [6], Р. Жирар в книге «Ложь романтизма и правда романа» (1961) [9], исследовавшие комплексы состояний и психологических стра-

стей, характеризующих физиологию и психологию любви на основе семиотических аспектов их выражения. Характерно, что А. Греймас и Ж. Фонтаний привлекают произведения литературы для аргументации своих идей, но собственно художественная природа, психолого-эстетическая семантика изображения страстей в романах того же Стендаля или М. Пруста, о которых пишут ученые, их не занимает [6, с. 72].

В XX веке углубляется интерес к мистическим аспектам сексуального опыта любви. В частности, П. Рикер пишет о «чуждости и загадочности», о новой специфике священного, но не в связи с любовью, а с сексом, с выработкой «нового священного, ориентирующегося на хрупкий союз духовного и телесного, достигаемого в рамках личности» [6]. Именно тело, по мысли Ж. Бодрийяра, стало «ценностной знаковой системой, которая организована по моделям и всеобщим эквивалентом которой служит фаллический культ» [4]. На этой основе меняются представления о гендерной проблематике любви [11, с. 14-15].

Философ и психолог Р.Г. Апресян, анализируя идеал романтической любви в «постромантическую эпоху» рассматривает концепцию Гидденса [27], анализирующего процесс замещения романтической любви конфлюэнтной [1]. Потребовалась не одна культурная революция для того, чтобы в XX в. произошло такое «раскрепощение» тела и на первый план вышли проблемы конфлюэнтной любви как сферы психофизиологического опыта. Очевидно и другое: в хрупком союзе духовного и телесного, о котором пишут ученые, любовь как социокультурный и эстетический, *романтический феномен и миф* – растворяется, превращается в химеру, перестает существовать, становится вторичным признаком чего-то, гораздо более физиологически, «телесно», жизненно конкретного и важного.

Постмодернистские теоретики искусства и их последователи смещают проблему изображения любви в область «исключительного» и «маргинального» [22], видят в ней одно из проявлений традиционализма [21], «патриархальный конструкт», «амурно-психологические шаблоны». Ж. Бодрийяр пишет о свойственном современной эпохе ускорении «технологических, событийных и медиа-потоков...», а также о скорости других экономических, политических и сексуальных перемен, что задали тот небывалый темп освобождения, который и выбросил нас из сферы, относящейся к реальности, к истории». Создатель теории симулякров, Ж. Бодрийяр далее пишет: «Мы были «освобождены», во всех значениях этого слова, до такой степени, что переместились вообще по ту сторону времени-пространства, преодолев горизонт, где реальное было еще возможно. Там «гравитация» оставалась еще достаточно сильной, чтобы вещи могли отражаться друг на друге и тем самым иметь или приобретать некую длительность (*durée*) и результат» [3]. Отметим: сместившийся «текст» настоящего, новое гиперпространство, создавая предпосылки для пересмотра, переоценки истории, не в силах, однако, отменить исторически сложившиеся мифы, в том числе миф

о романтической любви как социокультурном и эстетическом феномене, как одном из проявлений диалога традиций, эпох и культур. Модус «гравитации» перемещается в область герменевтики и рецептивной эстетики, интерпретирующего и воспринимающего сознания. Диалог «той» и «этой» сторон «времени-пространства» приобретает новые актуальные смыслы, тем более, что социокультурные мифы, вырастающие на архетипической основе, трансформируясь, сохраняют энергию эстетического воздействия на литературу последующих веков.

Самую общую формулу целеполагания любви, ее высший смысл, заслоняющий частные временные координаты, обнаруживающий (используя выражение Курциуса), «вневременное настоящее» мифа, обозначил один из крупнейших французских психоаналитиков середины XX в. – Ж. Лакан: это не удовлетворение, а бытие [14, с. 361], «активный дар любви имеет целью другого не в его особенности, а в его бытии» [14, с. 361]. В этом определении просматриваются «разрывы, водораздел между различными областями, где простираются межличностные отношения, реальное, символическое, воображаемое» [14, с. 360]. Составляющие этого процесса – реальное, символическое, воображаемое – взаимодействовали в романтизме, в дискурсе романтического романа о любви, в романтическом мифе о романтической любви-страсти. Миф о романтической любви-страсти, как и «сакральное», о специфике которого пишет С. Зенкин, принадлежит к числу «диагональных» понятий, пересекающих разные дисциплинарные поля» [10, с. 9]. Этим обусловлены особенности его изучения. При всем многообразии и весомости научных подходов, сложившихся в сфере гуманитарного знания [16], ни один не обладает монополией на истину, не означает полной отмены «смежных» или «альтернативных» методологий. В эпоху модернизма и постмодернизма в литературе сосуществуют, взаимодействуют различные модели любви. Среди них миф о романтической любви – всепоглощающей, непреодолимой любви-страсти сохраняет свою «сверхценностную» основу, сохраняет актуальность для филологического изучения. Это определяется той исключительной сюжетобразующей ролью, которую он играет в романтическом романе [18], в общественном сознании, будучи в то же время своеобразным «метаязыком культуры» [2].

Нельзя не признать: в условиях усиления тенденций деконструктивизма, когда все наследие культуры подвергается скептическому пересмотру, духовная ипостась высокого романтического мифа отчасти изменила ареал своего функционирования, свойственные ему мифологемы и психологические топосы стали рассматриваться как прибежище массового сознания. Сферой его воплощения и разнообразных модификаций стала массовая культура, – но и не только массовая, поскольку границы между ее пластами в XX веке взаимопроницаемы и размыты. Немассовая литература в своих эстетических палимпсестах широко использует мифо-наследие литературы предшествующих эпох, в том чис-

ле связанное с мифотворчеством романтизма (см.: У. Эко «Таинственное пламя царицы Лоаны», 2004).

Мы разграничиваем житейское понимание мифа о возвышенной, романтической любви, в соответствии с которым он часто рассматривается как «один из самых пагубных в наше время», противоречащих современным гендерным представлениям, – и историко-литературное осмысление его. В этом случае, на первый план выходит комплекс проблем, связанных с романтическим психологизмом, романтической поэтикой и антропологией, традициями развития культуры, креативным потенциалом мифа, перспективами его трансформаций в литературе последующих эпох.

При всех разновидностях и формах художественного воплощения «любовь» является романым мифом, структурирующим развитие разнообразных модификаций жанра на протяжении ряда эпох. В XIX веке этот миф, сопрягая жизнь и искусство, преломлял и моделировал судьбы героев и писателей, влиял на формирование общественного сознания. В его семантике находили воплощение топосы жанра, новаторство и/или клишированность художественного мышления авторов.

В рамках небольшой статьи мы затронем отдельные предпосылки и особенности понимания и формирования романтического мифа о любви-страсти [30] во французском романе первых десятилетий XIX века.

Современные исследователи вновь и вновь задаются вопросом: романтическая любовь – это универсальный человеческий опыт, который в одних культурах славят, а в других подавляют, – или это лишь порождение западного индивидуализма [16]. Французский романтический миф о любви-страсти дает двойственный ответ: это и то и другое, о чем свидетельствуют процесс и этапы кристаллизации мифа. Он вырастает на почве традиций не только куртуазной культуры. Романтические романы о любви хранят эстетическую память об «Астрее» О. д'Юрфе и «Принцессе Клевской» М.-М. де Лафайет, но и о трагедийных любовных коллизиях классицизма. Романтическому мифу близки апории и антиномии романа рококо (Шодерло де Лакло «Опасные связи» («Les liaisons dangereuses», Амстердам и Париж, 1782), «История кавалера де Грийе и Манон Леско» (*Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut* 1733). Живую актуальность для формирования романтического мифа о любви в первые десятилетия XIX в. сохраняет сентименталистский роман Руссо «Юлия, или Новая Элоиза» (*Julie ou la Nouvelle Héloïse*, 1757–1760), «Поль и Виржини» (*Paul et Virginie*, 1788) Бернарден де Сен-Пьера, получивший широкое признание во Франции на рубеже XVIII-XIX вв. роман Гете «Страдания юного Вертера» (*Die Leiden des jungen Werthers*, 1774). Психолог У. Редди, анализируя специфику сентименталистского дискурса, не без основания подчеркивает, что роман Руссо был «правилом, а не исключением, называет годы с 1700 по 1794 «веком сентиментализма» [31]. Э. Кассирер пишет о том, что философы Просвещения отстаивают не только «способности воображения», но и «эмансипацию» таких категорий, как чувственность

и наслаждение [13]. В преддверии революционной эпохи происходил пересмотр ценностных аспектов рационалистического познания в пользу приоритета чувств, чувствительности и воображения, в пользу индивида, ставящего под вопрос господствующие в обществе норы и нормативы, осознавшего право на «эмоциональную свободу» и счастье.

Проблема страстей, их природы и роли в общественной жизни и литературе волновала просветителей. Дидро и Руссо оценивали страсти двойственно, видели в них проявление исключительности, эмоциональное богатство индивида, но и высказывали опасения. Дидро писал: «Всегда и всюду ополчаются против страстей; на них возлагают ответственность за все горести человека, забывая, что они же источник всех его удовольствий. Они являются элементом человеческой природы, о котором нельзя сказать ни слишком много хорошего, ни слишком много плохого. Но я не могу не испытывать досады, видя, что их всегда рассматривают именно с дурной стороны, точно боятся оскорбить разум, произнося хотя бы одно слово в пользу их соперниц; а между тем страсти, и только великие страсти, могут поднять душу до великих дел» [7, с. 164] (*il n'y a que les passions, et les grandes passions, qui puissent élever l'âme aux grandes choses*). Дидро и Руссо защищают мир чувств и эмоций с позиций эгалитаризма и нравственной свободы индивида, при этом оба полагают, что страсти должны быть в гармонии с разумом. Антиномии разума и страстей, достижимой или недостижимой гармонии между ними характеризуют романы многих крупнейших романистов XVIII века, не только французских.

В защиту чувства и чувствительности выступает П.С. Балланш («О чувстве, рассмотренном в его соотношении с литературой и изящными искусствами» – *Du sentiment considéré dans ses rapports avec la littérature et les arts*, 1801), еще решительнее эмоциональное начало, чувства и энтузиазм, любовь и страсть, как особое состояние духа и души, защищает Жермен де Сталь в работе («О влиянии страстей на счастье людей и народов» (*De l'influence des passions sur le bonheur des individus et des nations*, 1796). На этой основе формировался культ новой «естественности», соединяющий сознательное и бессознательное, энтузиазм и любовь – источники духовной энергии и независимости личности, воплощающие истинные блага и добродетели. Жермен де Сталь, с присущим ей темпераментом, противопоставляет энтузиазм-любовь-страсть фанатизму и эгоизму. Именно это единство, синтез этих начал становится ценностным ядром романтического мифа о любви, который лег в основу нравственно-эстетической парадигмы романов «Дельфина» (*Delphine*, 1802), «Коринна, или Италия» (*Corinne ou l'Italie*, 1807), позднее романов Жорж Санд.

Страсть в романтизме – это «властное, исключительное, непреходящее желание, которое подчиняет себе сознание и деятельность», высвобождает новые энергии, сосредоточивает психику на одном объекте, парадоксально, в одно и то же время, обогащает – и

обедняет ее [30]. Реалист Стендаль, отвергая все формы «буржуазности», отдавал абсолютное предпочтение мифологизируемому абсолюту – любви-страсти. Вслед за автором «Коринны...» родиной этого чувства, которое «заставляет нас жертвовать всеми нашими интересами», он сделал Италию. В качестве носителей страсти писатель назвал Жюли д'Этанж, «людей», отличающихся наивностью в немецком стиле – Дон Карлоса, Сен-Пре, Ипполита, Баязета у Расина. Автор трактата «О любви» (*De l'amour*, 1822) проявление любви-страсти нашел во взаимоотношениях Элоизы и Абеляра, Ромео и Джульетты, в любовных письмах монахини Марианны Алькафорато к французскому офицеру маркизу де Шамильи, («Письма португальской монахини», изданные в 1669 г. [20]. Стендаль осознал психологическую основу мифа, который формировала литература на протяжении ряда веков, заложенную в его структуре проторомантическую семантику. Недаром одним из символов любви-страсти у него становится древний миф – прыжок с Лавкадской скалы. В созданных писателем романах это чувство воплощено в любви мадам де Реналь и Жюльена Сореля, Фабрицио дель Донго и Клелии Конти [20].

Семантика мифа о любви-страсти строится на сплетении экзистенциальных и эстетических, натурализуемых метафизических начал – поисков идеала и счастья, при этом редуцируются, опускаются, утаиваются интимно-эротические аспекты любви. Они подразумеваются, чаще становятся подтекстом или предтекстом романских коллизий. Создатели высокого романтического мифа о любви, не тяготеют к изображению эротических аномалий, образов и судеб андрогинов («Арманс» Стендаля (*Armance ou quelques scènes d'un salon de Paris en 1827*), «Мадемуазель де Мопен» Т. Готье (*Mademoiselle de Maupin*, 1835) «Сарразин» (Sarrasine, 1831), «Серафита» (*Séraphita*, 1834) Бальзака [32]). В эпоху социальных и общественных потрясений начала XIX века, нарастающего буржуазного «арривизма» 1820-1840-х гг., натиск которого остро ощущали современники, романтический миф о любви выполняет функцию «эмоционального убежища» (выражение У. Редди), защищая индивида от «прозы» жизни, возвеличивая его над судьбой, наделяя сакральностью духовный опыт любви.

В романном мире французского романтизма любовь – это мистически окрашенная высшая субстанция духа, который стремится, но не может преодолеть зависимость от реальной жизни. Вторгающаяся в судьбы героев, социально маркированная «реальность» таит угрозу, в ней заложены границы и пределы, которые посягают на его абсолюты и идеалы. Любовь становится знаком и символом высочайших взлетов человеческого духа – и / или – катастрофичности земного удела. В основе высокого романтического мифа о любви лежит союз избранных и призванных, в любви обнаруживающих сакральную, в мерцании – порой – инфернальную сущность бытия. В процессе эволюции в мифе о любви усиливаются социальные мотивы, в 1830-1840-е гг.

он может вбирать в себя утопическое прозрение будущего – счастья народа и человечества. Разные полюсы, импульсы поляризации, притяжения этих начал содержат произведения Жермен де Сталь, Шатобриана, Сент-Бева, Ламартина, Гюго, творчество Мюссе и Жорж Санд, Нодье и Жерара де Нерваля, заглянувшего в 1850-е гг. в бездну «цветов зла» Бодлера.

Любовь-страсть во французском романтизме – чувство амбивалентное, соединившее в нерасторжимом единстве экзистенциальные полюсы, антиномии и мотивы – счастье, жизнь и смерть. Единство этих начал, тяготение к «имагинативному абсолюту», о котором писал Э.Я. Голосовкер, определяет мифотворческий потенциал создаваемых в культуре нововременных мифов [5]. В нашем случае – позволяет приблизиться к пониманию особенностей подхода романистов к изображению

психологии персонажей, к гендерной проблематике, выработываемому обществом и литературой новому отношению к женщине, к трактовке развивающихся на этой основе социально-психологических, личностных моделей и конфликтов [23]. Миф и «реальность» в художественном тексте выверяют друг друга, вступают в диалог, взаимодействуют с другими мифами, тяготея к расширению пространства мифа или к декодированию его.

Особый аспект функционирования мифа о любви-страсти нашел проявление в том влиянии, которое он оказал на процессы жизнетворчества – на образ жизни, мыслей и чувств создателей романтических миров – и читателей; на формирование в обществе новых «эмоциональных режимов», на литературу и культуру XIX века.

### Библиографический список

1. Апресян Р.Г. Идеал романтической любви в «постромантическую эпоху» Российская Академия Наук Институт философии Этическая мысль. Выпуск 6 Москва 2005. С. 2011–217.
2. Барт Р. Основы семиотики // Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс. 1989. 616 с.
3. Бодрийяр Ж. Патафизика 2000 года. Перевод В. Штепы URL: <http://www.inache.net/filosof/pata2000.html>
4. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет. 2000. 387 с.
5. Голосовкер Э.Я. Логика мифа. М.: Наука, 1987. 218 с.
6. Греймас А.Ж., Фонтаний Ж. Семиотика страстей. От состояния вещей к состоянию души. М.: Издательство ЛКИ. 2007. 336 с.
7. Дидро Д. Философские мысли // Д. Дидро. Сочинения в 2 т. М.: Мысль, 1986. Т. 1. С. 164–187.
8. Ефимов Л.Ф. Ред. и составитель. В кн.: Антропологические традиции. Стили, стереотипы, парадигмы. М.: Новое литературное обозрение. 2012. 208 с. URL: <https://avidreaders.ru/book/antropologicheskie-tradicii.html>
9. Жирар Р. Ложь романтизма и правда романа. Editions Grasset & Fasquelle, 1961, (Зыгмонт А., перевод с французского. М.: Новое литературное обозрение, 2019 <https://www.litmir.me/br/?b=650545&p=3>
10. Зенкин С. Небожественное сакральное. Теория и художественная практика. М.: РГГУ, 2012. 546 с.
11. Зенкин С. Стратегическое отступление Ролана Барта // Р.Барт. Фрагменты речи влюбленного. М.: Ад Маргинем Пресс. 1999. 432 с.
12. Интернет-клуб «Просвещенная любовь» URL: <http://www.lyubi.ru/psy23.php>
13. Кассирер Э. Философия Просвещения. М.: РОССПЭН, 2004. 400 с.
14. Лакан Ж. Семинары. Книга 1. Работы Фрейда по технике психоанализа. М.: Логос. 1998. 432 с.
15. Ортега-и-Гассет Х. Этюды о любви. СПб.: Лимбах, 2003. 414 с.
16. Платнер Я. История эмоций / Пер. с англ. К. Левинсона. М.: Новое литературное обозрение, 2018 (нем. 2012). 568 с.
17. Рикер П. История и истина. СПб.: Алетейя, 2002. 400 с.
18. Симонова Л.А. Французская проза первой половины XIX века и проблема личного письма. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. М., 2016. 47 с.
19. Синило Г. Генезис немецкой поэзии любви и святости (Песнь Песней в интерпретации Мартина Опница). Журнал Белорусского государственного университета №3, 2018. с. 5–19. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/214816>
20. Стендаль. О любви. URL: [http://az.lib.ru/s/stendal/text\\_0040.shtml](http://az.lib.ru/s/stendal/text_0040.shtml)
21. Феминистский флешмоб. 14 февраля 2020 года. Барселона. URL: <https://www.wmmsk.com/2020/02/svergay-a-mif-o-romanticheskoy-ljubvi/>
22. Фромм Э. Искусство любить. СПб.: Азбука-классика. 2004. С. 207. 219 с.
23. Хюбнер К. Истина мифа. М., Республика, 1996. 448 с.
24. Шадрин Л.Н. Критический очерк философии любви: XX век // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7. Филос. 2009. № 2 (10) С. 47–54.
25. Энтлейн М. Любовь. М.: РИПОЛ Классик, 2018. 568 с.
26. Andron M-P. L'Imaginaire du corps amoureux. Lectures de Gabrielle Roy, Editions L'Harmattan, Coll. Critiques Littéraires, 2002. 262 p.
27. Giddens A. The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love, and Eroticism in Modern Societies. Stanford. 1992. 216 p.
28. Maigron L. Le romantisme et les mœurs P.: Librairie Ancienne Honore Champion. 1910. 532 p.
29. Millet Cl. Le Romantisme. Du bouleversement des lettres à la France révolutionnaire. Le Livre de Poche, coll. «Référence», 2007. 384 p.
30. La passion (Groupe de Recherche Sémiotique, Abidjan). Information publiée le 7 juin 2018 par Université de Lausanne (source: GNATO Sia Modeste) Le 31 août 2018. Université Félix Houphouët Boigny URL: [https://www.fabula.org/actualites/la-passion\\_85512.php](https://www.fabula.org/actualites/la-passion_85512.php) actualités
31. Reddy W. The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press, 2004. 386 p.
32. Verret Arnaud. Érotisme, monstres & société: la France de 1830 au prisme de ses marges», Acta fabula, vol. 17, n° 6. Notes de lecture, Novembre-décembre 2016. URL: <http://www.fabula.org/revue/document9952.php>, page consultée le 23 janvier 2021.

## References

1. *Apresyan R.G.* The ideal of romantic love in the “Post-Romantic era” of the Institute of Philosophy of Ethical Thought of the Russian Academy of Sciences. Issue 6 Moscow 2005. Pp. 2011–217.
2. *Bart R.* Fundamentals of semiotics // Bart R. Selected works. Semiotics. Poetics. Moscow: Progress. 1989. 616 p.
3. *Baudrillard J.* Pataphysics 2000. Translation of V. Plugins URL: <http://www.inache.net/filoso/pata2000.html>
4. *Baudrillard J.* Symbolic exchange and death. 2000/387 p.
5. *Golosovker E.* Logika mifa. M.: Nauka, 1987. 218 p.
6. *Greimas A. J., Fontanille J.* Semiotics of passions. From the state of things to the state of the soul. Moscow: LKI Publishing House. 2007. 336 p.
7. *Diderot D.* Philosophical thoughts. Diderot. Essays in 2 Vols. M.: Mysl, 1986. Vol. 1. Pp. 164–187.
8. *Efimov L.F.* Ed. and compiler. In: Anthropological Traditions. Styles, stereotypes, paradigms. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie. 2012. 208 p. URL: <https://avidreaders.ru/book/antropologicheskie-tradicii.html>
9. *Girard R.* The Lie of Romanticism and the truth of the novel. Editions Grasset & Fasquelle, 1961, (Zygmunt A., translated from French. Moscow: New Literary Review, 2019 <https://www.litmir.me/br/?b=650545&p=3>
10. *Zenkin S.* Nebozhestvennoe sakralnoe. Theory and Artistic practice. Moscow: RSUH/ 2012. 546 p.
11. *Zenkin S.* Strategic retreat of Roland Barthes // R. Barthes. Fragments of the lover’s speech. Moscow: Ad Marginem Press. 1999. 432 p.
12. Internet club «Enlightened Love». URL: <http://www.lyubi.ru/psy23.php>
13. *Kassirer E.* Philosophy of Enlightenment. Moscow: ROSSPEN, 2004. 400 p
14. *Lacan J.* Seminars. Book 1. Freud’s works on the technique of psychoanalysis. Moscow: Logos. 1998. 432 p.
15. *Ortega y Gasset X.* Etudes about love. St. Petersburg: Limbach, 2003. 414 p.
16. *Plumper Yan.* The history of emotions / Translated from the English by K. Levinson. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2018 (German: 2012). 568 p.
17. *Ricker P.* History and Truth. St. Petersburg: Aletheia, 2002. 400 p.
18. *Simonova L.A.* French prose of the first half of the XIX century and the problem of personal writing. Abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Philology. M., 2016. 47 p.
19. *Sinilo G.* Genesis of the German poetry of Love and Holiness (The Song of Songs as interpreted by Martin Opitz). Journal of the Belarusian State University No. 3, 2018. pp. 5-19. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/214816>
20. *Stendhal.* About love. URL: [http://az.lib.ru/s/stendalx/text\\_0040.shtml](http://az.lib.ru/s/stendalx/text_0040.shtml)
21. Feminist flash mob. February 14, 2020. Barcelona. URL: <https://www.wmmsk.com/2020/02/svergaya-mif-o-romanticheskoi-ljubvi/>
22. *Fromm E.* The art of loving. SPb.: Azbuka-Klassika. 2004. S. 207. 219 p.
23. *Huebner K.* The truth of the myth. M., Republic, 1996. 448 p.
24. *Shadrina L.N.* Critical essay on the philosophy of love: XX century. Volgogr. state University. Ser. 7. Philos. 2009. No. 2 (10) Pp. 47–54.
25. *Epstein M.* Love. M.: RIPOLL Classic, 2018. 568 p.
26. *Andron M-P.* L’Imaginaire du corps amoureux. Lectures de Gabrielle Roy, Editions L’Harmattan, Coll. Critiques Littéraires, 2002. 262 p.
27. *Giddens A.* The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love, and Eroticism in Modern Societies. Stanford, 1992.
28. *Maigrón L.* Le romantisme et les mœurs P.: Librairie Ancienne Honore Champion. 1910. 532 p.
29. *Millet Cl.* Le Romantisme. Du bouleversement des lettres à la France révolutionnaire. Le Livre de Poche, coll. «Référence», 2007. 384 p.
30. La passion (Groupe de Recherche Sémiotique, Abidjan). Information publiée le 7 juin 2018 par Université de Lausanne (source: GNATO Sia Modeste) Le 31 août 2018. Université Félix Houphouët Boigny URL: [https://www.fabula.org/actualites/la-passion\\_85512.php](https://www.fabula.org/actualites/la-passion_85512.php) actualités
31. *Reddy W.* The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press, 2004. 386 p.
32. *Verret Arnaud.* Érotisme, monstres & société: la France de 1830 au prisme de ses marges», Acta fabula, vol. 17, n° 6. Notes de lecture, Novembre-décembre 2016. URL: <http://www.fabula.org/revue/document9952.php>, page consultée le 23 janvier 2021.

УДК 821.112.03

UDC 821.112.03

**ПОХАЛЕНКОВ О.Е.**

доктор филологических наук, доцент, кафедра литературы, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского  
E-mail: olegpokhalenkov@rambler.ru

**POKHALENKOV O.E.**

Dr of Science (Philology) Associate Professor Department of Literature of Kaluga State University Named after K.E. Tsiolkovsky  
E-mail: olegpokhalenkov@rambler.ru

#### ОСОБЕННОСТИ МОТИВНОЙ СТРУКТУРЫ РОМАНА УВЕ ТИММА «НА ПРИМЕРЕ БРАТА»

#### FEATURES OF THE MOTIVIC STRUCTURE OF THE NOVEL BY UWE TIMM «ON MY BROTHER'S EXAMPLE»

*В представленной статье рассматривается образ героя автобиографического романа «На примере брата» современного немецкого писателя Уве Тимма. В центре повествования находятся сам автор и его детские воспоминания о погибшем на Восточном фронте брате – Карле-Хайнце. Особое внимание уделено описанию процесса изменения отношения автора (Тимм) к герою (Карл-Хайнц) через анализ образной и мотивной структур романа.*

*Ключевые слова:* Уве Тимм, нарратор, мотивная структура, образ героя, мотив вины, проблема памяти.

*The article deals with the image of the hero of the autobiographical novel «On my brother's example» by the modern German writer Uwe Timm. In the center of the narration we can find the author himself and his childhood memories of his brother, Karl Heinz, who died on the Eastern Front. Special attention is paid to the description of the process of changing the attitude of the author (Timm) to the hero (Karl-Heinz) through the analysis of the imaginative and motivic structures of the novel.*

*Keywords:* Uwe Timm, narrator, motif structure, main character, motif of guilt, problem of memory.

В современной немецкой литературе выделяется два полярных мнения о прошедшей войне и две противоположные ее оценки. С одной стороны, одни авторы отстаивают идею о том, что рядовые солдаты – мужчины и женщины – оказались жертвами нацистской пропаганды. Поэтому они не могут нести индивидуальную ответственность за прошлое. Они считают, что вся ответственность лежит на политической элите.

В их произведениях не представлены картины зверств или насилия, так как на фронте преступления совершались обеими сторонами, как немецкой, так и советской. Основное внимание уделено описанию трагедии человека на войне и его желанию вернуться назад, на родину, к мирной жизни.

Подобные произведения, без сомнения, продолжают традиции литературы ГДР, в которой избегали говорить о национал-социалистическом вопросе и настаивали на примирении с прошлым (см. подробнее: 7, 14, 15).

С другой стороны, находятся авторы, которые дистанцируются от позиции отказа от коллективной вины. Например, современный немецкий прозаик Уве Тимм, автор автобиографического романа «На примере брата» («Am Beispiel meines Bruders», 2003, рус. пер. 2013), напрямую указывает на это. Тимм рассказывает историю своего брата, солдата одной из частей СС, пытаясь понять и объяснить для себя его нравственное падение и возможное участие в зачистках, проводившихся его дивизией.

Вот как сам Тимм объясняет разницу в восприятии прошедшей войны в ГДР и ФРГ: «Возможно,

одно из существенных различий между Восточной и Западной Германией, то бишь между позднейшими ФРГ и ГДР, как раз в том, что в западной части перед населением со всей неумолимостью был поставлен вопрос коллективной вины. Что с точки зрения демократической процедуры только логично: Гитлера ведь избрали всем народом. В восточной части, напротив, в механистически-упрощенном ракурсе все свели к различию между обманщиками и обманутыми, в том смысле, что капиталисты, эксплуататоры, были обманщиками, а трудящиеся оказались обманутыми. Вина, таким образом, становилась явлением классовым, имеющим обоснование в экономических интересах. Благодаря чему авторитарное мышление и верноподданническое служение государству остались вне критики, больше того, были восприняты и унаследованы социалистическим обществом в качестве своеобразных прусских доблестей» [10].

Имя Уве Тимма, теперь уже классика современной немецкой литературы, действительного члена немецкой академии литературы и языка в Дармштадте, члена ПЕН-клуба и лауреата многочисленных премий, хорошо известно на родине писателя и зарубежом. В.Д. Сидельник, рассматривая жизненный и творческий путь автора, отмечает (о романе «На примере брата»): «В центре повествования уже не столько проблема вины и ответственности, как у писателей старшего поколения, сколько проблема совращения, готовности человека к совращению, его неспособности сказать “нет” неправому делу. <...> “На примере брата” – история

нравственного падения не одного человека, а нации, но в тоже время и робкая надежда на возрождения в ней здоровых сил» [9, с. 145]. А. Рутка считает, что своеобразным толчком к появлению такого рода произведений и постепенному развенчанию мифа о «чистом вермахте» послужила выставка “Преступления вермахта: 1941-1944”, которая была подготовлена институтом социальных отношений (Гамбург, 1995) и вызвала широкий общественный резонанс. Литература, в свою очередь, откликнулась серий т.н. “семейных романов”: Уве Тимм “На примере брата” (2003), Уллы Хан “Размытые образы” (2005), Томас Медикус “Глазами моего деда” (2004), Таня Дюкерс “Небесные войска” (2003)» [13, с. 354]. Форма «семейного романа» была выбрана этими авторами не случайно. Как отмечает Н.Н. Новикова: «Политические концепции у Тимма проходят проверку индивидуальными человеческими судьбами» [8, с. 396]. Тем не менее, несмотря на явный интерес со стороны исследователей к творчеству Тимма, он остается, по выражению некоторых критиков «хронически недооцененным» [12, с. 515].

В данной работе мы проследим процесс изменения отношения автора к герою через анализ образной мотивной структуры романа. Под мотивом мы подразумеваем кратчайшую повествовательную единицу текста, то есть опираемся на определение, данное А.Н. Веселовским, который называет мотив «простейшей повествовательной единицей, строящей сюжет» [3, с. 305]. Образ героя будет рассматриваться через призму понятия о «литературном герое» Л.Я. Гинзбург. Гинзбург считала, что «образ героя в прозаическом тексте имеет свои особенности и его возможно реконструировать только при учете всех элементов на всех уровнях текста. Он реализуется в тексте через следующие элементы – систему мотивов, речь, способы характеристики (ее элементы – имя (другие способы называния), оценки, описания); специфика данных элементов обусловлена точкой зрения (пространственной, временной, психологической), определяющей характер героя. <...> характер является структурой, возникающей из наблюдения людей над процессами внутренними (самонаблюдение) и внешними» [4].

Рассмотрение образа героя и системы мотивов произведения во взаимосвязи указывает, по мнению О.М. Фрейденберг, на морфологию самого образа, морфологию сюжетных мотивов, его составляющих: «В сущности, говоря о персонаже, тем самым пришлось говорить и о мотивах, которые в нем получали стабилизацию; вся морфология персонажа представляет собой морфологию сюжетных мотивов» [11, с. 221–222].

Поскольку такое явление, как Вторая мировая война, послужившая темой изображения в анализируемом произведении, с художественной точки зрения, как и с исторической, невозможно определить вне времени и пространства, нам представляется невозможным не обращаться в процессе анализа к этим категориям.

Следует отметить, что роману свойственна сложная пространственно-временная организация. Рассказывая

историю своего брата в настоящем, нарратор то и дело возвращается в прошлое – в «мирное» время до начала войны и во времена войны на Восточном фронте. Таким образом, художественные пространства «война» и «мирное» время взаимопересекаются с настоящим повествователя, так как сам нарратор время от времени возвращается к своим детским воспоминаниям о погибшем брате, о своем разном восприятии отца и матери и том, как менялось его собственное отношение к действиям, совершенным братом во время войны.

Под художественным пространством мы, вслед за Д.С. Лихачевым, понимаем следующее: «В своем произведении писатель создает определенное пространство, в котором происходит действие. Это пространство может быть большим <...>, но оно может и сужаться до тесных границ одной комнаты <...>, может <...> быть реальным (как в летописи или историческом романе) или воображаемым (как в сказке)» [3]. В пространстве художественного мира мы, вслед за В.С. Баевским, выделяем разномасштабные составляющие – топосы и локусы [1].

Опираясь на понятие «хронотоп», придерживаемся подхода, предложенного М.М. Бахтиным, который определял хронотоп как «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» и характеризовал его следующим образом: «В литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем. Этим пересечением рядов и примет характеризуется художественный хронотоп» [2].

Образ брата повествователя – Карла-Хайнца – погибшего во время Второй мировой войны на Украине представлен двумя разными стадиями, реализующимися в двух художественных пространствах. Первая – образ сына и брата, о котором мы узнаем из речи самого повествователя (брата погибшего), матери, отца и сестры. Другая – образ солдата СС на передовой в отряде «Бычья голова». Об этой стороне его жизни мы узнаем из дневника самого Карла-Хайнца, который он вел и который цитируется нарратором в течение всего повествования.

Рассмотрим подробнее образ Карла-Хайнца с учетом мотивной структуры и пространственно-временных характеристик.

#### 1. Довоенный хронотоп.

Образ героя в рамках довоенного хронотопа связан, в большей степени, с внешними характеристиками, которые проявляются в оценочных выражениях других персонажей, представленных через внешнюю и внутреннюю речь.

Из оценочных характеристик особое внимание привлекают эпитеты, которые концентрируются и описы-

вают образ героя в детстве: «тихий», «мечтающий», «храбрый», «боязливый», «стойкий», «честный» и др. Все они рисуют образ мечтательного и скромного юноши, которым гордились родители: «Карл-Хайнц, который был так привязан к отцу и вообще был настоящим мальчишкой... Этим мальчишкой он, отец, гордился» [10]. Сам нарратор также подчеркивает этот образ: «Брат – это был мальчик, который не врал, всегда был честен и стоек, не плакал, был смел, но и послушен. Образцовый брат» [10].

В воспоминаниях отца также превалируют превосходные тона: «Не хватало не только как настоящего мастера, специалиста, которым ведь отец не был, но и как опоры, не только как сына, но и как друга, боевого товарища, который осуществил бы все, чего ты сам не сумел добиться, но при этом относился бы к тебе с уважением и любовью, – именно таким он, старший сын, навсегда остался в отцовских воспоминаниях» [10]. В тексте особенно подчеркивается тот факт, что отец ценил погибшего сына не только как родственника, но и как мастера и специалиста, на которого он возлагал надежды и который, как надеялся отец, его сменил со временем в мастерской.

В тоже время, вспоминая брата, нарратор отмечает и его особенности, которые ему кажутся странными. Например, одним из мотивов, который возникает в связи с погибшем братом, был мотив исчезновения (как отмечает мать: «Это была его единственная странность» [10]).

Участие брата в войне и его членство в СС в семье объясняли юношеским максимализмом и свойственными этому возрасту заблуждениями. Тимм оговаривает, что эти заблуждения связаны с культурными и социальными реалиями. Писатель указывает, что самопожертвование ради немецкой нации было во многом обусловлено литературой, которая стала популярной еще после Первой мировой войны и была направлена на прославление немецкого боевого духа и возрождения реванширских настроений в обществе. Образцом такого героизма является роман Эрнста Юнгера «В стальных грозах». Вот как о нем говорит сам автор: «Самое поразительно при чтении “В стальных грозах” Эрнста Юнгера и, пожалуй, самое захватывающее – это искренность в самовыражении сознания, для которого *смертельная отвага, долг, самопожертвование* все еще абсолютные ценности. Не только социальные ориентиры, но именно ценности, которыми – в совместной борьбе – когда-то, трансцендентно, будет преодолён нигилизм. А вот что это мужество, этот долг, это послушание оказались одновременно ценностями, при помощи которых, благодаря которым дольше проработали фабрики смерти, даже если ревнители ценностей об этом не знали – хотя могли бы знать, – вот этого мой отец никогда не мог и не хотел уразуметь. Это был вопрос, которым отцовское поколение даже не задавалось – как если бы в их сознании для его постановки не было соответствующих инструментов – и на который, когда вопрос звучал со стороны, ответа не было, одни отговорки» [10].

Кроме того в семье было принято разделять СС и войска СС. Зверства приписывали именно СС – их элитным отрядам (войска специального назначения). Карл-Хайнц же служил в «обычных» войсках и мать объясняла, что его участие в бесчинствах не может быть сравнимо: «Она, как и отец, с неизменной дотошностью подчеркивала различия между СС и войсками СС. Ибо к этому времени, после того, как по окончании войны весь мир обошли жуткие кадры, заснятые на кино- и фотопленку при освобождении концлагерей, все уже знали, как оно было на самом деле. *Эта шайка*, – так стало принято говорить, – *эти преступники*. Но мальчик-то был в войсках СС. *Это были обычные боевые воинские части. Преступниками были другие, те, что из СД. Так называемые части специального назначения. А первым делом те, что наверху, – руководство. Воспользовались мальчиком, злоупотребили его юношеским идеализмом*» [10].

В подтверждение этому мать Карла-Хайнца приводит рассказ о том, как он попал на передовую. Из повествования следует, что это было его заблуждение, т.к. даже когда он шел записывать, он заблудился. Интересно также сравнение будущих солдат рейха с мертвыми. Этот образ возникает в разговоре с сумасшедшим, который указал дорогу в казармы заблудившемуся Карлу-Хайнцу: «– Туда-туда. На луну идем, видишь, ей смешно, уж больно мертвяки зачоченелые» [10].

Однако, несмотря на рассказы о том, что пребывание Карла-Хайнца в рядах СС было продиктовано исключительно юношескими заблуждениями («В ответ на вопрос, почему брат записался в войска СС, у матери всегда было наготове несколько самоочевидных объяснений. *Из юношеского идеализма. Он не хотел быть хуже других. Не хотел прятаться за чужие спины*» [10]), автор указывает в тексте на личное желание участвовать в боях в Африке под предводительством генерала Роммеля: «Брат мечтал о сапогах на шнуровке, какие тогда носили пилоты, мотоциклисты, штурмовики. Экономил, карманные деньги откладывал, пока не набрал на сапоги. На одной из фотографий он в форме гитлерюгенда и в этих сапогах, высоких, почти до колен. Шнуровка держалась на крючках. Он в Африку хотел. Но к Роммелю по личной заявке не брали» [10].

## 2. Хронотоп войны.

Процесс развития образа героя во время нахождения на Восточном фронте (в рамках хронотопа война) связан с анализом внутренних характеристик, которые будут рассматриваться на следующих уровнях: речь персонажа, выраженная непосредственно через формы прямой речи, а также через форму несобственно-прямой речи, через введение авторских ремарок (типа «он подумал»), через раскрытие мыслей, чувств героя всезнающим автором.

Подобный ракурс рассмотрения связан с тем, что герой здесь представлен через свой дневник, который он вел, находясь на передовой и который после его смерти (вместе с другими вещами) был отправлен род-

ным: «Главная особенность этого дневника в том, что его не должно было быть. На войне было запрещено вести дневники, а уж тем более в частях СС. Попади такой дневник в руки врага, из него с легкостью можно было узнать о настроениях личного состава, о дислокации и передвижениях частей, что, кстати, я сейчас и делаю, с временной дистанции в шесть десятилетий. Это означает, что брат вел дневник тайно, чем и объясняется краткость, беглость этих заметок, обилие в них сокращений и ошибок» [10].

Следует отметить, что в записях Карла-Хайнца, действительно, представлена скупая информация о пребывании на фронте: передвижение войск, солдатский быт, окопные будни и др. Как отмечает нарратор, прямого доказательства участия Карла-Хайнца в зачистках, которые проводили войска СС, нет: «В дневнике брата нигде не встретить прямого, осознанного оправдания массовых убийств, вообще идеологии, основы которой преподавались на курсах подготовки войск СС. Это просто нормальный взгляд на фронтовые будни» [10].

Однако время от времени у Тимма невольно возникает вопрос участия брата. На мотивном уровне текста это выражается в возникновении мотива виновности / невиновности Карла-Хайнца. Например, в одной из записей он проводит параллель между русским солдатом Иваном и отличной мишенью для своего МГ (пулемета):

«Март 21

Донец

*Заняли плацдарм над Донцом. 75 м от меня Иван курит сигареты, отличная мишень, пожива для моего МГ»* [10].

Читая дневник погибшего брата, Уве Тимм, констатирует, что в нем идет речь о войне, о смертоубийстве, о разных способах совершенствования этих убийств посредством огнемёта. Очень редко он упоминает кинотеатр, варьете или другой способ развлечения.

Автор даже приводит одно из писем, которое брат вложил в свое письмо для родителей. В нем он в шут-

ку говорит, что он (Уве) тоже готов перестрелять всех русских:

«22 июля 1943 года.

Дорогой Уве!

Как мне пишет наша золотая мамочка ты хочешь перестрелять всех русских и потом вместе со мной смыться. Малыш, так не годится, представляешь, если все так сделают? Но я надеюсь, что скоро вернусь домой и тогда поиграю с моим Уве.

Мы сейчас ждем переброски, нас направляют на другой участок восточного фронта.

Что ты там делаешь целыми днями? Небось в ежевике пасешься? Ну и правильно, кормись на здоровье!» [10].

Мотив вины / невиновности возникает в конце романа. После прочтения дневника автор задается вопросом о возможном участии брата в возможных убийствах. Этот мотив возникает в связи с открывшимися ужасами в концлагерях: «Это не попытка объяснения. И никакое писание, никакая фраза не спасет, не поможет – в смысле дедукции, упорядочения, понимания, нет, здесь только одно: самозащита перед лицом того, что тебе открылось. Среди фотографий, сделанных Ли Миллер в Дахау сразу после освобождения лагеря американцами, есть одна, запечатлевшая эсэсовца, утопленного заключенными в речушке. Слегка размытые в струях прозрачной воды, можно различить лицо и пятнистую защитную униформу, как будто всплывающие из неведомых, грозных глубин. “The Evil” – так назвала Ли Миллер эту фотографию. А что, если бы брата перевели в концлагерь, охранником?» [10].

Таким образом, автор оставляет вопрос об участии брата в зачистках, проводимых войсками СС, открытым. Читая дневник, Уве Тимм, с одной стороны, не может не заметить интерес Карла-Хайнца к военной муштре во времена нацизма, его увлечение символикой и безнаказанностью. С другой стороны, автор подчеркивает, что дневник брата не содержал описаний каких-либо ужасов, и он походил на военные заметки, в которых констатировался факт.

### Библиографический список

1. Баевский В.С. Сквозь магический кристалл. Монография. М.: Прометей, 1990. 158 с.
2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике (1937-1938). URL: <http://www.bsu.ru/content/hec/hr/hr13.html> (дата обращения: 26.08.2014)
3. Веселовский А.Н. Историческая поэтика / вступ. ст. и примеч. В.М. Жирмунского. 2-е изд., испр. М.: Едиториал УРСС, 2004. 646 с.
4. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. URL: [https://modernlib.net/books/ginzburg\\_lidiya/o\\_psihologicheskoy\\_proze/](https://modernlib.net/books/ginzburg_lidiya/o_psihologicheskoy_proze/) (Дата обращения 26.04.2020)
5. Гугнин А.А. Будущее рождается из прошлого: Немецкая литература после Второй мировой войны. Всемирная литература. Минск, 2003; № 7. С. 159 – 189
6. Лихачев Д.С. Внутренний мир художественного произведения. URL: <http://www.bsu.ru/content/hec/hr/hr13.html> (дата обращения: 26.08.2014)
7. Никонова Т.А. Война в литературе 40-х – 60-х годов // Русская литература XX века. Воронеж, 1999. С. 505-515.
8. Новикова Н.Н. «Политические реализм» У. Тимма (о ранней прозе автора) // Мир науки, культуры, образования, 2020. №4 (83). С. 396-398.
9. Сидельник В.Д. Становление классика // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2014. №2 (3). С. 142–146.

10. Тимм У. На примере брата. URL: [https://royallib.com/book/timm\\_uve/na\\_primere\\_brata.html](https://royallib.com/book/timm_uve/na_primere_brata.html) (Дата обращения 20.12.2020)
11. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. М.: Лабиринт, 1997. 449 с.
12. Neuhaus St. Politisches Schreiben und Handeln in Uwe Timms Roman «Ikarien». Das Politische in der Literatur der Gegenwart. Hrsg. Stefan Neuhaus und Immanuel Nover; Berlin – Boston: Walter de Gruyter, 2019. Pp. 515–534
13. Rutka A. Literatur und Historiographie. «Saubere Wehrmacht» – literarische Konstruktion und Dekonstruktion des Mythos // Sprache. Literatur. Erkenntnis / Hrsg. von Hackl W., Kupeczyńska K., Wiesmüller W. Wien: Praesens Verlag, 2014. Pp. 342–354.
14. Steinecke H. Gewandelte Wirklichkeit – verändertes Schreiben?: zur neuesten deutschen Literatur : Gespräche, Werke, Porträts. Berlin: Igel Verlag, 1999. 223 p.
15. Twark E. J., Hildebrandt A. Envisioning Social Justice in Contemporary German Culture. B.: Boydell & Brewer, 2015. 326 p.

#### References

1. Baevskiy V.S. Through the magic crystal. Monograph. Moscow: Prometheus, 1990. 158 p.
  2. Bakhtin M.M. Forms of time and chronotope in the novel. Essays on Historical Poetics (1937-1938). URL: <http://www.bsu.ru/content/hec/hr/hr13.html> (accessed: 26.08.2014)
  3. Veselovskiy A.N. Historical poetics / introduction and notes by V. M. Zhirmunsky. 2nd ed., ispr. M.: Editorial URSS, 2004. 646 p.
  4. Ginzburg L.Ya. About psychological prose. URL: [https://modernlib.net/books/ginzburg\\_lidiya/o\\_psihologicheskoy\\_proze/](https://modernlib.net/books/ginzburg_lidiya/o_psihologicheskoy_proze/) (Accessed 26.04.2020)
  5. Gugin A.A. The future is born from the Past: German Literature after World War II. World literature. Minsk, 2003; No. 7. Pp. 159 – 189
  6. Likhachev D.S. The inner world of a work of art. URL: <http://www.bsu.ru/content/hec/hr/hr13.html> (accessed: 26.08.2014)
  7. Nikonova T.A. War in the Literature of the 40s-60s // Russian literature of the XX century. Voronezh, 1999. Pp. 505–515.
  8. Novikova N.N. «Political realism» by W. Timm (about the author's early prose) // Mir nauki, kultury, obrazovaniya, 2020. No. 4 (83). pp. 396-398.
  9. Sidel'nik V.D. Becoming a Classic // Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod, 2014, no. 2 (3), Pp. 142–146.
  10. Timm U. On the example of a brother. URL: [https://royallib.com/book/timm\\_uve/na\\_primere\\_brata.html](https://royallib.com/book/timm_uve/na_primere_brata.html) (Accessed 20.12.2020)
  11. Freydenberg O.M. Poetics of plot and genre. Moscow: Labyrinth, 1997. 449 p.
  12. Neuhaus St. Politisches Schreiben und Handeln in Uwe Timms Roman «Ikarien». Das Politische in der Literatur der Gegenwart. Hrsg. Stefan Neuhaus und Immanuel Nover; Berlin – Boston: Walter de Gruyter, 2019. Pp. 515–534
  13. Rutka A. Literatur und Historiographie. «Saubere Wehrmacht» – literarische Konstruktion und Dekonstruktion des Mythos // Sprache. Literatur. Erkenntnis / Hrsg. von Hackl W., Kupeczyńska K., Wiesmüller W. Wien: Praesens Verlag, 2014. Pp. 342–354.
  14. Steinecke H. Gewandelte Wirklichkeit – verändertes Schreiben?: zur neuesten deutschen Literatur : Gespräche, Werke, Porträts. Berlin: Igel Verlag, 1999. 223 p.
  15. Twark E. J., Hildebrandt A. Envisioning Social Justice in Contemporary German Culture. B.: Boydell & Brewer, 2015. 326 p.
-

УДК 821.161.1.

UDC 821.161.1.

**ПРОСКУРИНА В.Л.**

кандидат филологических наук, преподаватель, БПОУ  
ОО «Орловский областной колледж культуры и ис-  
кусств»

E-mail: vera0804@yandex.ru

**PROSKURINA V.L.**

Candidate of Philology, Teacher, Orel Regional College of  
Culture and Arts

E-mail: vera0804@yandex.ru

## ИДЕЯ ВСЕЕДИНСТВА В МАРИНИСТИЧЕСКОЙ ЛИРИКЕ ВЛ. СОЛОВЬЕВА

### THE IDEA OF ALL-UNITY IN MARINISTIC LYRICS OF VL. SOLOVIEV

*В статье рассматривается лирика Владимира Соловьева и на основе анализа текстов делается вывод о реализации философских идей в маринистике поэта. Всемирное движение раскрывается в динамике мировых вод, их определяющем влиянии на человека и рождении гармоничного целого из частного бытия. При этом истинная ценность бытия раскрывается только через единение с Богом. Мировая гармония как целостный организм, объединяющий природное, чувственное и духовное, воплощено в Софии, в абсолютном первоначале.*

Ключевые слова: маринистическая лирика, Владимир Соловьев, идея всеединства, символ, лирический субъект.

*The article examines the lyric poetry of Vladimir Soloviev and, based on the analysis of the texts, a conclusion is drawn about the implementation of philosophical ideas in the poet's seascape painting. The worldwide movement is revealed in the dynamics of the world's waters, their defining influence on a person and the birth of a harmonious whole from private existence. At the same time, the true value of being is revealed only through union with God. World harmony as an integral organism, uniting the natural, sensual and spiritual, is embodied in Sofia, in the absolute beginning.*

Keywords: seascape lyric poetry, Vladimir Soloviev, the idea of all-unity, symbol, lyrical subject.

Философия Владимира Соловьева является обоснованием концепции целостности земного и небесного, материи и Идеи. Философ утверждал, что божественная сущность проявляется во всём живом, во всех элементах мира, в объединении универсального и личностного, духовного и телесного, единичного (частного) и всеобщего. В философии Вл. Соловьева не только не отрицается сущее, материальное («первая материя»), но и утверждается, что на его основе выстраивается идея (Логос). Всеединство включает «обоготворенную природу», человеко-бога и «душу мира» (Софию). Соответственно, законы природы являются отражением и выражением вечных идей. Наглядным примером идеи всеединства в поэтическом творчестве Вл. Соловьева является маринистическая лирика.

В стихотворении «L'onda dal mar' divisa» (в переводе с итальянского языка «Волна, разлученная с морем») главный объект – волна – часть природного мира, стремящегося к слиянию с первоосновой – морем:

«Волна в разлуке с морем  
Не ведает покою,  
Ключом ли бьет кипучим,  
Иль катится рекою, –  
Все ропщет и вздыхает,  
В цепях и на просторе,  
Тоскуя по безбрежном,  
Бездонном синем море» [5, с. 74]

Специфика моря характеризуется традиционными эпитетами «безбрежное» и «бездонное», эксплицирую-

щими бесконечность и всеохватность по вертикали (без дна) и по горизонтали (без берега).

Набор глагольных лексем типичен для изображения динамичной маринистической картины: «не ведает покою», «ключом пьет», «катится», «ропщет», «вздыхает». Важно, что именно слияние с морем является целью движения одухотворенной волны.

Маринистическое стихотворение имеет подтекст, объясненный в статье В.С. Соловьева «Красота в природе». Этим произведением философ иллюстрирует положение о том, что жизнь представляет собой игру и свободное движение частных сил, достигающих гармонии в единстве целого. В неорганическом мире красотой видимой жизни обладает текучая вода. Беспредельность моря выражает «неутолимую тоску частного бытия, отделенного от абсолютного всеединства» [4, т. VI. с. 50.], а всеединство, являющееся целью динамики, и есть жизнь.

Конкретизация идеи всеединства, стремления части к целому содержится в стихотворении «Сайма». Озеро – водная стихия, но оно не имеет непосредственного соединения с морем, оно обособлено, замкнуто. Именно эта ограниченность определяет состояние природного объекта, стремящегося к единению:

«Озеро плещет волной беспокойною,  
Словно как в море растущий прибой,  
Рвется к чему-то стихия нестройная,  
Спорит о чем-то с враждебной судьбой» [5, с. 105].  
Глаголы интенсивной семантики определяют дей-

ствия: «плещет», «рвется», «спорит». Динамичное стремление к беспредельному морю вновь передает тоску «частного бытия», отделенного от целого.

Автор называет озеро «невольницей дикою», «добровольной рабой» и «стихией нестройною», «стихией великою». Такая антитетичная номинация – следствие представления озера и как ограниченного пространства, и как части могучей водной стихии.

Для В.С. Соловьева особый смысл имело происхождение всего живого из вод мирового океана, именно поэтому его мысль о свободе и величии моря восходит именно к представлениям о море как первооснове всего сущего:

*«Снятся былые века первобытные,  
Хочется снова царить над землей.  
Бейся, волнуйся, невольница дикая!  
Вечный позор добровольным рабам.  
Сбудется сон твой, стихия великая,  
Будет простор всем свободным волнам»* [5, с. 105]

Несмотря на бунт антропоморфного образа, свобода у Вл. Соловьева отнюдь не свобода бунтарей-романтиков, стремящихся противостоять действительности и найти гармонию в буре. Цель бунта у поэта-философа заключается в обретении свободы, которая проявляется в слиянии с морем: покой не в буре, а в «безмерном» море: «Только в безмерном отраден покой», «Будет простор всем свободным волнам».

Выстраивается своеобразная синонимическая цепочка: безмерное – покой – простор – свобода. Так, море символизирует бесконечную свободу, которая заключается в единстве с морем, океаном, мировыми водами.

Похожая интерпретация идеи всеединства выражена в стихотворении «Прощание с морем». «Образ подвижного водного пространства и мотив разлуки, порождающей тоску» [2, с. 163] является центральными в стихотворении и объединяет произведение Вл. Соловьева с идеями его статьи «Красота в природе».

Стихотворение «Прощание с морем» по лексико-семантической наполняемости напоминает сцену расставания влюбленных. Лирический субъект признается в любви морю:

*«Снова и снова иду я с тоскою влюбленной  
Жадно вливаться в твою бесконечность очами,  
Нужно расстаться и с этой подругою  
светло-зеленой.*

*Вместе, о море, мы ропщем, но влаги соленой  
Я не умножу слезами»* [5, с. 99].

Лирический субъект восхищается красотой моря, испытывает любовь, принимающую чувственные формы. О.Н. Зотова замечает, что в стихотворении «вводится тема человеческой любви» [2, с. 164], что совершенно объяснимо соловьевской концепцией, в которой женщина – богиня, «душа мира». Поэтому расставание лирического субъекта с морем носит символический смысл, а разлука с возлюбленной тождественна прощанием с морем. В стихотворении близость текстового и внетекстового образов раскрывается соединительным союзом «и»: «Нужно расстаться и с этой подругою светло-

зеленой». Море и потерянная возлюбленная становятся образами, дополняющими друг друга и вызывающими похожую гамму чувств.

Насыщенные эпитеты, глагольные формы и архаизмы, использованные в тексте, вызывают аллюзию на лексику любовных стихотворений: «тоска влюбленная», «жадно вливаясь в твою бесконечность очами», «красою чаруя», «незабвенные ласки».

Автор усложняет образ водной стихии: море – не просто образ или локус, а деятельный субъект, поэтому вместе с влюбленным героем «ропщет» о расставании.

Лирический субъект – частица, а море – целое, к которому он стремится. Разлука с морем равна отделению частного бытия от гармоничного всеединства. Преодолеть тягостную разлуку, т. е. отделение от целого, носителю речи помогают любовь и воспоминания:

*«В путь одинокий и зимний с собой заберу я  
Это движенье живое, и голос, и краски;  
В ночи бессонные, дальней красою чаруя,  
Ты мне напомнишь свои незабвенные ласки»* [5, с. 99]

Антропоморфное море олицетворяет собой природу, которая воспринимается Вл. Соловьевым как самостоятельная живая субстанция, что частично восходит к тютчевскому «Не то, что мните вы, природа...» В соловьевском море есть то, о чем пишет Ф.И. Тютчев: «В ней есть душа, в ней есть свобода, / В ней есть любовь, в ней есть язык...»

Поэтому Вл. Соловьев определяет красоту природы «как преобразование материи чрез воплощение в ней другого, сверхматериального начала» [4, т. VI. с. 41], так как природа воплощает божественное начало.

Красота природы – доминанта поэтического и философского творчества Вл. Соловьева, входящая в триединство – добро, истина, красота. В стихотворении «Das Ewig-Weibliche» (1898) красота получает конкретное воплощение в образе Вечной Женственности. При этом стихотворение является шуточным, о чем свидетельствует подзаголовок: «Слово увещательное к морским чертям». При всей кажущейся легкомысленности текста, он, тем не менее, является достаточно серьезным обоснованием грядущей победы духа над злом.

Морские черти – образ таинственный, по своему происхождению связанный «с христианским представлениями о боге и легендами о сотворении мира и человека» [3, с. 124]. Э.В. Померанцева приводит ряд примеров происхождения чертей: это и низверженные Богом или архангелом Михаилом ангелы, вышедшие из повиновения Богу, это и существа, появившиеся из плевок Бога или Святого Духа еще до сотворения мира. Различные интерпретации этимологии чертей имеют одну и ту же основу, а «легенды о происхождении черта, бытующие в народе, как правило, восходят к апокрифической литературе и базируются на представлениях о борьбе темного и светлого начал в мироздании, о борьбе бога и сатаны» [3, с. 124]. Следовательно, одна из основных линий развития идеи – это борьба тьмы и света. Зло одерживает временную победу, но на смену ему прихо-

дит Вечная Женственность, которая усиливает дух, приближает время просветления.

Вл. Соловьев в стихотворении обращается к мифологическим представлениям, согласно которым черти – это падшие ангелы, свидетельством чему следующие строки:

*«Лучше вы сами послушайтесь слова, –  
Доброе слово для вас я припас:  
Божьей скотинкою сделаться снова,  
Милые черти, зависит от вас»* [5, с. 121].

Обращаясь к чертям, субъект речи напоминает о силе, которая способна покорить, но не победить. Силой успокаивающей зло является любовь, олицетворенная в стихотворении в образе Афродиты:

*«Помните ль вы, как у этого моря,  
Там, где стоял Амафунт и Пафос,  
Первое в жизни неожиданное горе  
Некогда вам испытать довелось?»* [5, с. 121]

При описании рождения Афродиты резко меняется лексико-семантический ряд: на смену разговорному стилю с ироничной и иногда низкой лексикой приходит патетичный стиль:

*«Помните ль розы над пеною белой,  
Пурпурный отблеск в лазурных волнах?  
Помните ль образ прекрасного тела,  
Ваше смятение, и трепет, и страх?»* [5, с. 121]

Появление Афродиты из пурпурно-лазурного моря антитетично чувствам чертей: смятение, трепет, страх. Интересной также является структура катрена: синтаксический параллелизм, сопровождающийся анафорой, риторические вопросы, ряд однородных дополнений призваны заострить внимание читателя на эксцентричности рисуемой картины.

Стоит отметить, что далее в стихотворении Вл. Соловьев использует еще один образ «новой» Афродиты. «В греческой мифологии существуют две Афродиты: Афродита Пандемос (Народная) и Афродита Урания (Небесная), имеющие разное происхождение. Фактически происходит разделение любви на возвышенную и земную» [1, с. 198]. Однако в стихотворении разделения образов нет. Как отсутствует и идеализация любви чувственной, «злое пламя страстей» не привлекает поэта. Афродита-мирская – первичная сила, рожденная морем, – это предчувствие прихода Софии, воплощающей любовь и добро. Следовательно, образ Афродиты необходим Соловьеву, как способ выразить пророческую мечту о Вечной Женственности:

*«Знай же: вечная женственность ныне  
В теле нетленном на землю идет.  
В свете немеркнущем новой богини  
Небо слилось с пучиною вод.  
Всё, чем красна Афродита мирская,  
Радость домов, и лесов, и морей, –  
Всё совместит красота неземная  
Чище, сильнее, и живей, и полней»* [5, с. 121]

В статье «Смысл любви» Вл. Соловьев подчеркивает, что «образ совершенной Женственности» должен быть как для Бога, так и для человека: «Он [Бог] хочет,

чтобы этот образ был не только для Него, но чтобы он реализовался и воплотился для каждого индивидуального существа, способного с ним соединяться. К такой же реализации и воплощению стремится и сама вечная Женственность, которая не есть только бездейственный образ в уме Божиим, а живое духовное существо, обладающее всею полнотою сил и действий» [4, т. VII, с. 46]. Следовательно, Вечная Женственность должна сблизить человека и Бога, воскресить образ Божий в человеке.

В стихотворении Вечная Женственность – посредница между Богом и природой, неземная красота, олицетворение чистоты – трансцендентный образ непобедимой силы, способной вывести к истинным ценностям. «Немеркнущий свет» «новой богини» – символ победы добра над злом. А метафора «небо слилось с пучиною вод», свидетельствующая о единении главных природных стихий, знаменует всеединство в мире.

Здесь Вл. Соловьев наглядно подтверждает изреченную Ф.М. Достоевским истину: «Красота спасет мир». Именно такую роль отводит философ красоте, поскольку «эстетически прекрасное должно вести к реальному улучшению действительности» [4, т. VI, с. 33].

Вечная Женственность – это всемирный смысл и божественный Логос. Поэтому лирический субъект Вл. Соловьева утверждает, что невозможно победить божественные силы природы:

*«То, чего ждет и томится природа,  
Вам не замедлит и не одолеть»* [5, с. 122]

Так, в иносказательной форме поэт раскрывает суть противостояния добра и зла. А путь к добру – это и есть путь к Богу, к которому должна привести Вечная Женственность.

Присутствие божественного начала в человеке доказывается в раннем стихотворении Вл. Соловьева «Как в чистой лазури затихшего моря...», построенного на приеме параллелизма моря и человеческой жизни. Изменчивость моря подобна динамике жизни с ее противоречивыми чувствами, но поэт видит одно стабильное и сильное начало – дух, напоминающий человеку о его божественном происхождении.

В статье «Красота в природе» Вл. Соловьев отмечает, что вода «есть связь неба и земли, и такое его значение наглядно является в картине затихшего моря, отражающего в себе бесконечную синеву и сияние небес» [4, т. VI, с. 49]. Именно такую картину поэт рисует в первой строфе стихотворения «Как в чистой лазури затихшего моря»:

*«Как в чистой лазури затихшего моря  
Вся слава небес отражается,  
Так в свете от страсти свободного духа  
Нам вечное благо является»* [5, с. 60].

Небо и солнце отражаются в лазурном недвижном море, и две стихии являют собой единое целое и олицетворяют чистоту. Параллелизмом этому единению в природе показана неразрывная связь духа и блага в человеческой жизни: добро в человеке является следствием присутствия его души.

Следующие строки раскрывают ценность и сущность духа:

*«Но глубь недвижима в мощном просторе  
Все та же, что в бурном волнении, –  
Могучий и ясный в свободном покое,  
Дух тот же и в страстном хотении»* [5, с. 60].

Параллелизм духа и морской глубины имеет двойственную семантику. Во-первых, морская глубина остается незыблема и в бурю, и в штиль, точно так же душа неизменна в волнения жизни (страсти) и в умиротворении (покое). Во-вторых, глубь и дух – это не то, что зримо и доступно обыденному сознанию, это то, что сокрыто от глаз; душа остается известной только Богу.

Последняя строфа конкретизирует мысли о неизменности духа:

*«Свобода, неволя, покой и волнение  
Проходят и снова являются,  
А он все один, и в стихийном стремлении  
Лишь сила его открывается»* [5, с. 60].

Ценность души в ее постоянстве: несмотря на все бесконечные положительные (свобода, покой) и негативные (неволя, волнение) внешние изменения жизни человека дух остается «один» (един, одинаков).

На приеме параллелизма моря и жизни человека построено стихотворение Вл. Соловьева «Иматра». Первая строфа описывает динамичный морской пейзаж:

*«Шум и тревога в глубоком покое,  
Мутные волны среди белых снегов,  
Льдины прибрежной пятно голубое,  
Неба жемчужного тихий покров»* [5, с. 109].

При том, что в безмятежность моря врывается хаос, «шум и тревога», «мутные волны», небо остается бесстрастно: его «тихий покров» дополняется эпитетом «жемчужное», означающим белый чистый цвет, что имплицитно указывает на присутствие божественного начала. Способность моря к динамике не дает ему право доминировать: небо не сливается здесь с морем ввиду своей преобладающей силы.

Посюстороннее оказывается сходным с движением морских волн:

*«Жизнь мировая в стремлении смутном  
Так же несется бурливой струей,  
В шуме немолчном, хотя лишь минутном,  
Тот же царит неизменный покой»* [5, с. 109].

Применяя прием параллелизма, Вл. Соловьев тонко отбирает лексику, используя повторы слов и однокоренные слова: основа жизни – «неизменный покой» – равна по семантике «глубокому покою» моря. В покой проникает динамика, цель которой неясна: «мутные волны» в море и «смутное» стремление в жизни. Бурное море «получает новую красоту как образ мятежной жизни, гигантского порыва стихийных сил, не могущих, одна-

ко, расторгнуть общей связи мироздания и нарушить его единства, а только наполняющих его движением, блеском и громом» [4, т. VI, с. 50].

Так, Вл. Соловьев использует традиционный для маринистики прием: архетип моря является воплощением земной жизни. Непрерывное движение стихии не имеет смысла, как и жизнь в буйстве страстей и пылкости увлечений. Как бы не стремилось к изменениям земное бытие, какими бы внутренними силами не обладало, оно не способно изменить великий мировой порядок, потому что существует высшая гармония. При этом «шум» жизни, как и движение морской стихии, не отрицается, так как они являются частью жизни бесконечной Вселенной. Природа во всех своих проявлениях, соединяясь с человеком, влияя на него, ведет в приобретению к истине.

В последнюю строфу поэт вводит адресата и обращается к нему «дитя». Совершенно очевидно, что ребенок уподоблен человеку и всему человечеству. Он погружен в мир чувственных страстей, но должен прийти к пониманию истинного смысла существования, коим является путь к Богу через любовь:

*«Страсти волну с ее пеной кипучей  
Тщетным желаньем, дитя, не лови:  
Вверх погляди на недвижно могучий  
С небом сходящийся берег любви»* [5, с. 109].

Стихотворение построено по принципу антитезы: движение противопоставляется покою. Именно покой видится автору доминирующим в жизни: «глубокий покой» моря и «неизменный покой» жизни дополняется в последних строчках стихотворения «недвижно могучим» берегом любви.

Две последние строки – призыв увидеть истинную любовь, далекую от земных страстей. «Вверх» – к Богу, который, по мнению Вл. Соловьева, и есть любовь: «смысл мира, в нём же и правда Божия, есть внутреннее единство каждого со всем. В виде живой личной силы, это единство есть любовь» [4, т. III, с. 365].

Таким образом, автор, используя прием параллелизма и архетип «море-жизнь», проецирует образ бесконечного моря, образующего всеединство мировых вод, на жизнь человека. Так выражается мысль о гармоничном единстве, соединении целого из частного бытия. Беспечное движение волн и человека – не есть цель и смысл, а только неотъемлемая часть жизни, истинная ценность которой раскрывается только через единение с Богом. Спокойное небо, отражающееся в море, – один из лучших способов изображения божественного начала в природе. Средством воссоединения Бога и человека выступает у Вл. Соловьева образ Вечной Женственности – непобедимой неземной силы, способной вывести человека к действительному смыслу жизни через любовь.

### Библиографический список

1. *Вараксина Е.В.* Психоисторические тенденции динамики смысла любви // Вестник Томского государственного университета, №302, 2007. С.197-200.
2. *Зотова О.Н.* Лирика Владимира Соловьева: единство на основе повторяемости: диссер. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Смоленск, 2014. 269 с.
3. *Померанцева Э.В.* Мифологические персонажи в русском фольклоре. М.: Наука, 1975. 192 с.
4. *Соловьев В.С.* Собрание сочинений Владимира Сергеевича Соловьева: с 3 портретами и автографом / Под ред. и с примеч. С.М. Соловьева и Э.Л. Радлова. 2-е изд. СПб.: Просвещение, 1911-1914.
5. *Соловьев В.С.* Стихотворения и шуточные пьесы/ Вст. ста., состав. и примеч. З. Г. Минц. Л.: Советский писатель, 1974. 352 с.

### References

1. *Varaksina E.V.* Psychohistorical tendencies of the dynamics of the meaning of love // Bulletin of the Tomsk State University. N. 302. 2007. Pp. 197–200.
  2. *Zotova O.N.* Lyrics of Vladimir Soloviev: unity based on repeatability: dissertation. ... Cand. philol. sciences: 10.01.01 / Smolensk, 2014. 269 p.
  3. *Pomerantseva E.V.* Mythological characters in Russian folklore. M.: Science, 1975.192 p.
  4. *Soloviev V.S.* Collected works of Vladimir Sergeevich Soloviev: with 3 portraits and autograph / Ed. and with a note. C.M. Soloviev and E.L. Radlov. 2nd ed. SPb.: Education, 1911–1914.
  5. *Soloviev V.S.* Poems and comic plays / Introduction, compilation and notes of Z.G. Mints. L. : Soviet writer, 1974. 352 p.
-

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

**ЧЕВТАЕВ А.А.**

кандидат филологических наук, доцент кафедры  
русского языка и литературы Российского государ-  
ственного гидрометеорологического университета  
(Санкт-Петербург)  
E-mail: [achevtaev@yandex.ru](mailto:achevtaev@yandex.ru)

**CHEVTAEV A.A.**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of  
Department of Russian Language and Literature of Russian  
State Hydrometeorological University (St. Petersburg)  
E-mail: [achevtaev@yandex.ru](mailto:achevtaev@yandex.ru)

## МИФОПОЭТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСУМ И СОБЫТИЕ БЫТИЯ В СТИХОТВОРЕНИИ Н. ГУМИЛЕВА «ЗАВОДИ»

### THE MYTHOPOETIC UNIVERSE AND THE EVENT OF BEING IN THE POEM "BACKWATERS" BY N. GUMILEV

*В статье рассматривается поэтика стихотворения Н. Гумилева «Заводи» (1908), нацеленная на рефлексивное самоопределение лирического «я». Структурно-семиотический анализ данного текста показывает, что в основе интенсивной рефлексии лирического «я» поэта над сущностью универсума находится смысловое сопряжение между витальной (дневной) и мортальной (ночной) бытийными ипостасями. Делается вывод, что мифопоэтическая модель «озерного» мира, эксплицируемая в стихотворении, во-первых, свидетельствует о поиске гумилевским сознанием бытийного умиротворения, а во-вторых, эксплицирует подлинную событийность соприкосновения лирического «я» с мирозданием, явленным в духовных горизонтах «заводей» и их «инфернально-божественной» репрезентацией.*

*Ключевые слова:* Н. Гумилев, лирический сюжет, мифопоэтика, пространство, событийность, художественная онтология.

*The article considers the poetics of the poem "Backwaters" (1908) by N. Gumilev, aimed at reflexive self-determination of the lyric "the self". Structural-semiotic analysis of this text shows that the basis of the intense reflection of the poet's lyric "the self" over the essence of the universe is a semantic interface between the vital (day) and the mortal (night) being hypostases. The conclusion is made that the mythopoetic model of the "lake" world, which is explicated in the poem, first, testifies to the search by Gumilev's consciousness for existential peace, and second, explicates the true eventfulness of the contact of the lyric "the self" with the universe, which is revealed in the spiritual horizons of the "backwaters" and their "infernal-divine" representation.*

*Keywords:* N. Gumilev, lyrical plot, mythopoetics, space, eventfulness, artistic ontology.

Поэзия Н.С. Гумилева репрезентирует индивидуально-авторскую мифосистему, сущностным основанием которой является представление о возможности гармонизации миропорядка посредством его волевого освоения и сведения профанной периферии (различных бытийных воплощений человеческого «я») к сакральному центру (смысловому совпадению микрокосма и макрокосма, временного в вечном). Попытка преодоления антиномичности бытия и его ценностная реорганизация в перспективе «оцељнения» мифологических, религиозных, исторических и современных проекций лирического героя характеризуют творчество поэта в целом. Начиная с неоромантических поисков онтологических соответствий субъектного «я» и мироздания, свойственных ранней лирике, и завершая масштабными историософскими и мистическими построениями художественного универсума в зрелой (акмеистической) поэзии, Н. Гумилев углубляет окказиональный миф о мировой гармонии. В этом отношении принципиально важным оказывается осмысление того этапа творческого развития поэта, на котором свершается концептуальное оформление бытийных исканий его поэтического сознания.

Гумилевская лирика 1908–1910 годов демонстри-

рует явно лиминальный характер. В ней, с одной стороны, сохраняет первостепенное значение мирообраз, заданный поэтикой символизма и детально освоенный Н. Гумилевым в двух первых стихотворных книгах – «Путь конкистадоров» (1905) и «Романтические цветы» (1908), а с другой – отчетливо обнаруживается выход к иным художественным и идеологическим пределам – формируются своеобразные «пролегомены» к акмеизму 1910-х гг. Именно «переходность» становится конститутивной чертой третьей книги стихов поэта «Жемчуга» (1910), реализуясь как на уровне ее архитектоники, так и в плане структурно-семантической организации отдельных стихотворений, вошедших в ее состав.

В основе строения гумилевских «Жемчугов» находится развертывание мифологемы пути как целенаправленного и концептуального поиска новых смыслов, с обретением которых связываются выход из области романтических иллюзий и сопряжение символистского «идеала» с откровениями эмпирической реальности. Как определяет М.В. Смелова, в книге Н. Гумилева «Жемчуга» оформляется «метасюжет инициации (посвящения) Поэта – «романтика» в иную мифоструктурирующую реальность», результатом которой мыслится

«попытка “энергичного самоутверждения” личности в мире» [15, с. 37]. Такая инициация лирического «я» в качестве мифологической «хорды» «сверхсюжета» «Жемчугов» обуславливает предельный динамизм самоактуализации субъекта/героя в координатах моделируемых пространственно-временных континуумов. Сюжетные ситуации, репрезентируемые в большинстве стихотворений книги, отмечены повышенной динамикой отношений на оси «микрокосм – макрокосм» и интенсивностью их событийного развития. Необходимо указать, что предельная событийность в поэтике «Жемчугов» (как маркер инициационного движения лирического героя) обуславливает актуализацию нарративных форм лирической рефлексии и балладных параметров текстостроения в большинстве стихотворений книги. Гумилевское лирическое «я», эксплицируя себя в различных мифологических, исторических и социокультурных ипостасях, стремится событийно освоить тот витальный диапазон проявления в универсуме человека (и его природных двойников – например, «орла» или «попугая»), который может способствовать реорганизации бытия посредством «чужого», но универсального опыта. От «Жемчуга черного» через «Жемчуг серый» к «Жемчугу розовому» (разделы, на которые делится первое издание книги 1910 года) именно событийная динамика художественного мира способствует концептуализации мифологемы пути как архитектурного ядра поэтики «Жемчугов».

Однако динамический маршрут гумилевского сознания от прежних (неоромантических) идеалов к новым (акмеистическим) духовным горизонтам обнаруживает своего рода «остановки». В «Жемчугах» представлен целый ряд стихотворений, таких, как, например, «Покорность» (1907), «Заводи» (1908), «Старина» (1908), «Вечер» (1908), «Рощи пальм и заросли алоэ...» (1908), раскрывающих точки мифопоэтического пути, в которых лирический субъект отказывается от волевого освоения универсума и стремится к созерцательно-рефлексивному постижению сущности бытия. При этом событийный характер самополагания «я» в миропорядке здесь определенно сохраняется, но меняет свои структурно-семантические очертания в поэтике текста: не столько нарративность развертывания сюжетной ситуации, сколько лирическая интериоризация внешнего (природного) мира образует центр событийного утверждения лирического героя в координатах изображаемого мира.

Особый интерес в этом отношении вызывает стихотворение «Заводи», написанное Н. Гумилевым в 1908 году и посвященное Наталье Владимировне Анненской, родственнице поэта и невестке И.Ф. Анненского. Художественная и ценностно-смысловая значимость данного текста в творческой концепции поэта обусловлена тем, что, во-первых, он вскрывает принципы гумилевской вненарративной мифологизации события (созерцательной «остановки» на концептуальном пути мифопоэтического самоосуществления), а во-вторых, в нем намечается контур бытийного приближения лири-

ческого «я» к христианской системе ценностей, интегрируемой в целостную мифосистему Н. Гумилева.

Стихотворение «Заводи» неоднократно попадало в фокус «гумилевоведческих» изысканий, однако, чаще всего, исследователи ограничиваются указанием на актуализацию в его поэтике религиозной идеологии, игнорируя мифопоэтический потенциал смыслообразования данного текста [9, с. 32; 12, с. 139; 15, с. 49]. Специальному аналитическому рассмотрению гумилевских «Заводей» посвящена статья Л.В. Фроловой, однако согласиться с предложенным прочтением гумилевского стихотворения нельзя по двум причинам. Во-первых, исследователь изначально навязывает тексту нерелевантный контекст, указывая, что в нем дается «образно-историческая аналогия ситуации в стране [России] в период между двумя революциями» [18, с. 238], и на этом основании интегрирует «Заводи» в историософскую проблематику позднего Н. Гумилева. С этим утверждением согласиться совершенно невозможно: ни о каком «ощущении тревоги, неблагополучия мира» [18, с. 239] в социально-историческом аспекте здесь не может быть речи, так как создано это стихотворение в период абсолютно иных – мифологических и оккультно-эзотерических – рефлексий поэта. Во-вторых, автор статьи утверждает, что идеологическим решением данного текста является желание «через очищение, покаяние, оплакивание молить о возвращении солнца в поля обетованные России» [18, с. 241]. Данный тезис также является неверным, так как навязывает стихотворению прочтение посредством последующих исторических, социокультурных и биографических контекстов творческого бытия Н. Гумилева: совершенно очевидно, что в период создания «Заводей» и концептуализации книги «Жемчугов» поэт не думал и не мог думать о «спасении» России. Ни в историческом моменте 1908 года, ни в гумилевском сознании этого времени ни о каком «покаянии» вопрос не стоит. Но проблема сопряжения лирического «я» поэта и онтологических горизонтов мира, на которые указывает Л.В. Фролова, обозначая их в качестве «концептов бытового, символично-исторического и бытийного порядка» [18, с. 241], здесь, безусловно, обнаруживается и требует научного осмысления.

В предлагаемой статье мы обращаемся к рассмотрению структурно-семантической организации стихотворения Н. Гумилева «Заводи» в аспекте его мифопоэтического устройства и событийной концептуализации представлений лирического «я» о мироздании. Отметим, что подчеркнутая еще Ю.Н. Верховским в 1925 году разработка элегических мотивов в гумилевской концепции «Жемчугов», которую критик определял как «печаль одиночества» в самосознании поэта, порождаемую «мирными и тихими представлениями <...> природы, быта, дома» [5, с. 515], для нас носит принципиальный характер. Именно элегизация отношений микрокосма и макрокосма определяет «затухание» витальной динамики в данном тексте. При этом наше аналитическое осмысление гумилевских «Заводей» нацелено на решение двух вопросов: 1) о реализации

мифопоэтических представлений поэта в данном тексте; 2) о контекстуальном положении стихотворения в структуре «Жемчугов».

Уже в заглавии текста обнаруживается семантика затихания / приостановки витальных ритмов природного мира. Как известно, «заводы» представляют собой 'речной залив; мелкий открытый залив, обычно на плесу, где колено; заворот реки насупротив огибаемой косы; залив меж двух мысов, глухой рукав, ерик, обычно идущий вверх, против течения <...>, почему в заводи и образуется род вира, водоворота' [8, с. 616]. Именно скрытая, внешне отсутствующая динамика водной стихии выводится на первый план в значении лексемы «заводы». При этом необходимо учитывать и проступающую здесь «озерную» семантику, которая в концепции книги «Жемчуга» сопряжена с «тихим» измерением универсума и откровением потусторонней реальности, как, например, в стихотворениях «Озера» (1909) и «Воин Агамемнона» (1909). Думается, что именно символика «озера» как одного из образных инвариантов водного пространства в гумилевской поэзии определяет смысловую сущность «заводей» в рассматриваемом стихотворении и задает мифоструктурирующие основания изображаемого мира.

В 1-й строфе обозначается та эмпирическая ситуация, в которой находится лирический субъект, занимающий позицию стороннего наблюдателя по отношению к природному состоянию миропорядка:

Солнце скрылось на западе

За полями обетованными,

И стали тихие заводы

Синими и благоуханными [6, с. 189].

Иницирующая развертывание лирического сюжета ситуация вечернего заката намечает онтологический каркас отношений микрокосма и макрокосма, что обуславливает перевод наблюдаемого природного явления в символический план. В репрезентируемой картине мира «солнце», мифопоэтически отождествляемое с «высшей космической силой», а также символизирующее «обновление жизни через смерть» [11, с. 310–311], предстает знаком приостановки бытийного движения универсума. Его сокрытие «на западе», которое традиционно «ассоциируется с умиранием» [11, с. 95], устанавливает смысловые связи с мортальной поэтикой первого раздела книги «Жемчуг черный», где смерть является основанием ценностной парадигмы сюжетного и ментального поведения лирического «я» в мифологизированной реальности. При этом «солярно-мортальная» семантика начала данного текста сопрягается, с одной стороны, с ветхозаветно-нишанской сущностью демонического «солнца» «Жемчугов», актуализированной в стихотворении «Молитва» (1907) (Ср.: «Солнце свирепое, солнце грозящее, / Бога, в пространствах идущего, / Лицо сумасшедшее» [6, с. 148]), а с другой – с новозаветным «солнцем» онтологического итога, эксплицированным в стихотворении «Христос» (1910) (Ср.: «Солнце близится к притину, / Слышно веянье конца» [6, с. 277]). Мортальная направленность реф-

лексии лирического субъекта здесь также акцентируется пейзажным знаком «поля обетованные», который в гумилевской поэтике совмещает в себе и романтическое (природно-идиллическое), и эсхатологическое (антропологически-трагическое) значения идеального пространства. Так, в стихотворении «Товарищ» (1909) утверждается мысль о посмертных «полях» как о финальной точке жизненного пути человека, переступающего порог смерти: «Скоро пройду с тобой, как прежде, / В полях неведомой страны» [6, с. 250].

Однако в «Заводей», ушедшее «на запад» «солнце», сдвигающее мортальный мир («поля обетованные») в некую абсолютную перспективу бытия, в сознании лирического субъекта является не столько знаком смерти, сколько маркером перехода природного мира в иное бытийное состояние. Именно «синевая» и «благоухание», атрибутирующие преобразование водного пространства, первоначально осваиваются субъектной «точкой зрения»: «заводы» предстают тем эмпирическим феноменом, который маркирует обращение лирического «я» к иному, сокровенным пределам мира. При этом цветовая символика здесь выводится на первый план смысловой структуры текста. Синий цвет, в отличие от черного и розового, не являющийся магистральным в поэтике «Жемчугов», предстает регулятором взаимоотношений человека и природы в точке их созерцательного единения.

Символический комплекс значений синего цвета характеризуется семантической широтой и включает в себя «постоянство, непорочность, чистые побуждения, <...> первоначальную простоту и бесконечное пространство, которое, будучи пустым, может содержать все» [11, с. 357–358]. Кроме того, «синевая» может обозначать мортальное измерение мира [1, с. 173] и символизировать «созерцание, сосредоточенность, погружение в себя» [1, с. 318]. Синий цвет в данном стихотворении Н. Гумилева, безусловно, сопряжен с мортальной созерцательностью лирического субъекта, и потому «заводы», с одной стороны, «растворяют» в себе динамику умирающего тварного мира («солнце скрылось»), а с другой – приближают к себе человеческое «я» в качестве искомого центра бытийного покоя.

Конечно, конструирование художественной реальности в данном тексте совершается в русле символистской поэтики, влияние которой на Н. Гумилева в конце 1900-х годов остается достаточно серьезным. Поэтому «заводы» являют собой сакральный «озерный» локус, в котором, в отличие от профанного «болотного» пространства, открывается подлинная сущность миропорядка. Согласно концептуальным построениям русского символизма, «возвышенная природа озер проявляется в том, что в них соединены хрустальная “прозрачность” и “глубина”», и они «предстают глазами земли, отражающими и “видящими насквозь” небо и его голубизну» [19, с. 675]. Сохраняя «зеркальную» семантику, закрепленную за «озерной» образностью символистами [10, с. 121], Н. Гумилев актуализирует в данном знаке способность не только отражать состояния микрокос-

ма, но и открывать его потаенные смыслы, глубинные связи с мирозданием. Такая онтологическая глубина «озерного» мира (мира «заводей») принципиально значима в контексте гумилевской поэзии, в которой «специфической особенностью “озер” <...> является их дифференцированность на черные и светлые», причем эти разновидности «неразрывно связаны друг с другом, не существуют раздельно» [14, с. 150]. Соответственно, «темные» (мортальные) и «светлые» (витальные) «озера» в поэтике «Жемчугов» определяют различные модулы самопознания лирического «я» в процессе движения к мировой гармонии – от потусторонней смертоносности «прозрачных глубоких озер» («Воин Агамемнона») [6, с. 223] через онейрическое откровение «больших ночных озер» («Озера») [6, с. 194] к жизненной полноте «глубины озер» («Маркиз де Карабас») [6, с. 263]. В этом отношении «заводей» в рассматриваемом стихотворении обнаруживают амбивалентность своего онтологического статуса: в них совмещается и «темное» (неведомое) проявление инобытия, и «светлое» (умиротворенное) состояние вечерней природы, созерцаемой лирическим субъектом.

Однако в экспозиционной точке пейзажного самоопределения субъектного «я» эти смыслы представлены имплицитно, и на первый план выдвигается стремление передать движения затихающего внешнего мира. Изначальная «пейзажность» моделируемой реальности обуславливает сюжетную логику лирического «схватывания» миропорядка на границе ушедшего дня и приближающейся ночи. Во 2-й строфе стихотворения универсум репрезентирован во всей полноте его витальной процессуальности и природной органичности:

Сонно дрогнул камыш,  
Пролетела летучая мышь,  
Рыба плеснулась в омуте...  
...И направились к дому те,  
У кого есть дом  
С голубыми ставнями,  
С креслами давними  
И круглым чайным столом [6, с. 189].

Как видно, сначала субъектная «точка зрения» фокусируется на флоре и фауне «заводей». Растительное и животное измерения мира отмечены жизненной активностью, маркирующей переход к ночному застыванию природы («сонно дрогнул», «пролетела», «плеснулась»), причем совершенный вид обозначающих эту активность глагольных форм подчеркивает завершенность динамических проявлений и наступление своеобразного витального «стазиса» в природном бытии. При этом актуализируемые в моделируемом пространстве явления флоры и фауны обладают двойной функциональностью: с одной стороны, они раскрывают «посюстороннюю» эмпирику «озерного» пространства, представая естественными параметрами природы, а с другой – способствуют концептуализации «заводей» как мифопоэтической модели мироздания. Очерчиваемый здесь лирическим субъектом универсум изоморфен мифологическому триединству его устройства: «камыш»

индексирует срединный (земной) мир, «летучая мышь» обозначает верхние пределы миропорядка и «рыба» маркирует нижнее (в данном случае – подводное) измерение макрокосмоса.

Конечно, гумилевская репрезентация «озерного» хронотопа здесь родственна поэтике «тайны» в раннем символизме. Так, например, подобное «онейрическое» состояние пространства «заводей» эксплицировано в начале стихотворения К.Д. Бальмонта «Лебедь» (1895): «Заводь спит. Молчит вода зеркальная. / Только там, где дремлют камыши, / Чья-то песня слышится, печальная, / Как последний вздох души» [2, с. 65]. Но если в бальмонтовском мировидении «спящая» природа противопоставляется явлению в ней идеальной ипостаси субъектного микрокосмоса («лебедя») и нацелена на вскрытие сущности этой идеальности как отражении тайных глубин человеческого «я», то у Н. Гумилева «засыпающий» природный мир самодостаточен и нетождествен субъектному самосознанию. Соответственно, гумилевский «сонный» «камыш», в отличие от «дремлющих камышей» К. Бальмонта, оказывается знаком той потусторонней сущности «озерного» пространства, которая заявляет о себе не как объективация душевного состояния человека, а как самостоятельный природно-эмпирический феномен. «Камыш» обозначает здесь точку схождения пространственных «верха» и «низа» в водном локусе «заводей» и предстает своеобразным «медиатором» между верхним и нижним измерениями мира.

В свою очередь, природные «верх» и «низ» актуализируются посредством движений их обитателей. В поэзии Н. Гумилева репрезентация фауны обычно предполагает сокрытие «под видимой конкретикой <...> “не-физической” и “не-географической” местности», поэтому «практически все образы животных <...> приобретают символическое или метафорическое значение» [16, с. 132]. Мифопоэтический статус «летучей мыши» определяется ее соотношением, «с одной стороны, с черной магией и колдовством, а с другой – с мудростью, находчивостью и местью» [11, с. 180]. Экспликация данного животного в моделируемой структуре художественного мира свидетельствует о проступании в пространстве «заводей» инфернального начала и утверждает «темную» сущность «озерного» локуса. Это согласуется с концептуальным построением книги «Жемчуга», в поэтике которой, при явных колебаниях от «дьяволической» к «божественной» сферам бытия, инфернальное измерение мироздания обладает высокой степенью релевантности для ценностного самоопределения лирического «я». Инициационный путь гумилевского поэтического сознания основывается на идеологеме необходимости постижения «темной» стороны универсума как залога приобщения к его «светлой» (божественно-гармоничной) сущности.

Знак «рыба», индексирующий «нижний» (подводный) мир «заводей», то есть их скрытую от человека бытийную глубину, традиционно символизирует «силу вод, как источника жизни, и ее хранителя» [11, с. 282].

При этом в христианстве «рыба» олицетворяет «крещение, бессмертие, воскресение» и представляет Христа в ранней христианской традиции [11, с. 282]. Однако эти положительные коннотации данного представителя «озерной» фауны осложняются его движением в «омуте», являющемся средоточием потусторонней сущности «заводей» – одновременно опасных и притягательных для субъектного «я». Так как «рыба, плывущая вниз, означает движение, вовлекающее дух в материю» [11, с. 282], то ее онтологическая природа в изображаемой реальности становится двойственной: она предстает и символом приобщения к тайнам мироздания, и проводником в «темное» инобытие.

Однако конструируемый универсум не исчерпывается его естественно-природной данностью и включает в себя антропологическое измерение. Как видно, переход от мира «заводей» к человеческому миру маркирован пунктуационно: удвоенное многоточие (в конце и в начале смежных стихов) маркирует семантический разрыв между этими двумя аспектами земного миропорядка. Естественный мир природы оказывается со-противопоставленным культурному пространству человеческой жизни. В репрезентации антропологической области бытия на первый план выводится «дом» как ее пространственно-аксиологическое основание. Традиционно «домашний» локус отождествляется с центром «своего», «родного», упорядоченного мира, противоположного децентрированному, хаотическому пространству «чужого», природного универсума. Именно «охранительная» функция «дома» актуализируется в сюжетно развертываемой рефлексии лирического субъекта: движение к «домашнему» центру («...И направились к дому те, / У кого есть дом») мыслится стремлением человека обезопасить себя от опасностей и сокровенных тайн «ночного» состояния мироздания. Как видно, осуществление «странствий земных» (вита́льных проявлений человеческого «я» в открытом пространстве внешнего мира) оказывается сопряженным с возвращением в «родной» локус. Однако этот «домашний» мир в восприятии субъекта стихотворения предстает в ипостаси материального уюта, а не духовного «ощельнения» антропологического движения в бытии. В изображении «дома» здесь акцентированы приметы «усадебно-дачного» быта («голубые ставни», «кресла давние», «круглый чайный стол»), которые одновременно и указывают на близость этого пространства природной реальности «заводей», и подчеркивают его противоположность «озерному» измерению миропорядка. Соответственно, человек предметной упорядоченностью материальной культуры отгораживает себя от «ночных» (опасных и манящих) тайн природы.

Необходимо отметить, что в гумилевском восприятии «усадебно-дачного» локуса отрицается представление о «дворянском поместье как “земном рае”» [4, с. 109], что отчетливо декларируется в стихотворении «Старина» (1908), также вошедшем в состав книги «Жемчуга»: «Вот дом, старинный и некрашенный, / В нем словно плавает туман, / В нем залы гулкие укра-

шены / Изображением пейза́н. // <...> И сердце мучится бездомное, / Что им владеет лишь одна / Такая скучная и темная, / Незолотая старина» [6, с. 192]. В «Заводей» эта профанность «усадебной» жизни связывается с отказом человека от онтологических исканий и с искусственным умиротворением «я», противоположным сакральному «сну» природы.

В 3-й строфе стихотворения, концептуализирующей созерцательное состояние лирического субъекта, акцентируется его противопоставление усредненной антропологии «других» («тех, у кого есть дом») и маркируется стремление к постижению бытийных откровений природного мира. Именно в этой точке сюжетостроения текста субъектное «я» эксплицирует себя в диегесе в качестве лирического героя:

Я один остался на воздухе  
Смотреть на сонную заводь,  
Где днем так отрадно плавать,  
А вечером плакать,  
Потому что я люблю тебя, Господи [6, с. 189].

«Воздух» здесь предстает семантической оппозицией «домашнему» уюту и обозначает онтологическую причастность лирического «я» природному аспекту бытия. Как отмечалось выше, синий цвет вечерних «заводей» располагает к ментальной сосредоточенности и погружению в глубины сущностных оснований микрокосма и макрокосма, и лирический герой подчеркивает такую созерцательную сосредоточенность своего «я» на таинстве «сонного» «озерного» пространства. При этом «заводи» в его сознании размыкаются в два аспекта их ценностного постулирования: «дневной», отмеченный витально-физической деятельностью («отрадно плавать»), и «вечерний» (и, очевидно – «ночной»), сопряженный с эмоционально-психологическим переживанием существования («плакать»). Именно этот аспект «слезной» сосредоточенности лирического героя на органике единого миропорядка вскрывает элегический характер его рефлексии, отмеченный Ю.Н. Верховским, на что мы указывали в начале статьи. Конечно, элегика в ее жанрово-модальном проявлении прежде всего сопряжена с аксиологией утраченного времени, что в данном стихотворении нивелировано. Однако ценностно-смысловой диапазон элегизма не ограничивается только темпоральным самоопределением «я». Согласно В.И. Тюпе, «элегический этос состоит в любовном самоумалении и самоограничении (“я-для-себя” меньше собственной причастности к жизни), то есть в личностном кенозисе», и поэтому «позиция элегического субъекта сродни покаянию, но <...> она оказывается не авторитарным самоуничтожением, а самоуглублением» [17, с. 139]. Думается, что именно такое онтологическое «самоумаление» в перспективе целостного, хотя и не постигнутого в своих предельных состояниях универсума оказывается сущностью созерцательного самополагания лирического героя в локусе «заводей».

Финальное откровение отношений между «я» и мирозданием («Потому что я люблю тебя, Господи») пуантирует сюжетное развертывание лирической рефлексии,

эксплицируя христианский смысл стихотворения. Именно это итоговое обращение к Богу обуславливает рецепцию «Заводей» в аспекте «христоцентрических» исканий Н. Гумилева. Так, по мысли Н.А. Оцуца, данное «восклицание, исполненное какой-то детской чистоты, выражает <...> веру этого мечтательного православного поэта» [12, с. 139]. На «смирение перед лицом Господа» вследствие «отречения от “жизненных благ”» [15, с. 49] указывает М.В. Смелова, интегрируя данное стихотворение в гумилевскую христианскую аксиологию. В свою очередь, Ю.В. Зобнин считает, что в «Заводей» обнаруживается «связь “странничества” с христианским духовным деланием», и «переживание одиночества, “бездомности” лирического героя внезапно приводят к острому предчувствию грядущего обретения духовной благодати» [9, с. 32]. Подобные прочтения данного стихотворения оказываются уязвимыми, прежде всего, потому, что в них не учитывается мифопоэтическое миропонимание Н. Гумилева в период создания «Жемчугов» и обнаруживается явная попытка свести логику развития гумилевского поэтического творчества к тотальному принятию православной системы ценностей и утверждению церковной парадигмы отношений микромира и макромира. Нам представляется, что стихотворение «Заводи» отнюдь не свидетельствует о гумилевском поэтическом «воцерковлении», и его безусловно христианский финал связан именно с мифопоэтической структурой миромоделирования.

Конечно, ценностно-смысловой пуант – «Потому что я люблю тебя, Господи» – акцентирует христианское измерение самоактуализации лирического «я». Более того, он сопрягается с молитвенной сосредоточенностью героя, которая располагается в трудно уловимом диапазоне между «хвалебной» и «благодарственной» (за дарованное постижение мира) видами молитвы [13, с. 18–23]. Однако при этом очевидно, что гумилевский лирический герой в точке предельного созерцания «заводей» посредством обращения к Богу раскрывает свое тотальное принятие универсума во всех его мортальных и витальных проявлениях. Разумеется, нельзя исключать христианскую подоплеку этого восклицания. Отметим, что это формульное завершение рефлексивного постижения миропорядка коррелирует с ее «обратной» экспликацией в стихотворении «Снова море» (1913). В этом, уже акмеистическом, тексте, во-первых, наблюдается переосмысление идеи возврата в «домашнее» пространство, а во-вторых, меняется вектор онтологической «любви» – от «я» к Богу на Бог ко «мне»: «Солнце духа, ах, беззакатно, / Не земле его побороть, / Никогда не вернусь обратно, / Усмирю усталую плоть, / Если Лето благоприятно, / Если любит меня Господь» [7, с. 149].

Однако гумилевское лирическое «я» в «Заводей» отнюдь не является «христоцентричным» и предста-

ет вписанным именно в мифопоэтический универсум, сокровенное бытие которого сопряжено именно с постижением органики тварного мира. Осмысля миропорядок в его природных (положительных) и антропологических (отрицательных) аспектах и сознавая онтологическую тайну «заводей» как знак божественной целостности бытия, лирический герой утверждает свое принятие открывающейся ему органики мироздания. Субъектное «я» Н. Гумилева здесь оказывается в той точке самоактуализации в универсуме, которая, согласно М.М. Бахтину, раскрывает его «причастность единому и единственному событию бытия» [3, с. 190].

Именно такое абсолютное событие бытия в мифопоэтических реалиях «заводей», маркирующее выход лирического «я» к ценностному принятию миропорядка не в героическом, а в эгегически-умиротворенном его изводе, определяет смысловую реализацию поэтики стихотворения Н. Гумилева «Заводи». Целостность универсума в его природных проявлениях предстает подлинным откровением «божественной» сущности для лирического «я», сосредоточенного на конвергенции микрокосма и макрокосма.

При этом представляется важным и «адамистический» аспект данного текста. Многомерно разрабатываемый и воплощаемый в поэтике «Жемчугов» «адамизм» как ценностное основание нового (акмеистического) мировидения Н. Гумилева здесь обретает смысловую реализацию в природном принятии бытия («люблю тебя, Господи»). Именно с Адамом, одновременно и опустошающим свой исторический путь, и помнящим о его смыслах, связывается гумилевская мифопоэтика «Жемчугов». В издании книги 1910 года это стихотворение следует за стихотворением «Рыцарь с цепью», в котором усматривается рыцарская ипостась нового Адама, призванного своей волей преобразить бытие. Соответственно, «Заводи» оказываются мерилем этих деяний нового Адама. Впоследствии, в издании «Жемчугов» 1918 года структурная позиция в составе целого меняется: они помещаются между трагичными «Воротами рая» и идиллично-возвышенным «Кенгуру», что определенно свидетельствует об усилении амбивалентности гумилевского поэтического мышления.

Итак, стихотворение Н. Гумилева «Заводи» являет собой пример интенсивной рефлексии лирического «я» поэта над сущностью природного мира, представленного сопряжением витальной (дневной) и мортальной (ночной) бытийными ипостасями. Мифопоэтический универсум, эксплицируемый в данном поэтическом тексте, во-первых, свидетельствует о поиске гумилевским сознанием бытийного умиротворения, а во-вторых, эксплицирует подлинную событийность соприкосновения лирического «я» Н. Гумилева с мирозданием, в которой проступает ценностно абсолютизируемый поэтом Адам – человек преображенных духовных горизонтов.

### Библиографический список

1. *Балека Я.* Синий – цвет жизни и смерти. Метафизика цвета. М.: Искусство–XXI век, 2008. 408 с.
2. *Бальмонт К.Д.* Собрание сочинений: В 7-ми томах. Т. 1. М.: Книжный клуб Книгобек, 2010. 504 с.
3. *Бахтин М.М.* Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7-ми томах. Т. 1. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 69–263.
4. *Богданова О.А.* Усадьба и дача в русской литературе XIX–XXI вв.: топика, динамика, мифология. М.: ИМЛИ РАН, 2019. 288 с.
5. *Верховский Ю.Н.* Путь поэта. О поэзии Н.С. Гумилева // Н.С. Гумилев: pro et contra. СПб.: РХГИ, 2000. С. 505–550.
6. *Гумилев Н.С.* Полное собрание сочинений: В 10-ти томах. Т. 1. Стихотворения. Поэмы (1902–1910). М.: Воскресенье, 1998. 502 с.
7. *Гумилев Н.С.* Полное собрание сочинений: В 10-ти томах. Т. 2. Стихотворения. Поэмы (1910–1913). М.: Воскресенье, 1998. 344 с.
8. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х томах. Т. 1. М.: РИПОЛ классик, 2006. 752 с.
9. *Зобнин Ю.В.* Странник духа (о судьбе и творчестве Н.С. Гумилева) // Н.С. Гумилев: pro et contra. СПб.: РХГИ, 2000. С. 5–52.
10. *Клинг О.А.* Стилевое становление акмеизма: Н. Гумилев и символизм // Вопросы литературы. М.: 1995. № 5. С. 101–125.
11. *Купер Дж.* Энциклопедия символов. М.: «Золотой век», 1995. 398 с.
12. *Оцуп Н.А.* Николай Гумилев. Жизнь и творчество. СПб.: «Logos», 1995. 200 с.
13. *Скурат К.Е.* Христианское учение о молитве и ее значении в деле духовно-нравственного совершенствования // Богословские труды. Вып. 33. М.: Изд-во Московской патриархии РПЦ, 1997. С. 5–62.
14. *Слободнюк С.Л.* Николай Гумилев: модель мира (К вопросу о поэтике образа) // Николай Гумилев. Исследования и материалы. Библиография. СПб.: Наука, 1994. С. 143–164.
15. *Смелова М.В.* Онтологические проблемы в творчестве Н.С. Гумилева. Тверь: ТГУ, 2004. 126 с.
16. *Соколова Д.В.* Поэтическая фауна Н.С. Гумилева // Вестник Московского государственного университета. Сер. 9. Филология. М.: МГУ, 2006. № 1. С. 129–137.
17. *Тюпа В.И.* Дискурс / Жанр. М.: Intrada, 2013. 211 с.
18. *Фролова Л.В.* Особенности организации пространства в поэтическом мире стихотворения Н. Гумилева «Заводи» // «Живое слово разбудит уснувшую душу...»: Материалы конференции. Липецк: ЛГПУ, 2007. С. 237–242.
19. *Ханзен-Лёве А.* Русский символизм. Система поэтических мотивов. Мифопоэтический символизм. Космическая символика. СПб.: Академический проект, 2003. 816 с.

### References

1. *Baleka J.* Blue is the Color of Life and Death. The Metaphysics of Color. Moscow: Art–XXI century, 2008, 408 p.
2. *Balmont K.D.* Collected Works: In 7 volumes. Vol. 1. Moscow: Knigovek Book Club, 2010, 504 p.
3. *Bakhtin M.M.* Author and Hero in Aesthetic Activity // *Bakhtin M.M.* Collected Works: In 7 Volumes. Vol. 1. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2003, Pp. 69–263.
4. *Bogdanova O.A.* A Manor and Dacha in Russian Literature of the XIX–XXI Centuries: Topics, Dynamics, Mythology. Moscow: Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, 2019, 288 p.
5. *Verkhovsky Y.N.* The Poet's Way. About N.S. Gumilev's Poetry // N.S. Gumilev: Pro et Contra. St. Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute, 2000, Pp. 505–550.
6. *Gumilev N.S.* Complete Works: In 10 Volumes. Vol. 1. Verses. Poems (1902–1910). Moscow: Sunday, 1998, 501 p.
7. *Gumilev N.S.* Complete Works: In 10 Volumes. Vol. 2. Verses. Poems (1910–1913). Moscow: Sunday, 1998, 344 p.
8. *Dal V.I.* Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language: In 4 Volumes. Vol. 1. Moscow: RIPOL classic, 2006, 752 p.
9. *Zobnin Y.V.* A Wanderer of the Spirit (On N.S. Gumilev's Fate and Creativity) // N.S. Gumilev: Pro et Contra. St. Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute, 2000, Pp. 5–52.
10. *Kling O.A.* Style Formation of Acmeism: N. Gumilev and Symbolism // Questions of Literature. Moscow, 1995. № 5, pp. 101–125.
11. *Cooper J.* The Encyclopedia of Symbols. Moscow: “The Golden Age”, 1995, 398 p.
12. *Otsup N.A.* Nikolai Gumilev. Life and Creativity. St. Petersburg: “Logos”, 1995, 200 p.
13. *Skurat K.E.* Christian Teaching about Prayer and Its Significance for Spiritual and Moral Improvement // Theological Proceedings. Issue 33. Moscow: Publishing House of the Moscow Patriarchate of the Russian Orthodox Church, 1997, Pp. 5–62.
14. *Slobodnyuk S.L.* Nikolay Gumilev: Model of the World (On the Question of the Poetics of the Image) // Nikolay Gumilev. Research and materials. Bibliography. St. Petersburg: “Nauka”, 1994, Pp. 143–164.
15. *Smelova M.V.* Ontological problems in the Work by N.S. Gumilev. Tver: Tver State University, 2004. 126 p.
16. *Sokolova L.V.* The Poetic Fauna of N.S. Gumilev // Bulletin of the Moscow State University. Series 9. Philology. Moscow: MSU, 2006. № 1, pp. 129–137.
17. *Tyupa V.I.* Discourse / Genre. Moscow: Intrada, 2013, 211 p.
18. *Frolova L.V.* Features of Space Organization in the Poetic World of N. Gumilev's Poem “Backwaters” // “A Living Word Will Awaken a Sleeping Soul...”: Conference Proceedings. Lipetsk: Lipetsk state pedagogical University, 2007, Pp. 237–242.
19. *Hanzen-Löve A.* Russian Symbolism. The System of Poetic Motives. Mythopoetical Symbolism. Space Symbolics. St. Petersburg: Academic project, 2003, 816 p.

УДК 82.09.03:[82:811.163.2]

UDC 82.09.03:[82:811.163.2]

**ЧЕРНИКОВА Н.А.**

соискатель кафедры истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; преподаватель, Университетская гимназия МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: natti.natt@yandex.ru

**CHERNIKOVA N.A.**

Applicant for the Department of History of Contemporary Russian Literature and Contemporary Literary Process, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; teacher, University gymnasium of Moscow State University  
E-mail: natti.natt@yandex.ru

## РУССКАЯ «ДЕРЕВЕНСКАЯ» ПРОЗА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX в. В ЗЕРКАЛЕ БОЛГАРСКОЙ РУСИСТИКИ

### RUSSIAN «VILLAGE PROSE» OF THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY IN THE MIRROR OF BULGARIAN RUSSISTICS

*В статье «Русская «деревенская» проза второй половины XX в. в зеркале болгарской русистики» рассматриваются теоретические и практические аспекты проблемы изучения в Болгарии специфики русской «деревенской прозы», особенностей ее художественного бытования в инонациональной культурной ситуации. Особое внимание в статье уделяется новым подходам болгарских литературоведов к осмыслению этого художественного явления в 1980–2000-е гг.*

*Ключевые слова:* болгарская русистика, русская «деревенская проза», В.Г. Распутин, В.М. Шукшин.

*In the article «Russian «village prose» of the second half of the XX century in the mirror of Bulgarian Russian studies» are considered the theoretical aspects of the problem of studying Russian «village prose» in Bulgarian Russistics. The article focuses on new approaches in the study of this phenomenon by Bulgarian critics in the period 1980–2000.*

*Keywords:* Bulgarian Russian studies, Russian «village prose», V.G. Rasputin, V.M. Shukhin.

«Последние годы XX столетия были временем проявления заметной научной и издательской активности, создавшей в Болгарии новое представление о русской литературе. Проявившееся в эти годы интенсивное воздействие западной культуры на болгарское общество позволяет нам говорить именно об академической форме бытования русской литературы в болгарской культурной среде», – утверждают наиболее авторитетные на сегодняшний день болгарские русисты Р. Божанкова и Л. Димитров [1]. Действительно, с каждым годом интерес болгарских исследователей к творчеству русских писателей XX в. возрастает. Если изучение русской литературы XIX в. Началось в Болгарии уже давно, то многие отечественные литературные феномены XX в., отражающие особенности культурного кода и национального менталитета (например, «военная» или «деревенская» проза), нередко оставались вне поля зрения болгарских исследователей.

Характеризуя литературный процесс 60-х–90-х годов XX в, известный болгарский исследователь Р. Русев в начале 2000-х гг. подчеркивал, что русская литература этого периода находилась в состоянии «анабиоза» [2, с. 36], при котором все жизненные процессы замедляются, распадаются звенья той цепи, которую представляет собой литературный процесс. «Реабилитация» возвращенной литературы и возникновение новых прозаических и поэтических феноменов, по мысли ученого, дала возможность восстановить связи между различными литературными и культурными явлениями. Русев

полагает, что этому способствовало главным образом развитие «деревенской прозы», которая отразила одну из духовных доминант «внутренней» жизни страны, и это направление, полагает Русев, стало одним из катализаторов восстановительных процессов в русской литературе. Неслучайно интерес к прозе писателей – «деревенщиков» обусловил начало в 1980-е гг. нового этапа в изучении русской литературы в Болгарии (И. Захариева, Р. Евтимова, Д. Цветкова и др.). Русская «деревенская проза» не утратила своей научной привлекательности и для современных болгарских русистов, о чем свидетельствуют исследования, появившиеся в последние десятилетия (Р. Русев, И. Петров, Г. Гырдев). В болгарской литературоведческой науке рассматриваются эволюция писателей – «деревенщиков», их отношения с властью, своеобразие их художественных воззрений, проблематика их произведений, система образов и т.д.

Р. Русев предложил собственную трактовку художественной специфики «деревенской» прозы, сформулировав ее суть в названии монографии – «С маской и несколькими лицами». Подчеркивая терминологическую уязвимость избранного критикой определения «деревенская» проза и «полиморфную внутреннюю природу самого явления», критик акцентировал внимание на его многоликости, на том, что общность проблематики не исключает художественной уникальности каждой из его составляющих. Словосочетание «несколько лиц» определяет и широкий круг писателей – «деревенщиков»,

и разноплановость их эстетических установок, и те содержательные акценты, которые каждый из них составляет в своих произведениях. Но для Русева важно и то, что мифопоэтика «деревенской» прозы в целом сама по себе формирует особый философский подтекст в котором актуализируются и взаимодействуют разные смыслы. Это позволяет исследователю утверждать, что «деревенская» проза как бы «надевает маску, вводя тем самым в заблуждение догматичную критику, и избегает препоны цензуры» [2, с. 73]. При этом сохраняется творческая индивидуальность отдельных писателей, их «лицо», чему способствует поиск особых форм выражения авторской позиции. В их творчестве болгарские русисты ищут не просто черты «национального» и «общечеловеческого», но и формы их синтеза.

Особое внимание болгарские ученые уделяют творчеству нескольких писателей, одним из которых является В.Г. Распутин. В Болгарии знакомство с прозой Распутина произошло в 1974 г., когда на болгарский язык были переведены повесть «Деньги для Марии» («Съвременник», №1) и рассказ «Уроки французского» («Пламък», № 11). Помимо этого, с 1978 года болгарский зритель увидел несколько театральных постановок по мотивам повестей Распутина «Последний срок» и «Живи и помни».

По мнению Русева, Распутин свои отношения с читателем начинает во многих случаях выстраивать уже на уровне названия, концентрируя в нем «драматическое напряжение, заложенное в целом произведении» [2, с. 70]. Исследователь констатирует, что «герой «деревенской» прозы прежде всего «эстетическая категория» [2, с. 70], которая никак не укладывается в общепринятый формат положительного, «социально-активного» героя, навязанного идеологией. В качестве примера приводится автобиографический очерк В. Распутина «Вниз и вверх по течению». Болгарский критик акцентирует внимание на том эпизоде очерка, в котором писателя Виктора упрекают в излишнем психологизме, в отсутствии резко отрицательных или положительных героев в его рассказах. Этот эпизод, по мнению Русева, раскрывает авторскую доминанту творчества всех писателей этого направления – стремление показать «стереоскопические характеры» во всей их объемности, что помогает писателям – «деревенщикам» выйти за рамки навязанных догм.

Размышляя о своеобразии поэтики «деревенской прозы», болгарские ученые большое внимание уделяют типологии ее героев, при этом они нередко опираются на точку зрения российских исследователей.

Говоря о типических чертах, воплощенных в образах персонажей Распутина, Русев использует понятие «промежуточный» герой, относя к данному типу тех персонажей, которые находятся между двух полюсов – между деревней и городом (Люся, Варвара, Илья, Татьяна из «Последнего срока»; Павел из «Прощания с Матёрой» и др.). Также критик противопоставляет «мечущихся» героев и стариков, которые на первый взгляд кажутся «застывшими образами», но в которых кроет-

ся огромный потенциал и внутренняя сила: «Очевидно, что у Распутина статика, неподвижность наибольшим образом проявляются как знак постоянства, устойчивости неизменных человеческих ценностей и норм, носителем которых в его творчестве обычно выступает поколение стариков» [2, с. 120].

Термины «промежуточность», «промежуточный» герой часто используются при описании особенностей «деревенской» прозы и в российской литературоведческой науке, но в другом контексте. Е.К. Гапон, например, к «промежуточным» героям относит персонажей, которым не хватает потенциала для принятия решения или для совершения поступка: «Итак, Поздняков – промежуточный тип личности – еще не пропитан разрушающим отчаянием, но его доброты оказывается недостаточно, чтобы противостоять разрушающему началу. Он, с одной стороны, полон созидательной энергии, рядом с ним другой человек способен обрести покой, а с другой, Сеня не может отстоять ни себя, ни доверившихся ему людей. В этом и заключается трагедия Сени Позднякова и подобных ему людей» [5, с. 17].

О психологических доминантах героев Распутина рассуждает болгарский критик Г. Гырдев, который рассматривает проблему «пограничной ситуации» в творчестве Распутина. Его герои находятся в процессе самоопределения, что позволяет увидеть их в контексте онтологической парадигмы, нередко определяемой классическим «быть или не быть»: «...будут или не будут существовать любовь и уважение среди людей, будут или не будут мудрость и спокойствие, память прошлого и надежда на будущее, то есть будет или нет мировая гармония» [6, с. 211]. Под «пограничными ситуациями» исследователь понимает также психологические испытания, которые выпадают на долю героев и раскрывают не только их безграничную веру, надежду, отчаяние, но и их связь с корнями, с истоками формирования национальной духовной парадигмы.

Большой интерес у болгарских русистов вызывают образы природы и мифопоэтика фольклорных образов. Эта особенность, по мнению болгарских литературоведов, характеризует прозу не только В.Г. Распутина, но и В.М. Шукшина, чье творчество тоже является одним из основных объектов изучения в Болгарии. Литературовед Д. Цветкова констатирует, что Шукшин даже после смерти на протяжении многих лет оставался самым читаемым в этой стране писателем: «Показателен тот факт, что через год-два после смерти писателя рецензии, монографии, литературные портреты – вообще вся критическая литература о Шукшине по объему была в два раза больше, чем написанное им самим за целых пятнадцать лет» [3, с. 10].

Одним из наиболее крупных болгарских исследователей произведений Шукшина является И. Петров, автор монографий и статей о его прозе, которого интересовали особенности творческой эволюции писателя. Первый сборник рассказов Шукшина «Сельские жители», по мнению Петрова, отразил становление его творческих принципов. В этот период, несмотря на то, что

в творчестве Шукшина ощущается некоторое влияние лирической прозы, уже обнаруживается уникальность его подхода к созданию характеров: «Мастерство писателя здесь проявилось в умении разглядеть характер героя, показать его неповторимое своеобразие. Шукшин не идеализирует своих героев, не скрывает их противоречий и недостатков, и это отчетливо чувствуется» [4, с. 32].

Показательно то, что на материале анализа шукшинских рассказов Петров пытается разграничить понятия «советское» и «национальное». Говоря о первом произведении Шукшина «Двое на телеге», исследователь отмечает, что в художественном отношении рассказ еще несовершенен и не раскрывает всего потенциала Шукшина-художника: «В идейно-тематическом плане нельзя не заметить слабости рассказа – идилличность, легкое разрешение конфликта.<...> Писатель несколько прямолинейно представил себе задачи искусства» [4, с. 25]. Слабые стороны этого рассказа, по мнению критика, во многом объясняются тем годом публикации (1958), когда «шли довольно схоластические споры о положительном герое русской литературы, упрощавшие проблему идеала до проблемы наглядного образа» [4, с. 25]. Но уже в этом рассказе Шукшин представил публике героя особого типа, образ которого не являлся схемой, а был воплощением человеческой индивидуальности.

Безусловный интерес представляет предложенная И. Петровым интерпретация неоконченной повести Шукшина «До третьих петухов». Петров считает, что в жанровом отношении повесть-сказка «До третьих петухов» восходит к традициям русской бытовой новеллистической сказки: «Как и в новеллистической сказке, в ней нет вставных эпизодов. Установка на вымысел «До третьих петухов» имеет бытовую основу, легко соотносится с действительностью» [4, с. 137].

Одной из особенностей осмысления «деревенской» прозы болгарскими русистами является то, что они пытаются рассматривать ее через призму фольклорных образов. Например, Петров подробно останавливается на образе Ивана-дурака, подчеркивая его эволюцию в произведении. По мнению исследователя, в повести этот образ многогранней, чем в фольклоре, так как Шукшин разрушает фольклорный стереотип, показывая изменение личностной доминанты героя, противостоящего обстоятельствам. Петров подчеркивает способность Шукшина использовать иронию как форму раскрытия философского потенциала своих произведений, что, по его мнению, отразилось и в образе Змея-Горыныча, и в образах персонажей классической русской литературы, введенных в сюжет повести (Онегина, Ленского, Бедной Лизы, Акакия Акакиевича и др.). А в основу сюжета «Калины красной», по мнению критика, положена «библейская притча о блудном сыне с той лишь разницей, что попытка Егора вернуться в родной дом заслужена ценой жизни» [4, с. 151].

Болгарские литературоведы обращаются к традиционным темам, которые часто становились предметом об-

суждения и в отечественной критике таким, например, как национальная специфика «деревенской прозы». Не случайно часть работ посвящена проблеме русского национального характера и формам ее осмысления в произведениях писателей – «деревенщиков».

Например, Русев констатирует, что картины русского национального быта, воссозданные писателями-«деревенщиками», и «многоцветный народный язык» позволяют говорить об определенном «энциклопедизме» «деревенской» прозы, воспринимать ее как ««небольшую живую этнографическую картину» [2, с. 11].

Необходимо отметить, что болгарские литературоведы ищут новые подходы к изучению русской «деревенской прозы», что помогает им выделить ряд ее особенностей. При этом они подчас необоснованно расширяют ее границы. Например, Гырдев рассматривает в контексте «деревенской» прозы произведения Ч.Т.Айтматова, объясняя это сближение общностью проблематики. Говоря о теме памяти, которая была одной из ведущих в творчестве писателей «деревенской» прозы, исследователь констатирует: «Если в произведениях М. Алексеева эта тенденция развития русской «деревенской» прозы только зарождается<...>, то творчество Ч. Айтматова доводит её до логического завершения в романе «И дольше века длится день» и особенно в «Плахе»» [6, с. 57]. Столь парадоксальную точку зрения Гырдев пытается обосновать указанием на сходство «стариков-праведников» у Айтматова (Момун из повести «Белый пароход») и Алексеева (Харламов из «Вишневого омута»), а также их сопоставлением с распутинскими стариками. Исследователь утверждает, что духовное начало, заложенное в образе Момуна, позволяет ему выступать в повести связующим звеном между «старым» и «новым». Безграничная доброта Момуна, как и стариков Распутина, становится, по мысли критика, критерием нравственной оценки человека и подтверждением гармоничности мира. Этот герой является «хранителем» памяти целого рода.

Формирование такого представления обусловлено разными причинами, и, прежде всего, спецификой сложившейся инонациональной традиции отождествления русской и национальных литератур, родившихся в советском пространстве. Но даже если учитывать то, что проза Айтматова давно и прочно ассоциируется с контекстом русской литературы, структурообразующую роль в ней играет иной национальный код. При отсутствии убедительной мотивации попытка соотношения особенностей мифопоэтики, восходящей к русскому и киргизскому эпосу, представляется не очень убедительной.

Более понятным является желание болгарских русистов раздвинуть границы творчества отдельных писателей. Русев считает, что, несмотря на то, что термин «деревенская проза» не исчерпывает всей сложности этого социокультурного явления, «не следует упускать из виду значимость таких параметров ее характеристики, как истоки и условия формирования характеров писателей-деревенщиков [2, с. 73]. При этом литерату-

ровед считает, что можно говорить о процессе постепенного преобразования «деревенской» прозы в более новое современное явление прозы «неодеревенской». Критик относит сюда творчество таких писателей, как Н.Г. Никонова («Старикова гора»), П.А. Егорова («Перебор») и др.

Несмотря на то, что работы болгарских русистов неравноценны по глубине анализа текста и новизне отраженных в них наблюдений, они представляют безусловный интерес для исследователя, так как помогают понять некоторые особенности бытования русской литературы, русской литературной традиции в современном мире. В этих трудах творчество представителей «деревенской прозы» предстает как органичный сплав общечеловеческого и национального.

Таким образом, рассматривая проблему рецепции «деревенской прозы» в болгарской русистике, можно выделить три основных тенденции. Первая связана с традиционным подходом к прочтению произведений российских авторов. Учитывая опыт российского литературоведения, болгарская критика размышляет о своеобразии «деревенской прозы», о различных аспектах творчества писателей-«деревенщиков» (проблематика, типология образов, мифопоэтика, символика и т.д.). В большей степени болгарских литературоведов интере-

суют особенности и формы воплощения темы природы и специфика воссоздания русского национального характера в творчестве писателей-«деревенщиков», что свидетельствует о желании глубже постичь особенность русского характера.

Вторая тенденция изучения «деревенской прозы» в Болгарии обусловлена стремлением болгарских ученых предложить новые подходы к интерпретации прозы писателей-«деревенщиков» (например, стремление Русева выделить в героях Распутина черты определенного психотипа или желание Гырдева рассматривать героев писателя в контексте онтологической парадигмы, нередко определяемой классическим «быть или не быть»).

Третья тенденция проявляется в стремлении расширить круг представителей «деревенской» прозы (например, Г. Гырдев рассматривает в контексте «деревенской» прозы произведения Ч. Айтматова).

Интерес болгарских русистов к российской «деревенской» прозе свидетельствует не только о ее востребованности в современной культурной ситуации, об универсальности ее проблематики, но и об огромном художественном потенциале русской литературы в целом, о духовном родстве русской и болгарской культур.

#### Библиографический список

1. Божанкова Р., Димитров Л. «Академики» на Балканах. Болгарская литературоведческая русистика рубежа веков. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2002/58/bozhank.html>.
2. Русев Р. «С маска и няколко лица» (Валентин Распутин и руската «селска проза»). София. 2000. 179 с.
3. Цветкова Д. Памяти Василия Макаровича Шукшина // Болгарская русистика. София. № 6. 1984. С. 10 – 16.
4. Петров И. Проза Василия Шукшина. (Художественный мир писателя). Шумен. 1997. 163 с.
5. Гапон Е.К. Художественная концепция личности в творчестве В.Г.Распутина 1990-х – 2000-х годов: автореферат дис. кан. филол. наук. Армавир. 2005. 27 с.
6. Гърдев Г. ««Литература въпреки модела» (Михаил Алексеев, Чингиз Айтматов, Валентин Распутин)». Велико Търново. 1997. 286 с.

#### References

1. Bozhankova R., Dimitrov L. “Academics” in the Balkans. Bulgarian literary Russian studies at the turn of the century. Access mode: <http://magazines.russ.ru/nlo/2002/58/bozhank.html>
2. Rusev R. «With a mask and a few faces» (Valentin Rasputin and Russian «village prose»). Sofia. 2000. 179 p.
3. Tsvetkova D. In memory of VasilyMakarovichShukshin // Bulgarian Russian Studies. Sofia. No. 6. 1984. Pp. 10 – 16.
4. Petrov I. Prose of VasilyShukshin. (The artistic world of the writer). Shumen. 1997. 163 p.
5. Gapon E.K. The artistic concept of personality in the work of V.G. Rasputin in the 1990s – 2000 p.: dissertation of the candidate of philological sciences Armavir 2005. 27 p.
6. Gardev G. «Literature in spite of the model»(Mikhail Alekseev, ChingizAitmatov, Valentin Rasputin)». VelikoTarnovo 1997. 286 p.

**АЗИМБАЕВА Ж.А.**

старший преподаватель, кафедры русского языка и культуры, Карагандинский технический университет  
Республика Казахстан  
E-mail: azimbayeva@yandex.ru

**AZIMBAYEVA ZH.A.**

Senior Teacher Department of Russian Language and Culture of Karaganda Technical University of Republic of Kazakhstan  
E-mail: azimbayeva@yandex.ru

# **КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

## **RESEARCHING DEFINITIONS OF "PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY" OF HIGHER EDUCATION TEACHER BY CONTENT ANALYSIS**

*В статье анализируются основные содержательные категории понятия «профессионально-педагогическая деятельность» преподавателя вуза. Предпринята попытка формулирования и анализа основных факторов ее развития. В ходе проведенного исследования методом контент-анализа выявлено основное определение понятия «профессионально-педагогическая деятельность» преподавателя вуза.*

*Ключевые слова:* профессионально-педагогическая деятельность, преподаватель вуза, инновационные изменения, образовательный процесс, контент-анализ.

*The article analyzes the basic categories of the "professional and pedagogical activity" of higher education teachers. The main factors of its development were discussed and formulation proposed. Through content analysis method, the fundamental definition of "professional and pedagogical activity" of higher education teacher was deduced.*

*Keywords:* professional and pedagogical activity, higher education teacher, innovative changes, educational process, content-analysis.

### **Постановка проблемы**

В условиях современных тенденций общественного развития происходят значительные изменения, которые проявляются на всех уровнях профессионального образования и оказывают влияние на условия взаимодействия участников образовательного процесса. Основным объектом изменений является преподаватель вуза и эффективность его деятельности. Все это актуализирует проблему определения направлений профессионально-педагогической деятельности и формулирования ее основных компонентов. Цель статьи – проведение контент-анализа понятия «профессионально-педагогическая деятельность» педагога с выявлением ее содержания, интерпретации в разных педагогических исследованиях.

**Изложение основного материала исследования.** Значительное количество ученых, посвятивших свои работы деятельности преподавателей, утверждают, что в современных условиях происходит изменение традиционного понимания понятия «профессионально-педагогическая деятельность» преподавателя вуза.

Сегодня исследователями пристально изучаются такие вопросы, как становление профессионализма преподавателя (Г.У. Матушанский, С.М. Баташова и др.), развитие личности преподавателя вуза, его ценностно-смысловых характеристик (Р.А. Авагимян, Л.Е. Паутова, О.С. Руденко и др.), психолого-педагогические аспекты деятельности преподавателя вуза (А.В. Барабанщиков, С.И. Архангельский, И.Ф. Исаев, М.И. Дьяченко и др.).

Особого внимания заслуживают аспекты рассмотрения профессиональной деятельности педагога с позиции сущностной характеристики и структуры деятельности [4, 5, 9].

Рассмотрим понятие «профессионально-педагогическая деятельность» преподавателя вуза, используя метод контент-анализа, представляющий собой «некий гибрид количественного и качественного подходов» в качестве способа создания и пополнения эмпирической базы, что позволяет уточнить границы поиска, систематизировать авторские позиции в определении исследуемого феномена. В современных педагогических исследованиях контент-анализ как формализованный и достаточно достоверный метод обработки информации находит широкое применение.

Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы (Э.Ф. Зеер [2], С.А. Писарева [7], Е.Н. Глубокова [3], Т.М. Ткачева [10] и др.) показывает, что понятие «профессионально-педагогическая деятельность» имеет тенденцию наполнения новыми смысловыми значениями.

Ценной является точка зрения Э.Ф. Зеер, считающего «профессиональную деятельность – социально-значимой деятельностью, выполнение которой требует специальных знаний, умений, навыков, а также профессионально обусловленных качеств в личности» [2].

С.А. Писарева считает, что «профессиональная деятельность преподавателя обусловлена его компетентностью в области преподаваемых учебных дисциплин,

готовностью к реализации образовательного процесса, способностью к формированию у своих студентов ценностных ориентиров в будущей профессиональной деятельности» [7, с. 98].

Е.Н. Глубокова отмечает, что особое внимание следует уделить «ценностно-смысловым ориентирам деятельности преподавателя вуза, которые в условиях постоянных изменений образования не теряют своей актуальности и зависят от контекстов деятельности в образовательном процессе вуза» [3, с. 109].

Сущность профессионально-педагогической деятельности, как полагает Т.М. Ткачева, качественно меняется – «от передачи учебного текста к организации ситуаций, в которых будет происходить формирование и усвоение нового опыта» [10, с. 95].

По мнению Матраевой Л.В., профессиональная деятельность является «областью деятельности каждого индивида» [6, с. 95].

Л.А. Романкова рассматривает такие критерии эффективности деятельности преподавателя вуза, как «профессиональная ответственность как за хранение, передачу и использование специализированной суммы знаний, так и за расширение этих знаний»; «высокая автономность профессии»; «профессиональное мастерство преподавателя и исследователя не является объектом купли-продажи» [8, с. 28].

По мнению И.А. Заярной, профессиональная деятельность преподавателя «детерминирована рамками образовательной системы, растущим объемом актуальной информации и рутинными способами ее освоения, хранения и трансляции, потребностью общества образовательных услугах и сокращением резерва рабочего времени, уменьшением численности и сравнительно-недостаточным материальным уровнем преподавательских кадров и т.д.» [1, с. 316].

На основании анализа научно-методической литературы был сформулирован вывод о том, что понятие «профессионально-педагогическая деятельность» преподавателя вуза является многогранным феноменом, способным влиять на развитие личности и реализацию профессиональных задач преподавателем.

Исследования деятельности преподавателя (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Е.Г. Ефремов, С.А. Писарева, Т.М. Ткачева, Е.Н. Глубокова, Л.В. Матраева и др.) подчеркивают ее многообразие, многомерность и позволяют выделить основные структурные элементы понятия «профессионально-педагогическая деятельность»:

1. Вид деятельности, профессиональная деятельность, социальная деятельность.
2. Реализация профессии.
3. Реализация образовательных программ.
4. Социальная сторона жизни общества.
5. Создание и организация условий.
6. Организация учебной деятельности.
7. Освоение социокультурного опыта.
8. Трансформация профессиональных ценностей.
9. Обеспечение достижения результатов.

10. Формирование умений и компетенций.
11. Удовлетворение потребностей.
12. Выбор возможностей для самовыражения.
13. Методическое обеспечение.
14. Искусство достижения поставленных целей.
15. Подготовка к выполнению определенных ролей в обществе.
16. Непрерывный процесс решения усложненных профессиональных задач, в том числе, и в плане самореализации.
17. Последовательность определенных действий.
18. Постоянное осмысление результатов своего труда.

### Результаты исследования и их обсуждение

Проведенный контент-анализ исследуемого понятия позволил выделить ряд повторяющихся явлений и процессов, широко отражающих профессионально-педагогическую деятельность преподавателя вуза. Совокупность признаков позволила сформировать матрицу частоты появления единиц-признаков понятия «профессионально-педагогическая деятельность» (см. Таблица).

Анализ показал превалирование признака «непрерывный процесс решения профессиональных задач» над остальными признаками. Именно этот признак следует рассматривать в качестве основной единицы данного понятия. Результаты контент-анализа свидетельствуют о наличии и других часто повторяющихся единиц-признаков: создание и организация условий для личностного развития, воспитания, развития и саморазвития обучающегося и собственной профессиональной деятельности, формирование и развитие умений и компетенций. Выявлен еще один важный признак - трансформация профессиональных ценностей, который ведет к профессиональному росту и во многом определяет стратегию профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза.

Ряд дефиниций обнаруживает наличие таких элементов, как формирование и развитие умений и компетенций, освоение социокультурного опыта, выбор возможностей для самовыражения, искусство достижения поставленных целей, последовательность определенных действий, продуктивное и успешное осуществление которых невозможно без соответствующей подготовки и опыта.

По итогам исследования с использованием метода контент-анализа был сформулирован вывод о том, что профессионально-педагогическая деятельность преподавателя вуза - это деятельность, направленная на решение профессиональных задач, создание педагогических условий для личностного и профессионального развития студентов посредством методического обеспечения реализации образовательных программ вуза, направленных на формирование и развитие определенных компетенций будущих специалистов.

### Выводы

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что деятельность современного

преподавателя вуза является многомерной, сложно организованной и определяется совокупностью разных факторов:

- необходимость осмысления преподавателем новых усложненных профессиональных задач;
- умение интегрировать различные области знаний;
- владение педагогическими, методическими, исследовательскими, инженерными, предпринимательскими компетенциями;

– необходимость постоянного осмысления результатов своего труда.

Практическое значение проведенного исследования методом контент-анализа заключается в последовательном его применении в образовательном процессе и способствовании разработке методики по повышению продуктивности профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза.

Таблица

Единицы-признаки понятия «профессионально-педагогическая деятельность» преподавателя вуза в определениях этой дефиниции

| Единицы-признаки                                                                        | Частота появления в научных работах |   |   |   |   |   |   |   |   |    | Σ  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
|                                                                                         | 1                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |    |
| Вид деятельности                                                                        | +                                   |   | + |   | + | + |   | + |   | +  | 6  |
| Реализация той или иной профессии                                                       | +                                   | + |   |   | + |   | + | + |   |    | 5  |
| Часть социальной жизни общества                                                         |                                     |   | + |   | + |   | + | + |   |    | 4  |
| Создание оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности студентов | +                                   | + | + | + |   | + | + | + |   |    | 7  |
| Выбор возможностей для самовыражения                                                    |                                     |   | + |   |   | + |   | + | + | +  | 5  |
| Организация деятельности студентов                                                      |                                     | + |   | + |   | + |   |   |   | +  | 4  |
| создание педагогических условий                                                         |                                     | + | + |   | + | + | + |   |   |    | 5  |
| Трансформация профессиональных ценностей                                                | +                                   |   |   |   | + |   | + | + | + | +  | 6  |
| Формирование и развитие умений и компетенций                                            | +                                   | + | + |   | + | + |   | + | + |    | 7  |
| Непрерывный процесс решения профессиональных задач                                      | +                                   | + | + | + | + | + | + | + | + | +  | 10 |
| Последовательность определенных действий                                                | +                                   |   | + |   | + | + | + |   |   |    | 5  |
| Соответствующая подготовка и опыт                                                       | +                                   | + | + |   |   | + |   |   |   |    | 4  |

### Библиографический список

1. Заярная И.А. Преподавательская деятельность в вузе: сущность, факторы, мотивация // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2. С. 316-319.
2. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера – педагога / Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. 120 с.
3. Глубокова Е.Н. Ценностно-смысловые ориентиры деятельности преподавателя вуза // Научные школы института педагогики. Сборник статей Третьих Всероссийских педагогических (Герценовских) чтений. Под редакцией И.В. Гладкой, С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной. 2019. С. 108-113.
4. Ефремов Е.Г. Новиков Ю.Т. Основы психологии труда и профессиональной психологии: учебное пособие: Омск: Издательство Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, 2010. 352 с.
5. Кузьмина Н.В., Жаринова Е.Н. Методы исследования образовательных систем: монография: СПб: Научное учреждение» Центр стратегических исследований». 2018. 164с.
6. Матраева Л.В. Управление персоналом: учебное пособие/Л.В. Матраева, Д.Л. Михайлин, А.В. Беляк. 4-е изд. М.: Дашков и К. 2020. 278с.
7. Писарева С.А., Козлов А.Г., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н. Магистерское педагогическое образование преподавателей инженерных дисциплин: ориентиры проектирования // Человек и образование. 2020. №3(64). С. 95-101.
8. Романкова Л.И. Преподаватель высшей школы как профессия // Экономика образования. 2001. № 6. С. 27-38.
9. Слестенин В.А. Шарова Е.И., Кудайнетов М.Р. Мониторинг профессионального развития преподавателя вуза в системе оценки качества педагогической деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. 2015. № 4 (169). С. 82-88.
10. Ткачева Т.М. Подготовка и переподготовка преподавателя высшей школы: опыт МАДИ // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2012. №2(20). С. 94-99.

### References

1. Zayarnaya I. A. Pedagogical activity at universities: the reality, factors and motivation. Sovremennye naukoemkiye technologii. Modern scientifically intense technologies, 2016, Vol. 2, Pp. 316-319.
2. Zeer E. F. Professional development of engineer and teacher personality. Published by Uralsk University, 1998, 120 p.
3. Glubokova E. N. Values directions of pedagogical activity in higher education. Nauchnye shkoly instituta pedagogiki. Scientific schools of pedagogy institute. Articles collection of Russian pedagogical readings. Under edition of I. V. Gladko, S. A. Pisareva, A. P. Tryapicina, 2019, Pp. 108-113.

4. *Efremov E. G., Novikov Y. T.* Labour psychology and professional psychology basics. Published by Omsk State University. Omsk, 2010, 352 p.
  5. *Kuzmina N. V., Zharinova E. N.* Educational systems research method: monography. Strategical researchers center. Saints Petersburg, 2018, 164 p.
  6. *Matraeva L. V.* Staff management: the study material. 4th edition published by Dashkov and Co, 2020, 278p.
  7. *Pisareva S. A., Kozlov A. G., Gladkaya I. V., Glubokova E. N.* Master's pedagogical education of engineering teachers: directions for planning. *Chelovek i obrazovanye. Human and education*, 2020. Vol. 3, No 64, Pp. 95-101.
  8. *Romankova L. I.* Higher education teacher as a profession. *Ekonomika obrazovaniya. Education Economics*, 2001, No 6, Pp. 27-38.
  9. *Slastenin V. A., Sharova E. I., Kudainetov M. P.* The monitoring of professional development of higher education teachers in the pedagogical activity quality grading system. *Vestnik Adygeiskovo Gosudarstvennogo Universiteta. Adygey State University herald*, 2015, Vol. 4, No 169, Pp. 82-88.
  10. *Tkacheva T. M.* Higher education teacher preparation and re-preparation: MADi experience. *Proceedings of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2012, Vol. 2, No 20, Pp. 94-99.
-

УДК 378.1

UDC 378.1

**АЛЕКСЕЕВА Е.Н.**

кандидат физико-математических наук, доцент,  
проректор по учебной деятельности, Орловский госу-  
дарственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: alexeeva\_e\_n@mail.ru

**ALEKSEEVA E.N.**

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Assistant  
Professor, Vice Rector for Academic Affairs, Orel State  
University  
E-mail: alexeeva\_e\_n@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ  
ШКОЛЬНИКАМИ И РАЗВИТИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ  
ИХ К УЧАСТИЮ В МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОЛИМПИАДАХ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ**

**FORMATION OF THE FUTURE TEACHER'S READINESS TO WORK WITH MATHEMATICALLY GIFTED  
SCHOOLCHILDREN AND THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' MATHEMATICAL ABILITIES  
IN PREPARING THEM FOR PARTICIPATION IN MATHEMATICAL CONTESTS AT VARIOUS LEVELS**

*В статье рассматриваются вопросы формирования готовности будущих учителей математики к выявлению и развитию математических способностей учащихся в условиях общеобразовательной школы. Представлен опыт Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева по организации практической подготовки студентов – будущих учителей математики, направленной на формирование их практических навыков по организации подготовки одаренных школьников к участию в олимпиадах различного уровня.*

*Ключевые слова:* Формирование развивающей образовательной среды, развитие специальных математических способностей учащихся, предметное сопровождение математически одаренных детей в условиях общеобразовательной школы, подготовка школьников к участию в олимпиадах различного уровня, взаимодействие основного и дополнительного математического образования.

*The article deals with the formation of the readiness of future mathematics teachers to identify and develop the mathematical abilities of students in a comprehensive school. The experience of the Oryol State University named after I.S. Turgenev on the organization of practical training for students - future mathematics teachers, aimed at developing their practical skills in organizing the preparation of gifted schoolchildren for participation in Olympiads at various levels, is presented.*

*Keywords:* formation of a developing educational environment, development of special mathematical abilities of students, subject support of mathematically gifted children in a general education school, preparation of schoolchildren for participation in Olympiads at various levels, interaction of basic and additional mathematical education.

Проблема создания в общеобразовательных организациях и организациях дополнительного образования развивающей образовательной среды, благоприятной для развития математических способностей и одаренности школьников в области математики является на сегодняшний день весьма актуальной. Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи объявлено стратегической задачей развития системы образования на государственном уровне в рамках достижения одной из пяти национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года, определенных в 2021 году Июльским Указом Президента РФ, – «Возможность для самореализации и развития талантов» [1].

Наличие специальных интеллектуальных способностей учащихся, одаренности ребенка в области математики, несомненно, – природный дар. Но проявление, развитие природных задатков напрямую зависят от той образовательной среды, в которой осуществляется обучение и развитие школьника, формирование личности ребенка. Ключевую роль в процессе создания такой раз-

вивающей образовательной среды играет учитель математики, готовый включиться в процесс выявления, развития математических способностей учащегося и обладающий достаточной профессиональной компетентностью для работы, в т.ч. индивидуальной, с одаренным школьником на уроках математики, во внеурочной деятельности, при сопровождении его подготовки к участию в математических олимпиадах различного уровня.

Проблема выявления и развития математической одаренности школьников в условиях массовой школы и в системе дополнительного образования детей достаточно продолжительное время изучается отечественными психологами и педагогами [2]. Последние несколько лет на федеральном уровне с представительством в регионах активно развивается система развития и сопровождения одаренных детей и педагогов при поддержке фонда «Таланты и успех». Наиболее мотивированные, опытные и квалифицированные педагоги-математики, прошедшие конкурсный отбор, получили возможность участия в передовых программах обмена опытом и повышения квалификации на базе образовательного цен-

тра «Сириус». Потребность современной школы в таких педагогах очень высока. И определенные ожидания связаны с молодыми специалистами – выпускниками вузов, начинающих свою педагогическую деятельность. Однако следует отметить, что до настоящего времени в системе высшего педагогического образования не разработана концепция формирования у будущих учителей математики профессиональной компетентности для работы с учащимися, обладающими специальными математическими способностями.

Подготовка будущего учителя математики к работе с одаренными школьниками, процесс многоаспектный. Несомненно, для формирования у будущих педагогов ценностной мотивации к работе с математически одаренными учащимися крайне важны и психолого-педагогическая, и методическая составляющая будущей профессиональной компетентности. Понимание природы одаренности, ее видов, знание методов выявления математических способностей, принципов проектирования развивающей образовательной среды для обучающихся, имеющих особые образовательные потребности, современных технологий обучения, принципов выстраивания индивидуальных образовательных траекторий для таких учащихся, – все это базовая составляющая подготовки современного педагога. Соответствующая общепрофессиональная компетентность педагога-предметника заложена в требованиях ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» как на уровне бакалавриата [3], [4] так и на уровне магистратуры [5]. И эти общие методические и психолого-педагогические аспекты подготовки будущих учителей предусмотрены в базовых психолого-педагогических, теоретико-методологических и методических курсах, включенных в образовательные программы.

В то же время не менее важную роль играют предметная и практическая компоненты подготовки будущего педагога к работе с математически одаренными школьниками.

Действующий профессиональный стандарт педагога общего образования, определяет трудовую функцию педагога В/04.6 «Предметное обучение. Математика», связанную с такими трудовыми действиями как *«содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах... формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов для желающих и эффективно работающих в них обучающихся»* [6]. Специализированная предметная и практическая подготовка будущих учителей математики, ориентированных на работу с математически одаренными школьниками, должна обеспечить достижение достаточного уровня сформированности у выпускников профессиональной компетенции, ориентированной на соответствующую трудовую функцию. Это может быть достигнуто включением в образовательную программу

специализированных дисциплин, курсов, практик, направленных на изучение специальных методов решения задач повышенной сложности, олимпиадных задач, углубленное изучение будущими учителями математики отдельных разделов математики, например, таких как комбинаторика, теория графов и т.д., освоение специальных технологий работы с одаренными школьниками, методиками подготовки их к участию в математических олимпиадах различного уровня, а также включение, в качестве одной из форм реализации соответствующих компонентов образовательной программы, практическую подготовку.

Анализ реализуемых в российских вузах программ бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки Педагогическое образование математического профиля, показывает, что в настоящее время образовательные организации высшего образования при проектировании образовательных программ, по которым ведется подготовка учителей математики, не выбирают соответствующую трудовую функцию при определении планируемых результатов обучения, и это их полное право. И, как следствие, образовательные программы не включают в себя специальную предметную подготовку, направленную на работу с математически одаренными школьниками. И это вполне закономерно. Университеты, ведущие подготовку учителей, решают свою основную задачу – обеспечение педагогическими кадрами региональной системы общего и среднего профессионального образования. Каждый выпускник должен быть готов к педагогической деятельности по реализации общеобразовательных программ основного и среднего общего образования, к преподаванию математики на базовом и углубленном уровне. Не следует от каждого выпускника программы бакалавриата ожидать умения вести работу по подготовке школьника, обладающего математическими способностями, к участию в олимпиадах. К такому виду деятельности готов далеко не каждый учитель математики, имеющий большой опыт педагогической работы в предметной области.

В рамках исследования была проведена оценка мотивации и готовности к работе с одаренными школьниками студентов выпускного курса программы бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование, профиль *Математика* Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева. Реализуемая в университете программа бакалавриата готовит выпускников к решению общих задач профессиональной деятельности. Это, прежде всего, – осуществление учебной и воспитательной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС (предметная область – математика), выпускник – это, прежде всего, учитель-математик общеобразовательной школы, готовый к преподаванию математики в соответствии с ФГОС. Реализуемая образовательная программа классическая и не ориентирована на трудовую функцию В/04.6, т.е. компетенции, связанные с сопровождением математически одаренных учащихся и подготовкой их к участию в математических олимпиадах не включены в перечень

планируемых результатов образовательной программы. Поэтому в образовательную программу обоснованно не включены специализированные дисциплины предметной подготовки, направленные на осуществление трудовых действий рассматриваемой трудовой функции. На выпускном курсе реализуется единственная дисциплина «Школьная математическая олимпиада», которая может быть отнесена к начальной ступени исследуемой нами специальной предметной подготовки, в связи с чем оценочные мероприятия мониторинга были проведены до освоения данной дисциплины обучающимися. Кроме того, это позволило по итогам первого этапа исследования провести педагогический эксперимент в части организации практической подготовки обучающихся при освоении ими именно дисциплины «Школьная математическая олимпиада».

Первый блок оценочных мероприятий (Блок 1 «Предметный») был связан с выявлением доли студентов – будущих учителей математики, обучающихся на выпускном курсе бакалавриата, умеющих с большим или меньшим успехом решать олимпиадные задачи по математике различного уровня и различных возрастных групп школьников. Студентам было предложено решить по 10 задач олимпиадной математики. В качестве заданий №№ 1–2 были предложены 2 задачи олимпиадной математики для учащихся 6–7 классов (уровень сложности – школьная математическая олимпиада). В качестве заданий №№ 3–6 и №№ 7–10 были включены по 4 задачи олимпиадной математики для учащихся 8–9 и 10–11 классов соответственно. В качестве заданий № 3, №7 были включены задачи уровня сложности школьной математической олимпиады, в качестве заданий № 4, № 8 – задачи уровня сложности муниципального

этапа Всероссийской олимпиады школьников по математике (далее – ВСОШ), в качестве заданий №5, № 9 – задачи уровня сложности регионального этапа ВСОШ по математике, в качестве заданий №6, № 10 – задачи уровня сложности олимпиад, проводимых ведущими университетами, в частности, математических олимпиад «Высшая проба» (проводится университетом ВШЭ) и «Физтех» (проводится МФТИ). Каждое правильно решенное задание оценивалось в 7 баллов, а решенное не верно – в 0 баллов (при оценивании работ промежуточные баллы не выставлялись, при наличии частичного решения, разборе частного случая и т.д. выставлялось 0 баллов). Результаты оценочных мероприятий Блока I представлены в таблицах 1, 2.

Второй блок оценочных мероприятий (Блок 1 «Методический») был связан с выявлением доли студентов, имеющих практические навыки организации работы с одаренными школьниками. Студентам была предложена практическая работа, включающая 4 задания. В заданиях №№ 1–2 было необходимо выставить баллы и дать обоснование выставленной оценке по заданным критериям за решения учащимися одной олимпиадной задачи уровня муниципального этапа ВСОШ по математике и задания № 19 ЕГЭ по профильной математике соответственно. В задании № 3 было предложено разработать фрагмент элективного курса по заданной теме для учащихся, обладающих математическими способностями. В задании № 4 необходимо было составить рабочий листок, содержащий не менее трех тренировочных задач, для подготовки одаренного школьника к разбору сложной олимпиадной задачи определенного типа. Умение оценивать решение показали 31,6% студентов, т.е. чуть больше трети. Анализ результатов выполнения

Таблица 1.

Результаты выполнения заданий №№ 1–10 Блока 1 (в разрезе заданий и по уровням сложности задач)

|                                                                                                                                                                   | Задания 1-го уровня сложности |            |            |            | Задания 2-го уровня сложности |            | Задания 3-го уровня сложности |                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|------------|------------|------------|-------------------------------|------------|-------------------------------|---------------------|
|                                                                                                                                                                   | Задание №1                    | Задание №2 | Задание №3 | Задание №7 | Задание №4                    | Задание №8 | Задание №5                    | Задания №6, №9, №10 |
| Доля студентов, решивших верно задачу (набравших 7 баллов), %                                                                                                     | 47,4                          | 52,6       | 31,6       | 42,1       | 26,3                          | 21,1       | 5,3                           | 0                   |
| Доля студентов, решивших верно все задачи соответствующего уровня сложности (набравших максимальное количество баллов по группе задач одного уровня сложности), % | 26,3                          |            |            |            | 10,6                          |            | 0                             |                     |

Таблица 2.

Результаты выполнения заданий №№ 1-10 Блока 1 (в разрезе набранных баллов)

|                                                                | Количество набранных баллов (максимальное количество – 70 баллов) |           |          |           |           |         |           |          |          |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------|----------|-----------|-----------|---------|-----------|----------|----------|
|                                                                | 70, 63 или 56 баллов                                              | 49 баллов | 42 балла | 35 баллов | 28 баллов | 21 балл | 14 баллов | 7 баллов | 0 баллов |
| Доля студентов, набравших соответствующее количество баллов, % | 0                                                                 | 5,3       | 5,3      | 10,6      | 15,8      | 5,3     | 21,1      | 10,6     | 26       |

практических заданий № 3 и № 4 показал отсутствие у большей части опрошенных будущих педагогов – математиков практических навыков и компетенций организации групповой и индивидуальной предметной работы с одаренными школьниками.

И, наконец, третий блок оценочных мероприятий (Блок 3 «Мотивационный») был связан с выявлением доли студентов, имеющих мотивационно-ценностное отношение к работе с одаренными школьниками. В ходе проведенного анкетирования было выявлено, что 21,1% обучающихся на выпускном курсе бакалавров имеют некоторое представление о математической одаренности, видах одаренности, владеют категориальным аппаратом психологии одаренности, методами психолого-педагогического взаимодействия с такой категорией школьников. При этом 52,6% опрошенных хотели бы работать с математически одаренными детьми, сопровождать их при подготовке к участию в олимпиадах, вести кружковую работу, внеурочную деятельность, направленную на развитие математических способностей интеллектуально развитых детей. 78,9% будущих учителей уверены, что в предстоящей педагогической деятельности умение работать с математически одаренными школьниками необходимо и интересно, осознают недостаточность умений в предметной области олимпиадной математики и считают необходимым для себя дальнейшее получение следующего уровня высшего образования, дополнительного профессионального образования по программам, направленным на повышение уровня квалификации, формирования уровня компетентности именно в части решения и методики обучения решению задач повышенной сложности, нестандартных и олимпиадных задач.

По итогам проведенного мониторинга выявлен достаточно низкий уровень готовности бакалавров выпускного курса к осуществлению педагогической деятельности, связанной с развитием математических способностей обучающихся и работой с математически одаренными школьниками. При этом около трети студентов владеют определенными навыками решения олимпиадных задач и грамотно оценивают представленные решения, при том, что специализированные предметные и методические курсы в рамках программы бакалавриата не изучались. Наибольшие затруднения вызвали геометрические олимпиадные задачи и задачи комбинаторного типа. Выявлена четкая корреляция между результатами промежуточной аттестации по дисциплинам математической и методической подготовки в рамках освоения образовательной программы бакалавриата и результатами, показанными обучающимися в Блоках 1 и 2 мониторинга.

В ходе мониторинга были определены пять студентов, показавших достаточно высокие результаты в решении олимпиадных задач Блока 1 (с учетом частично решенных задач, не вошедших в итоговый рейтинг решений) и оценивании ученических работ Блока 2. При устном собеседовании с этими студентами выявлено наличие у 4 из них определенного опыта участия в ма-

тематических олимпиадах в период обучения в школе, у всех отмечается высокая заинтересованность и мотивация к данному виду педагогической деятельности. Во второй части исследования в рамках дисциплины «Школьная математическая олимпиада» и при организации одного из этапов педагогической практики на выпускном курсе двум из пяти выделенных студентов (экспериментальная группа, группу из трех оставшихся студентов считали контрольной) была предложена индивидуальная образовательная траектория в части практической подготовки на базе Гимназии № 1 ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (далее – Гимназия). Студенты были вовлечены в практическую работу группового вида с учащимися, обладающими специальными математическими способностями, по организации подготовки их к участию в математических олимпиадах в рамках внеурочного курса «Олимпиадная математика», а также в практическую деятельность по индивидуальному сопровождению одаренных школьников в качестве ассистентов учителя на базе научной лаборатории развития математической одаренности школьников, действующей на базе Гимназии.

На базе Гимназии, реализующей профильное обучение (технологический профиль) по программе среднего общего образования, с 2019 года проходит апробацию система диагностики математических способностей обучающихся, отбора математически одаренных школьников, реализация экспериментальных групповых и индивидуальных программ сопровождения математически одаренных школьников на уроках математики, во внеурочной деятельности, в кружковой работе, проводится отработка технологий индивидуального сопровождения одаренных детей на базе лаборатории, уже получены определенные результаты [7]. По итогам эксперимента по завершению освоения дисциплины «Школьная математическая олимпиада» и завершению этапа педагогической практики студентами курса была проведена оценка текущего уровня сформированности педагогических умений в экспериментальной и контрольной группах студентов. Получена положительная динамика в умении решения олимпиадных задач (Блок заданий 1) в обеих группах, однако в экспериментальной группе студентов показан более высокий процент правильных решений олимпиадных задач всех трех уровней сложности, в контрольной группе студентов – только в задачах 1-го уровня сложности, что соответствует содержанию изученного курса «Школьная математическая олимпиада» в рамках учебного плана. Существенное же улучшение результатов по итогам выполнения практических заданий методического характера (Блок 2) отмечен исключительно в экспериментальной группе студентов, прошедших профильную практическую подготовку. Студенты представили грамотно составленную разработку для занятия в математическом кружке и план индивидуального занятия по подготовке учащегося к решению олимпиадной задачи раздела «Комбинаторика», основанного на оценке

уровня знаний школьника по теме и с учетом индивидуальных психо-физиологических и интеллектуальных особенностей развития ребенка. И, что не менее важно, заинтересовались проблемой взаимодействия основного и дополнительного математического образования как эффективным инструментом развития математически одаренных школьников.

Учитывая, что фактически у пятой части студентов по итогам проведенного эксперимента не выявлено какой-либо мотивации к данному виду педагогической деятельности, а более трети опрошенных испытывают явные трудности как с решением олимпиадных задач, так и с практическими навыками владения методами обучения решения подобных задач, считаем вполне оправданным ориентацию образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование на основной вид педагогической деятельности – преподавание математики в соответствии с требованиями ФГОС. Перспективным, на наш взгляд, направлением развития высшего педагогического образования в части специализации будущих учителей математики в области работы с одаренными математически школь-

никами является разработка и реализация профильных программ магистратуры. В Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева разработана программа магистратуры «Развитие детской одаренности и специальных способностей обучающихся в области физико-математических наук». И все-таки, мы в этом убеждены, для отдельных студентов – бакалавров, которые обладают незаурядными математическими способностями, необходимо предусмотреть непрерывные, с 1 курса до выпуска, индивидуальные образовательные траектории в рамках освоения программы бакалавриата – через курсы по выбору, через особую практическую подготовку, специально подобранные базы организации практик. Ведь по большому счету одаренному школьнику нужен одаренный учитель. Если мы хотим выпустить даже одного-двух с курса молодых педагогов, готовых самосовершенствоваться, работать в дальнейшем на высоком профессиональном уровне с учащимися, имеющими математические способности, необходимо искать способы развивать математические способности самого студента на протяжении всего периода его обучения в вузе.

#### Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».
2. Агаханов Н.Х. Средовый подход как условие развития математически одаренных школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета, № 1 (129), 2013. С.120–124.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования магистратуры по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденный Приказом Минобрнауки РФ от 22 февраля 2018 года № 121.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования магистратуры по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный Приказом Минобрнауки РФ от 22 февраля 2018 года № 125.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденный Приказом Минобрнауки РФ от 22 февраля 2018 года № 126.
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»».
7. Алексеева Е.Н. Диагностика математической одаренности и развитие математических способностей старших школьников на уроках и во внеурочной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета, № 2 (87), 2020. С.131–134.

#### Reference

1. Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 No. 474 “On the national development goals of the Russian Federation for the period until 2030”.
2. Agakhanov N.Kh. An environmental approach as a condition for the development of mathematically gifted schoolchildren. Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University, No. 1 (129), 2013. Pp.120–124.
3. Federal state educational standard of higher education for magistracy in the direction of preparation 44.03.01 Pedagogical education, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 No. 121.
4. Federal state educational standard of higher education for magistracy in the direction of preparation 44.03.01 Pedagogical education (with two training profiles), approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 No. 125.
5. Federal state educational standard of higher education for magistracy in the direction of preparation 04.04.01 Pedagogical education, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 No. 126.
6. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 N 544n “On the approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)””.
7. Alekseeva E.N. Diagnostics of mathematical giftedness and the development of mathematical abilities of senior schoolchildren in the classroom and in extracurricular activities // Scientific notes of Orel State University, No. 2 (87), 2020. Pp. 131–134.

УДК 371.321; 378.147

UDC 371.321; 378.147

**БАХВАЛОВА Т.В.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: [btv-orel@yandex.ru](mailto:btv-orel@yandex.ru)

**ПОПОВА А.Р.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: [StudioAA2001@yandex.ru](mailto:StudioAA2001@yandex.ru)

**BAKHVALOVA T.V.**

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language of Orel State University  
E-mail: [btv-orel@yandex.ru](mailto:btv-orel@yandex.ru)

**POPOVA A.R.**

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language of Orel State University  
E-mail: [StudioAA2001@yandex.ru](mailto:StudioAA2001@yandex.ru)

**ЛЕКСИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КЛАССИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И ЕГО РОЛЬ  
В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ И.С. ТУРГЕНЕВА)**

**LEXICAL SPACE OF CLASSICAL WORKS AND ITS ROLE  
IN THE LINGUOCULTUROLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS  
(BASED ON THE TEXTS OF I.S. TURGENEV)**

*В статье исследуются формы работы с исторической, архаичной, диалектной лексикой из произведений И.С. Тургенева при формировании лингвокультурологической и лингворегионоведческой компетенций студента – будущего учителя-словесника. Выявляется система междисциплинарных связей при изучении данного языкового материала. Обосновывается целесообразность его использования в свете интегративного подхода в современном образовании. Разносторонний анализ лексического материала из произведений И.С. Тургенева способствует повышению общего уровня филологических знаний студентов и расширяет представление обучающихся о национальном русском языке в один из периодов его развития.*

*Ключевые слова:* лингвокультурологическая компетенция, лингворегионоведческая компетенция, лексика, историзм, архаизм, диалектизм, И.С. Тургенев.

*The article analyzes the forms of working with historical, archaic, dialect lexis from the works of I.S. Turgenev in the formation of linguoculturological and linguoregionological competencies of a student – a future teacher of literature and language. The system of interdisciplinary connections in the study of this language material is revealed. The expediency of its use in the integrative approach in modern education is justified. The comprehensive analysis of the lexical material from the works of I.S. Turgenev contributes to the general level of philological knowledge of students and expands the students' understanding of the national Russian language in one of the periods of its evolution.*

*Keywords:* linguoculturological competence, linguoregionological competence, lexis, historicism, archaism, dialecticism, I.S. Turgenev.

Современное образование характеризуется тенденцией к интегративности наук, к реализации межпредметных связей, что формирует у обучающихся широту мышления, умение проводить параллели между сведениями из взаимосвязанных дисциплин, интенсифицирует поиск и получение новых знаний. В частности, подготовка будущих учителей-словесников предполагает обращение не только к лингвистическим и литературоведческим дисциплинам, но и к культуре, искусству, истории (страны, региона, родного языка).

В ракурсе современной антропоцентрической парадигмы научного знания сказанное актуально и для преподавания в вузе филологических дисциплин. Антропоцентрический подход к образованию предполагает внимание к личности – как к языковой личности творца (писателя), так и личности читателя, преподавателя, студента. В данном широком контексте обучение, воспитание и развитие студентов должно вестись на

культурно и художественно значимом языковом материале, который даёт богатые возможности для привлечения исторических, культурологических, краеведческих данных. Не вызывает сомнения тот факт, что «...увеличилось значение краеведения в наше время, когда образование находится в поиске объединяющий «идеи воспитания» и находит её в первую очередь в обращении к национальной культуре, в возрождении духовности, в поддержке и укреплении патриотических чувств молодёжи, во внедрении национально-регионального компонента учебных планов и программ» [11, с. 20].

Художественные произведения И.С. Тургенева – богатейший источник информации о русском национальном языке определенной эпохи, о её социальной специфике, об особенностях духовной и материальной культуры народа. Разнообразные по темам, идеям, замыслам автора, содержанию рассказы, повести, романы И.С. Тургенева отражают разные стороны жизни разных

слоев общества: от крестьянства до высших сословий XIX в. Энциклопедичность изображения действительности, прекрасное знание русского языка во всех его разновидностях, безукоризненное тонкое языковое чутьё обусловило богатейший лексикон произведений.

Внимание к языку писателя, к его лексико-фразеологической составляющей, предполагает обращение преподавателя и студентов к научным постулатам ряда дисциплин, и прежде всего, лингвокультурологии, которая в настоящее время переживает период расцвета [8, с. 12]. Лингвокультурология – филологическая наука, которая изучает «различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса...» [8, с. 13].

«Новаторский, лингвокультурологический, подход, введенный в лингвистику нового тысячелетия Вероникой Николаевной Телия, базируется на классической идее взаимосвязанности языка, сознания и культуры, изложенной в различных научных концепциях (В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, Ш. Балли, Г.Г. Шпет, Й.Л. Вейсгербер и др.)» [9, с. 48]. Положения лингвокультурологии актуальны в преподавании дисциплины «Язык писателей-орловцев», которая в настоящее время ведётся в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева. Данная дисциплина предполагает не только работу собственно с языком, выявление определенных групп лексики и фразеологии (с точки зрения семантики, принадлежности активному/пассивному запасу, с точки зрения отнесения к определенной форме национального языка и др.), но и обращение к истории, искусству, к содержательной, психологической стороне текстов.

«Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры. Это определенное видение мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности» [11, с. 8], в сфере её изучения – безэквивалентная лексика, лакуны, паремиология, фразеология, эталоны, стереотипы, символы, речевой этикет и др. [11, с. 21]. Всё вышесказанное важно выявить и интерпретировать в текстах писателя.

Изучение языка писателя, рисующего полноценную картину жизни определенного региона, в вузе связано и с филологической регионалистикой. «В отечественном литературоведении последних лет значительно активизировалось внимание к краеведческому материалу, «хронотопической образности», «образам местности», «местнографии», методологии социально-исторического литературоведческого исследования»; «филологическая регионалистика ... обязывает исследователя рассматривать литературное произведение с краеведческим материалом в общем историко-литературном контексте и в контексте творчества самого художника» [13, с. 7–8]. Богатейшие сведения в этом плане предоставляет фонд номинативных единиц в творчестве И.С. Тургенева – мастера русского слова.

При работе с текстами в свете такого подхода у обучающихся формируется «лингворегионоведческая компетенция», которая подразумевает «знания о языковой специфике «малой родины», освоенные «действия с языком» (например, умения различать нормативный и местный, ненормативный, речевой вариант), сформированное позитивное (ценностное) отношение к приобретению знаний о языковых чертах «среды обитания» [17, с. 187–188]. Более того, происходит обращение к теории и практике предмета «Русская диалектология» («Современные русские народные говоры»), который преподаётся студентам Института филологии – будущим учителям. Как пишет Т.В. Бахвалова, «чаще всего в качестве источников изучения лексики народных говоров используются памятники письменности, если речь идёт о XV–XVIII вв., и живые говоры, областные словари, если исследуется её современное состояние. Гораздо реже и в меньшей степени для изучения территориальных говоров используются тексты художественных произведений, отражающих жизнь, быт и язык сельского жителя того или иного региона. Правда, следует отметить, что в последнее время в этом направлении явно наметилась положительная тенденция» [1, с. 92].

К текстам И.С. Тургенева обращаются не только литературоведы, но и языковеды, лингвистическая сторона произведений писателя изучается в самых разных аспектах, см., например [16]. Богатство лексического пространства произведений И.С. Тургенева, входящих в золотой фонд русской классической литературы, привлекает лексикографов. Важно обратить внимание студентов на лексикографическое описание языка писателя. Если раньше в словарях литературного языка фиксировались лексемы, употребленные автором, с соответствующими пометами устар. и иллюстрациями из произведений, то в последнее время выходят специальные словари, посвященные языку писателя [2; 3; 4; 7; 10]. В рамках дисциплины «Язык писателей-орловцев» студентам предоставляются сведения об изданных на данный момент словарях-источниках, к которым будущие учителя должны обращаться в своей работе.

Вымышленный мир, созданный писателем, соотносим с миром реальным и представлен объектами специфическими для изображаемой эпохи. Для их номинации использованы лексические и фразеологические единицы, отражающие особенности словарного состава языка XIX века. В настоящее время многие из них входят в пассивный запас языка. С одной стороны, они вызывают определенные трудности в понимании, восприятии при чтении произведений, с другой стороны, для любознательных студентов это материал для увлекательных лингвокультурологических, историко-лингвистических изысканий.

1. В лексическом пространстве тургеневских текстов есть фрагменты, которые, наряду со сведениями о языке, его составе в один из периодов развития, насыщены историческими сведениями. Сказанное относится прежде всего к тем частям текстов, где представлены историзмы – номинативные единицы, называющие вы-

шедшие из употребления предметы, явления, общественные отношения и др.

Выбор таких единиц, выяснение их значений способствует лучшему усвоению одной из важных тем раздела «Лексикология»: «Лексика русского языка с точки зрения её активного и пассивного запаса». Кроме того, находя в текстах историзмы, узнавая их значение и определяя специфику употребления, студенты глубже понимают особенности социального устройства и сферы быта XIX века (в частности, в рамках дисциплины «Язык писателей-орловцев»).

Интересно рассмотреть, описать в рефератах, представить в сообщениях историзмы, относящиеся к одной, определенной сфере из жизни социума. Содержательны могут быть исследования, посвященные различным тематическим группам историзмов, богато представленных в произведениях Тургенева:

- помещения, строения: дѣвичья, дворовая избѣ, курная избѣ, образная, постоялый двор, черпальня;
- предметы быта: английский рукомыльник, гамбсово кресло, курительная свѣчка;
- одежда, головные уборы: жуве́невские перчатки, кичка, лосиные панталоны, святосла́вка, сы́ют, фѣска, чу́йка, шиша́к, шлафрѣк, шлык;
- средства передвижения (экипажи, упряжки, перевозка пассажиров): дро́жки, фѣртук, подста́ва, постоялый двор (дворик);
- этикет, мода, обычаи представителей разных сословий: гранжа́нр, грансе́ньбрство, допус́кать к ручке, за́гнутые углы, лома́ть ша́пку, подойти́ к ручке, янта́рчик и др.

Примеры из произведений писателя показывают разнообразие и состав тематических групп историзмов. Так, многочисленна группа лексических единиц и устойчивых словосочетаний, связанных с сословным делением общества, с социальными отношениями, характерными для отображаемой эпохи – времени существования крепостного права: вольноотпущенный, «крестьянин, освобожденный от крепостной зависимости, отпущенный на волю», недоимка «не уплаченная казне (государству) крестьянином в срок часть налога, подати, сбора», отпускная «документ об освобождении крестьянина от крепостной зависимости; вольная», сеньная де́вушка «крепостная дворовая девушка, находившаяся в услужении у господ» и др.

Текстовое окружение в большинстве случаев помогает понять значения подобных слов, многих устойчивых словосочетаний. Возможно обратить внимание студентов, например, на фрагменты текстов из разных произведений с частотными для Тургенева словами барщина «повинность, по которой крепостной должен был безвозмездно работать в хозяйстве помещика, барина» и обро́к «ежегодный денежный или натуральный сбор, взимаемый помещиком с крепостного крестьянина за пользование землей». Так, устойчивые сочетания с компонентами барщина, оброк демонстрируют, что барщина помещику выгоднее, чем оброк, что актуализируется в контексте глаголами переселил, ссадил:

Да чтоб оброку сбавил аль на барщину посадил, переселил, что ли... Сын у меня умер, – так мне одному теперь не справиться («Малиновая вода»); ... оброк мне платят исправно. Я бы их, признаться, давно на барщину ссадил, да земли мало! («Бурмистр»). Об этом прямо говорится в упоминаемом выше рассказе «Бурмистр»: ... Аркадий Павлыч разнежился совершенно, пустился излагать мне на французском языке выгоды оброчного состояния, причем, однако, заметил, что барщина для помещиков выгоднее, – да мало ли чего нет!

Устойчивые сочетания с компонентом оброк – иные по семантике, они отражают три возможные экономические действия помещика/крестьянина: 1) вменить в обязанность выплачивать оброк – на оброк посадить («Малиновая вода») и посадить на оброк («Отцы и дети»); 2) наличие такой обязанности у крестьянина – на оброке (*быть*, *жить*) («Однодворец Овсяников»); 3) снятие такого обязательства – распустить по оброку («Муму»).

Особый интерес у студентов вызывают историзмы, являющиеся крайне редкими в употреблении. Об их раритетности говорит тот факт, что в словарях современного русского литературного языка многие из вышеприведенных и подобных лексем иллюстрированы единственными примерами из произведений И.С. Тургенева, что свидетельствует не только об их хронологической отнесенности к XIX веку, но и отсутствии их в активном запасе современного языка, например: кофешѣнк «должность придворного, отвечающего за приготовление кофе, чая, шоколада и т.п.; лицо, занимающее такую должность» [5, вып. 8, с. 552], черпальня «помещение на бумажной фабрике (до изобретения бумагоделательной машины), где находились чаны, из которых вычерпывали бумажную массу» [14, вып. 17, ст. 935].

Историзмы в текстах писателя являются богатейшим материалом при изучении дисциплины «Современный русский язык. Морфология». Так, в рамках темы «Имя существительное. Существительные со значением лица» своеобразие семантики, морфемной структуры, способ образования классифицирующих субстантивов могут быть показаны на примере многочисленных обозначений лиц по занимаемой должности, занятию, социальному положению, встречаемых в произведениях И.С. Тургенева: бурми́стр «управляющий помещичьим имением», дворе́цкий «управляющий домашним хозяйством (столом, напитками, припасами) и прислугой в помещичьем доме», испра́вник «начальник уездной полиции», ключни́ца «в барском доме: женщина, являющаяся прислугой, в ведении которой находились продовольственные запасы и ключи от кладовых», оре́л «скупщик тряпья и различной мелочи, меняющий и перепродающий их по деревням, на базарах», половой «слуга в трактире, на постоялом дворе и др.», секунд-майор «лицо, носящее офицерский чин секунд-майора» и мн. др.

Подобные наименования отсутствующих в современном обществе видов чинов, званий, профессиональ-

ных занятий человека точно воссоздают изображаемую эпоху, обогащают знания об историческом прошлом. Каждое из этих слов может стать объектом специального описания – например, составления лексикографического портрета историзма. Таким образом, реально создать серию студенческих исследований об историзмах со значением лица, номинирующих существовавшие в прошлом, но исчезнувшие вместе с изменением в жизни общества профессии, должности и т.п. Подобного рода работа выявит внеязыковую обусловленность значений и употреблений слов явлениями, особенностями окружающей действительности.

2. За прошедшие более полутора столетий после выхода в свет произведений И.С. Тургенева многое изменилось не только в жизни общества, о чем свидетельствуют историзмы, но и в языке, отражением чего являются архаизмы.

Использование в преподавании лингвистических дисциплин таких лексем, встречающихся в текстах И.С. Тургенева, позволяет показать разнообразие архаизмов, а сравнение с фактами современного языка – продемонстрировать студентам, какие изменения происходят в семантических, фонетических и других особенностях лексем.

Кроме того, для обучающихся представляет определенную трудность различение историзмов и архаизмов – основных единиц пассивного запаса языка, – поэтому работа с теми и другими лексемами на художественном материале вполне оправдана. Актуальным является формирование у студентов умения не только разграничить историзмы и архаизмы, но и определить тип последних. Эту работу можно совместить с работой со словарями – как историческими, так и современного языка.

Тексты И.С. Тургенева дают богатый материал для изучения типологии архаичных лексем, поскольку в произведениях писателя представлены следующие архаизмы:

- собственно лексические: ландкарта «географическая карта», остзейский «прибалтийский» и др.;
- лексико-фонетические: декóхт «отвар из лекарственных трав; декокт», кр́есело «широкий стул с подлокотниками; кресло», полóн «неволя, плен» и др.;
- лексико-грамматические: вуáль, пианино, камей – мужской род, непосéд «непоседливый человек; непоседа» (ср. в современном языке: вуáль, камей – женский род, пианино – средний род, непосéда);
- лексико-словообразовательные: напоминовéние «напоминание в речи, в разговоре о чем-либо», разлáдица «отсутствие соответствия; разлад», студéнтский «студенческий»;
- лексико-семантические: кр́епость «в дореволюционной России – документ, подтверждающий право на владение какой-либо собственностью», муж́ик «крестьянин», отойт́и «покинуть кого-либо, оставив службу, занятие» и др.

Изменения в орфографии, при всей её стабильности, могут быть показаны на примере слов, имеющих в прошлом иное написание: аппликé, конфéкта, куве́рт,

мусьé (ср. в современном языке: аппликé, конфéта, конве́рт, мосé).

Эти и другие единицы – ценный материал для темы «Лексикография», предполагающей знакомство с разными словарями, использование Национального корпуса русского языка. Также возможно создание лексикографических портретов слов, имеющих в современном языке статус устар. [5; 14] и отличающихся разными особенностями архаизации: панёвница, пачу́ля, прож́иток, разлáдица, рассу́ропиться, шу и др.

3. «Записки охотника», по замечанию М.Е. Салтыкова-Щедрина, «положили начало целой литературе, имеющей своим объектом народ...», соответственно, И.С. Тургенев стал новатором для своего времени и в плане языка произведения. Он одним из первых активно использовал диалектные слова в художественной литературе; превосходно зная родные орловские говоры, автор при описании жизни крестьян и окружающей их природы не мог не употреблять слова, звучащие в живой народной речи. Исследование текстов И.С. Тургенева даст некоторое представление об орловских говорах, отличающихся, по словам писателя, «множеством своеобытных, иногда весьма метких» слов и фразеологизмов: верх «овраг», гнётка «болезнь дизентерия», копоту́н «бойкий, хлопотливый, энергичный человек», почелóмкаться «поцеловаться здороваясь», жерновом не вымелешь, рычагом не выворотишь «при всем старании ничего не узнаешь от кого-либо что-либо (об очень скрытном, избегающем откровенности человеке)», пойт́и х́инью «пойти прахом» и мн. др.

Забываясь о восприятии читателями своих произведений, писатель нередко при диалектных словах дает примечания, ориентирующие на правильное понимание текста: суѓибель «крутой поворот в овраге», буч́ило «глубокая яма с весенней водой, оставшейся после половодья, которая не пересыхает даже летом». В некоторых случаях автор прямо говорит о функционировании того или иного слова на Орловщине, например, в примечаниях к рассказу «Хорь и Калиныч» читаем: «Площадями называются в Орловской губернии большие сплошные массы кустов». В то же время подобные замечания, пометы при диалектных словах нередко отсутствуют, значения диалектизмов не всегда проясняет и контекст. В подобных случаях следует обратить внимание студентов на данные диалектных словарей или на данные словарей языка И.С. Тургенева.

Выявлению и описанию диалектной лексики в текстах автора могут быть посвящены доклады и рефераты студентов, поскольку произведения богаты региональным словесным материалом. Так, на страницах «Записок охотника» областная лексика используется при описании самых разных сторон жизни орловской деревни:

- природы: предвидéнье «солнечное затмение», рóстепель «весеннее таяние снегов; ростепель»;
- ландшафта: буч́ило «омут, водоворот», колóдезь «родник, ключ»;
- растительности: площад́я «большие сплош-

ные массы кустов», замáшки «мужская особь конопли; посконь»;

– животного мира: казю́ля «гадюка», поршо́к «молодой перепел», живо́т «лошадь»;

– самого человека: на́больший «старший, главный», пе́сельник «исполнитель песен»; орёл «скупщик тряпья и различной мелочи, меняющий и перепродающий их по деревням, на базарах» и мн. др.

4. При изучении раздела современного русского языка «Лексикология» важно обратить внимание студентов на тот факт, что произведения писателей нередко показывают изменения в языке, которые касаются как самого словарного состава, так и отдельных лексических единиц. В работе с такими основополагающими темами данного раздела как «Семантическая структура значения слова», «Полисемия» вполне целесообразно приводить в качестве иллюстраций контексты из тургеневских произведений.

На примере слова гаер реально продемонстрировать изменение в семантической структуре полисеманта – переинтеграцию его значений. В рассказе «Чертопханов и Недопюскин» читаем: деды его жили пышно, постепному, ... держали музыкантов, песельников, гаеров и собак... В данном значении – «шут (в барском доме, на народном игрище, в балагане)» [5, вып. 4, с. 16], являющемся первичным, слово га́ер есть историзм; в современном же языке распространено вторичное значение – «о том, кто паясничает, кривляется на потеху другим (обычно в функции сказуемого)» [Там же].

На материале текстов писателя реально показать и развитие нового значения, начальный этап его функционирования в языке. Так, у И.С. Тургенева встречается первичное значение слова паллиативный, образованного от паллиатив «лекарство, средство, временно облегчающее проявление болезни, но не излечивающее её» [5, вып. 15, с. 298] – Я прописывал ему золототысячник и зверобой, морковь заставлял есть, давал соду; но это все *паллиативные* средства; надо что-нибудь порешительней («Отцы и дети»). Однако в этом же романе слово употребляется и в новом (для времени написания текста) значении – как оценка изменений в общественных отношениях: паллиативный «имеющий характер полумеры, не радикальный»: Отец в шестьдесят лет хлопочет, толкует о «паллиативных» средствах, лечит людей, великодушничает с крестьянами – кутит, одним словом... В этом значении слово начинает употребляться с середины века [15, с. 417].

Путь развития семантики слова от более конкретной к более абстрактной демонстрируют и другие лексемы из текстов И.С. Тургенева. Причём трансформация значения, стирание его связи с мотивационной базой иногда отражается и на морфемной структуре слова, и на его орфографии. В этом плане информативно слово со́ника. В начале XIX в. оно широко употреблялось в терминологии некоторых азартных карточных игр в значении «с первой же ставки», «сразу» (выиграть или проиграть). Именно в таком значении лексема встречается у А.С. Пушкина – Она выбрала три карты,

поставила их одну за другою: все три выиграли ей со́ника («Пиковая дама», 1834 год создания). Со временем, утратив свое прямое терминологическое значение, слово стало употребляться в значении переносном «сразу же, с первого шага». Именно это значение мы находим у И.С. Тургенева: С оника, после многолетней разлуки, проведенной в двух различных мирах, не понимая ясно ни чужих, ни даже собственных мыслей, цепляясь за слова и возражая одними словами, заспорили они о предметах самых отвлеченных... («Дворянское гнездо», 1859 год создания).

Столь существенные изменения в семантике привели к появлению орфографической вариантности: со́ника и с оника. Заимствованное в XVIII веке из французского языка (*sonica*) как картёжный термин [6, с. 153], слово со́ника со временем претерпело изменение своей морфемной структуры. Начальное с стало восприниматься как приставка/предлог. На появление варианта с раздельным написанием, по-видимому, повлияла одноструктурность аналогичных по семантике наречий, исторически восходящих к предложно-падежным сочетаниям, ср. сразу – с первого разу, сначала – с самого начала. Способствовало раздельному написанию и формирование нового значения, не связанного с игрой в карты – «сразу, с первого шага». Заметим, что в очерке Н.С. Лескова «Загадочный человек» (1870 год создания) также встречается раздельное написание этого наречия в его новом, вторичном значении: Не успел купец попечаловаться, что он не имеет человека для перепечатывания в Сибири «Колокола», как ему сейчас же с оника был предложен для этого дела человек...

Три указанных слова ярко демонстрируют возможные пути развития семантики, а именно: изменение семантического объема, как сужение (га́ер), так и расширение (с оника, паллиативный), появление более абстрактных значений. Подобные рассуждения, лингвистические этюды, примеры не только проясняют для студентов значение неизвестного, редкого слова, но и демонстрируют интересный путь развития семантической структуры слова, в том числе с сопутствующими изменениями морфемного состава и орфографии.

Как показывает практика преподавания дисциплины «Язык писателей-орловцев», студенты часто затрудняются определить значения многих слов-аггномимов – историзмов, архаизмов, диалектизмов, профессионализмов, а также просторечных и редких слов, – встречающихся в тех произведениях И.С. Тургенева, которые изучаются в школьной программе и в вузе (специальности «Филология», «Русский язык и литература»). А между тем знание семантики и функционирования подобных слов не только углубляет восприятие и проясняет текст, но и предоставляет сведения об истории страны, общества, региона, языка.

Перспективным методом работы является лингвокультурологический комментарий лексических единиц, предполагающий работу не только с самим произведением (узким и широким контекстом), но и с лексикографическими источниками, а при необходимости – с

иными художественными текстами, а также произведениями других видов искусства – картины, фотографии и др. Будущему учителю необходимо знать о наличии соответствующей лексикографической литературы [2; 3; 4; 7; 10], уметь ею пользоваться и адресовать к ней обучающихся.

Тексты писателя представляют собой (разумеется, помимо своей неоспоримой и огромной художественной ценности) языковой материал, который может быть востребован в преподавании различных лингвистических дисциплин: «История русского литературного языка», «Русская диалектология», «Лексикология», «Фразеология», «Лексикография», «Язык писателей-орловцев», «Лингвистический анализ текста», «Лингвистическое краеведение», в спецкурсах по языку писателей. В процессе работы с таким материалом, несомненно, воспитывается любовь и внимание к слову, понимание его ценности в языке и его роли в произведении.

Изучение лексики И.С. Тургенева предполагает целый ряд форм работы – подготовка докладов, сообщений, написание научных творческих работ, рефератов на материале произведений И.С. Тургенева. Приведём в качестве примеров лишь несколько возможных типов

тем таковых работ: «Лингвокультурологический анализ историзмов в одном из романов И.С. Тургенева», «Архаизация лексических единиц и типы архаизмов в «Записках охотника» И.С. Тургенева», «Изменение семантического объёма лексических единиц (на материале произведений И.С. Тургенева)», «Состав и типы диалектизмов в «Записках охотника И.С. Тургенева». Перспективным является составление лексикографических портретов агнонимичных слов, а также описание лексических единиц определенных лексико-семантических групп – например, историзмов, номинирующих человека, или предметы быта, или реалии социального строя и т.п.

Использование такого языкового материала будет способствовать формированию лингвокультурологической подготовки студентов, решению целого комплекса важных для профессионального образования задач: благотворно скажется на усвоении ими теоретических сведений по взаимосвязанным языковым дисциплинам, поможет глубокому осмысленному восприятию языковых фактов и «встраиванию» их в имеющийся багаж знаний, создаст новые возможности квалифицированной подготовки к будущей профессиональной деятельности, к работе в школе.

### Библиографический список

1. Бахвалова Т.В. Тексты художественных произведений писателей-орловцев – источник изучения и лексикографического представления региональной лексики // Писатели-орловцы в контексте отечественной культуры, литературы, истории: Материалы Всероссийской научной конференции. Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2015. С. 92–97.
2. Бахвалова Т.В., Попова А.Р. 500 забытых и редких слов из «Записок охотника» И.С. Тургенева. 3-е изд. Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2017. 162 с.
3. Бахвалова Т.В., Попова А.Р. Словарь забытых и редких слов из романа «Отцы и дети» И.С. Тургенева. Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2018. 91 с.
4. Бахвалова Т.В., Попова А.Р. Словарь забытых и редких слов из романа «Дворянское гнездо» И.С. Тургенева. Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2019. 84 с.
5. Большой академический словарь русского языка. Тт. 1–26. М.: Наука; СПб: Наука. 2004–2019.
6. Вахитов С.В. Карточная терминология и жаргон XIX века: Словарь. 2-е изд. Уфа: Вагант, 2006. 200 с.
7. Елистратов В.С. Словарь языка И.С. Тургенева. М.: ООО «Издательский дом «Вече», 2018. 432 с.
8. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика. СПб: ООО «Издательский дом «МИРС», 2009. 291 с.
9. Ковишова М.Л. Словарь лингвокультурологических терминов: идея, принципы, схема, опытный образец. Язык, сознание, коммуникация: сборник статей. М.: МАКС Пресс, 2013. Вып. 46. С. 48–57.
10. Марканова Ф.А. Словарь народно-разговорной лексики и фразеологии, составленный по собранию сочинений И.С. Тургенева. Ташкент, 1968. 693 с.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
12. Новикова Т.Ф. Актуальные вопросы теории и практики лингворегионоведения // Опыт аспектного анализа регионального языкового материала (на примере Белгородской области): коллективная монография. Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. С. 10–52.
13. Полякова Л.В. Филологическая регионалистика как наука: к постановке проблемы // Филологическая регионалистика. 2015. № 3–4 (15–16). С. 7–16.
14. Словарь современного русского литературного языка. Тт. 1–17. М., Л.: Издательство АН СССР, 1950–1965.
15. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка. 30–90 годы XIX века. Л.: Наука, 1965. 565 с.
16. Язык художественных произведений писателей-орловцев: сборник научных статей. Вып. 2. Орёл: Орловский государственный университет, ООО ПФ «Оперативная полиграфия», 2007. 189 с.
17. Яковлева Т.В. Дидактические аспекты лингворегионоведения // Опыт аспектного анализа регионального языкового материала (на примере Белгородской области): коллективная монография. Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. С. 184–220.

### References

1. Bahvalova T.V. Texts of literary works of Orel writers as a source of study and lexicographic representation of regional vocabulary // [Orel writers in the context of Russian culture, literature, and history]: Materials of the Russian Scientific Conference. Orel: Orel State University named after I. S. Turgenev, 2015, pp. 92–7..
2. Bahvalova T.V., Popova A.R. 500 forgotten and rare words from the «Notes of the Hunter» by I.S. Turgenev. 3rd ed. Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev, 2017. 162 p.
3. Bahvalova T.V., Popova A.R. Dictionary of forgotten and rare words from the novel «Fathers and Children» by I.S. Turgenev. Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev, 2018. 91 p.

4. *Bahvalova T.V., Popova A.R.* Dictionary of forgotten and rare words from the novel «The Noble Nest» by I.S. Turgenev. Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev, 2020. 84 p.
  5. Large academic dictionary of the Russian language. Issues 1–26. Moscow: Nauka; St. Petersburg: Nauka, 2004–2019.
  6. *Vakhitov S.V.* Card terminology and jargon of the XIX century: Dictionary. 2nd ed. Ufa: Vagant, 2006. 200 p.
  7. *Elistratov V.S.* Dictionary of the language of I.S. Turgenev. Moscow: OOO «Publishing house «Veche», 2018. 432 p.
  8. *Zinovieva E.I., Yurkov E.E.* Linguoculturology: theory and practice. St. Petersburg: Publishing House «MIRS», 2009. 291 p.
  9. *Kovshova M.L.* Dictionary of linguoculturological terms: idea, principles, scheme, prototype. Language, consciousness, communication: a collection of articles. Moscow: MAKS Press, 2013. Issue 46. Pp. 48–57.
  10. *Markanova F.A.* Dictionary of folk-colloquial vocabulary and phraseology compiled from the collected works of I.S. Turgenev. Tashkent, 1968. 693 p.
  11. *Maslova V.A.* Linguoculturology: training manual. Moscow: Publishing center «Academy», 2001. 208 p.
  12. *Novikova T.F.* Actual questions of the theory and practice of linguoregionology // Experience of aspect analysis of regional language material (on the example of the Belgorod region): the collective monograph. Belgorod: IPK NRU «BelGU», 2011. Pp. 10–52.
  13. *Polyakova L.V.* Philological regionalistics as a science: to the problem statement // Philological regionalistics. 2015. №. 3–4 (15–16). Pp. 7–16.
  14. Dictionary of Modern Russian Literary Language. Issues 1–17. Moscow, Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1950–1965.
  15. *Sorokin U.S.* Evolution of the vocabulary of the Russian literary language. 30–90 years of the XIX century. Leningrad: Nauka, 1965. 565 p.
  16. The language of artistic works of Orel writers: a collection of scientific articles. Vol. 2. Orel: Orel State University, OOO PF «Operativnaya polygraphiya», 2007. 189 p.
  17. *Yakovleva T.V.* Didactic aspects of linguoregionology // Experience of aspect analysis of regional language material (on the example of the Belgorod region): the collective monograph. Belgorod: IPK NRU «BelGU», 2011. Pp. 184–220.
-

УДК 373.2

UDC 373.2

**БОЧАРОВА Н.И.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bochar07@mail.ru

**ГРИНБЛАТ А.Г.**

Магистр, направление подготовки «Педагогическое образование»

E-mail: annagrinblat@yandex.ru

**BOCHAROVA N.I.**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department «Theory and Technology of Pre-School Education» of Orel State University

E-mail: bochar07@mail.ru

**GRINBLAT A.G.**

Master, Direction of Training «Teacher Education»

E-mail: annagrinblat@yandex.ru

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### SOCIO-PEDAGOGICAL RISK FACTORS FOR THE FORMATION OF COMPUTER DEPENDENCE PRESCHOOL CHILDREN

*В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение причин и факторов формирования компьютерозависимого поведения детей старшего дошкольного возраста.*

Ключевые слова: факторы риска, компьютерная зависимость, аддикции, компьютерозависимое поведение.

*The article presents the results of a study aimed at studying the causes and factors of the formation of computer-dependent behavior in older preschool children*

Keywords: risk factors, computer addiction, addiction, computeradaptive behavior.

Актуальность исследования. Анализ литературы показывает, что теоретические аспекты компьютерной зависимости как феномена современного общества изучены достаточно широко в различных областях. В области педагогики – это работы И.С. Иванова, М.В. Бредихиной, С.В. Фадеевой и др. Имеются исследования, посвященные изучению причин компьютерной зависимости подростков (исследования Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелева), факторов личностной предрасположенности к игровой компьютерной зависимости (О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.В. Худяков, Ю.В. Староверова, М.С. Киселева, М. Коул, К. Янг и др.), последствий компьютерной зависимости (Г.М. Авилов, О.Н. Арестова, В.А. Брускова, И.В. Бурлаков, А.Е. Войскунский, М.С. Иванов, О.К. Тихомиров), а также основ профилактики зависимого поведения (М.М. Авхименко, М.В. Жукова, Е.В. Змановская, Ц.П. Короленко, В.А. Попов, Н.А. Сирота, А.П. Сманцер, М.Н. Тихонов, С.В. Фадеева, Л.М. Шипицина и др.). Достаточно интересным для нас с научной и практической точки зрения являются результаты исследования Е.В.Рыбак, в котором выявленная компьютерная зависимость родителей дошкольников рассматривается как социальный риск [3].

В целом, проблема распространения компьютерозависимых форм поведения среди детей дошкольного возраста является новым, недостаточно изученным направлением. Это обусловило актуальность проводимого исследования. Его целью является выявление социально-педагогических причин и факторов форми-

рования компьютерозависимого поведения детей старшего дошкольного возраста. Мы предположили, что среди основных причин, способствующих формированию компьютерных аддикций является искаженная социальная микросреда, а именно семья.

Отличительной особенностью ребенка дошкольного возраста является подражательность, которая может быть как произвольной, так и непроизвольной. Непроизвольная подражательность приводит к заимствованию манеры поведения окружающих людей. Эта подражательность базируется на физиологическом имитационном механизме – на демонстрируемом образце. Здесь ребенок бессознательно заимствует действие. Таким образом, характерное для детей дошкольного возраста подражание взрослым, которые свое свободное время проводят за компьютером или планшетом, дают ребенку основание полагать, что это является нормой. В связи с этим, целесообразно полагать, что наличие у родителей компьютерных аддикций является определенным социальным риском, и их можно рассматривать как фактор формирования компьютерозависимых форм поведения детей дошкольного возраста.

Основные задачи исследования были направлены на выявление уровня выраженности признаков компьютерной зависимости у родителей детей 5-7 лет; оценку степени выраженности первичных признаков компьютерной зависимости у детей 5-7 лет и уровня компьютерной грамотности их родителей; выявления корреляционной зависимости между уровнем компьютерных аддикций

взрослых членов семьи и предпосылками развития компьютерозависимого поведения у детей.

В исследовании принимали участие 194 родители и 65 детей в возрасте 5-7 лет, воспитывающихся в МБДОУ Детский сад № 17 комбинированного вида г. Орла.

Для решения первых двух задач были проведены три этапа анкетирования родителей детей старшего дошкольного возраста, тест на детскую интернет-зависимость и беседа с детьми.

Анкета №1 была направлена на определение уровня выраженности признаков компьютерной зависимости у родителей детей старшего дошкольного возраста.

Первый вопрос анкеты был направлен на выявление предпочтительных вариантов проведения родителями своего свободного времени с детьми. Анализ количества выборов показал, что самым распространенным видом времяпрепровождения являются прогулки с детьми (87%), игры с игрушками и в настольные игры (75%) и чтение книг (71%). Менее популярными занятиями являются интеллектуальные игры (47%) и посещение торгово-развлекательных комплексов (48%). Вариант занятий с ребенком на компьютере имеет наименьшее количество выборов - 25% (данные представлены на рисунке 1).

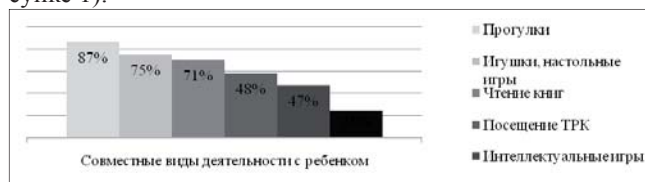


Рис. 1. Предпочитаемые совместные виды деятельности.

В ходе анкетирования было выявлено, что компьютер имеется в большинстве (97%) семей. Причем из этих 22% родителей указывают на наличие у них помимо компьютера других современных гаджетов (планшетов, смартфонов). Данные результаты свидетельствуют о широком распространении современных компьютерных устройств среди рядовых пользователей. Учитывая тот факт, что четверть опрошенных родителей считают нормой использовать компьютер или другие современные гаджеты как способ времяпрепровождения со своим ребенком, можно говорить о тенденции использования компьютерной техники как средства и способа организации семейного досуга.

В этом случае важным становится пример родителей, которые являются для ребенка неоспоримыми авторитетами. От того, для каких целей и каким образом родители используют компьютер, зависит процесс формирования правильного отношения ребенка к современным гаджетам и взаимодействия с ними.

Результаты анкетирования показали, что использование компьютера носит многоцелевой характер, так как родители давали несколько вариантов, отвечая на вопрос о цели использования компьютера. Большинство (82%) респондентов используют компьютер для получения информации разного рода, указывая параллельно и другие цели. В рамках современного общества подобное использование компьютера является вполне адекватным и с учетом соблюдения определенных норм и

правил не может нести в себе угрозу в плане развития компьютерозависимых форм поведения. Однако внимание привлекает другая группа респондентов, которая наряду с получением информации использует компьютер для игр (34%) и общения в социальных сетях (43%).

Надо отметить, никто из опрошенных не отмечает крайнюю степень влечения к занятиям за компьютером. По этому показателю все респонденты разделились на три категории. Самой обширной категорией являются респонденты, которые отрицают наличие у себя какого-либо влечения к интернету (64%) и не замечали за собой пренебрежение подготовкой к важным событиям (78%) или их игнорирование (80%).

К другой категории относятся родители, у которых влечение к интернету имеет более выраженный характер (8%) и которые предпочитают занятия за компьютером в ущерб важным делам (3%).

Третью категорию (пятая часть опрошенных) составляют родители, признающие наличие определенной тяги к интернету (28%), из-за которой временами они могут пропустить подготовку к значимому событию (19%) или забыть о чем-либо, в том числе о еде (17%) (данные представлены на рисунке 2).

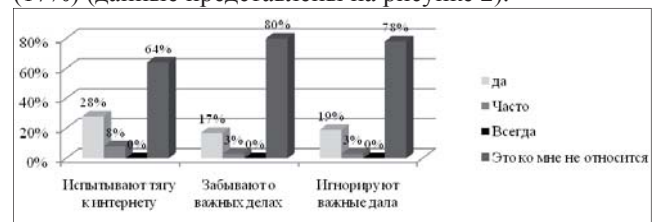


Рис. 2. Влияние интернета на родителей детей дошкольного возраста.

Причем мамы (83%) в большей степени, нежели папы (57%) склонны считать, что к ним не относится привычка забывать о важных делах и еде, сидя за компьютером. Лишь 17% мам и 14% отцов полагают, что из-за увлеченности компьютером подобные ситуации случаются изредка. Однако треть мужчин (29%) довольно часто замечают за собой способность пренебречь подготовкой к значимым событиям и предпочесть компьютерные игры и социальные сети. Эти же 29% отцов часто испытывают вне интернета определенную тягу к нему.

Если обобщить результаты, то получается, что в разной степени интенсивности респондентам присуще наличие тяги к интернету (36%), пренебрежение подготовкой к важным событиям (22%) и игнорирование значимых дел и даже еды (20%).

Учитывая то, что 34% и 43% родителей используют компьютер для игр и общения в социальных сетях соответственно, из данных результатов можно сделать следующий вывод: цель использования компьютера и степень влечения к нему имеют прямую зависимость. Это доказывает, что использование компьютера как средства развлечения влечет за собой риск формирования аддиктивных форм поведения.

Дополнительным негативным фактором формирования компьютерной зависимости является длительность взаимодействия с компьютером.

Опрос показал, на компьютерные игры и/или на об-

щение в социальных сетях 8% опрошенных тратят от 3 до 4 часов, 2 % – от 5 до 6 часов. Ответ на данный вопрос проигнорировало 5% респондентов, что может свидетельствовать о нежелании признавать факт чрезмерно долгого времяпрепровождения за компьютером. Большинство же родителей (85%) проводят за компьютером 1-2 часа. Если говорить о просмотре фильма или работе, то такая длительность не вызывает тревоги.

Однако есть достаточно обширная категория родителей (около трети опрошенных), которые играют в компьютерные игры или проводят все это время в социальных сетях в ущерб совместному с детьми времяпрепровождению. Кроме того, 21% респондентов признают, что довольно часто, а 2% постоянно, откладывают совместные игры и занятия с ребенком из-за компьютера. В подобных семьях существует определенный риск возникновения предпосылок развития компьютерозависимого поведения у детей.

Таким образом, наличие компьютера в свободном доступе и без должного контроля со стороны взрослых членов семьи, а также увлечение самих родителей компьютерными играми и социальными сетями могут стать факторами формирования предпосылок развития компьютерной зависимости у дошкольников. В связи с этим увеличивается количество детей, которые потенциально могут попасть в группу риска по развитию компьютерозависимых форм поведения.

В совокупности с тем, что две трети (71%) отцов довольно часто сознательно предпочитают занятия за компьютером совместной с ребенком деятельности, все это негативно сказывается на процессе воспитания, так как дети лишаются возможности полноценного общения со своими родителями, получая при этом пример поведения, который может послужить дополнительным фактором возникновения предпосылок развития компьютерной зависимости.

Анкета №2 и тест на детскую интернет-зависимость были направлены на выявление уровня выраженности признаков компьютерозависимого поведения детей старшего дошкольного возраста, а также оценку уровня компьютерной культуры родителей

Анализ результатов анкетирования показал, 64% детей имеют средний уровень выраженности признаков, предрасполагающих к формированию компьютерной зависимости. Незначительное негативное влияние компьютера испытывают 26% детей, но при этом важно осуществление превентивного контроля. В группе риска формирования предпосылок развития компьютерной зависимости находятся 10% детей (данные представлены на рисунке 3).

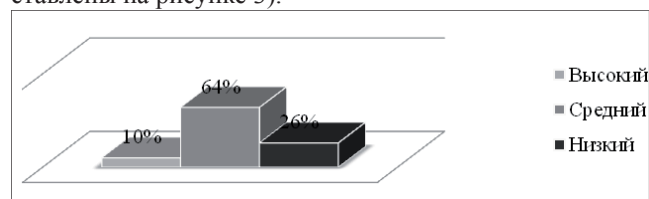


Рис. 3. Уровни выраженности признаков компьютерной зависимости у детей.

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство детей (74%) не проявляют особого интереса к компьютерным играм, отдавая предпочтение играм, прогулкам, творчеству, чтению (данные представлены на рисунке 4).

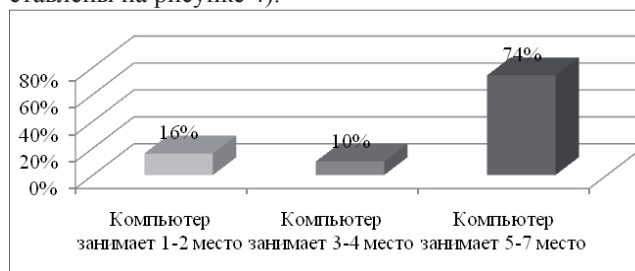


Рис. 4. Предпочтение детьми занятий за компьютером.

Четверть родителей (26%) считают, что компьютер интересен их детям. Причем 16% опрошенных считают компьютерные игры занятием, которому их ребенок отдает явный приоритет. Выраженный интерес к занятиям за компьютером у своих детей отмечают 10% родителей, однако назвать их самыми предпочтительными не могут.

Если проанализировать эти данные с точки зрения принадлежности к полу, то получается следующая картина. Среди детей, которые в наименьшей степени предпочитают занятия за компьютером в качестве развлечения, наблюдается некий баланс в гендерном соотношении: 56% девочек и 44% мальчиков. Что касается детей, однозначно предпочитающих компьютерные игры, то здесь явное большинство остается за мальчиками (90% мальчики и 10% девочки).

Среди детей, которым нравятся компьютерная игра, но при этом по степени предпочтения она занимает третью или четвертую позицию, наблюдается обратная картина: 67% девочек и 33% мальчиков.

Подобные результаты могут говорить о том, что мальчики склонны интенсивнее, чем девочки, проявлять интерес к занятиям за компьютером. Это свидетельствует о большей степени вероятности попадания мальчиков в группу риска по формированию предпосылок развития компьютерных аддикций.

Подавляющее большинство опрошенных родителей (89%) отметили, что их ребенок умеет пользоваться компьютером, планшетом или смартфоном, что говорит о том, что почти все дети имеют опыт и практические навыки использования современной компьютерной техники.

В условиях современного общества и интенсивного технологического прогресса данные результаты вполне закономерны. Компьютерные технологии проникает во все сферы деятельности людей и затрагивает всех, в том числе и детей. Поэтому задача родителей взять под контроль процесс знакомства и дальнейшего взаимодействия своего ребенка с компьютером и другими современными гаджетами.

Особое внимание родители должны уделять компьютерным играм. Это обусловлено тем, что игра, являясь ведущим типом деятельности в дошкольном детстве, занимает очень важную роль в жизни ребенка. Тем более что подавляющее большинство детей 84% ис-

пользуют компьютер и другие гаджеты именно для игр, и лишь 16% – для просмотра мультфильмов. Причем все родители, чьи дети играют в компьютерные игры, отмечают, что эта деятельность приносит им большое удовольствие (данные представлены на рисунке 5).

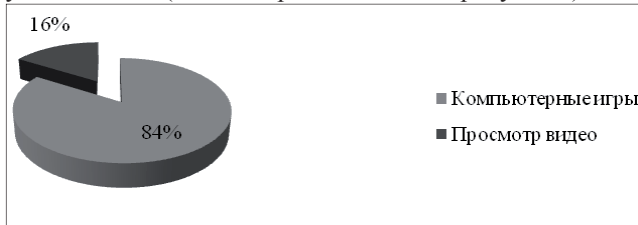


Рис. 5. Цель использования компьютера.

Современная высокотехнологичная индустрия предлагает огромный выбор компьютерных игр, которые в силу своих рядом характерологических особенностей притягивают внимание детей и буквально завладевают их сознанием.

В виду психофизиологических особенностей развития в период дошкольного детства ребенок не может самостоятельно противостоять негативному влиянию чрезмерного увлечения компьютерными играми. Поэтому родители должны помочь своему ребенку выработать правильное отношение к компьютеру и навыки безопасного взаимодействия с ним. Но, к сожалению, родители уделяют этому вопросу недостаточное внимание. Две трети опрошенных нарушают правила организации занятий детей дошкольного возраста с компьютером.

Две трети (71%) опрошенных признаются, что у ребенка нет рабочего места для занятий с компьютером. Столько же родителей (70%) позволяют своим детям играть за компьютером от 30 минут (34%) до 1 часа (36%), 13% – более часа, 3% не регламентируют время, 6% проигнорировали этот вопрос. И всего лишь 8% родителей не нарушают требования СанПиН, ограничивая время занятий с компьютером 15 минутами (данные представлены на рисунке 6).

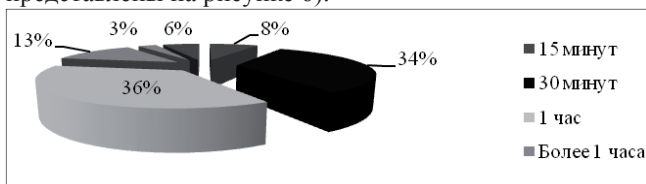


Рис. 6. Продолжительность одного сеанса за компьютером.

Причем для завершения игры однократной просьбы родителей достаточно 21% детей, а двукратной – 61% детей. Прекращают занятия с компьютером только после многократных обращений 15% детей, а 3% – отказываются прекращать игру, доводя ситуацию до скандала.

При наличии дома компьютера или современных аналогов у 97% опрошенных и при 100% использовании их для игр (84%) или просмотра мультфильмов (16%) такое положение вещей может привести к увеличению количества и качества негативных последствий неконтролируемого взаимодействия детей дошкольного возраста с компьютерной техникой.

Дополнительным поводом для беспокойства является

и другой ряд фактов, выявленных в результате анализа анкет. Появление в поведении детей таких негативных качеств, как упрямство, раздражительность, невнимательность, агрессивность, капризность, хитрость, непослушание, с увлечением компьютером связывают 18% родителей. Эпизодические расстройства аппетита и сна отмечают 8% опрошенных, а 13% говорят о постоянных проблемах с едой и сном у своих детей.

Проблема негативного влияния компьютера на детей среднего и старшего дошкольного возраста является актуальной и достаточно серьезной для семей и требует пристального внимания со стороны как родителей, так и педагогов.

Вторая часть анкеты №2 направлена на выявление уровня компьютерной культуры опрошенных взрослых, имеющих детей старшего дошкольного возраста.

В ходе анкетирования было выявлено, что явное увлечение компьютером и ситуация предпочтения ребенком компьютерных игр другим видам деятельности не вызывает беспокойства у более, чем у половины опрошенных – 60%. И лишь треть (34%) родителей озабочены подобным положением вещей.

В анкете было предложено аргументировать свой выбор. Немного более половины респондентов (55%) проигнорировали просьбу объяснить свой ответ. Это может быть следствием нежелания признавать наличие проблем с увлеченностью компьютером в своей семье или с недостаточной осведомленностью по данной проблеме.

Объяснение дали только 45%. Это говорит о том, что осознанно к проблеме увлеченности сетей компьютером подходит лишь половина из опрошенных родителей. Так, среди тех, проявляет беспокойство по этому поводу, объяснили свою позицию 16%. Среди причин тревоги родителей основными являются: отказ от занятий по подготовке к школе, вред психическому здоровью, вред физическому здоровью (в особенности зрению), отсутствие пользы. Таким образом, эта часть родителей считает, что компьютер приносит небольшую пользу их детям, препятствуя полноценному психическому и познавательному развитию детей и нанося определенный вред физическому здоровью.

Треть респондентов (29%) объясняя отсутствие обеспокоенности увлечением своих детей компьютером, дают следующую аргументацию: компьютер используется в основном как средство просмотра видео; достаточной степени осуществляется контроль за деятельностью детей за компьютером; время, проводимое ребенком за компьютером, не превышает положенного времени; увлечение компьютерными играми — это нормальная реакция современного ребенка; отсутствие подобной проблемы; занятость ребенка (кружки, секции и т. д.); отсутствие у ребенка интереса к компьютеру.

Исходя из ответов, данную группу респондентов можно условно разделить на две категории. Первую категорию составляют родители, которые считают, что интерес к компьютеру является нормой для современных детей, и что контроль длительности занятий за компью-

тером является достаточной мерой для предотвращения трансформации простого увлечения в более серьезные формы аддиктивного поведения. Другая категория родителей не придают особого значения данной проблеме, полагая, что это не касается их детей.

Подобное положение вещей вызывает некоторое беспокойство, так как треть (29%) семей не придают должного значения проблеме чрезмерного увлечения своих детей компьютером и не предпринимают попыток оградить их от негативного влияния интернета и компьютерных игр.

Как показал опрос, в 71% семей дети не имеют организованного рабочего места для занятий за компьютером, что служит фактором усиления негативного воздействия компьютера и современных гаджетов на физическое здоровье дошкольников (зрение, осанка), а также на формирование правильного отношения к организации безопасного взаимодействия с компьютерной техникой.

Информационная безопасность также является крайне важным аспектом организации оптимального взаимодействия ребенка с компьютером. Что касается этого вопроса, то лишь 37% респондентов имеют какое-либо представление об информационной безопасности ребенка и смогли дать свое определение этому понятию. Причем из 24% опрошенных лиц сформулировали свой ответ в определенной степени корректно.

В ходе обобщения ответов выяснилось, что родители понимают под информационной безопасностью отсутствие в доступе ребенка информации, которая может принести вред его психике. Оставшиеся 13% респондентов ложно связывают понятие информационной безопасности только лишь со средствами массовой информации, телевидением и социальными сетями. Анкетирование также показало, что более половины опрошенных родителей (63%) предпочли проигнорировать этот вопрос. С большой долей вероятности большинство из них не дали ответа по причине своей неосведомленности в данной теме. Это является крайне негативным моментом в контексте проблемы влияния компьютера и интернета на детей дошкольного возраста, так как вопросы информационной безопасности подрастающего поколения крайне важны в современном информационном и технологически развитом обществе.

Подобное отношение родителей к вопросу о влиянии компьютера на жизнь детей в сочетании с выявленными в ходе анкетирования такими фактами, как наличие у 97% семей компьютера, использование его 84% детей для игр и умение 89% дошкольников пользоваться современными гаджетами, а также слабый родительский контроль в 83% случаев за продолжительностью занятий за компьютером, говорит о наличии в большинстве семей рисков возникновения предпосылок к развитию компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста

Результаты анализа второй части анкеты №2 показал, более половины (69%) респондентов набрали три и более баллов, что свидетельствует о недостаточном

уровне компьютерной культуры опрошенных родителей и о необходимости ее повышения

Результаты анализа анкеты № 3. На третьем этапе анкетирования родителям детей старшего дошкольного возраста был предложен адаптированный тест С.А. Кулакова на детскую интернет-зависимость.

Вопросы теста направлены на определение степени выраженности первичных признаков компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста.

Большинство детей (73%) имеют низкий уровень выраженности признаков негативного влияния компьютера, но нуждаются в превентивном контроле со стороны взрослых членов семьи. Четверть детей (25%) в большей степени склонны к отрицательному влиянию компьютерных игр, что требует определенного внимания со стороны родителей к этому вопросу. У небольшой части дошкольников (2%) выявлен высокий уровень выраженности признаков негативного влияния компьютера, что является поводом для родителей обратиться за консультацией к специалисту (данные представлены на рисунке 7).

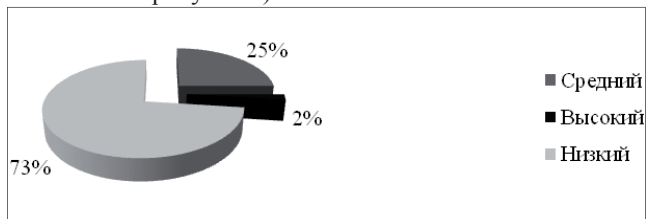


Рис. 7. Уровни выраженности признаков компьютерной зависимости.

Анкетирование показало, что 33% детей довольно часто проводят время, играя за компьютером (21% часто, 12% очень часто). Около половины дошкольников (46%) используют компьютерные игры как досуг иногда, а 19% - очень редко. При этом две трети детей (64%) преимущественно предпочитают другие виды деятельности (игры, прогулки, рисование, совместное чтение книг и т. д.). Однако 6% детей, по мнению родителей, слишком часто играют в компьютерные игры в ущерб другим занятиям (данные представлены на рисунке 8).

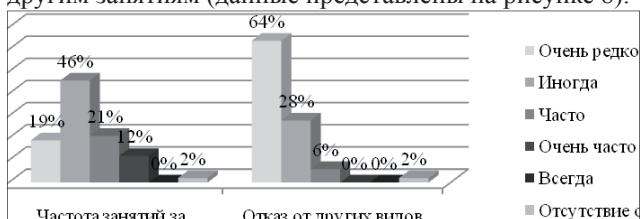


Рис. 8. Интенсивность занятий детей за компьютером.

Учитывая то, что 25% родителей считают нормой совместные с детьми занятия за компьютером, 16% детей компьютерные игры являются наиболее предпочтительными среди других видов деятельности, можно говорить, что данная группа детей (6%), о которой говорилось выше, может находиться в группе риска по возникновению предпосылок формирования аддиктивного поведения.

Если компьютерные игры способны чрезмерно увлечь детей, вытеснив при этом другие виды деятельности, то с виртуальным общением дело обстоит иначе. Результаты тестирования показали, что почти половина

детей (44%) не общаются в режиме online. По всей видимости, такое положение вещей может быть связано с тем, что дети старшего дошкольного возраста предпочитают живое общение и им в принципе не свойственно использовать для коммуникации возможности компьютера и интернета.

Что касается продолжительности компьютерных игр, то 37 % детей старшего дошкольного возраста нарушают временные нормативы очень редко, и 40% – иногда. Это говорит о том, что более половины родителей (77%) с разной степенью исполнительности стремятся соблюдать нормы и контролировать время, проводимое их детьми за компьютером.

Достаточно часто нарушают временные рамки взаимодействия с компьютером 17% дошкольников, и 6% – очень часто. Так, около четверти респондентов (23%) отмечают трудности в соблюдении требований по продолжительности компьютерных игр для детей дошкольного возраста.

При этом беспокойство по этому поводу более половины родителей проявляют очень редко (65%) или иногда (30%). И лишь 3% респондентов действительно волнует вопрос контроля времени, проводимого детьми дошкольного возраста за компьютером.

Подобное положение вещей может быть свидетельством того, что большинство родителей недооценивают проблему компьютерной зависимости детей дошкольного возраста вследствие недостаточной степени осведомленности по данному вопросу. Все это доказывает необходимость просветительской работы педагогов с родителями как одного из важнейших направлений первичной профилактики компьютерной зависимости среди детей старшего дошкольного возраста.

Нежелание прекращать компьютерную игру по просьбе родителей является одним из признаков компьютерозависимого поведения. Однако, учитывая психофизиологические особенности развития детей дошкольного возраста и характерологические свойства самой компьютерной игры, этот признак в большинстве случаев можно считать условным в рамках рассмотрения проблемы компьютерной зависимости в дошкольном детстве. Это обусловлено тем, что, являясь основным видом деятельности, игра, как компьютерная, так и традиционная, увлекает ребенка и ему трудно от нее быстро оторваться.

Как показал опрос, более чем у половины респондентов данная проблема не выражена, так как 37% родителей замечают у своих детей нежелание выйти из компьютерной игры по их просьбе лишь иногда, а 39% – крайне редко. При этом раздражение и агрессия по поводу обсуждения компьютерных игр не характерны для подавляющего большинства детей дошкольного возраста (95%).

В 22% случаев дети часто отказываются выйти из игры по просьбе родителей, а в 2% семей это происходит достаточно часто. Таким образом, у четверти опрошенных (24%) есть повод задуматься об увлечении своих детей компьютерными играми.

Чрезмерное увлечение компьютерными играми может негативно сказываться на психическом и физическом состоянии человека, в особенности детей дошкольного возраста. Так, 12% родителей временами обеспокоены усталостью детей после компьютерных игр, а 11% считают, что занятия за компьютером в большинстве случаев оказывает отрицательное влияние на физическое и психическое состояние своего ребенка.

Более половины респондентов (64%) очень редко отмечают у своих детей признаки усталости и утомления во время и после занятий за компьютером. Несмотря на это, вопрос влияния компьютера и других современных гаджетов на психоэмоциональное состояние и здоровье ребенка дошкольного возраста остается крайне важным и требует особого внимания и контроля со стороны взрослых.

Анализ степени выраженности первичных признаков компьютерной зависимости детей дошкольного возраста позволил выявить группы риска по возникновению предпосылок формирования аддиктивных форм поведения.

Итак, в группу риска входят дети старшего дошкольного возраста по 6 признакам, на выявление которых направлен адаптированный тест С.А. Кулакова на детскую интернет-зависимость:

- ✓ предпочтение компьютерных игр другим видам деятельности – 6%;
- ✓ нарушение временных норм взаимодействия ребенка дошкольного возраста с компьютером – 23%;
- ✓ нежелание прекращать компьютерную игру – 22%;
- ✓ проявление раздражения или агрессии во время разговоров об увлечении компьютером – 0%;
- ✓ замена живого общения виртуальной коммуникацией – 0%;
- ✓ проявление утомления и усталости – 11% (данные представлены на рисунке 9).

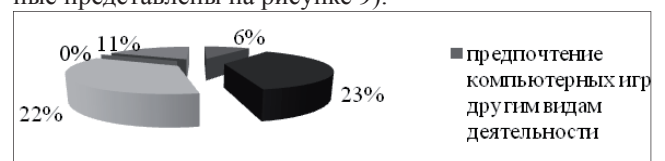


Рис. 9. Группы риска.

С учетом общих результатов тестирования, которые показали, что 25% детей имеют средний уровень выраженности признаков компьютерной зависимости, а 2% - высокий, первичная профилактика компьютерной зависимости детей старшего дошкольного возраста является важным и необходимым условием в системе современного дошкольного образования и семейного воспитания.

Результаты беседы с детьми экспериментальных групп.

С детьми были проведены беседа, вопросы которой были направлены на выявление наличия у них предпосылок развития компьютерозависимых форм поведения. В начале беседы детям было предложено рассмотреть 7 карточек с изображением различных видов деятельности (в том числе игра за компьютером) и проранжиро-

вать их по степени предпочтения.

Однозначное предпочтение компьютерных игр было выявлено в 17% случаев. Следует отметить, что данный процент составили только мальчики. Четверть опрошенных детей (25%) ставят компьютерные игры по приоритетности на 3 или 4 место. Причем соотношение полов в этом случае равное, что говорит о равной степени интереса к компьютерным играм у всех детей. Поэтому и родители мальчиков, и родители девочек должны учитывать риск негативного влияния компьютера на поведение ребенка. Более половины детей (58%), в большинстве девочки, проявляют незначительный интерес к компьютеру, отдавая предпочтение прогулкам, подвижным играм, чтению, активному отдыху и т.д.

Аналогичное задание по оценке предпочтений детей было предложено родителям в анкете №2. Сравнительные результаты анализа ответов представлены на рисунке 10.

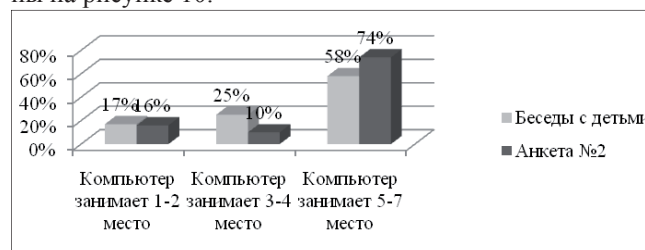


Рис. 10. Сравнительные результаты анализа ответов детей и родителей.

Разница между оценкой степени приоритетности компьютерных игр взрослыми членами семьи и ответами самих детей составляет 15%. Таким образом, 15% родителей находятся в некотором заблуждении по поводу интересов своих детей и недооценивают их увлечение компьютерными играми. Это может стать причиной возникновения у детей дошкольного возраста рисков возникновения предпосылок по формированию компьютерозависимого поведения.

В вопросе о цели использования компьютера дети разделились поровну: 50% предпочитают компьютерные игры, и 48% – просмотр мультфильмов.

В целом, по результатам анализа данных беседы высокий уровень выраженности первичных признаков компьютерной зависимости не характерен для детей старшего дошкольного возраста. У половины дошкольников выявлен низкий уровень (51%), при котором первичные признаки компьютерной зависимости являются слабовыраженными, но родителям необходимо при этом осуществлять превентивный контроль. Менее половины детей (46%) имеют средний уровень выраженности первичных признаков компьютерной зависимости, поэтому родителям следует принимать меры по снижению риска негативного влияния компьютерных игр на поведение ребенка.

Для выявления наличия или отсутствия связи двух факторов: компьютерных аддикций родителей и предпосылок компьютерозависимого поведения детей нами использован коэффициент корреляции Пирсона (Карл Пирсон (Pearson), характеризующий степень линейной зависимости между переменными. Результат показал, что коэффициент корреляции между заданными величинами оказался положительным и равен 0,9541, что свидетельствует о наличии сильной прямо пропорциональной зависимости между уровнями выраженности признаков компьютерной зависимости родителей и детей дошкольного возраста [2].

Таким образом, исследование показало, что чем выше уровень выраженности признаков компьютерной зависимости у родителей, тем выше вероятность попадания детей в группу риска по формированию компьютерозависимых форм поведения.

Полученные данные являются основанием для разработки мер педагогической профилактики формирования компьютерных аддикций у детей. Одним из направлений этой работы может быть организация совместных с родителями мероприятий, направленных на повышение уровня компьютерной культуры родителей и освоение ими основных способов организации семейного оздоровительного досуга. Это позволит минимизировать риск развития данного вида зависимости у детей и их родителей и сформировать установку на ведение здорового образа жизни [1].

### Библиографический список

1. Бочарова Н.И. Педагогическая профилактика компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста // «Информационные и компьютерные технологии в дошкольном образовании»: материалы заочной международной научно-практической конференции (20 апреля 2016). М., 2016, С. 3–7.
2. Бочарова Н.И., Гринблат А.Г. Компьютерная зависимость родителей как факторы формирования аддиктивного поведения детей дошкольного возраста // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, т. 3, № выпуска 80. 2018, С.228–231
3. Рыбак Е.В. Компьютерная зависимость родителей детей дошкольного возраста как социальный риск // Детский сад от А до Я. 2016. № 4. С. 118–125.

### References

1. Bocharova N.I. Pedagogical prophylaxis of computer dependence in preschool children / "Information and computer technologies in preschool education": materials of the correspondence international scientific-practical conference (April 20, 2016). M., 2016, Pp. 3–7.
2. Bocharova N.I., Grinblat A.G. Computer dependence of parents as factors in the formation of addictive behavior in preschool children // Uchenye zapiski Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences, Vol. 3, Issue No. 80. 2018, Pp. 228–231.
3. Rybak E.V. Computer addiction of parents of preschool children as a social risk // Kindergarten from A to Z. 2016. No. 4. Pp. 118–125.

УДК 811.161.1'243:[82:81'42]

UDC 811.161.1'243:[82:81'42]

**ВЭНЬЯО ДЗОУ**

кандидат филологических наук, преподаватель, кафедре русского языка и литературы, Института иностранных языков, Ланьчжоуского государственного университета, КНР

E-mail: zouwy@lzu.edu.cn

**КОЛОМЫЦЕВА О.Н.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Института иностранных языков, Ланьчжоуского государственного университета, КНР

E-mail: Kolomytseva.90@mail.ru

**WENYAO ZOU**

Doctor of Philology, Lecturer, Department of Russian Language and Literature, Institute of Foreign Languages, Lanzhou State University, China

E-mail: zouwy@lzu.edu.cn

**KOLOMYTSEVA O. N.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Institute of Foreign Languages, Lanzhou State University, China

E-mail: Kolomytseva.90@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА,  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ)**

**FEATURES OF LINGUISTIC ANALYSIS OF LITERARY TEXTS,  
WHEN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (AT AN ADVANCED LEVEL)**

*Статья посвящена особенностям изучения художественного текста в иноязычной аудитории в рамках преподавания РКИ. Рассмотрены особенности лингвистического анализа, проанализирована система упражнений.*

*Ключевые слова: иностранные обучающиеся, художественный текст, антропоцентрическая парадигма, лингвистический анализ художественного текста, лингвистическая интерпретация.*

*The article is devoted to the peculiarities of studying a literary text in a foreign-language audience in the framework of teaching Russian language literature. The features of linguistic analysis are considered, the system of exercises is analyzed.*

*Keywords: foreign students, literary text, anthropocentric paradigm, linguistic analysis of literary text, linguistic interpretation.*

«Человек погружен в язык, и язык реализуется через человека. Человек создает язык, и язык как коллективная система постоянно взаимодействует с индивидуальным говорящим. Минимальной единицей для появления новых смыслов являются три проявления: Я, другой человек и семиотическая среда вокруг нас... М.Ю. Лотман» [13]. М.Ю. Лотман очень точно отмечает значение текста – это феномен всей образовательной парадигмы, лингвистики и культуры.

Художественный текст – это не только дидактическая единица, которая способствует формированию коммуникативно-речевых и языковых умений иностранных обучающихся, это и возможность развивать все познавательные процессы личности: логическое мышление, творческое воображение, в результате чего складываются духовные идеалы и моральные ценности личности. Для иностранных обучающихся текст, это в первую очередь материал для изучения языка, но в рамках современного образования параллельно они познают культуру носителя языка, его моральные принципы, менталитет этого народа. Поэтому текст становится источником этих знаний, а, следовательно, чтобы получить эту информацию нужно понимать структуру текста и его свойства.

Современный мир быстро меняется и текст, как явление материальное, тоже приобретает новые сферы существования, меняются его функции, жанры.

Антропоцентрическая парадигма лингвистического знания выдвигает человека на первое место, но язык является главной характеристикой личности, его основной составляющей. «Человеческий интеллект немыслим вне способности к порождению и восприятию речи... Текст, создаваемый человеком, отражает движение человеческой мысли, строит возможные миры, запечатлевает в себе динамику мысли и способы ее представления с помощью средств языка» [15].

Именно в процессе изучения текста, в результате целенаправленной работы или подсознательно, иностранные обучающиеся знакомятся с различными событиями и фактами, делают выводы и обобщения, таким образом, формируется исследовательская компетенция. Процесс анализа текста становится методом формирования многих умений: анализ структуры текста, обоснование отклонений от стандартов жанровых характеристик, анализ категориальных признаков текста (целостность, связность, информативность, модальность, членимость, интенциональность, воспринимаемость, интертекстуальность), др. Благодаря анализу

текста, удовлетворяются познавательные потребности человека, что способствует быстрому достижению целей: возможность ориентироваться в тексте, а, следовательно, находить главное, составлять план, работать с текстом.

В лингвистических исследованиях обращение к тексту, в котором выделяется детерминированность объекта (языка) и субъекта (языковой личности), возросла, что отразилось в активном развитии лингвистики текста и методики обучения русскому языку по следующим причинам:

1. Текст является пространством, в котором функционируют изучаемые единицы языка всех уровней, и представляет собой материализованный объект для наблюдения за проявлением прагматических и сочетаемостных свойств языковых единиц;

2. Текст является компонентом дискурса, в котором отражается зависимость выбора языковых единиц от условий коммуникативной ситуации, и это помогает раскрывать механизм порождения речи (потребности и мотивы, коммуникативную установку, адресованность, условия общения и др.) и способность к осознанному осуществлению отбора единиц языка в собственной речи;

3. Текст является источником культурологических сведений, позволяющих формировать социокультурную компетенцию студентов;

4. Текст помогает развивать уникальное свойство обеспечивать денотативный план высказываний, которые порождаются в учебных целях на занятии [21].

Процесс понимания художественного текста определяется не только основными принципами и закономерностями процесса понимания как вида речевой деятельности, но зависит, прежде всего, от специфики языка художественного текста.

«Язык художественного произведения, поэтический язык – это система средств художественного мышления и эстетического освоения картины мира» [4]. «В отличие от обычного (практического) языка, у которого основной является коммуникативная функция, в поэтическом языке доминирует эстетическая (поэтическая) функция, реализация которой сосредотачивает большее внимание на самих языковых представлениях (фонических, ритмических, структурных, образно-семантических и др.), так что они становятся самоценными средствами выражения» [16].

Понимание художественного текста – это особый вид речевой деятельности, которому необходимо обучать русистов филологов на продвинутом этапе обучения русскому языку.

Для понимания художественного текста, в отличие от «понимания любого другого текста, необходимо знание не только грамматики естественного языка и грамматики текста» [5], но и «знание «грамматики художественного текста», т. е. системы авторских приемов, реализуемых в каждом конкретном художественном произведении в том или ином наборе, в той или иной модификации» [5].

Исследование художественного текста как языковая работа сочетает в себе два типа речевой деятельности: 1) «понимание лингвистических оформленной, эксплицитно выраженной информации;

2) понимание, знание имплицитно представленной, словесно не оформленной части сообщений – presupпозиции.

То есть для адекватного понимания художественного текста необходимо наличие фоновых знаний, одинаково знакомых читателю и автору. В.В. Виноградов говорил о слове в художественном тексте: «Слово говорит не только о том, что непосредственно в нем заключено, но и о том, что в нем подразумевается, что в нем косвенно отражается. Слова влекут за собой не только те предметы, с которыми они непосредственно связаны, которые они прямо отражают, но и все больше захватывают побочные, смежные группы мыслей, представлений, предметов».

Без знания структурных особенностей поэтического, художественного языка, без понимания культурного фона невозможно до конца понять смысл художественного произведения. Например, в рассказе Ивана Бунина «Чистый понедельник» автор описывает образ Москвы и России в 1912-ом году, герой-рассказчик смотрит на Москву и восклицает: «Странный город! – говорил я сам себе, – <...> итальянские соборы и что-то киргизское в острях башен на кремлевских стенах». Если мы отдельно читаем словосочетания «итальянские соборы» и «что-то киргизское в острях башен», не имея культурного фона знаний, то для нас эти словосочетания просто обозначения архитектурных стилей. В контексте же рассказа Ивана Бунина эти словосочетания приобретают дополнительное звучание и обозначают противоречивость, «странность» образа Москвы, включающего в себя азиатское и европейское начала.

Таким образом, «чтение – интерпретация – это постепенное наращивание смыслов, синтез множества скрытых смыслов, рассыпанных по всему тексту. Задача «тщательного прочтения» – как можно более точная идентификация изучаемого объекта, умение прочесть, воспринять то, что сказал автор и то, что у него «сказалось»» [11].

Методическая задача преподавателя при чтении художественного текста «научить учащихся рецепции художественного текста в его специфике, выработать навыки понимания образного языка художественного произведения, научить видеть структурные лингвистические опоры текста» [11].

«Художественный текст является тем учебным материалом, к которому равнодушен практически каждый преподаватель-словесник. Именно благодаря этому непреходящему интересу методика преподавания русского языка как иностранного обогатилась множеством оригинальных подходов к использованию текстов литературных произведений в языковом учебном процессе» [10]. Подробный аналитический анализ современных методик интерпретации художественного текста представлен в работах Н. В. Кулибиной [10].

Однако, как показывает практика, даже хорошо сформированные навыки анализа текста далеко не всегда обеспечивают его понимание. По мнению Г.И. Богина, «можно привести немало примеров того, как читатели анализируют и интерпретируют тексты, абсолютно их, не понимая» [2].

Следовательно, главной задачей при изучении художественного текста на занятиях русского языка как иностранного должна быть задача обучению навыкам понимания художественного текста. Именно эту лингвометодическую задачу и решает лингвостилистический анализ художественного текста.

Термин лингвостилистическая интерпретация, лингвостилистический анализ художественного текста был введён в практику преподавания РКИ М.И. Гореликовой и исследователями её школы. Он продолжает традицию русских формалистов, в частности Л.В.Щербы, В.В. Виноградова и др. Иногда исследователи используют термин «медленное чтение», целью подобного медленного толкования, чтения художественного текста «является показ тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [25].

Задача лингвостилистической интерпретации, «медленного чтения» «художественного текста на занятии РКИ заключается в выявлении, экспликации и осмыслении «вторичных» смысловых эффектов» [11], которые не всегда понятны инофону.

«Выбирая алгоритм учебной интерпретации художественного текста на занятиях РКИ, мы исходим из следующих положений:

А) лингвометодическая цель интерпретации, анализа художественного текста – выработка умений и навыков понимания художественного текста. Остальные задачи – развитие речи, выработка навыков чтения, письма, расширение словарного запаса и пр. присутствуют на занятии по интерпретации художественного текста как сопутствующие.

Б) Интерпретация художественного текста на занятиях РКИ не возможна без выработки навыков «медленного чтения», т.е. умения видеть и понимать роль и значимость любого лингвистически выраженного элемента художественного текста в порождении его глубинного смысла. Основной вектор интерпретации: от фактов языка к фактам культуры» [11].

В) Один из возможных способов интерпретации (комментирования в широком смысле этого слова) художественного текста – выделение ключевых слов текста, слов, в которых заключен основной смысл художественного произведения.

«Давно замечено, что в литературном произведении внутренне господствует тот или другой образ, то или другое слово; что произведение написано бывает ради какого-то слова и образа или какой-то группы слов и образов, в которых надо видеть зародыш самого произведения» [22].

Анализируя тексты, рассматриваются различные его уровни: синтаксический (принципы сочетания слов,

предложений, особенности структуры сложного синтаксического целого), лексический (изучение тематических полей слов и особенностей отдельного слова), пространственно-временная и субъектная организация текста, абзаца), композиционно-синтаксический (определение типа повествования, взаимодействия речевых структур.

В учебной практике считается целесообразным введение поэтапного анализа художественного произведения в связи с тем, что иноязычный читатель недостаточно владеет грамматикой естественного языка произведения.

1) Первый этап: комментированное чтение: рассмотрение текста в его горизонтальном, линейном развертывании, комментирование лексико-грамматических и стилистических явлений (снятие языковых трудностей, ввод необходимой лингвострановедческой информации). Комментированное чтение обеспечивает восприятие плана содержания.

2) «Второй этап: собственно, лингвистический анализ, исследование по вертикали, выявление глубинных, «подтекстовых значений», авторской оценочной позиции, т. е. определение смыслового аспекта текста» [5].

В современной методической и текстологической литературе уже достаточно подробно разработаны основные критерии, предъявляемые к учебным художественным текстам, и принципы их отбора применительно к учебным целям преподавания РКИ [1; 3; 10; 17]. Они включают в себя как общие лингвометодические требования отбора учебных текстов, так и специфические. Остановимся на тех и на других.

Общие лингвометодические требования, предъявляемые к учебным художественным текстам:

1. «Естественность текста, т.е. соответствие его классам, видам и сортам речевых произведений, принятым в культуре» [12].

2. «Соответствие уровня языковой сложности текста уровню языковой и общеобразовательной подготовки учащихся» [12].

3. Учёт культуры и менталитета учащихся. Содержание художественного текста должно не противоречить ценностной системе воспитания учащихся.

4. «Методичность текста; возможность адаптации текста к формам учебной работы, принятым в данной системе обучения» [12].

5. «Проблемность текста, представление в нем познавательных, страноведческих, этических, эмоциональных компонентов смысла, предполагающих или допускающих «дискуссионный подход» [12].

При отборе текстов для лингвостилистического анализа художественного текста необходимо учитывать следующие специфические требования:

1. Текст должен обладать эстетической ценностью и относиться к «вершинным» произведениям русской литературы. Только в этом случае можно говорить об эстетической целостности художественного текста и структурных закономерностях его словесной организации.

2. Художественный текст должен относиться к облигаторным, хрестоматийным художественным произведениям и быть известным почти всем носителям языка.

«Русская речь нередко оказывается иностранцу непонятной из-за отсутствия у него *литературного фона*, характерного для русского. В этом кроется, так сказать, профессиональная необходимость знакомить обучающегося, если он хочет сократить трудности в общении с русскими, с *облигаторными книгами*» [3].

«Это положение, впервые высказанное Верещагиным и Костомаровым в 70-е годы, было принято методистами как фундаментальное. Позднее оно получило свое развитие в работах Ю.Н. Караулова, где категория «облигаторности» дополняется категорией «прецедентности», а «прецедентным текстам», в свою очередь, отводится ведущая роль в формировании структуры языковой личности носителя языка и в формировании когнитивного пространства социокультурной группы» [8].

«Прецедентный текст – это текст хорошо известный данной языковой личности и ее «широкому окружению», включая «предшественников и современников» [8]. «Облигаторность» текста указывает на то, что текст входит в список «книг, типичных для литературного фона «среднего русского»» [11].

3. Художественный текст должен быть небольшим по объему произведением, что позволяет провести его целостный анализ.

4. Отрывки из произведений крупных жанров должны обладать некоторой структурной и содержательной автономностью и самостоятельностью.

5. Картина мира и образная система, представленные в художественном тексте должны не противоречить ценностной системе, принятой в культуре учащихся.

Чтение – интерпретация художественного текста начинается с выделения незнакомой обучающимся лексики и её комментирования. Отбор языковых единиц для комментирования определяется прогнозированием «возможных» трудностей для учащихся. А.Г. Лилеева и И.В. Ружицкий предлагают рассматривать учебный комментарий к художественному тексту как один из типов учебного текста.

«Учебный комментарий рассматривается нами как некий вспомогательный текст, герменевтический инструмент, позволяющий выявить скрытые в основном, комментируемом тексте смысловые связи» [7].

«В качестве одного из параметров учебного комментария, позволяющего реализовать такое свойство текста, как коммуникативность, предлагается введение в него интерактивных вопросов, обеспечивающих диалогичность процесса восприятия и понимания, как самого комментария, так и комментируемого текста» [7].

Традиционно комментарий к художественному тексту представляет собой систему, состоящую из двух больших групп:

А) лексико-грамматический и стилистический комментарий;

Б) историко-культурный комментарий.

В группу А) выносятся:

1. Безэквивалентная лексика (слова нового и традиционного быта (лапти, салоп); историзмы (добровольцы);

2. Редко употребляемые слова нейтрального стиля речи (млеть, робость, оконный переплёт, чердак, вдохновенье и пр.);

3. Термины;

4. Индивидуально-авторские слова (*выесть* (Дым табачный воздух *выел...*); *выреветь* – (дай в последнем крике *выреветь* горечь обиженных жалоб); *опожаренный* (песок). В.Маяковский «Лиличка»);

5. Стилистически маркированная лексика:

- слова сниженного стиля речи (разговорные, просторечные, жаргонные слова, т.е. слова с выраженной эмоциональной окраской)

- слова высокого и поэтического стиля речи;

6. Форма имени персонажей.

Национальное своеобразие именной системы русского языка представляет определенные трудности для изучающих язык – как многообразием вариантов одного имени, так и своеобразием их эмоционально-экспрессивной характеристики.

7. Несвободные словосочетания – фразеологизмы, фразеологизированные единицы, пословицы, поговорки.

Задача комментария – показать ту общеязыковую модель фразеологизма в его словарной форме, на основе которой автор строит новое словосочетание. «Например, *склоним головы в скорби* – книжн. Официальная традиционная форма выражения скорби, печали во время похорон, торжественных церемоний прощаний с умершими». *Возрастать в познаниях* – книж. Получить всё большие и большие знания.

8. Многозначные слова (объясняется только то значение, которое актуализировано в тексте (*расстроить* – огорчить и нарушить строй; *побег* – молодая ветка, стебель растения);

9. Общеупотребительные моносемные метафоры (*тряпка* – о безвольном человеке).

В группу Б) включаются слова, которые несут в своём содержании историко-культурную информацию – имена, названия и прецедентные слова, а также слова, обладающие дополнительным культурным компонентом значения, т.е. те слова, которые выводят текст за рамки внутритекстовых связей в культурное пространство языка.

Каждый текст диктует свою последовательность и систему интерпретации. Мы можем назвать (выделить, предложить) базовые (частотные) типы заданий и обязательные этапы и уровни лингвистического чтения-анализа художественного текста, последовательность и система которых разработаны в книге М.И. Гореликовой, Д.М. Магомедовой [5]. Авторы предлагают выделить несколько уровней анализа текста:

1. Композиционно-синтаксический уровень.

2. Членение текста на фрагменты.

3. Определение типа и формы повествования (описание, повествование, рассуждение).

4. Выделение речевых структур, составляющих повествовательную ткань произведения, и анализ их соотношения в художественном тексте (авторская речь, прямая речь, несобственно-авторская речь, «чужая речь» (цитаты из других произведений, включенные в художественный текст).

5. Определение модальности текста.

6. Выявление авторской позиции к описываемым событиям.

#### *I. Лексический уровень.*

1. Описание ключевых «лексико-тематических полей художественного текста» [20].

Методика анализа лексики текста основывается на предположении, что повторяющиеся значения слов являются семантически наиболее важными в тексте. Повторы образуют тематическое поле (поля) слов, связанных между собой парадигматическими отношениями, характерными для лексико-семантических групп. Это отношения:

- 1) родовидовые;
- 2) «смыслового сближения по синонимическому типу» [9];
- 3) синонимии;
- 4) антонимии.

«В тематическое поле текста также входят слова с более «далекими» семантическими отношениями – учитывается явление полисемии, связь по доминирующим семам, через сочетаемость, ассоциативно-семантические связи, словообразовательный фактор» [5].

Слово, которое входит в тематическое поле, – тематическое, а главное тематическое слово, которое представляет тему, – ключевым.

На основе лексических повторов выделяется ключевая лексика и составляется лексико-тематическая сетка художественного текста. Отношения слов внутри лексико-семантических групп создают новые смыслы и помогают понять глубинный смысл текста.

2. Интерпретация художественных фигур и тропов (прежде всего метафор) и определение художественной функции тропов и маркированной лексики в создании художественного образа.

3. Система образов и номинация персонажей в авторской речи (имя собственное, нарицательное, местоименная номинация персонажей).

*II. Грамматический уровень* (стилистически маркированное употребление грамматических категорий, таких, например, как время и вид глагола, залог, лицо и пр.).

*III. Синтаксический уровень.* Анализ синтаксической структуры художественного текста, выявление лексико-синтаксического единства в организации повествовательной ткани художественного текста.

В заключении необходимо подчеркнуть, что лингвостилистическое чтение – интерпретация текста является лишь первым, но необходимым этапом чтения и

анализа художественного произведения.

«Художественный текст – это часть духовной культуры общества и языка, на котором он написан. Художественный текст входит в системные связи разного уровня и характера, не только со словесными текстами культуры, но с широким контекстом других видов искусств. Понять художественный текст – значит прокомментировать эти связи» [12].

По мнению Ю.М. Лотмана, «художественный текст – лишь один из компонентов художественного произведения, конечно, крайне существенный компонент, без которого существование художественного произведения невозможно» [13].

Таким образом, рассматривая язык художественного текста, необходимо подчеркнуть, что художественный текст является уникальным текстовым материалом, он специально создан для использования при обучении языку (русскому как иностранному). В процессе обучения русскому языку иностранных филологов-русистов чтению и интерпретации художественного текста традиционно отводится центральное место. Умение понимать язык художественного текста для будущих профессиональных учителей русского языка и переводчиков основа формирования их профессиональной компетенции.

Итак, художественный текст – знаковая система. Он характеризуется упорядоченностью, структурно-смысловым единством, законченностью. Художественный текст представляет собой материальное воплощение произведения художественной литературы; языковое выражение литературного произведения.

В структуре художественного текста выделяется два типа семантических ценностей – «содержание и смысл. Данные две ценности – это разные аспекты одного и того же семантического объекта, которые воспринимаются в единстве, но не являются тождественными» [18].

Художественный текст может стать основой, первым этапом, анализа художественного произведения и центральным объектом интерпретации на занятии РКИ в группах иностранных учащихся филологов с продвинутым уровнем владения русским языком.

Язык художественного текста, поэтический язык отличается главенством эстетической функции в полифонической системе коммуникативных задач текста.

Понимание художественного текста – это особый вид речевой деятельности, которому необходимо обучать на продвинутом этапе обучения РКИ. Для его понимания необходимо знание не только грамматики изучаемого языка и грамматики художественного текста, но и выявление и узнавание авторских приемов, которые используются в конкретном художественном произведении в том или ином наборе, в той или иной форме.

Задача преподавателя научить учащихся рецепции художественного текста в его специфике, выработать навыки понимания образного языка художественного произведения, научить видеть структурные лингвистические опоры текста.

Центральной задачей при интерпретации художе-

ственного текста на занятиях РКИ должна быть задача обучению навыкам понимания художественного текста. Именно эту лингвометодическую задачу и решает лингвостилистический анализ художественного текста.

При отборе художественного текста нужно учитывать, как общие лингвометодические требования отбора учебных текстов, так и специфические.

Чтение – интерпретация художественного текста

начинается с выделения незнакомой учащимся лексикой и её комментирования. Отбор языковых единиц для комментирования определяется прогнозированием «возможных» трудностей для учащихся.

Лингвостилистический анализ – интерпретация текста является лишь первым, но необходимым этапом чтения и анализа художественного произведения.

### Библиографический список

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. Москва:Русский язык, 1990. 167 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/>
2. Богин Г.И. Интерпретация текста: учебно-методические материалы для студентов IV курса ДО и V курса ОЗО отделения английского языка ф-та РГФ. Тверь: ТвГУ, 1995. 38 с.
3. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Москва: Русский язык, 1973. 218 с.
4. Габдуллина С.Р. Концепт ДОМ/РОДИНА и его словесное воплощение в индивидуальном стиле М. Цветаевой и поэзии русского зарубежья первой волны (Сопоставительный аспект): диссертация кандидата филологических наук. Москва, 2004. 243 с.: ил. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16020787>
5. Лингвистический анализ художественного текста / М. И. Гореликова, Д. М. Магомедова. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Русский язык, 1989. 151 с. URL: <https://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=5158636>
6. Журавлева Л. С. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев гуманитарных групп подготовительного факультета. Университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы. Кафедра русского языка – Москва: [б. и.], 1966. 1 т. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005595826>
7. Из истории русской художественной культуры: хрестоматия / под ред. А. Г. Лилеевой, И. В. Ружицкого. Москва: Флинта: Наука, 2006. 278 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002953231>
8. Караулов Ю.Н. Роль прецедентного текста в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – Москва, 1986. 276 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001317172>
9. Кудрявцева Е. Л. Обучение русскому языку в билингвальной среде: методические рекомендации / Е.Л. Кудрявцева, Т.В. Волкова, Е. А. Якимович; Центр современных образовательных технологий. Москва: ЦСОТ, 2013. 55 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006700206>
10. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. Москва:Русский язык, 1987. 142 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001381973>
11. Лилеева А.Г. Интерпретация художественного текста. Из поэзии и прозы Б. Л. Пастернака: Учебное пособие для иностранных учащихся: Продвинутый этап. Москва: «Диалог – МГУ», 1997. 85 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001780612>
12. Лилеева А.Г. Чтение и интерпретация художественного текста на уроках русского языка как иностранного для учащихся филологов // Слово. Грамматика. Речь: сборник научно-методических статей по вопросам преподавания русского языка как иностранного. Москва: Издательство Московского университета, 2009. Вып. 11. С. 151–157.
13. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: Структура стиха. Ленинград: «Просвещение», 1972. 271 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007159267>
14. Лотман Ю.М. Текст в тексте // Избранные статьи: в 3 т. Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн: Александра, 1992. С. 129–132. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004123203>
15. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Филологическое образование». Москва: Академия, 2008. 264 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004042137>
16. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. Москва: URSS: ЛКИ, 2007. 300 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003345234>
17. Обучение чтению: (На материале художественных текстов) / Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык, 1988. 151 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001413073>
18. Пискунова С. В. Текст, семантика грамматической формы: диссертация доктора филологических наук. Тамбов, 2001. 387 с. URL: <https://www.disscat.com/content/tekst-semantika-grammaticheskoi-formy>
19. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов; Отв. ред. Д. Н. Шмелев; АН СССР, Отделение литературы и языка. Москва: Наука, 1987. 261 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001378670>
20. Скугарова Ю.В. Иноязычный литературно-художественный текст: филологический и дидактический аспекты: монография. Москва: Издательство Московского университета, 2009. 159 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19945085>
21. Стативка В.И. Текст в современной образовательной парадигме: теория и практика анализа текстовых категорий: монография. Сумы: Университетская книга, 2020. 342 с. URL: <https://www.livelib.ru/book/1004853631-tekst-v-sovremennoj-obrazovatelnoj-paradigme-teoriya-i-praktika-analiza-tekstovykh-kategorij-monografiya>
22. Флоренский П.А. Иконостас. Москва: Искусство, 1995. 254 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001709308>
23. Формирование социокультурной компетенции иностранных студентов-филологов на материале православно окрашенных художественных текстов: Б. К. Зайцев, И. С. Шмелев: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Гос. ин-т рус. языка им. А. С. Пушкина. Москва, 2001. 23 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000299516>
24. Современная русская проза – XXI: хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный / под общей редакцией Кузьминой Е.А., Ружицкого И.В. Москва: Русский язык. Курсы, 2009. 376 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24350464>
25. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. Москва: Учпедгиз, 1957. 188 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006497341>

## References

1. *Arutyunov A. R.* Theory and practice of creating a textbook of the Russian language for foreigners. Moscow: Russian language, 1990. 167 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/>
2. *Bogin G. I.* Interpretation of the text: educational and methodological materials for students of the IV course of the pre - and V course of the OZO Department of the English language of the f-ta RGF. Tver: Tver State University, 1995. 38 s.
3. *Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G.* Language and culture. Moscow: Russian language, 1973. 218 p.
4. *Gabdullina S. R.* The concept of HOME / MOTHERLAND and its verbal embodiment in the individual style of M. Tsvetaeva and the poetry of the Russian diaspora of the first wave (Comparative aspect): dissertation of the Candidate of Philological Sciences. Moscow, 2004. 243 p.: ill. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16020787>
5. Linguistic analysis of a literary text / M. I. Gorelikova, D. M. Magomedova. - 2nd ed., ispr. and add. Moscow: Russian language, 1989. 151 p. URL: <https://ru.tracker.org/forum/viewtopic.php?t=5158636>
6. *Zhuravleva L. S.* Manual on the Russian language for foreign students of humanitarian groups of the preparatory Faculty. Peoples' Friendship University named after Patrice Lumumba. Department of Russian Language – Moscow: [B. I.], 1966. 1 vol. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005595826>
7. From the History of Russian Art Culture: a Textbook / . Moscow: Flinta: Nauka, 2006. 278 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002953231>
8. *Karaulov Yu. N.* The role of the precedent text in the structure and functioning of the linguistic personality // Scientific traditions and new directions in teaching Russian language and literature: Reports of the Soviet delegation at the VI Congress of MAPRYAL. - Moscow, 1986. 276 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001317172>
9. *Kudryavtseva E. L.* Russian language training in a bilingual environment: methodological recommendations / E. L. Kudryavtseva, T. V. Volkova, E. A. Yakimovich; Center for Modern Educational Technologies. Moscow: TSOT, 2013. 55 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006700206>
10. *Kulibina N. In.* Medical instruments work on a literary text. Moscow: Russian language, 1987. 142 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001381973>
11. *Lileev A. G.*, the Interpretation of the artistic text. From the poetry and prose of B. L. Pasternak: A textbook. Moscow: «Dialog-MSU», 1997. 85 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001780612>
12. *Lileeva A. G.* Reading and interpretation of a literary text at the lessons of the Russian language as a foreign language for students of philologists. Grammar. Speech: a collection of scientific and methodological articles on the teaching of Russian as a foreign language. Moscow: Moscow University Press, 2009. Issue 11. pp. 151-157.
13. *Lotman Yu. M.* Analysis of the poetic text: The structure of the verse. Leningrad: «Enlightenment», 1972. 271 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007159267>
14. *Lotman Yu. M.* Text in the text // Selected articles: in 3 vols. T. 1. Articles on semiotics and typology of culture. Tallinn: Alexandra, 1992. pp. 129-132. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004123203>
15. *Maslova V. A.* Modern trends in linguistics: a textbook for university students studying in the direction of «Philological education». Moscow: Akademiya, 2008. 264 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004042137>
16. *Novikov L. A.* Artistic text and its analysis. Moscow: URSS: LKI, 2007. 300 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003345234>
17. Teaching reading: (Based on the material of literary texts) / L. S. Zhuravleva, M. D. Zinovieva. 2nd ed., reprint. and add. Moscow: Russian language, 1988. 151 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001413073>
18. *Piskunov S. V.* Text, the semantics of grammatical forms: the dissertation of the doctor of philological Sciences. Tambov, 2001 387 p. URL: <https://www.dissercat.com/content/tekst-semantika-grammaticheskoi-formy>
19. Russian language and language personality / Yu. N. Karaulov; Ed. by D. N. Shmelev; AS USSR, Department of Literature and Language. Moscow: Nauka, 1987. 261 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001378670>
20. *Skugarova Yu. V.* Foreign language literary and artistic text: philological and didactic aspects: monograph. Moscow: Moscow University Press, 2009. 159 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19945085>
21. *Statika V. I.* Text in the modern educational paradigm: theory and practice of the analysis of text categories: monograph. Sumy: University Book, 2020. 342 c. URL: <https://www.livelib.ru/book/1004853631-tekst-v-sovremennoj-obrazovatelnoj-paradigme-teoriya-i-praktika-analiza-tekstovykh-kategorij-monografiya>
22. *Florensky P. A.* Iconostasis. Moscow: Iskusstvo, 1995. 254 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001709308>
23. Formation of socio-cultural competence of foreign students of philology on the material of Orthodox-colored literary texts: B.K. Zaitsev, I. S. Shmelev: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / State Institute of Russian Language named after A. S. Pushkin. Moscow, 2001. 23 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000299516>
24. Russian Russian Russian prose-XXI: a textbook for students of the Russian language as a foreign language / under the general editorship of Kuzminova E. A., Ruzhitsky I. V. Moscow: Russian language. Courses, 2009. 376 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24350464>
25. *Shcherba L. V.* Selected works on the Russian language. Moscow: Uchpedgiz, 1957. 188 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006497341>

УДК 378.147.227

UDC 378.147.227

**ГОРЛОВА Ю.И.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: uli1506@yandex.ru

**АЛТУНИНА О.А.**

старший преподаватель, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

E-mail: piton9791@mail.ru

**GORLOVA J.I.**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports of Orel State University

E-mail: uli1506@yandex.ru

**ALTUNINA O.A.**

Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports of Orel State University

E-mail: piton9791@mail.ru

## ПРИМЕНЕНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

### THE APPLICATION OF MIND MAPS IN DISTANCE LEARNING OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY

*В статье определены особенности использования ментальных карт как средства обучения и способ визуальной организации учебного материала. Представлены результаты сравнительного анализа функциональных возможностей прикладных компьютерных программ, предназначенных для их проектирования и создания. Рассмотрен потенциал применения ментальных карт в условиях дистанционного обучения студентов вуза.*

Ключевые слова: ментальные карты, майндмэппинг, дистанционное обучение.

*The article identifies the features of using mental maps as a teaching tool and a visual organization of educational material. The results of a comparison between applied computer programs designed for the creation of the maps, according to their functionality are presented. The potential of using the mental maps in the distance learning of students at the university is considered.*

Keywords: mental maps, mind mapping, distance learning.

Внедрение компетентностного подхода в отечественную систему высшего образования способствовало повышению значимости навыков метакогнитивного мышления. Подтверждением этого является включение в состав компетенций как результата образовательного процесса творческих и аналитических способностей, готовности к познавательной активности.

Ментальная карта является одним из универсальных способов структурирования, визуализации и запоминания информации и все чаще рассматривается учеными в контексте активизации познавательных и творческих способностей, метапредметных и общекультурных компетенций студентов. Такая карта представляет собой ассоциативную схему, отражающую взаимосвязь между идеями, образами, связанными общими центральным понятием.

Сама идея использования иерархически упорядоченных древовидных записей для систематизации знаний в определенной предметной области не нова. Одним из ранних примеров ее применения является «Древо Порфирия» – древовидная диаграмма, иллюстрирующая последовательное дедуктивное разложение понятия от высшего к низшим и предложенная еще в III в. философом-неоплатоником Порфирием [2]. Активный интерес к использованию ментальных карт в XX веке обусловлен двумя обстоятельствами – ин-

формационным взрывом и развитием когнитивной психологии в 1950-1960-е годы. Был открыт и исследован феномен перцептивной готовности, который отражает процесс отнесения определенного объекта к уже известным человеку категориям, сокращает время восприятия информации, связывает каждое новое знание с предыдущим опытом человека [3]. Р. Грегори обосновал вывод о том, что субъект восприятия не является пассивным наблюдателем, его память и прочие процессы активны при восприятии стимулов. Ученый сравнивал формирование мозгом когерентного представления о внешнем мире с построением научной картины с помощью гипотетико-дедуктивного метода [6]. Достижения когнитивной психологии стимулировали развитие новых идей в педагогике.

Термин «ментальная карта» был введен Т. Бьюзенем, автором книг и телепередач по популярной психологии. Он обращал внимание на то, что в условиях возрастающей учебной нагрузки традиционное конспектирование не является эффективным в контексте требований к креативности студентов, их аналитическим способностям и умению решать нестандартные задачи. В университетской библиотеке Т. Бьюзен выявил дефицит книг, содержащих в простой и доступной форме советы по оптимизации использования когнитивного потенциала, запоминанию и иной работе с большими объемами

новой информации. Позднее он называл источником проблем склонность человека к применению линейных алгоритмов решения мыслительных задач, предложив заменить его на радиантный, основанный на генерировании и использовании ассоциативных связей [1].

Длительное время потенциал использования ментальных карт в образовании практически не исследовался в связи с трудоемкостью и относительной индивидуализацией в процессе их разработки и интерпретации. По временным затратам на создание они значительно уступали таким привычным методам визуализации и структурирования информации, как списки, диаграммы, таблицы, блок-схемы. Развитие информационных технологий, позволяющих сократить время на разработку ментальных карт, вести коллективную работу над их созданием, многократно тиражировать, сохранять и корректировать их, способствовали возрождению интереса к ментальным картам в педагогике высшей школы.

В отечественной литературе для обозначения данной методики используются также понятия «диаграмма связей», «интеллект-карта», «ассоциативная карта», «карта мышления». Ментальные карты имеют четкие отличия от других схожих методов структуризации информации. Так, в отличие от концептуальных карт они фокусируют внимание только на одном центральном понятии и отражают преимущественно радиальные и иерархичные взаимосвязи. В сравнении со схожими видами диаграмм, например, радиального дерева, в них нет строго правильного или неправильного расположения элементов. Ментальные карты часто сопровождаются поясняющими надписями, визуальными значками для упрощения запоминания и формирования ассоциативных связей. Они соответствуют специфике ментального структурирования информации конкретного индивида, присущей ему визуальной мнемонике.

Преимущества и недостатки ментального картирования в образовательном процессе вуза систематизированы в таблице 1.

Результаты современных исследований подтверждают эффективность использования ментальных карт в образовательном процессе вуза. Дж. Несбит и О. Эйдоуп обосновывают большую результативность данного средства обучения в сравнении с чтением тематических текстов, посещением лекций и участием в обсуждении в учебной группе. Студенты подтверждают большую эффективность картирования по сравнению с написанием резюме или пометок в свободной форме по исследуемой теме. Достоверно подтверждена большая эффективность применения ментальных карт для студентов с относительно низкими способностями к обучению в сравнении с успешными студентами [7].

По некоторым данным, применение майндмэппинга на 15% эффективнее в сравнении с традиционным для обучения в вузе конспектированием [5]. Систематизация опыта использования приложений для создания ментальных карт говорит о том, что усредненная модель такой карты относительно мала: состоит из 31 узлов, к каждому из которых привязано по 3-4 понятия [4].

При создании ментальных карт в целях экономии временных затрат, обеспечения возможности многократного редактирования и групповой работы используется специальное прикладное программное обеспечение. Наиболее популярными русифицированными программами являются «XMind», «MindMeister», «FreeMind», «MindManager», «MindMup». Функционал указанных программ похож: они позволяют создавать, редактировать, отправлять ментальные карты различной тематики с использованием шаблонов, экспортировать их в традиционные офисные файлы (pdf, MS Office и т.п.), работать над картами в коллективе. При этом каждой программе есть отличительные преимущества. Так, «MindManager» предоставляет возможность по созданию мультимедийной карты с использованием ссылок. К любому пункту карты можно прикрепить список или напоминание, отметить человека в группе для проектирования конкретного направления. «FreeMind» интегрирован с

Таблица 1.

Преимущества и недостатки использования ментальных карт в образовательном процессе вуза

| Преимущества                                                                                                                 | Недостатки                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Универсальность методики для различных предметных областей                                                                   | «Упрощение» учебного материала и потеря знаний в результате субъективной фильтрации их значимости                               |
| Повышение эффективности в запоминании и структурировании больших объемов учебного материала                                  |                                                                                                                                 |
| Повышение концентрации и фиксации внимания на ключевых понятиях и идеях                                                      |                                                                                                                                 |
| Активизация познавательного интереса                                                                                         |                                                                                                                                 |
| Активизация творческих и аналитических способностей                                                                          | Субъективность в трактовке используемых визуальных образов и ассоциаций, ведущая к диссонансу восприятия у разных пользователей |
| Возможность использования новых технологий в обучении                                                                        |                                                                                                                                 |
| Возможность как индивидуальной, так и групповой работы                                                                       | Работа с относительно небольшими объемами учебного материала                                                                    |
| Возможность инициативного углубления знаний по учебной дисциплине                                                            |                                                                                                                                 |
| Возможность использования как средства оптимизации других методов активного обучения (мозговой штурм, проектирование и т.д.) |                                                                                                                                 |
|                                                                                                                              | Трудоемкость метода составления ментальных карт вручную                                                                         |

проектами Википедии, что позволяет оптимизировать поиск информации по исследуемой теме. «MindMeister» совместим с большинством проектов из других программ по созданию ментальных карт, позволяет выводить результаты работы в режим презентации, создавать общие карты при работе в коллективе.

В условиях дистанционного обучения студентов вузов, предопределенных неблагоприятной эпидемиологической ситуацией, потенциал применения современных информационных технологий в сочетании с инновациями в педагогике высшей школы используется недостаточно. Представляется, что недооценен и потенциал использования ментальных карт в образовательном процессе. Совместная работа педагога со студентами или группы студентов над ментальными картами частично снимает проблему коммуникационных ограничений дистанционного обучения в образовательном процессе, повышает мотивацию к саморазвитию и познавательный интерес, формирует навыки и умения, необходимые для успешного самообразования. Перед подготовкой к занятию, контрольной работе, экзамену повторный просмотр подготовленных студентами ментальных карт способствует осознанию целостности знаний, наличию взаимосвязей между темами и понятиями, обращает внимание студента на ключевые понятия и сложные места в изучении материала, упрощает процесс повторения и вспоминания.

В рамках организации дистанционного обучения по дисциплине «Спортивная подготовка в избранном виде спорта» студентам третьего курса, обучающимся в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», в качестве домашнего задания было предложено составить ментальную карту, посвященную методике физической подготовки с учетом их спортивной специализации. Работа осуществлялась в доступной онлайн-версии любой русифицированной программы для ментального картрирования. Это позволило студентам выбрать подходящие средства для

разработки карты в соответствии с их способностями по использованию информационных технологий в обучении. Перед началом работы была выслана краткая памятка. Содержащиеся в ней рекомендации по составлению ментальных карт включали в себя следующую последовательность действий:

- регистрация на официальном сайте программы для получения доступа к бесплатной онлайн-версии;
- выбор шаблона для визуализации ментальной карты
- определение центральной идеи, понятия ментальной карты;
- поиск понятий и идей, логически или ассоциативно связанных с центральным;
- повторение предыдущего этапа необходимое число раз для каждого следующего элемента ментальной карты;
- иллюстрирование и форматирование каждой ветви ментальной карты в специфичном стиле, акцент на наиболее важных связях и ассоциациях;
- добавление комментариев к фрагментам и элементам карты, в том числе с указанием возможностей практического использования информации;
- анализ полученного результата, поиск путей оптимизации карты;
- проведение мозгового штурма, разбора и анализа карты в группе.

В качестве примера для разработки карты было рекомендовано использовать следующую цепочку логических связей: «методика физической подготовки в избранном виде спорта» – «этапы физической подготовки» – «задачи физической подготовки» – «виды физической подготовки». Жестких рамок по оформлению, структуре и глубине детализации карты не задавалось.

82% студентов вовремя справились с заданием. Пример разработанных студентами ментальных карт по теме «Методика физической подготовки спортсменов в избранном виде спорта» представлен на рис. 1.

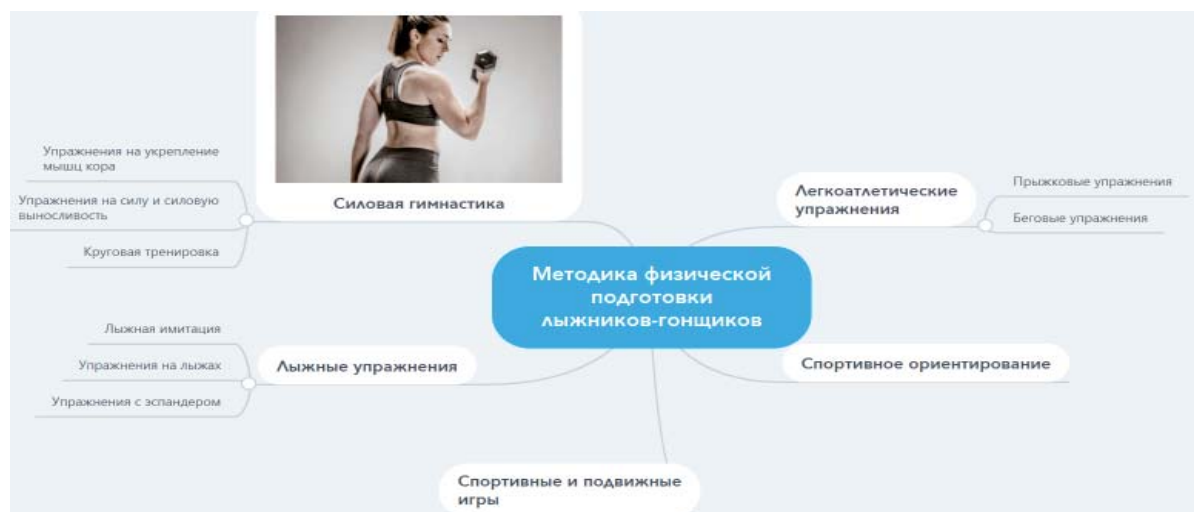


Рис. 1. Пример ментальной карты, разработанной студентом по теме «Методика физической подготовки спортсменов в избранном виде спорта».

Анализ составленных студентами ментальных карт позволяет сделать вывод о том, что чаще всего для их разработки использовались программы «MindMeister» и «MindManager». В 68% работ к центральному понятию было в среднем составлено 3 подуровня. 18% обучающихся группы использовали только 2, 9 % - более 3 уровней. В половине всех представленных на проверку ментальных карт для каждого понятия в подуровне было в среднем более 3 узлов, в 36 % заданий в среднем использовалось по 3 узла. Полученные результаты косвенно свидетельствуют о различиях в образовательных потребностях студентов. В этой связи дальнейшее использование в обучении ментального картирования как средства, не ограничивающего познавательный интерес обучающегося формальными рамками, представляется актуальным.

Для изучения отношения студентов к использованию ментальных карт был проведен мини-опрос, целью которого являлось изучение отношения студентов к данному инструменту визуализации и структурирования информации. Каждый четвертый студент указал на определенные затруднения в разработке ментальных карт, что косвенно свидетельствует о недостаточном уровне развития навыков использования современных информационных технологий для поиска и обработки информации. Таких обучающихся рекомендуется включать в мини-группы для совместной работы, уделять

больше внимание формированию у них базовых навыков владения методикой разработки ментальных карт и работы в прикладных программах для их создания и редактирования. 77% студентов считают ментальные карты удобным средством для повышения эффективности учебной деятельности. 68% отмечают их эффективность для запоминания учебного материала. Показательно, что более половины обучающихся (55%) отмечают потенциал применения ментальных карт для решения различных задач.

Таким образом, преподаватель в процессе обучения с использованием ментальных карт задает примерную вербальнообразную логико-смысловую модель организации учебного материала. Каждый студент по своему желанию может увеличить количество уровней ментальной карты, расширить ассоциативный ряд, сделать пометки на карте с учетом собственных потребностей и особенностей работы с информацией, договориться с одноклассниками о совместной работе. В этом случае исходный шаблон, заданный преподавателем, трансформируется в индивидуальные и индивидуально-групповые модели знаний обучающихся. Обобщение личного практического опыта использования ментальных карт в организации дистанционного обучения студентов свидетельствует о перспективности их применения в процессе обучения.

#### Библиографический список

1. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. Мн.: Попурри, 2003. 304 с.
2. Павлинов И.Я. Номенклатура в систематике. История, теория, практика. М.: ТНИ КМК, 2015. 439 с.
3. Холодная М.А. Когнитивная психология. Когнитивные стили. М.: ИЦ Юрайт, 2020. 310 с.
4. Beel J., Langer S. An Exploratory Analysis of Mind Maps: Proceedings of the 11th ACM Symposium on Document Engineering. Mountain View, California, 2011. Pp. 81–84.
5. Farrand P., Hussain F., Hennessy E. The efficacy of the mind map study technique // Medical Education. 2002. №36 (5). Pp. 426–431.
6. Gregory R.L. Perception as hypotheses // Oxford Companion to the Mind. Oxford, 1987. Pp. 608–609.
7. Nesbit J.C., Adesope O.O. Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis // Review of Educational Research. 2006. № 76 (3). P. 413–448.

#### References

1. Buzan T., Buzan B. Superthinking. Minsk: Potpurri, 2003. 304 p.
2. Pavlinov I.Y. Nomenclature in taxonomy. History, theory, practice. Moscow: TNI KMK, 2015. 439 p.
3. Kholodnaya M.A. Cognitive Psychology. Cognitive Styles. Moscow: PC Juwrite, 2020. 310 p.
4. Beel J., Langer S. An Exploratory Analysis of Mind Maps: Proceedings of the 11th ACM Symposium on Document Engineering. Mountain View, California, 2011. Pp. 81–84.
5. Farrand P., Hussain F., Hennessy E. The efficacy of the mind map study technique // Medical Education. 2002. №36 (5). Pp. 426–431.
6. Gregory R.L. Perception as hypotheses // Oxford Companion to the Mind. Oxford, 1987. P. 608–609.
7. Nesbit J.C., Adesope O.O. Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis // Review of Educational Research. 2006. № 76 (3). Pp. 413–448.

УДК 372.878

UDC 372.878

**ГРЕШНИКОВА А.В.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра фортепиано, Орловский государственный институт культуры

E-mail: angel2711@inbox.ru

**КРЮКОВА С.А.**

доцент, кафедра фортепиано, Орловский государственный институт культуры

E-mail: veta5766@mail.ru

**GRESHNIKOVA A.V.**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Piano, Orel State Institute of Culture

E-mail: angel2711@inbox.ru

**KRYUKOVA S.A.**

Associate professor, Department of Piano, Orel State Institute of Culture

E-mail: veta5766@mail.ru

## ИНТЕГРАЦИЯ ИДЕЙ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### INTEGRATION OF IDEAS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN MUSIC EDUCATION

*Статья посвящена рассмотрению интеграции идей в современном музыкальном образовании. Авторы исследуют совокупность интегрированного характера музыкально-образовательных систем, каждая из которых является звеном в развитии методов приобщения человека к музыкальному искусству. Взаимодействие различных музыкально-педагогических систем способствует созданию единого мирового музыкально-педагогического пространства.*

Ключевые слова: музыкальное образование, системы, развитие, обучение, воспитание.

*The article is devoted to considering of the integration of ideas in modern music education. The authors explore the complex integrated nature of music and educational systems, each of which is a link in the development of methods of introducing people to the art of music. The interaction of various music-pedagogical systems contributes to the creation of a single world music-pedagogical space.*

Keywords: music education, systems, development, training, education.

«В каждом из вас запрятан такой инструмент,  
который звучит красивее всех скрипок.

Нужен лишь человек,  
который заставит этот инструмент зазвучать!

С помощью этого инструмента  
вы можете приблизиться  
к величайшим музыкальным гениям,  
лишь бы нашелся тот человек,  
который вас поведет...»

*Золтан Кодай*

Важным достижением методической мысли второй половины XX века стали идеи о всеобщей доступности музыкального образования и демократичности музыкального обучения и воспитания. Благодаря универсальности музыкального воспитания, творческие возможности человека раскрываются в различных областях социальной и духовной жизни через музыкальное образование.

Как неоднократно отмечалось, «гуманистическая направленность музыкального образования воплотилась в новых системах и методах. Сначала эти системы носили личностно-ориентированный и авторский характер. Основной методической установкой было применение способов обучения, которые активизировали слушание музыки и развивали навыки практического музицирования (певческого и инструментального)» [15,

с. 159].

Следует упомянуть, что в музыкальной педагогике сформировались новые тенденции, направленные на использование как традиционных систем и методов музыкального воспитания Э. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Д. Кабалевского и др., так и музыкальных систем с доступной формой приобщения к музыке через развитие навыков слушания.

Обусловлено это тем, что «педагогическая ценность большинства музыкально-образовательных идей заключалась в личностной направленности, стремлении найти оригинальный способ приобщения человека к музыке, доставляющий радость и удовольствие. Именно личностная установка обусловила педагогические находки выдающихся музыкантов и педагогов» [15, с. 169].

На протяжении длительного периода времени основным средством музыкального обучения считалось пение, в связи с этим главное внимание было направлено на развитие интонационности, опирающейся на ладовую основу.

Следующим шагом в развитии музыкального образования стала новая система музыкального воспитания Эмиль Жак-Далькроза [2], которая представляла собой новый уровень приобщения к музыке через постижение её временной природы, особенностей ритмики. Как справедливо отмечено, «всякое движение требует пространства и времени. Тело человека в то же время

простейшее средство для воспроизведения движения. Пространство, в котором происходит движение, время, в течение которого оно происходит, и необходимая для движения сила являются теми исходными точками, которыми обуславливается изучение движения. Движение становится искусством благодаря ритму» [14, с. 62].

Основная цель метода Э. Жак-Далькроза – развитие музыкальности в человеке. Поскольку музыка неотделима от его физиологической системы, то она способствует определенному распределению времени, формирует способность быстро и непосредственно выстраивать музыкальные движения, формировать импульсы структуре тела для распределения пространства с помощью движения. И это неслучайно, ибо «только музыка может дать понять ясно и отчетливо, с какой скоростью, с какими промежутками тело должно двигаться. Поэтому мы регулируем музыкой и тактировкой всякое движение, которое должно быть воспроизведено с известной правильностью, начиная с простейшего, вроде маршировки солдат, движений гимнаста, гребца, и кончая выполнением коллективной, массовой работы. Высокое развитие искусства движения в пространстве возможно только в соответствии с развитием способности к восприятию последовательности движения во времени» [14, с. 63].

Система Э. Жак-Далькроза включает в себя три основные части: ритмическую гимнастику, сольфеджио и импровизацию, которые тесно взаимодействуют друг с другом и являются неотделимыми элементами.

Задача воспитания музыкально-ритмической культуры, разработанная Э. Жак-Далькрозом, приобрела приверженцев и последователей в разных странах мира. Идеи Э. Жак-Далькроза оказали значительное влияние на формирование широко известной системы музыкального образования немецкого композитора и педагога Карла Орфа.

Определенной особенностью является своеобразие педагогических целей Карла Орфа, которые заключаются в активизации творческой личности человека, возможности стимулировать развитие его инициативы и самостоятельности, вместе с этим формировать музыкально-ритмическое чувство и музыкальный слух. Карл Орф опирается на все разнообразие музыкального фольклора для всестороннего развития у обучающихся непосредственной инициативы к творчеству.

Эти идеи и принципы нашли свое художественное выражение в сборнике К. Орфа для практического музицирования «Шульверк» [10], который состоит из пяти томов и включает в себя упражнения, предназначенные для хорового исполнения в сопровождении музыкальных инструментов, а также ритмические упражнения и театрализованные сценки для декламации, что является особенно важным на начальном этапе обучения музыке. На этом уровне К. Орф предлагал детям заниматься по сборнику «Музыка для детей», и каждый, кто занимался по этой методике совместно с детьми, мог обогащать и дополнять его словесным и музыкально-народным детским фольклором.

Следует отметить, что «Шульверк» стала ключевым аспектом в музыке, поскольку применяет музыку на народные лады, ритмы и жанры, которую К. Орф взял за основу от Э. Жак-Далькроза, Б. Бартока, З. Кодая. «Музыка вырастает из ритмизованной речи, ее формы рождаются в танцевальном движении, и все это окрашивается радостью взаимного общения и игры», – заключает Карл Орф [17, с. 250].

При этом легкость при разучивании заключается в игровой форме музыкального материала, что является ценностью методики К. Орфа. Ее основная направленность связана с развитием способности каждого ребенка проявлять себя в условиях коллективной деятельности. Помимо этого, в «Шульверке» представлены лучшие образцы народной и профессиональной музыки разных стран. «Шульверк» успешно взаимодействует с другими существующими методиками.

К. Орф полагал, что использование «элементарной» музыки, сочетающейся с движением, танцем и словом, является таким же значимым, как и обучение музыке через развитие вокальных навыков.

Для детского элементарного музицирования К. Орф создал свой инструментарий, известный как «оркестр Орфа». Его особенностью является использование ударных и шумовых инструментов как основных. В большинстве исследований, в том числе Д. Баренбойма, дается характеристика оркестровых инструментов следующим образом: «Мелодические ударные инструменты с деревянными или металлическими пластинками – различного размера ксилофоны, металлофоны. И большая группа немелодических ударных – детские литавры, двойные барабаны, маленькие тарелочки. Также используются простые духовые инструменты, родственные народной свирели и разного диапазона блокфлейты» [17, с. 54].

Классические оркестровые инструменты и некоторые смычковые, такие, как скрипка применяются индивидуальным способом, в качестве фона для извлечения тянущихся звуков на «пустых» струнах.

Этот инструментарий был разработан К. Орфом совместно с известными европейскими педагогами-методистами. Согласно данной концепции, «инструменты для детского элементарного музицирования должны обладать эстетически привлекательной звучностью и быть очень простыми, удобными для игры, без специальной выучки. Они должны без передающих механизмов непосредственно подчиняться играющему – движениям его рук и рта, и соответствовать тому инструменту, который дан нам от природы – человеческому телу» [17, с. 134].

Эстетико-педагогическая направленность на развитие творческой инициативы обучающихся является важнейшей составляющей системы К. Орфа. Специальные инструментально-речевые импровизации становятся первым этапом приобщения ребенка к музыкальному искусству. Неоценимый вклад его системы состоит в том, что она охватывает самые разные возрастные категории детей и учитывает их индивидуальные особен-

ности. Метод К. Орфа выходит за рамки элементарного музицирования и направлен на взаимодействие с другими компонентами музыкального образования.

Венгерский композитор и музыкальный педагог Золтан Кодай [6] разработал концепцию музыкального образования, которая основана на вокально-хоровом музицировании. Хоровое пение рассматривается как наиболее эффективное средство для формирования музыкального слуха и творческой фантазии, полного понимания музыкальной красочности. З. Кодай придавал особое значение песенному фольклору, видя в нем основы художественного вкуса и высокие эстетические качества, а также уделял большое внимание вопросу музыкального воспитания. Он с первых лет занятий особенно усердно занимался нотной грамотой, чтением и записью музыки. Он понимал, что естественная вокальная природа человеческого голоса является необходимой опорой для всех форм музицирования, в том числе инструментального.

В его работах выстраивается продуманная концепция реформы музыкального образования целой страны, основанная на знакомстве с «родным» музыкальным материалом и постепенном погружении детей в мир музыки, чтобы затем привести их к великим образцам мировой музыкальной культуры. Опираясь на древнегреческие идеалы, З. Кодай называет музыку одним из главных предметов в школе, поэтому постижение нотной грамоты и хоровое пение необходимо не только профессиональным музыкантам, а всем без исключения.

Основные положения концепции музыкального образования З. Кодай включают следующие направления: «музыкальное воспитание, включающее активную музыкальную деятельность через практическое музицирование, человеческий голос самый доступный «инструмент» для музицирования. Совместное музыкальное переживание происходит только через коллективное хоровое пение» [15, с. 47].

Таким образом, данная концепция направлена на воспитание человека как личности. За долгие годы существования концепции появилось множество ее трактовок и интерпретаций.

Современные тенденции музыкального образования проявились на фоне исторической преемственности методов активизации обучения при помощи различных музыкальных инструментов, дирижирования и разнообразных движений. Яркое проявление этих тенденций можно проследить по системе профессора Франтишека Лисека [7], являющейся основой чешской музыкальной педагогики. Для активизации восприятия обучающихся Ф. Лисек использует как музыкальные инструменты, так и разнообразные бытовые предметы различной формы и окраски. Звучание этих бытовых предметов стимулирует внимание и интерес в музыкальных играх. Особенность системы Ф. Лисека – использование мультимедийности в музыкальном воспитании и обучении.

Используя достижения систем К. Орфа и З. Кодай, голландский музыкальный педагог, дирижер, общественный деятель Пьер ван Хауве разработал си-

стему подготовки заинтересованной слушательской аудитории. Он объединил идеи этих двух систем в единую форму с применением игрового метода обучения как основного. Один из них заключается в том, что обучающиеся разучивают отдельные темы произведений, которые будут исполняться на концерте, на блокфлейтах. Перед началом концерта они повторяют эти темы под управлением дирижера и затем слушают это же произведение в исполнении профессиональных музыкантов, ощущая свою причастность к звучащей музыке.

Заведующая кафедрой музыкального образования Иерусалимской академии музыки и танца Вероника Коэн [8] создала методику «зеркал», основываясь на идеях Пьера ван Хауве и Э. Жак-Далькроза. Коэн является автором методики пластического интонирования. Эта методика составляет основу национальной системы музыкального образования в Израиле.

Отражение особенностей содержания и развития музыки во времени через соответствующие движения по принципу «зеркал» и есть основная идея системы В. Коэн. Это не просто двигательная импровизация, а осмысленный творческий процесс поиска движений, отражающих развитие тематического материала и драматургию произведения. Коэн определяет этот процесс как пластическое интонирование, которое характеризуется эмоциональным анализом музыки в естественных движениях рук, головы и корпуса.

Важной составляющей является графическое изображение мелодического движения, которое отражает не только движение мелодии по звукоряду, но и ее ритмические особенности, а также характерные штрихи.

При разучивании песен В. Коэн отходит от привычного разбора «по фразам». Для того чтобы интонация проникла в сознание обучающихся, педагог повторяет несколько раз тему мелодии таким образом, чтобы она постепенно запомнилась. Это все закрепляется движениями под пение. При этом стимулируются творческие способности и фантазия.

Теоретическая концепция В. Коэн во многом близка идеям отечественного композитора, пианиста и педагога Д.Б. Кабалевского. Оба преподавателя акцентируют внимание на восприятии музыки и её слухового переживания. Музыкально-педагогические системы Д.Б. Кабалевского и В. Коэн ассимилировались в идентичную направленность на музыкальное развитие обучающихся путем формирования музыкальной культуры через разнообразные виды учебной деятельности. Музыкальный материал составляют не только произведения классики, но и современная музыка и фольклор.

Но в системе В. Коэн очевидна опора на двигательные импровизации, а программу Д.Б. Кабалевского [5] отличает социокультурный подход, связь с историей и другими видами искусств. Композитор выдвинул идею по изменению содержания и методов массового музыкального образования, которая воплотилась в отечественной музыкально-педагогической концепции.

Д.Б. Кабалевский первый использовал сформированный в 60-70-е гг. XX в. в мировой и отечественной

науке культурологический подход в сфере музыкального образования. Важно подчеркнуть, что музыкальная культура человека представляет собой часть его духовной культуры, и гармоничная личность обязательно должна быть всесторонне развита. Умственное развитие человека необходимо уравновесить чувственностью, которая развивается через непосредственное эмоциональное восприятие искусства.

Опора на такие музыкальные жанры, как песня, танец и марш стала принципиально важной для создания новой системы музыкального образования Д.Б. Кабалева. Отметим, что естественная связь с повседневной жизнью человека посредством занятий музыкой проявляется именно через эти жанры.

Д.Б. Кабалевский изменил подход к музыкальному образованию, благодаря пониманию специфики музыки как искусства. Цель его системы – сделать музыку понятной во всем многообразии жанров и форм, научить детей любить ее, показать им необъятный мир музыкального искусства.

Одной из интереснейших систем музыкального образования стала программа социальной адаптации детей из малообеспеченных и неблагополучных семей, принятая в Венесуэле. Она создавалась в первую очередь для спасения детей от влияния улицы.

Маэстро Хосе Антонио Абреу, дирижер оркестра, пианист и педагог, убедил представителей Министерства здравоохранения Венесуэлы в необходимости предоставить государственную поддержку предлагаемой им социальной программе адаптации детей и подростков посредством музыки, вовлечения их в общественную жизнь посредством музицирования в оркестрах. Данное направление положило начало созданию Национальной системы (El Sistema) детских и юношеских симфонических оркестров Венесуэлы. Рассматриваемая нами система была закреплена Конституцией РФ и законом, в которых сформулированы обязанности государства в сфере музыкального образования детей и юношества. Х.А. Абреу твердо стоял на том, что «культура для бедных не может быть бедной культурой» [3, с. 29–41].

Маэстро Х.А. Абреу и его последователям удалось создать систему оркестров, а впоследствии и хоров в виде целостной образовательной модели, состоящей из множества взаимосвязанных и соподчиненных элементов и предусматривающей непрерывный процесс обучения музыке на всех ступенях начальной, средней и высшей школы при сохранении в неизменности основных воспитательных задач.

Основная задача системы, по Х.А. Абреу, – воспитать человека, «привитого» культурой. Система детских и юношеских симфонических оркестров помогает человеку осознать свою роль и функцию в обществе. Для Хосе Антонио Абреу оркестр – это своеобразный аналог общества, коллектива людей, в котором не должно быть места эгоизму, индивидуализму, корысти. Важно то, что система не ставит целью воспитание профессиональных музыкантов: «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а воспитание человека» [13, с. 34].

Удивительно, что такая социокультурная инициатива возникла в небольшой стране с еще не сложившимися музыкально-образовательными традициями, но с огромным желанием помочь в адаптации к жизни подрастающему поколению и обеспечить им эстетическое и личностное саморазвитие!

Оригинальный метод инструментального обучения японского скрипача и педагога Синити Судзуки стал основой его системы музыкального образования: главная идея заключается в методе «воспитания таланта», или как его еще называют, метод «родного языка». Во-первых, родной язык учат легко, воспринимая его на слух. Во-вторых, все люди от рождения обладают определенными музыкальными способностями, которые позволяют овладеть игрой на музыкальных инструментах так же, как родным языком. С. Судзуки, профессиональный скрипач, опирался на этот инструмент, понимая, насколько эффективно скрипка развивает слух. В основе метода С. Судзуки лежит особый подход к непроизвольному слушанию музыки, которое начинается с самого рождения. Само обучение начинается с 2-2,5 лет.

Метод С. Судзуки не расходится с традиционными методами обучения музыке, и его использование представляется возможным как дополнение к ним. Суть системы Судзуки – это скорее философия и метод практической подготовки, чем непосредственно исполнительская школа. В ее основе заложен подход к музыкальному обучению через человеческое слово: от звучания речи к ее имитации слогами, словами, фразами. «Ребенок с рождения должен быть окружен музыкой и учиться исполнять ее по имитации: принцип играть, как говорить. Нотную грамоту дети начинают изучать только при достижении определенной игровой свободы. Ведь ребенок сначала учится говорить и только потом читать», – считает М. Ибука [4, с. 151].

Первые несколько лет музыкальные произведения запоминаются на слух при непосредственном участии педагога. И только тогда, когда ребенок овладевает определенными, достаточно развитыми техническими навыками, ему объясняются ноты: «Ученик соотносит то, что играет с тем, что написано в нотах, а не наоборот, т.е. изучение нот происходит ассоциативно. Общаясь между собой, дети учатся слушать друг друга, анализировать и сравнивать свою игру с игрой других учеников» [4, с. 96]. Подобная практика присутствия других учеников на уроке была распространена среди российских педагогов-музыкантов.

Основная педагогическая идея метода С. Судзуки заключается не в подготовке профессионального музыканта, а в развитии природной музыкальности каждого ребенка.

Концепция раннего обучения в Японии обогатила музыкальную педагогику расширением потенциальных возможностей по самореализации личности как в сфере обучения музыки, так и в любой сфере жизнедеятельности.

Интегративный характер современного музыкального образования свидетельствует о повышении уров-

ня процесса музыкального обучения и воспитания. Исторические предпосылки развития музыкального образования посредством различных систем и применение новых методов музыкального обучения повлияло на обновление его содержания и формы. Кроме того, любой авторский метод может стать основой и качественной особенностью целой системы музыкального образования.

Особую актуальность приобретает тот факт, что системы музыкального образования, которые были разработаны в национальных культурах педагогами-

новаторами, выявили определенную целостность их идейно-эстетических, педагогических и методических позиций. Совокупность этих идей заключается в гуманистической направленности музыки, в стремлении упростить, тем самым стимулируя процессы их взаимодействия, сделать их художественно наполненными.

Таким образом, музыкально-образовательный процесс, образованный посредством интеграции идей и обогащенный философско-педагогической проблематикой, определяет развитие современных инновационных способов внедрения в музыкально-педагогические системы.

### Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Преподавание музыки в начальной школе: учебное пособие для прикладного бакалавриата / Л.В. Байбородова, О.М. Фалетрова, С.А. Томчук. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2020.
2. Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Классика. XXI, 2006.
3. Доленко Е. Л. Музыкальное образование в Венесуэле // Музыкальное образование в контексте культуры: Вопросы теории, истории и методологии. М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2009.
4. Ибука М. После трех уже поздно / пер с англ. Н. Перовой. 5-е изд., испр. М.: Альпина нон-фикшн, 2014. С.223.
5. Кабалецкий Д.Б. О музыке и музыкальном воспитании. М.: НИИРО, 2004.
6. Кодай З. Учебное пособие по сольфеджио. Вып. 1. 333 упражнения в чтении нот: Введ. в венг. нар. музыку /Вступ. ст., сост., пед. фортепиан. ред. В. Блока. М.: Композитор, 1993.
7. *František Lášek*. Přehled z Lažské Etnologické bstav. Akad. Vmd Ieský Republiky, 2004.
8. Вендрова Т. Метод «музыкальных зеркал»: Двигательные аналоги «муз. восприятия» / В. Коэн, пер. с англ. // Искусство в школе. Вып.3. М.: Музыка, 1997.
9. Музыкальная педагогика и исполнительство. Проблемы, суждения, мнения: Учебное пособие.: Учебные пособия. М.: Издательство Прометей, 2016.
10. Орф-Шульверк. Музыка для детей. Русская версия. Том 1. Российское музыкальное издательство MPI, 2014.
11. Судзуки С. Возвращенные любовью. М.: Классика. XXI, 2006. С.192.
12. Судзуки С. Воспитание талантов / пер. с англ. С. Э. Борич. Минск: Попурри, 2011.
13. Сухомлинский В. А. Антология гуманной педагогики / Сост. Г.Д. Глейзер, А. Ф. Иванов, переиздание. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002.
14. Румер М. Эмиль Жак-Далькроз // Музыкальное воспитание в школе. Вып.4. М: Музыка, 1965.
15. Терентьева Н.А. История и теория музыкальной педагогики и образования: учеб. пособие. СПб., 1994. Ч. 2.
16. Цыпин Г.М. Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства: учебное пособие для академического бакалавриата / Г.М. Цыпин. М.: Издательство Юрайт, 2020.
17. Элементарное музыкальное воспитание по системе К. Орфа / ред. Л.А. Баренбойм. М.: Советский композитор, 1978.

### References

1. Bayborodova L.V. Teaching of Music in Primary School: A Textbook for Applied Bachelor's Degree / L.V. Bayborodova, O. M. Faletrova, S.A. Tomchuk. 2nd ed., Rev. and add. Moscow: Yurayt Publishing House, 2020.
2. Jacques-Dalcroze E. Rhythm. M.: Classics. XXI, 2006.
3. Dolenko E.L. Musical education in Venezuela // Musical education in the context of culture: Questions of theory, history and methodology. M.: Publishing house of the Russian Academy of Music im. Gnesins, 2009.
4. Ibuka M. After three it's already late / translated from English. N. Perovoy. 5th ed., Rev. M.: Alpina non-fiction, 2014.S. 223.
5. Kabalevsky D.B. About music and musical education. M.: NIRO, 2004.
6. Kodai Z. Tutorial on solfeggio. Issue 1.333 Exercises in Reading Notes: Introduction. in Hung. bunk bed music / Intro. Art., comp., ped. piano. ed. V. Blok. M.: Composer, 1993.
7. *František Lášek*. Přehled z Lažské Etnologické bstav. Akad. Vmd Iesky Republiky, 2004.
8. Vendrova T. Method of «musical mirrors»: Motor analogs of «muses. perception»/ V. Cohen, trans. from English // Art at school. Issue 3. Moscow: Music, 1997.
9. Musical pedagogy and performance. Problems, judgments, opinions: Tutorial.: Tutorials. Moscow: Prometheus Publishing House, 2016.
10. Orff-Schulwerk. Music for children. Russian version. Volume 1. Russian Music Publishing House MPI, 2014.
11. Suzuki S. Raised by love. M.: Classics. XXI, 2006.S. 192.
12. Suzuki S. Education of talents / per. from English S. E. Borich. Minsk: Potpourri, 2011.
13. Sukhomlinsky V.A Anthology of humane pedagogy / Comp. G. D. Glazer, A. F. Ivanov, reprint. M.: Publishing House of Shalva Amonashvili, 2002.
14. Rumer M. Emile Jacques-Dalcroze // Musical education at school. Issue 4. M: Music, 1965.
15. Terentyeva N.A. History and theory of musical pedagogy and education: textbook. allowance. SPb., 1994. Part 2.
16. Tsypin G.M. Psychology of creative activity. Music and other arts: a textbook for academic bachelor's degree / G.M. Tsypping. Moscow: Yurayt Publishing House, 2020.
17. Elementary musical education according to the system of K. Orff / ed. L.A. Barenboim. M.: Soviet composer, 1978.

УДК 378.147.88

UDC 378.147.13

**ГРЯДУНОВА Е.Н.**

кандидат технических наук, доцент кафедры мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: gryadunova65@mail.ru

**ТОКМАКОВА М.А.**

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: gorin57@mail.ru

**ГРЯДУНОВА М.А.**

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: gorin57@mail.ru

**ТОКМАКОВ Н.В.**

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: stalker2013@yandex.ru

**GRYADUNOVA E.N.**

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics of Orel State University  
E-mail: gryadunova65@mail.ru

**TOKMAKOVA M.A.**

Graduate Student of Orel State University  
E-mail: gorin57@mail.ru

**GRYADUNOVA M.A.**

Student of Orel State University  
E-mail: gorin57@mail.ru

**TOKMAKOV N.V.**

Student of Orel State University  
E-mail: stalker2013@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

**THE DEVELOPMENT OF THEORETICAL THINKING OF STUDENTS  
IN THE STUDY OF SPECIAL TECHNICAL DISCIPLINES**

*В статье представлен краткий анализ учебного процесса студентов старших курсов технических специальностей. Предложено использовать предмет управление экспериментом в виде основы для развития теоретического и прикладного мышления у студента. Обозначены возможности студента применять полученные ранее знания из различных областей в их взаимосвязи для решения различных технических задач. На примере изучения предмета управление экспериментом показана возможность развития теоретического и практического мышления у студентов старших курсов специальностей технической направленности.*

*Ключевые слова:* студент, преподаватель, экспериментальные исследования, управление экспериментом, теоретическое мышление, концептуальные способности.

*The article presents a brief analysis of the educational process of senior students of technical specialties. It is proposed to use the subject of experiment management as a basis for the development of theoretical and applied thinking in a student. The possibilities of the student to apply the previously acquired knowledge from various fields in their interconnection for solving various technical problems are indicated. On the example of studying the subject of experiment management, the possibility of developing theoretical and practical thinking among senior students of technical specialties is shown.*

*Keywords:* student, teacher, experimental research, experiment management, theoretical thinking, conceptual ability.

**Введение**

Процесс обучения невозможен без поиска и осмысления знания. Даже специально подготовленные лабораторные работы никогда не смогут заменить научные изыскания. Поэтому на последнем курсе обучения бакалавриата в планы подготовки многих специальностей включена дисциплина «управление экспериментом». При изучении данного предмета обучающий овладевает не только теоретическими знаниями, не только осуществляет хорошо подготовленный преподавателем эксперимент, но участвует в создании плана экспериментальных исследований, а порой и части экспериментального оборудования. Тенденция, возникшая пару десятилетий назад, заключающаяся в переходе от дифференциации различных наук к их интеграции, в настоящее время

еще усилилась. Переход от координации к их субординации и от одноаспектности в рассмотрении наук к их комплексности почти закончился. Современный выпускник, закончивший ВУЗ по одной из технических специальностей, может оказаться на работе в фармацевтической, пищевой или военной промышленности. Тогда он должен изучить производственный процесс и использовать общие принципы планирования и обработки экспериментальных исследований для данной сферы производства. Перед педагогами высшей школы стоит задача научить студентов научно мыслить, быстро реагировать на изменения условий задачи, корректировать намеченный план и не снижать темп работы.

**Основная часть**

Лекционный курс по предмету управление экс-

периментом предусматривает изучение методологии научного исследования, в которую входят методы теоретического, эмпирического и метатеоретического уровня [1, 2, 3]. Задача преподавателя научить студента самостоятельно проводить теоретические и эмпирические исследования. Полное и тщательное изучение отечественной и зарубежной литературы: учебников, монографий, патентов и статей является неотъемлемой частью учебного процесса. Электронные библиотечные ресурсы позволяют получить необходимый теоретический материал. У каждого обучающего есть доступ к огромным массивам информации в сети интернет. Но эта информация по специальным техническим дисциплинам не структурирована, не всегда научно-обоснована и методически грамотно подана. Порою, эта информация не помогает студенту, а вводит его в депрессию. Молодой человек тратит бесконечное количество часов на поиск готового решения задачи в Интернет-ресурсах, которого там нет, вместо того, чтобы подумать над задачей самостоятельно. Исследования, проведенные А.А. Белицкой, подтверждают, что «технические профессии «требуют» более высокого уровня планирования, программирования, моделирования, оценки результатов, гибкости и самостоятельности собственных действий» [4]. Теоретическое исследование конкретного объекта или явление должно быть основано на общенаучных методах анализа и синтеза. Студенту необходимо научиться, при исследовании объекта, руководствоваться общими принципами: системности, универсальности и релятивности объекта. Он должен уметь выделить изучаемый объект из среды, изучить эмерджентные свойства, механизм функционирования его с другими объектами. Кроме этого, теоретические исследования в технических науках подразумевают построение математической и физической моделей. Решение практических задач должно носить творческий характер. Чем больше времени и сил затрачивает обучающий на обдумывание путей решения теоретической проблемы, тем оригинальнее его собственное решение. Теоретическое исследование является функцией мышления, познающие внутреннюю сущность явления, позволяющее мысленно анализировать и прогнозировать процессы. Уровень сформированности понятийного мышления определяет способность студента к теоретическому управлению экспериментом. В.В. Давыдов писал, что весь процесс обучения должен быть направлен на формирование у обучающихся «содержательной абстракции, обобщения и понятия, лишь в этом случае в их собственном мышлении появляются предпосылки теоретического отношения к действительности» [5].

Получение значимого результата экспериментального исследования непосредственным образом зависит, как от творческого мышления автора, так и от его научной базы знаний. К планированию и управлению экспериментом может приступить только тот студент, который освоил программу предыдущих курсов. В процессах восприятия, которые протекают в настоящем, всегда включается с одной стороны

прошлый опыт, сохраняющийся в памяти, с другой – всегда в восприятии присутствует антиципация – проявления психических способностей к опережающему отражению. Антиципация принимает участие в выборке информации в процессах запоминания и восприятия. Способность к действию и принятию решений с предугаданным результатом, невозможно без накопленного знаний и практического опыта. Управление экспериментом одна из специальных технических дисциплин, изучаемых студентами на выпускных курсах, которая включает в себе весь объем знаний по общетехническим дисциплинам.

Большинство технических задач решается математическими методами. Создание математической модели подразумевает представление физического процесса в виде формул, систем уравнений, функций. Системное исследование технического объекта требует рассмотрение ее подсистем и связей между ними. При этом нельзя рассматривать систему как алгебраическое сложение подсистем. Техническая система проявляется как целостная, только через взаимодействие подсистем. Студент должен научиться устанавливать области влияний изучаемого объекта, то есть включить в математическую модель все факторы, влияющие на систему и рассматривать систему как замкнутую. Уверенное владение математическим аппаратом является обязательным условием для успешного освоения курса управление экспериментом. Адекватным математическим аппаратом для моделирования вероятностных объектов являются теория детерминированных и случайных автоматов с детерминированными и случайными средами, теория случайных процессов, теория марковских процессов, эвристического программирования, методы теории информации, методы теории управления и оптимальные модели. Изучение дисциплины управление экспериментом дает возможность студентам не только увидеть проявление закономерностей, изученных в фундаментальных дисциплинах, но и применить известные физические законы и математические формулы при теоретическом исследовании объекта [6].

Лабораторные работы, предложенные студентам, должны быть связаны с проработкой специальной темы, входящей в выпускную квалификационную работу. Современные робототехнические системы имеют детали, изготовленные на 3D принтере, методом послойного наплавления. Группе студентов, состоящей из 8-ми человек, было дано задание – составить план проведения эксперимента, по определению механических характеристик нового термопластика. Цель экспериментального исследования – определить зависимость предела прочности детали от процентного заполнения его филаментом. Необходимо: изучить оборудование, для проведения эксперимент, имеющее на кафедре; выбрать установку, обеспечивающую необходимое усилие на разрыв. Для изготовления на принтере образца из данного термопластика надо представить эскиз детали. Курс инженерной графики изучается на первом курсе, но все обучающие успешно справились с поставленной зада-

чей: четко в наглядных пропорциях изобразили образец, правильно поставили необходимые и достаточные для изготовления размеры. Следующая часть экспериментального исследования состояла в определении числа опытов. Большое число экспериментального материала обеспечивают достоверность экспериментального исследования, но значительно увеличивают его стоимость, без значительного повышения точности измерений. Необходимо знать, что в экспериментах связанных с измерением физических параметров, случайные величины распределены по нормальному закону. Из курса «материаловеденье» студентам известны свойства и механические характеристики современных термопластиков. Информационные ресурсы так же представляют информацию о значениях предельного напряжения используемых в 3D печати термопластиков. Здесь проявляются категориальные способности студента, обеспечивающие отнесение исследуемого объекта и его характеристик к определенной категориальной системе, способность сопоставить данные признаки и обобщить их. В данном вопросе мнение студентов о минимальном, но достаточном количестве образцов с заданным процентным содержанием филамента разделилось: двое студентов предложило для серии испытаний по 3-и образца, двое по 4-и образца и четверо студентов по 5-ть образцов. Учитывая, что закон распределения исследуемой случайной величины известен, достаточно иметь три образца с заданной процентной наполняемостью. Для выявления функциональной зависимости предельного напряжения от процентного заполнения необходимо не менее пяти серии опытов. Таким образом, обучающиеся участвовали в планировании эксперимента и его осуществлении.

Немаловажным этапом обучения является обработка экспериментального массива данных. При расчете таких показателей как, среднее арифметическое значение, дисперсия и математическое ожидание, все студенты использовали Онлайн-калькулятор для расчёта статистических критериев. Значит, понятий аппарат математической статистики был успешно освоен на лекции и практических занятиях. Кроме того, простые арифметические действия осуществлены с применением электронных ресурсов. Построение эмпирической зависимости между предельным напряжением и процентным содержанием филамента в образце с помощью программ Excel так же не вызвала у обучающихся трудностей.

Проявление эмпирических критериальных способностей проявляются именно в создании функциональной зависимостью между понятиями. Составление дифференциальных уравнений – это модель целого класса явлений, характеризующихся одинаковыми процессами. Составленному дифференциальному уравнению при его интегрировании соответствует несколько решений. Чтобы получить верное, для данного экспериментального исследования, решение необходимо знать или задать дополнительные условия. То есть студент должен выделить изучаемое явление из всего класса явлений. Для решения составленного им дифференциального уравнения нужно выбрать метод решения: разделения переменных, метод подстановки, метод интегрирующего множителя, метод качественного анализа и т.д. Преподаватель должен предоставить возможность студенту самому выбрать метод решения и проверить уже готовый вариант ответа. Главную роль в процессе создания новых ментальных понятий, которые до этого отсутствовали в усвоенных индивидуальных знаниях, играют концептуальные способности обучающегося.

Логическая компетентность студента проверяется правильностью выводов, полученных в результате экспериментального исследования [7]. Эксперимент, осуществленный обучающимся, даже при его правильности, может быть математически неверно интерпретирован, если студент в процессе рассуждений «свернул» с правильной дороги.

#### **Заключение**

Таким образом, специальные технические предметы на старших курсах должны преподавать компетентные преподаватели обладающие научно-техническим мышлением. Преподавателю необходимо знать не только методы планирования и математической обработки экспериментов, но иметь фундаментальную базу знаний по ряду технических дисциплин. Кроме того, методы и средства обучения должны быть направлены на создание творческой обстановки в обучающейся группе. Процесс обучения студентов старших курсов должен быть направлен на развитие теоретического и прикладного мышления, чему способствует изучение дисциплины управление экспериментом. Освоение данного предмета дает возможность мыслить научно, ставить цели, решать поставленные задачи согласно составленному плану, обобщать полученные результаты и делать выводы. Такая осознанная деятельность студента развивает его концептуальные способности.

#### **Библиографический список**

1. *Ибраева Л.К.* Теория и техника инженерного эксперимента: конспект лекций для магистрантов научного направления специальности 6М070200 – Автоматизация и управление Алматы: АУЭС, 2015 50 с.
2. *Цаплин А.И.* Основы научных исследований в технологии машиностроения: учеб. пособие. Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014 228 с.
3. *Гмурман В.Е.* Руководство к решению задач по теории вероятности и математической статистики М.: Высшая школа, 2004. 407с.
4. *Белицкая А.А.* Динамика антиципации студентов на различных этапах обучения в вузе. Экономические и гуманитарные науки. 2011. №129239. С 16-20.
5. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.

6. *Ищенко Т.Н., Филиппов Н.И.* Способность к обобщению как условие понимания предметного содержания и развития мыслительных способностей. Сборник: Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под общей редакцией Т.Н. Ищенко. 2020. С. 65–75.

7. *Обуховский К.А.* Психологическая теория строения и развития личности Психология формирования и развития личности. Москва: Наука, 1981 С. 45–67.

#### References

1. *Ibraeva L.K.* Theory and technique of engineering experiment: lecture notes for undergraduates of the scientific direction of the specialty 6M070200 - Automation and control Almaty: AUPET, 2015 50 p.

2. *Tsaplin A.I.* Fundamentals of scientific research in mechanical engineering technology: textbook. allowance. Perm: Publishing house of Perm. nat. issled. polytechnic University, 2014 228 p.

3. *Gmurman V.E.* Guide to solving problems in the theory of probability and mathematical statistics. Moscow: Higher school, 2004. 407 p.

4. *Belitskaya A.A.* The dynamics of students' anticipation at various stages of study at the university. Economic and Human Sciences. 2011. No. 129239. From 16-20.

5. *Davydov V.V.* Types of generalization in teaching. Logical and psychological problems of the construction of educational subjects Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2000. 480 p.

6. *Ishchenko T.N., Filippov N.I.* The ability to generalize as a condition for understanding the subject matter and the development of thinking abilities. Collection: Pedagogy and psychology: problems of thinking development. Personality development in a changing environment. Materials of the V All-Russian scientific-practical conference with international participation. Under the general editorship of T.N. Ishchenko. 2020. Pp. 65–75.

7. *Obukhovskiy K.A.* Psychological theory of the structure and development of personality Psychology of formation and development of personality Moscow: Nauka, 1981 Pp. 45–67.

УДК 378

UDC 378

**ДЕРЖАВИНА Н.М.**

доктор биологических наук, профессор, кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: d-nm@mail.ru

**DERZHAVINA N.M.**

Doctor of Biology, Professor at the Department of Botany, Physiology and Biochemistry of plants, Orel State University named after I.S. Turgenev  
E-mail: d-nm@mail.ru

**К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО БОТАНИКЕ СТУДЕНТОВ  
НАПРАВЛЕНИЯ 06.03.01 БИОЛОГИЯ**

**TO THE QUESTION OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN BOTANY FOR STUDENTS  
OF THE DIRECTION 06.03.01 BIOLOGY**

*В статье рассмотрены разнообразные виды самостоятельной работы, предлагаемые бакалаврам-биологам (06.03.01) по дисциплине «Ботаника» на кафедре ботаники, физиологии и биохимии растений ОГУ имени И.С. Тургенева. Система компетентностно-ориентированных задач и заданий разработана на основе многолетнего опыта организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Включены задания, направленные на овладение знаниями, на их закрепление и систематизацию, на формирование умений и исследовательских навыков.*

Ключевые слова: ботаника, самостоятельная работа, устные, письменные, графические, практические задания/

*The article discusses various types of independent work offered to bachelor-biologists (06.03.01) in the discipline «Botany» at the Department of Botany, Physiology and Biochemistry of Plants OSU named after I.S. Turgenev. The system of competence-oriented tasks and assignments was developed on the basis of many years of experience in organizing classroom and extracurricular work of students. Included are tasks aimed at mastering knowledge, at consolidating and systematizing them, at developing skills and research skills.*

Keywords: botany, independent work, oral, written, graphic, practical tasks.

В контексте Болонского процесса и в рамках модернизации высшего профессионального образования основной его целью становится подготовка не просто знающего специалиста, а профессионала, готового к самообразованию, саморазвитию, способного критически мыслить. В таком образовательном пространстве особую значимость приобретает организация самостоятельной познавательной деятельности студентов и переход от парадигмы преподавания, к парадигме научения [1].

В Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева самостоятельная работа студентов-биологов организована в нескольких направлениях. Она заключается в выполнении устных, письменных, графических и практических заданий с внедрением информационных технологий. Для её проведения преподаватель должен накопить банк разнообразных компетентностно-ориентированных задач и заданий, ориентированных на внешние источники информации и повышение продуктивности образования.

Самостоятельная работа студентов по ботанике складывается, прежде всего, из аудиторной работы в вузе под руководством преподавателя. Внеаудиторная работа заключается в выполнении системы домашних заданий. При этом она может включать работу в библиотеках, сети Интернет, гербариях, сбор материала

и наблюдения за растениями на практике в природе, в экспедициях и т.д. [2, 3, 4, 5]. На неё в учебном плане с учётом требований Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС) предусмотрено не менее 50% часов из общей трудоемкости дисциплины, что позволяет существенно снизить аудиторную нагрузку студентов и преподавателей, а каждому студенту двигаться по собственной образовательной траектории.

В частности, по дисциплине «Ботаника», как правило, используются следующие виды самостоятельной работы студентов.

**I. Направленные на овладение знаниями**

1. **Устные задания**, рассчитанные на долговременное запоминание материала, позволяющие отобрать нужную информацию и структурировать её. Причем по мере изучения материала по морфологии и анатомии растений возрастают интеллектуальная нагрузка, краткость и разнообразие заданий.

К ним относятся:

а) текущая подготовка:

к занятиям по заданиям в методических указаниях и пособиях [6, 7], например:

по учебникам и практикумам подготовьте темы:

«Пластиды и вакуоли»; «Семена и проростки однодольных и двудольных растений», при этом,

используя дополнительную литературу (Чубатова Н.В. Морфология вегетативных органов цветковых растений /Летняя учебно-производственная практика по ботанике. Часть 3. под ред. А.К. Тимонина. М.: Изд. каф. высш. раст. биол. ф-та Моск. ун-та, 2006. 114 с.), познакомьтесь с типами прорастания семян и структурой проростков, всходов и ювенильных растений;

б) по вопросам, присланным в личные кабинеты, например, к теме «Проводящие ткани»:

Какие проводящие элементы оказывают большее сопротивление видному току – сосуды или трахеиды? Почему?

По каким признакам можно судить о том, что трахеальные элементы (сосуды и трахеиды) имеют неравномерное утолщение оболочек, а склеренхимные волокна – равномерное?

Какие типы сосудов полнее совмещают выполнение проводящей функции с механической? В каких чертах их строения это выражено?

в) по вопросам к «круглым столам», например, на темы:

«История ботаники как науки», «История и традиции чаепития»;

г) по заданиям к сезонным экскурсиям на практике [7], например, готовясь к весенней экскурсии, студенты самостоятельно ищут ответы на вопросы:

Каковы правила поведения в природе? Какие требования предъявляются к сбору и гербаризации растений?

Назовите редкие и исчезающие растения Орловской области, цветущие весной.

Какие вам известны типы побегов, различающиеся: по выполняемой функции, по длине междоузлий, по положению в пространстве и направлению роста, по способу нарастания?

д) при подготовке к отчёту по модулю по видефрагментам, присланным в личные кабинеты, например, по темам: «Покровные ткани», «Корни и корневые системы», «Семена и проростки», «Способы опыления растений» и др.

## II. Направленные на закрепление и систематизацию знаний

1. **Письменные задания**, позволяющие не просто аккумулировать факты и данные, а поразмышлять над ними, сопоставить, организовать в целостную систему. В их числе система заданий, способствующих формированию терминологического аппарата дисциплины, развитию критического мышления:

а) **группировка терминов** по разным критериям, например, задание: сгруппируйте предложенные термины, объяснив принцип группировки:

алейроновое зерно, рафиды, этиолированный, хромофоры, хлорофилл, каротиноиды, тилакоид, танины, лейкопласт, гликозиды, плазмоллиз, запасной крахмал, флавоны, грана, алкалоиды, амилопласт, тургор, ассимиляционный крахмал, сферосомы, строма.

б) оформление **словаря** (гlossария) ботанических терминов, например:

**Проламеллярное тело** – предшественник ламеллярной системы в пропластидах.

**Пропластиды** – недифференцированные предшественники **пластид** (встречающиеся в меристематических и эмбриональных тканях).

**Протеинопласты (протеопласты)** – лейкопласты, в которых откладывается запасной белок.

**Строма** – состоящий из белковых коллоидов матрикс пластид.

**Тилакоиды (ламеллы)** – внутренние мембраны, улавливающие свет и имеющие форму плоских мешков, в стромах пластид.

**Тонопласт** – мембрана вакуоли, отделяющая клеточный сок от гиалоплазмы.....

г) заполнение при подготовке к занятиям концептуальных таблиц, позволяющих систематизировать информацию, выявлять черты сходства и отличия между различными объектами, например:

Сопоставьте покровные ткани, заполнив таблицу

| Название ткани | Из какой меристемы образуется | Какие органы покрывает | Утолщение клеточных оболочек |               | Какими веществами пропитаны клеточные оболочки | Проницаемость для света |
|----------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|---------------|------------------------------------------------|-------------------------|
|                |                               |                        | Равномерное                  | Неравномерное |                                                |                         |
| Эпидерма       |                               |                        |                              |               |                                                |                         |
| Перидерма      |                               |                        |                              |               |                                                |                         |
| Корка          |                               |                        |                              |               |                                                |                         |

д) решение **тестовых заданий** закрытой формы: с выбором одного правильного ответа из предложенных (повествовательное, с рисунком, с пропуском слова, на отрицание) с выбором нескольких правильных ответов из предложенных (по форме «два из пяти», «три из шести», на установление последовательности и соответствия); заданий открытой формы (с кратким ответом, на завершение утверждения, на заполнение пропущенного слова и др.), например:

Составьте эволюционный ряд члеников сосудов от примитивных до продвинутых:

1. короткий бочонковидный членик с простой перфорацией на поперечной конечной стенке и очередной поровостью,
2. веретенной формы членик с сетчатой перфорацией и лестничной поровостью,
3. короткий бочонковидный членик с простой перфорацией на поперечной конечной стенке и очередной поровостью,
4. короткий членик с кривой конечной стенкой, с простой перфорацией и супротивной поровостью,
5. веретенной формы членик с лестничной перфорацией и лестничной поровостью

познавательных задач и их составление, например,

решите познавательную задачу:

если поздней осенью рассмотреть почки липы, то зачатки соцветий в них мы не обнаружим. В тоже время у многих других древесных растений нашей флоры уже с середины лета в почках сформирован и вегетативный и генеративный побеги. В какое же время года нужно анализировать почки липы, чтобы увидеть в них соцветия, и почему?

е) написание эссе, доклада-презентации, проекта, курсовой, выпускной классификационной работы

2. **Графические задания** как специфическая форма ментальных (интеллектуальных) карт:

а) выполнение **рисунков** органов и их частей, например, нарисуйте:

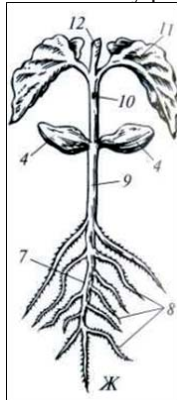
по памяти апекс побега и обозначьте его части;

схемы закрытого коллатерального армированного пучка и неармированного биколлатерального, сделайте подписи;

волокна склеренхимы в поперечном и продольном разрезах, сделайте подписи;

б) составление **немых рисунков** или их подписывание, изготовление **таблиц, схем, кластеров, графиков, диаграмм, фотографий** по темам курса, к курсовым и выпускным квалификационным работам, например:

Сделайте подписи к немому рисунку и назовите его



Составьте:

**таблицу**, отражающую многообразие метаморфозов побегов (листьев, корней);

**диаграмму** листорасположения по формуле  $1/2, 1/3, 2/5$ ;

**кластер** по темам «Клетка», «Способы опыления цветков», «Способы распространения плодов и семян»;

в) выполнение этюдов по морфологии растений на практике в природе

### III. Направленные на формирование умений и исследовательских навыков

Практические задания, предусматривающие самостоятельную работу, как на репродуктивном, так и на творческом уровнях. Такие задания позволяют сделать процесс обучения более активным и повысить интерес студентов к изучению природы. Они способствуют развитию их познавательных способностей, творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности.

К ним относится изготовление:

а) **моделей** разных органов растений, органелл клетки, гистологических элементов и др., например:

сопоставьте строение хлоропласта и митохондрии, вылепив их в объеме из пластилина или любой массы для лепки (или сделав из папье-маше);

сделайте наглядные пособия, демонстрирующие разнообразие типов проводящих пучков: на куске пластика или фанеры вылепите из массы для лепки поперечные срезы пучков, раскрасьте их и покройте лаком;

б) **гербария**, временных, постоянных, влажных **препаратов**, например:

составьте гербарную коллекцию по разнообразию: соцветий-тирсов (гвоздичные, норичниковые, губоцветные, конскокаштановые, зверобойные, буковые, маревые и др.); наземноползучих трав и структуры их соцветий (вербейник монетчатый, клевер ползучий, лапчатка гусиная);

с *внутренней (вогнутой стороны) мясистой чешуи лука снимите иглой небольшой кусочек прозрачной пленки (эпидермы). Поместите его в каплю воды. При малом увеличении найдите удачное место. Рассмотрите одну клетку при большом увеличении. Не допускайте попадания воды и растворов на линзу объектива. Зарисуйте клетку, отметив: оболочку с порами, постенный слой цитоплазмы, ядро с ядрышками, вакуоль с клеточным соком, оболочки соседних клеток;*

в) дидактических или определительных карточек, например:

это растение выходит из-под снега с зелеными листьями. Они крупные, плотные, почковидной формы. Разотрите свежий лист в руках и ощутите запах, похожий на запах черного перца (помните! растение ядовито!). Побег у этого растения ползучий. Между черешками двух листьев прошлого года располагается крупная почка или появившиеся из неё 2 молоденьких, опушенных белыми волосками, сложенных пополам листка и короткий участок стебля.

г) создание для практических занятий коллекций из растений, высушенных плоскостным способом, например:

по темам «Лист» (простые, сложные листья, листья особой формы), «Корневые системы», «Метаморфозы побегов», «Соцветия» (простые, сложные), «Цветок» и др.;

**эстетических заданий**; открыток; флористических коллажей; панно; тематических композиций и др., например:



д) проведение **наблюдений** за развитием растений и их органов, как в лаборатории, так и в природе, например, проведите наблюдения за:

прорастанием семян с надземным и подземным прорастанием, сделав фотографии разных этапов прорастания;

основными опылителями древесных и травянистых растений, цветущих весной, выявив адаптации цветков к энтомофилии, в том числе – основные аттрактанты;

е) составление **иконотек** пищевых, лекарственных, эфиромасличных и др. растений;

ж) создание **электронной базы** растений разных таксонов Гербария им. В.Н. Хитрово Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева.

Таким образом, отвечая обязательным требованиям к организации образовательного процесса в вузе и тре-

бованиям времени в рамках компетентностной парадигмы, самостоятельная работа студентов-биологов делает процесс обучения более динамичным, оптимизирует его, ориентируя студентов на «процесс обучения в течение всей жизни», позволяя при этом сохранить фундаментальность образования.

Она направлена на развитие творческого потенциала личности, формирование у обучающихся навыков самоорганизации, самообразования, обеспечение возможности непрерывного личностного и профессионального роста.

Однако, ставя задачу развития у будущего специалиста навыков самостоятельного приобретения знаний и применения этих знаний на практике, следует помнить о разумном сочетании традиционного обучения и инновационных аспектов самостоятельной работы по дисциплине.

#### Библиографический список

1. Левина Л.М. Инновационные аспекты самостоятельной работы студентов в контексте Болонского процесса и модернизации высшей школы // Вест. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского, 2010, № 6, С. 17–22.
2. Бруновт Е.П. Самостоятельные работы учащихся по биологии. М., 1984. 160 с.
3. Якушкина Л.П. Технология организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в вузе: дис. канд. пед. наук. Орел, 2007. 210 с.
4. Федорова М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе: дис. докт. пед. наук. Орел, 2011. 437 с.
5. Трущенко Е.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов: дис. канд. пед. наук: Москва, 2009. 168 с.
6. Державина Н.М. «Ботаника (Анатомия и морфология растений)» Методические указания по выполнению лабораторных работ. Орел, 2020. 134 с.
7. Анатомия и морфология растений (в помощь самостоятельной работе студентов): учебно-методическое пособие / Н.М. Державина. Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2018. 109 с.

#### References

1. Levina L.M. Innovative aspects of independent work of students in the context of the Bologna process and modernization of higher education // Vest. Nizhegor. University named after N.I. Lobachevsky, 2010, No. 6, Pp.17–22.
2. Brunovt E.P. Students' independent work in biology. M., 1984. 160 p.
3. Yakushkina L.P. Technology of organization of out-of-class independent work of students at the university: dis. of the cand. of ped. sciences: Orel, 2007. 210 p.
4. Fedorova M.A. Theory and methodological support for the formation of educational independent activity of students in the university: dis. of the doct. ped. sciences: Orel, 2011. 437 p.
5. Truschenko E.N. Organization of independent work of university students on the basis of a competency-based approach to professional training of specialists: dis. of the cand. of ped. sciences: Moscow, 2009. 168 p.
6. Derzhavina N.M. «Botany (Anatomy and Morphology of Plants)» Methodical instructions for laboratory work. Orel, 2020.134 p.
7. Anatomy and morphology of plants (to help the independent work of students): teaching aid / N.M. Derzhavin. Oryol: OSU named after I.S. Turgenev, 2018.109 p.

УДК 271.72

UDC 271/72

**ДИМОВА А.Л.**

кандидат педагогических наук, доцент, докторант лаборатории математического общего образования и информатизации Института стратегии развития образования Российской академии образования, старший научный сотрудник отдела научного IT консультирования Научного центра Библиотеки информационных образовательных ресурсов  
E-mail: aldimova@mail.ru

**DIMOVA A.L.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student of the Laboratory of Mathematical General Education and Informatization of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Senior Researcher of the Scientific IT Consulting Department of the Scientific Center of the Library of Information Educational Resources  
E-mail: aldimova@mail.ru

**ОЦЕНКА ОБУЧЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ  
НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ  
И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**ASSESSMENT OF THE TRAINING OF FUTURE BACHELOR TEACHERS IN THE FIELD OF PREVENTING  
THE NEGATIVE CONSEQUENCES OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES  
FOR THE HEALTH OF STUDENTS**

*В результате исследований были разработаны методы оценки уровней достижения обученности будущих учителей в области предотвращения негативных последствий использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для здоровья обучающихся (ПНПЗО). Предложены итоговая диагностическая работа для оценки теоретических знаний, умений в области ПНПЗО, а также методика и рекомендации по оценке навыков применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ.*

*Ключевые слова:* оценка, обученность, будущие учителя-бакалавры, предотвращение, негативные последствия, здоровье обучающихся.

*As a result of the research, methods have been developed for assessing the levels of achievement of training of future teachers in the field of preventing the negative consequences of the use of information and communication technologies (ICT) for the health of students (PNPZO). The final diagnostic work is proposed to assess theoretical knowledge, skills in the field of PNPZO, as well as a methodology and recommendations for assessing the skills of using tools that neutralize the negative impact of ICT tools.*

*Keywords:* assessment, training, future teachers - bachelors, prevention, negative consequences, students' health.

Современный период развития отечественного образования характеризуется решением проблемы подготовки кадров в высших учебных заведениях (вуз), способных обеспечивать безопасность и сохранность здоровья учеников, студентов в условиях активного использования средств ИКТ как в учебном заведении, так и в местах их пребывания или проживания [4; 8; 11]. Решение данной проблемы сопряжено с разработкой учебной дисциплины, реализующей подготовку студентов-будущих учителей в области предотвращения негативных последствий использования ИКТ для здоровья обучающихся, а также с проведением экспертизы качества подготовки в аспекте оценки достижения обученности будущих учителей в этой области.

Данная подготовка позиционируется в качестве одной из приоритетных мер, определенных Правительством РФ для реализации в области обеспечения безопасности здоровья учащейся молодежи, детей в информационном обществе. В силу своей профессиональной деятельности, именно будущий учитель выступает в качестве основной движущей силы успешной реализации мер в данной области в школах,

колледжах, вузах. Учитель: формирует у учеников и родителей установку на бережное отношение к здоровью; неукоснительное соблюдение санитарно-гигиенических требований к организации работы на компьютерах, планшетах, интерактивных досках и др.; приобщает учеников к регулярному самостоятельному применению средств, нейтрализующих негативные последствия использования средств ИКТ, а также способов самоконтроля показателей здоровья; устанавливает взаимодействие между учителями, учениками, администрацией школы и родителями; организует их подготовку в области ПНПЗО [5].

В Институте стратегии развития образования Российской академии образования в рамках Государственного задания по Программе фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013-2020 годы [10], а также в рамках выполнения диссертационной работы, нами был разработан курс подготовки будущих учителей-бакалавров в области ПНПЗО, реализуемый в рамках одноименной дисциплины.

С опорой на Федеральный государственный образо-

вательный стандарт высшего образования по различным профилям направления подготовки будущих учителей-бакалавров [9], определено место дисциплины в структуре основных профессиональных образовательных программ высшего образования – дисциплина (модуль) «Предотвращение негативных последствий использования ИКТ для здоровья обучающихся (ПНПЗО)», которая может быть реализована в рамках элективных дисциплин по физической культуре и спорту [6]. Учебный материал дисциплины охватывает области нейтрализации негативных последствий использования средств ИКТ для здоровья обучающихся, с применением средств физического воспитания, оздоровительных процедур и др. в условиях структурных подразделений образовательной организации, оснащенных техническим оборудованием для их реализации, и представлен в разработанном нами учебном пособии для вузов «Базовые виды физкультурно-спортивной деятельности с методикой преподавания», в разделе «Предотвращение негативных последствий использования ИКТ для здоровья обучающихся» [7].

Вместе с тем своего решения также требуют вопросы, связанные с экспертизой качества подготовки в аспекте оценки достижения обученности будущих учителей в области ПНПЗО. Так, в исследованиях, посвященных методическим (педагогическим) системам обучения (МСО), Т.А. Бороненко [2] отмечает, что МСО предстает в одном из обоснованных вариантов учебной дисциплины, пройдя ряд этапов эволюции, среди которых: проектирование; реализация в виде создания конкретной учебной дисциплины и ее внедрение в педагогическую практику; анализ реализации МСО учебной дисциплины посредством педагогического эксперимента и т.д.

Таким образом, актуальной становится проблема разработки инструментария оценивания уровня обученности будущих учителей в области ПНПЗО посредством педагогического эксперимента.

В ракурсе проведения опытно-экспериментальной проверки качества подготовки, с опорой на работы ряда авторов (В.С. Аванесова, Л.Ф. Красинской, М.В. Лапенко), обоснована оценка уровня достижения обученности будущих учителей в области ПНПЗО, включающая в себя оценки уровней достижения обученности в областях: формирования теоретических знаний и умений в области ПНПЗО; формирования навыков применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ.

Основываясь на работах В.П. Беспалько, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и др., выделены четыре уровня достижения обученности в данной области: базовый, средний, высокий и повышенный. К каждому уровню разработаны требования к теоретическим знаниям, умениям в области ПНПЗО, а также к навыкам применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ. На базовом уровне студенты частично воспроизводят способы, методы, направленные на предотвращение негативных последствий использования

ИКТ для здоровья обучающихся. На среднем уровне студенты самостоятельно воспроизводят и применяют необходимую заученную информацию в области ПНПЗО. На высоком уровне студенты способны применять знания и умения в данной области на практике, в новых, нестандартных ситуациях. Повышенный уровень обученности предполагает самостоятельное конструирование новой деятельности в области ПНПЗО.

Исходя из исследований авторов (А.И. Буравлева, О.В. Насс, В.И. Сердюкова) обосновано, что уровень достижения обученности в области формирования теоретических знаний и умений ПНПЗО оценивается по результатам выполнения итоговой работы, составленной из заданий в тестовой форме, правильность выполнения каждого из которых можно оценить в дихотомической шкале. Основываясь на подходе, предложенном В.П. Беспалько [1], определено, что количественной оценкой может служить показатель  $K_a$ , представляющий собой отношение правильно выполненных заданий к общему их количеству. Множество значений  $K_a$  образуют шкалу  $[0; 1]$ , которую можно разделить на четыре части:  $[0; 0,7)$ ;  $[0,7; 0,8)$ ;  $[0,8; 0,9)$ ;  $[0,9; 1,0]$ , количественно соответствующие базовому, среднему, высокому и повышенному уровням достижения обученности в данной области.

В ходе проведения исследований установлено, что итоговая работа должна включать в себя 30 заданий (всего 6 блоков заданий), которые выполняются в форме педагогического тестирования. В данной работе первый, второй и третий блоки включают в себя задания, позволяющие оценить знания испытуемыми:

- теоретических основ области ПНПЗО;
- негативных проявлений, связанных с использованием средств ИКТ;
- средств, нейтрализующих негативные последствия использования средств ИКТ для здоровья обучающихся.

Четвертый, пятый и шестой блоки итоговой работы включают в себя задания, позволяющие оценить умения испытуемых:

- реализовывать меры в области ПНПЗО направленные на предотвращение негативных последствий использования ИКТ для здоровья обучающихся в вузах, школах, колледжах;
- владеть методикой самоконтроля и педагогического контроля здоровья обучающихся-пользователей средствами ИКТ на основе тестирований и мониторинга показателей ФЭС с применением диагностических комплексов, электронного дневника самоконтроля;
- владеть методикой самостоятельного применения различных оздоровительных комплексов, в том числе, на базе оздоровительно-физкультурных центров и кабинетов здоровья.

Набор заданий был предварительно апробирован на студентах Современной гуманитарной академии, Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, Московского автодорожно-го института (технического университета) для коррек-

ции формулировок заданий и их последовательности. Формирование заданий осуществлялось в соответствии с принципом случайного выбора. При этом правильное выполнение испытуемым каждого задания оценивается как один балл, неправильное – как ноль баллов.

На основе анализа работ В.В. Гузеева, М.В. Лапенко, С.Б. Серяковой обосновано, что уровень достижения обученности в области формирования навыков применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ (далее – навыки) можно оценить посредством экспертной оценки действий студентов по применению соответствующих средств, входящих в различные оздоровительные комплексы в рамках практического занятия, реализуемого на базе оздоровительно-физкультурного центра. Предложен сценарий итогового занятия, содержащего задания, направленные на выявление у испытуемых сформированных навыков четырех выделенных групп: включения, настройки и выключения технического оборудования (приборов); выполнения инструкций по эксплуатации технического оборудования и приборов; владение методикой применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ; владение регламентом времени проведения практического занятия в оздоровительно-физкультурном центре. Данный

сценарий предусматривает выполнение 4 групп заданий для каждого испытуемого, что обуславливает осуществление 34-х действий. В таблице 1 приведены рекомендации по оценке навыков применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ.

Исходя из работ авторов (Н.П. Абовского, В.С. Аванесова, М.В. Лапенко) определена процедура оценивания навыков, которая состоит в определении фактических действий, осуществляемых испытуемым по применению различных средств, и установлении их соответствия (несоответствия) рекомендациям инструкций по применению средств интенсивного восстановления и др., а также предложенной нами методике проведения занятий с использованием оздоровительного комплекса в оздоровительно-физкультурном центре [4; 12].

В ходе проведения исследования установлено, что выполнение испытуемым каждого задания (всего 34 задания) по проведению практического занятия с использованием оздоровительного комплекса может быть оценено экспертом следующим образом: за соответствие выполнения задания требованию – 1 балл; за несоответствие выполнения задания требованию – 0 баллов.

Таблица 1.

Рекомендации по оценке навыков применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ

| Группа формируемых навыков                                                 | Содержание требований к формируемым навыкам                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Методика оценки навыков применения средств                                                                                  | Средства, подлежащие оценке                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Включение, настройки и выключение технического оборудования (приборов)     | Владение навыками:<br>– включения технического оборудования (приборов);<br>– установки на приборе необходимого режима работы;<br>– приведения прибора в соответствующее рабочее положение;<br>– выключения технического оборудования (приборов)                                                                                                                                                                                                                                                | Проверить навыки включения, настройки технического оборудования (приборов) для применения различных средств, его выключение | Прибор «Истион-М» для ионизации воздуха, аппарат для психоэмоциональной коррекции «АПЭК», метеорокамера, приспособление для вибрационного массажа, прибор «Олимп» экспресс-тестирования функционального состояния «Олимп» |
| Выполнение инструкций по эксплуатации технического оборудования и приборов | Владение навыками установления соответствия:<br>– электропитания приборов напряжению в сети потребляемой от сети мощности;<br>– приборов, работающих при безопасном низком напряжении питания, требованиям ГОСТ Р50267.0-92;<br>– вибрационного воздействия приборов (приспособлений) необходимой частоте, амплитуде и времени воздействия на мышечные волокна. Владение навыками выполнения мер безопасности при включении технического оборудования и приборов, их эксплуатации и выключении | Проверить выполнение инструкций по эксплуатации технического оборудования и приборов                                        | Прибор «Истион-М» для ионизации воздуха, аппарат для психоэмоциональной коррекции «АПЭК», стимулятор биомеханический «Гризли», прибор «Олимп» экспресс-тестирования функционального состояния                             |

Продолжение Таблицы 1.

|                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Владение методикой применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ                | Владение навыками:<br>– выбора критериев режимов работы приборов;<br>– создания комфортных условий для применения средств нейтрализации;<br>– выполнения условий проведения занятий с использованием средств интенсивного восстановления;<br>– выбора средств, рекомендуемых к применению в различных частях практического занятия, а также в залах и зонах оздоровительно-физкультурного центра;<br>– применения средств, входящих в оздоровительный комплекс | Оценить методику применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ                                                                                                                                         | Прибор для ионизации воздуха «Истион-М», аппарат для психоэмоциональной коррекции «АПЭК», стимулятор биомеханический «Гризли», метеобарокамера, приспособление для вибрационного массажа, оборудование для аутотренинга, комплекс гимнастических упражнений, тренажеры («шведская стенка», «боксер», «велосипед», «доска для пресса»)                                                                   |
| Владение регламентом времени проведения практического занятия в оздоровительно-физкультурном центре | Владение навыками соблюдения регламента времени, отведенного на: – применение каждого средства оздоровительного комплекса;<br>– проведение практического занятия;<br>– проведение вводной, основной, заключительной частей занятия в оздоровительно-физкультурном центре                                                                                                                                                                                       | Оценить соответствие регламента времени, отведенного на применение средств оздоровительного комплекса и на проведение практического занятия, его частей, методике проведения занятий в оздоровительно-физкультурном центре | Прибор для ионизации воздуха «Истион-М», аппарат для психоэмоциональной коррекции «АПЭК», стимулятор биомеханический «Гризли», прибор «Олимп» экспресс - тестирования функционального состояния, метеобарокамера, приспособление для вибрационного массажа, оборудование для аутотренинга, комплекс гимнастических упражнений, тренажеры («шведская стенка», «боксер», «велосипед», «доска для пресса») |

В таблице 2 приведена методика оценки навыков применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ.

С опорой на работы В.П. Беспалько [1] определено, что уровни достижения обученности студентов в области формирования навыков применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ, можно оценивать в шкале [0; 1; 2; 3; 4; 5]. В ходе исследований установлено, что студент приобрел навыки: на по-

вышенном уровне при получении им пяти баллов, что соответствует выполнению более 90 % от всех заданий (32–34 заданий) по проведению практического занятия с использованием оздоровительного комплекса; на высоком уровне при получении четырех баллов – от 80 до 89% (28–31 задания); на среднем уровне при получении трех баллов – от 70% до 79% (24–27 заданий); на базовом уровне при получении студентом менее трех баллов – менее 70% (менее 23 заданий).

Таблица 2.

Методика оценки навыков применения средств, нейтрализующих негативное влияние средств ИКТ

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Проверить навыки включения, настройки технического оборудования (приборов) для применения различных средств, его выключение</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p><b>Проверить навыки включения:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. аппарата «АПЭК» (специальных «очков» с излучателями красного, оранжевого, желтого, зеленого, синего и фиолетового спектра света, блока питания и управления (БПУ) посредством нажатия кнопки «ВКЛ» на БПУ;</li> <li>2. приспособления для вибрационного массажа;</li> <li>3. прибора «Олимп» экспресс - тестирования функционального состояния</li> </ol> <p><b>Проверить установку:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. режимов «0» или «1» для создания «природной» или лечебно-профилактической концентрации отрицательных аэроионов на приборе для ионизации воздуха «Истион-М»;</li> <li>5. вентиляционного режима оттока-притока воздуха в диапазоне 8–10 мм р. ст. в многоместной метеобарокамере;</li> <li>6. положения кронштейна и излучающей головки аппарата «Истион-М» для создания целенаправленного конусного потока аэро- и аэрогидроионов</li> </ol> <p><b>Проверить навыки:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. автоматического выключения аппарата «АПЭК» после завершения сеанса</li> </ol> |

Продолжение Таблицы 2.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Проверить выполнение инструкций по эксплуатации технического оборудования и приборов</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |
| <b>Установить соответствие:</b><br>8. электропитания аппарата «Истион-М» напряжению в сети (220±22) А G0AB>B>9 50 (60) F 8 ?>B@51;O5<>9 >B A5B8 <>I=>AB8, =5 ?@52KH0NI59 5 В.<br>9. аппарата «АПЭК» изделиям, работающим при безопасном низком напряжении питания, несетевым (ГОСТ Р50267.0-92);<br>10. вибрационного воздействия стимулятора биомеханического «Гризли» необходимой частоте (12–35 Гц), амплитуде (1,5 мм) и времени воздействия на мышечные волокна<br><b>Проверить:</b><br>11. положение рук на столе (для уменьшения накопления статического электричества и стекания электрических зарядов) при эксплуатации аппарата «Истион-М»;<br>12. выполнение мер безопасности при выключении аппарата «Истион-М» во избежание случайных травм иглой                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| <b>Оценить методику применения средств, входящих в оздоровительный комплекс</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| <b>Оценить и сравнить с рекомендуемыми:</b><br>13. критерии выбора режимов «О» или «I» на приборе для ионизации воздуха «Истион-М»;<br>14. критерии выбора цвета для проведения сеанса биорезонансной офтальмоцветотерапии;<br>15. комфортность условий проведения сеанса биорезонансной офтальмоцветотерапии;<br>16. комфортность условий проведения аутотренинга<br><b>Проверить выполнение условий:</b><br>17. соблюдения отдыха (не менее пяти минут с закрытыми глазами) после применения биорезонансной офтальмоцветотерапии;<br>18. измерения артериального давления до и после применения метеобарокалывания<br><b>Проверить соответствие средств, рекомендуемых к применению:</b><br>19. во вводной части практического занятия;<br>20. в основной части практического занятия;<br>21. в заключительной части практического занятия;<br>22. в гимнастическом зале;<br>23. в тренажерном зале;<br>24. в зоне оздоровительного процесса<br>Проверить владение методикой применения:<br>25. гимнастических упражнений для разминки всех частей тела;<br>26. упражнений на тренажерах |  |
| <b>Оценить соответствие регламента времени, отведенного на применение средств оздоровительного комплекса и на проведение практического занятия, его частей, методике проведения занятий в оздоровительно-физкультурном центре</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| <b>Проверить соблюдение регламента времени, отведенного на применение:</b><br>27. аэрогидроионотерапии;<br>28. биорезонансной офтальмоцветотерапии;<br>29. метеобарокалывания;<br>30. экспресс - тестирования функционального состояния на приборе «Олимп»<br><b>Проверить соблюдение регламента времени, отведенного на проведение:</b><br>31. практического занятия в оздоровительно-физкультурном центре;<br>32. вводной части практического занятия;<br>33. основной части практического занятия;<br>34. заключительной части практического занятия                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |

Разработанный инструментарий оценки уровня достижения обученности студентов в области предотвращения негативных последствий использования ИКТ для здоровья обучающихся зарегистрирован Министерством образования и науки России в качестве результата интеллектуальной деятельности (РИД) [3].

Таким образом, предлагаемые методы могут быть использованы для проведения экспертизы качества подготовки обучающихся в области ПНПЗО (в аспекте оценки достижения обученности) на всех уровнях отечественного образования.

#### Библиографический список

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Изд-во Института профессионального образования, 1995. 336 с.
2. Бороненко Т. А. Методическая система обучения информатике и учебный предмет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodicheskaya-sistema-obucheniya-informatike-i-uchebnyy-predmet>
3. Димова А.Л., Мухаметзянов И.Ш. Оценка уровней сформированности компетенции обучающихся-пользователей информационными и коммуникационными технологиями в области здоровьесбережения. РИД: Алгоритм. № 01201352935.

Зарегистр. Мин. обр. и науки 01.2017 г.

4. Димова А.Л. Теоретико-методические основания подготовки студентов в области предотвращения негативных последствий использования информационных и коммуникационных технологий (на примере вузовской учебной дисциплины «Физическая культура»). М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2018. 93 с.

5. Димова А.Л. Концепция формирования культуры здоровьесберегающего поведения личности в условиях обучения с использованием средств ИКТ // Педагогическая информатика. 2020. № 1. С. 66–74.

6. Димова А.Л. Дисциплина «Предотвращение негативных последствий использования ИКТ для здоровья обучающихся» в программе подготовки бакалавров педагогических специальностей // Педагогическая информатика. 2020. № 3. С. 125–132.

7. Димова А.Л. Базовые виды физкультурно-спортивной деятельности с методикой преподавания: учебник для вузов. М.: Изд-во Юрайт, 2021. 428 с.

8. Мухаметзянов И.Ш. Медицинские аспекты информатизации образования. 2-е изд., исп. и доп. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2017. 168 с.

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf)

10. Программы фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013–2020 годы (в части РАО), утверждённой распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 декабря 2012 г. № 2237-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ifz.ru](http://www.ifz.ru)

11. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования: (психол.-пед. и технол. аспекты). М.: БИНОМ, 2014. 354 с.

12. Mukhametzyanov I., Dimova A. Assessment of levels of formation of competence of students as users of information and communication technology in the field of health care // Springer International Publishing Switzerland. V.L. Uskov et, all (eds.), Smart Education and E-Learning 2016. Smart Innovation. System and Technologies 59, P. 585–592. DOI 10. 1007/978-3-319-39690-3\_52

## References

1. Bepalko V.P. Pedagogy and progressive teaching technologies. M.: Publishing house of the Institute of Professional Education, 1995. 336 p.

2. Boronenko T.A. Methodical system of teaching informatics and educational subject [Electronic resource]. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodicheskaya-sistema-obucheniya-informatike-i-uchebnyy-predmet>

3. Dimova A.L., Mukhametzyanov I.Sh. Assessment of the levels of competence formation among students-users of information and communication technologies in the field of health preservation. REED: Algorithm. No. 01201352935. Registered Min. arr. and science 01.2017

4. Dimova A.L. Theoretical and methodological foundations of training students in the field of preventing the negative consequences of the use of information and communication technologies (on the example of the university academic discipline “Physical culture”). Moscow: FGBNU “IUO RAO”, 2018.93 p.

5. Dimova A.L. The concept of the formation of a culture of health-preserving behavior of the individual in learning conditions using ICT tools // Pedagogical informatics. 2020.No. 1. Pp. 66–74.

6. Dimova A.L. Discipline “Prevention of negative consequences of the use of ICT for the health of students” in the training program for bachelors of pedagogical specialties // Pedagogical informatics. 2020.No. 3. Pp. 125–132.

7. Dimova A.L. Basic types of physical culture and sports activities with teaching methods: textbook for universities. Moscow: Yurayt Publishing House, 2021.428 p.

8. Mukhametzyanov I.Sh. Medical aspects of informatization of education. 2nd ed., Isp. and add. M.: FGBNU “IUO RAO”, 2017. 168 p.

9. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 N 121 “On the approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 44.03.01 Pedagogical education (bachelor’s level)” [Electronic resource]. - Access mode: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf)

10. Programs of fundamental scientific research of state academies of sciences for 2013–2020 (in terms of RAO), approved by the order of the Government of the Russian Federation of December 3, 2012 No. 2237-р. [Electronic resource]. – Access mode: [www.ifz.ru](http://www.ifz.ru)

11. Robert I.V. Theory and methodology of informatization of education: (psychol.-ped. And tehnol. Aspects). Moscow: BINOM, 2014.354 p.

12. Mukhametzyanov I., Dimova A. Assessment of levels of formation of competence of students as users of information and communication technology in the field of health care // Springer International Publishing Switzerland. V.L. Uskov et, all (eds.), Smart Education and E-Learning 2016. Smart Innovation. System and Technologies 59, Pp. 585–592. DOI 10.1007 / 978-3-319-39690-3\_52

УДК 37.036.5

UDC 37.036.5

**ДОГАДИНА М.А.**

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, доцент кафедры защиты растений и экотоксикологии, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: marinadogadina@yandex.ru

**ТЯПКИНА А.П.**

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой зоологии, Орловский государственный аграрный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: angelikpt@mail.ru

**ПРАВДЮК А.И.**

обучающийся, Орловский государственный аграрный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: pravduk11@yandex.ru

**ТЯПКИН А.С.**

обучающийся, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ostittt@yandex.ru

**DOGADINA M.A.**

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Plant Protection and Ecotoxicology of Oryol State Agrarian University of N.V.

Parakhin

E-mail: marinadogadina@yandex.ru

**TYAPKINA A.P.**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Zoology of Orel State University

E-mail: angelikpt@mail.ru

**PRAVDYUK A.I.**

Student of Orel State University

E-mail: pravduk11@yandex.ru

**TYAPKIN A.S.**

Student of Orel State University

E-mail: ostittt@yandex.ru

**КЕЙС-МЕТОД, КАК ЭЛЕМЕНТ ГЕЙМИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ**

**THE CASE – STUDY AS AN ELEMENT OF GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS  
IN THE FORMATION OF THE COMPETENCIES OF STUDENTS**

Приоритетным в современном образовании является ориентация обучающихся на развитие индивидуальности, самоорганизованности, коммуникативной способности. Становление этих критериев, необходимых в будущей профессиональной деятельности, возможен через компетентностный подход. Значимую роль в формировании компетенций обучающихся магистратуры играет метод геймификации образовательного процесса в различных формах: глубокой, легкой, промежуточной. Вне зависимости от формы геймификации, повышение вовлеченности обучающихся в получение новых знаний и умений, апеллирование ими в решении определенной проблемы, развитие инновационного мышления очевидно. Геймификация в образовательном процессе при изучении сложных тем дает возможность каждому обучающемуся через игровые элементы детально изучить теоретические и практические вопросы, необходимые в будущей профессиональной деятельности. Модульно-рейтинговая система выступает в качестве катализатора мотивации к восприятию необходимой информации, развитию критического мышления, выработке лидерских качеств. Многогранность геймификации в образовательном процессе велика. Новым трендом выступает «кейс-метод», позволяющий обучающимся через дискуссию критический анализ и синтез информации, найти множество решений сложных проблем, не имеющих четких границ, а в ходе дебатов выбрать оптимальное решение. При реализации кейс-метода каждый обучающийся может раскрыть свои потенциальные способности, реализовать свою роль в команде. Систематичность изучения теоретико-практического материала методами геймификации способствует активному освоению знаний и умений, развивает все виды мышления. Метод геймификации, наряду с традиционными способами в образовательном процессе, способствует формированию высокоинтеллектуального, высококвалифицированного, востребованного на рынке труда магистра, умеющего профессионально реализовать полученные знания, умения и навыки на практике.

Ключевые слова: кейс-метод, компетенции, проблемно-ситуационный анализ, кейс-технологии, геймификация, креативность мышления, лидерские качества

The priority in modern education is the orientation of students towards the development of individuality, self-organization, and communication skills. The formation of these criteria, necessary in future professional activities, is possible through the competence-based approach. A significant role in the formation of the competencies of graduate students is played by the method of gamification of the educational process in various forms: deep, easy, intermediate. Regardless of the form of gamification, an increase in the involvement of students in obtaining new knowledge and skills, their appeal in solving a certain problem, the development of innovative thinking is obvious. Gamification in the educational process when studying complex topics gives each student the opportunity to study in detail the theoretical and practical issues necessary in future professional activities through game elements. The modular rating system acts as a catalyst for motivation to perceive the necessary information, develop critical thinking, and develop leadership qualities. The versatility of gamification in the educational process is great. A new trend is the «case method», which allows students through discussion, critical analysis and synthesis of information, to find many solutions to complex problems that have no clear boundaries,

*and in the course of the debate to choose the optimal solution. When implementing the case method, each student can reveal their potential abilities, realize their role in the team. The systematic study of theoretical and practical material by gamification methods contributes to the active development of knowledge and skills, develops all types of thinking. The gamification method, along with the traditional methods in the educational process, contributes to the formation of a highly intellectual, highly qualified, in-demand master on the labor market, who is able to professionally implement the acquired knowledge, skills and abilities in practice.*

**Keywords:** case-study competencies, problem-situational analysis, case technologies, gamification, creativity of thinking, leadership qualities.

**Введение.** Магистратура – вторая важная ступень высшего образования, которая позволяет обучающемуся изучить более узкое направление будущей деятельности. Магистерская образовательная программа, включая глубокую теоретическую и практическую подготовку, позволяет магистранту быть более конкурентоспособным и востребованным на рынке труда, инновационно мыслящим и прогрессивным в современных технологиях. Обучение в магистратуре вносит существенный вклад в портфолио магистранта, развивая его научно-исследовательские способности, необходимые в профессиональной деятельности. В процессе обучения осваиваются не только универсальные, профессиональные компетенции, но и педагогические, что позволяет выпускнику трудоустроиться в образовательных учреждениях [1,2,3].

В последнее время наиболее актуальными и прогрессивными в образовательном процессе являются методы геймификации, позволяющие не только плодотворно осваивать компетенции, но и развивать креативность мышления, умение работать в команде, выделять лидерские качества. Геймификация включает «Кейс-метод» [4,5,6]. В переводе с английского как понятие «case» означает: портфель, чемоданчик. Сущность кейс-метода в образовании заключается в использовании, по сути, новых технологий, отличающихся высокой актуальностью и нарастающей востребованностью среди обучающихся. Это современная и эффективная платформа освоения материала, базирующаяся на использовании проблемно-ситуативного обучения в форме кейса. Кейс представляет собой материал, подготовленный на основе конкретной ситуации. Разработку кейса можно возложить на одну группу, а решение – на вторую. Составляющей кейс-технологии можно считать дискуссию, способствующую развитию мыслительных способностей, выработке логически отработанного решения и в итоге, коллективного решения проблемы [7, 8, 9, 10].

**Актуальность.** Основа кейс-метода заключается в активном вовлечении обучающихся в ситуационный анализ, индивидуальный мозговой штурм и в итоге коллективное решение, освоение компетенций, овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками в игровой форме. Кейс-метод способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление. **Цель работы:** обоснование «кейс-метода», как одного из основных элементов геймификации образовательного процесса.

Геймификация использованием игрового мышле-

ния, динамики и остроты решения задач, вовлеченности аудитории в активный процесс ролевых игр, способствует повышению концентрации внимания, высокой заинтересованности, теоретико-практической отточенности выдаваемого решения и использование их в дальнейшей деятельности.

Геймификация предполагает различные ступени вовлеченности аудитории в процесс познания. Можно выделить глубокую, легкую геймификацию, а также промежуточную (рис. 1).



Рис. 1. Формы геймификации.

На рисунке 1 показаны формы геймификации, их цель и некоторые примеры, используемые в образовательном процессе.

Обучающиеся магистратуры, овладевая узко селективными знаниями в выбранной области, в качестве глубокой геймификации могут использовать учебные дебаты, основываясь на проведенном, например, социологическом анкетировании по проблемной тематике; участии в учебных дебатах, основанных на командном обсуждении разработанного кейса и т.п.

Легкая геймификация служит, своего рода, катализатором образовательного процесса. Примером может служить желание обучающегося представить разработанный им материал или проект в виде доклада на конференции, или, углубление полученных знаний участием в олимпиаде и т.п.

Активизировать магистрантов на занятиях лекционного типа возможно посредством вовлечения обучающихся в дискуссию, а презентация небольшого доклада по теме лекции отвлекут от некой монотонности и позволят более четко сформировать необходимые компетенции.

Ресурс Coursera, созданный в 2012 году совместно со специалистами Стенфордского, Принстонского и Мичиганского университетов, является уникальной онлайн-образовательной платформой, позволяет получить дополнительное образование практически из

любой научной области, повысить свой профессиональный уровень, расширить кругозор. Платформа размещает онлайн-курсы для дистанционного обучения в разных отраслях знаний в сотрудничестве с лучшими университетами и международными компаниями [11].

Использование инструментов геймификации позволяет на высоком уровне внедрять балльно-рейтинговую систему обучения, тем самым стимулировать обучающегося к новым познаниям. Краткий пример балльно-рейтинговой оценки освоенных компетенций приведен на рисунке 2.

| Вид деятельности                                                                                                                                 | Модуль 1 | Модуль 2 | Модуль 3 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|
|                                                                                                                                                  | баллы    |          |          |
| Дискуссия (лекция N)                                                                                                                             | 5        | 5        | 5        |
| Презентация доклада                                                                                                                              |          |          | 10       |
| Изучение курса Coursera по теме: «Искусственный интеллект для каждого»                                                                           | 10       |          |          |
| Изучение курса Coursera по теме: «Когнитивные системы в образовании»                                                                             |          |          | 10       |
| Выступление с докладом на конференции «Молодые исследователи»                                                                                    | 10       |          |          |
| Подготовка статьи по итогам конференции «Молодые исследователи»                                                                                  |          | 10       |          |
| Кейс по теме: «Современные методы обучения» (подготовка)                                                                                         |          | 10       |          |
| Кейс по теме: «Современные методы обучения» (дискуссия)                                                                                          |          | 10       |          |
| N...                                                                                                                                             |          |          |          |
| Итого баллов:                                                                                                                                    |          |          |          |
| Шкала перевода баллов: более 100 баллов – отлично; от 71-99 – хорошо; менее 70 баллов – удовлетворительно; менее 35 баллов – неудовлетворительно |          |          |          |

Рис. 2. Краткий пример балльно-рейтинговой оценки освоенных компетенций.

Приведенные примеры возможных форм геймификации не охватывают весь реальный научно-образовательный простор, использование которого позволит за короткий срок обучения в магистратуре сформировать востребованного и высококвалифицированного специалиста.

Подготовка кейса состоит из нескольких этапов (рис.3).

Разработчики кейса представляют работу для обсуждения в экспертной группе, после получения экспертной оценки работают над замечаниями перед дальнейшей апробацией. Обязательным является визуализация материала в виде презентации.



Рис. 3. Этапы подготовки кейса.

Решение кейса можно разбить на несколько этапов (рис. 4).



Рис. 4. Этапы решения кейса.



Рис. 5. Использование кейс-метода в образовании.

Информационный материал к кейсу «Оздоровление воздушной среды». В воздушной среде содержатся условно патогенные микроорганизмы, такие как: *Staphylococcus aureus*, *Staphylococcus pneumoniae*, *Bacillus agglomeratus*, *Pseudomonas aeruginosa*, *Aspergillus flavus*, *Staphylococcus alba*, *Escherichia coli*, *Sarcina* и др. в количестве, не представляющем опасности для человека. Но при увеличении их концентрации в воздухе и попадании на слизистые оболочки верхних

дыхательных путей, могут вызывать негативные изменения в состоянии здоровья, например, аллергическую реакцию. Снизить концентрацию условно патогенных микроорганизмов можно используя современные технические средства. Следует отметить, что очистители воздуха не всегда обеспечивают здоровую воздушную среду, а также имеют высокую стоимость. Известно, что растения выделяют в окружающую среду биологически активные вещества, обладающие антибактериальными, антифунгальными и протистостатическими свойствами, способствующие подавлению жизнедеятельности микроорганизмов. Обучающимся необходимо сформировать этапы решения кейса с разработкой содержимого и представления результатов.

Такая педагогическая технология, способствующая «мозговому штурму» обучающихся, позволит в игровой форме найти решение выделенной проблеме, через

обзор научной литературы, имеющиеся наработки ученых, дискуссии по кейсу.

Таким образом, применение кейс-метода в образовательном процессе позволяет эффективно и профессионально формировать компетенции обучающихся, развивать их логическое мышление, способности к работе в команде.

**Заключение.** Кейс-метод, как элемент геймификации образовательного процесса позволяет ориентировать обучающихся, с одной стороны, на самостоятельную работу познания сути проблемы и поиск ее решения через критический анализ и синтез полученной информации, с другой, командную работу с проявлением лидерских качеств. В целом, метод геймификации способствует проявлению таких качеств, как: самоорганизация, саморазвитие, деловая коммуникация, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

### Библиографический список

1. *Логачева А.Г., Голованова И.И.* Эффективность кейс-метода при формировании профессиональных компетенций магистрантов технического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–4.
2. *Догадина М.А., Тяпкина А.П.* Интеграция элементов гуманитаризации и геймификации в становлении профессиональной культуры личности // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 2(87). С. 167–170.
3. *Абдусаламов Р.А., Магдилова Л.В.* Развитие юридического образования в условиях информационного общества и сетевого взаимодействия // МНКО. 2018. № 6 (73).
4. *Трифонов П.В., Андрианова М.А.* Опыт внедрения приемов геймификации в образовательный процесс: пример задания // Инновации и инвестиции. 2017. №3.
5. *Красинская Л.Ф.* Преподаватель высшей школы: каким ему быть? (размышления о социальных ожиданиях профессиональных реалиях) // Высшее образование в России. 2015. № 1.
6. *Гриб Е.В., Колomoец Е.Н., Латышева В.В.* Игровые методы формирования компетенции «Командная работа и лидерство» в подготовке инженеров // Высшее образование в России. 2020. № 10.
7. *Аникеева Н.П.* Воспитание игрой: Книга для учителя [Текст] / Н.П. Аникеева. Москва: Просвещение, 1987. 144 с.
8. *Берн Э.* Люди, которые играют в игры. Игры, в которые играют люди. Москва: Эксмо, 2018. 576 с.
9. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. Москва: Владос, 1999. 360с.
10. *Замятин О. М., Абдыкеров Ж.С.* Формирование и оценка компетенций обучающихся путем геймификации образовательного процесса // Концепт. 2015. Школьная Академия «Учиться весело». 2015.
11. Coursera. Подробный обзор. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eto-razvod.ru/review/coursera/> (дата обращения: 05.02.2021)

### References

1. *Logacheva A.G., Golovanova I.I.* The effectiveness of the case method in the formation of professional competencies of undergraduates of a technical university // Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 63–4.
2. *Dogadina M.A., Tyapkina A.P.* Integration of elements of humanization and gamification in the formation of the professional culture of the individual // Uchenyeyazapiski Orel State University. 2020. No. 2 (87). Pp. 167–170.
3. *Abdusalomov R.A., Magdilova L.V.* Development of legal education in the information society and network interaction // MNCO. 2018. No. 6 (73).
4. *Trifonov P.V., Andrianova M.A.* Experience of introducing gamification techniques into the educational process: an example of a task // Innovations and investments. 2017. No. 3.
5. *Krasinskaya L.F.* High school teacher: what should he be? (reflections on social expectations and professional realities) // Higher education in Russia. 2015. No. 1.
6. *Grib E.V., Kolomoets E.N., Latysheva V.V.* Game methods of forming the competence “Team work and leadership” in the training of engineers // Higher education in Russia. 2020. No. 10.
7. *Anikeeva N.P.* Education by play: A book for a teacher. Moscow: Education, 1987. 144 p.
8. *Bern E.* People who play games. Games played by people. Moscow: Eksmo, 2018. 576 p.
9. *Elkonin D.B.* Psychology of the game. Moscow: Vlados, 1999. 360p.
10. *Zamyatina O. M., Abdikerov Zh.S.* Formation and assessment of students’ competencies through gamification of the educational process // Concept. 2015. School Academy “It’s fun to learn”. 2015.
11. Coursera. Detailed overview.[Electronic resource]. – Access mode: <https://eto-razvod.ru/review/coursera/> (date of access: 05.02.2021).

УДК 378.14.014.13

UDC 378.14.014.13

**ДУГИНА С.Ю.**

аспирант, кафедра профессионального обучения и  
бизнеса, Орловский государственный университет  
имени И.С. Тургенева  
E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

**DYGINA S.Y.**

Graduate Student, Department of Vocational Training and  
Business of Orel State University  
E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ,  
С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

**ORGANISATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS,  
WITH THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF THE COMPETENCE APPROACH**

*Расширение объема самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий сопровождается расширением информативного и профессионального поля, в котором работает студент, а также создает благоприятные условия для формирования личности самостоятельной, ищущей, творческой, является основой подготовки студентов к самообразованию.*

Ключевые слова: самостоятельная работа, информационные технологии, Moodle, виртуальная среда, компетентностный подход.

*The expansion of the volume of independent work of students with the use of information technologies is accompanied by the expansion of the informative and professional field in which the student works, and also creates favorable conditions for the formation of an independent, searching, creative personality, which is the basis for preparing students for self-education.*

Keywords: independent work, information technology, Moodle, virtual environment, competence approach.

В современных условиях стремительной компьютеризации человеческого общества мы должны видеть специалиста с высшим образованием как человека, свободно ориентированного в мировом информационном пространстве и готового творчески решать нестандартные задачи, которые могут развиваться независимо от профессиональной деятельности. Такая направленность высшего образования является прежде всего целью не столько достижения максимального усвоения научной информации, сколько формирования профессиональных навыков творческого мышления и самостоятельно-го приобретения новых научных знаний.

Использование современных информационных технологий позволяет разнообразить организацию самостоятельных работ, отбор и решение учебных задач, формирующих независимость познавательной деятельности, с введением в начале профессионального обучения обобщенных знаний изучаемого материала, которые представляют собой ориентировочную основу профессиональной деятельности.

Следует отметить, что использование информационных технологий в учебном процессе увеличивает объем и формы организации самостоятельной работы студентов. Все это помогает формировать общую информационную культуру студентов, создает новую образовательную платформу, которая не только консолидирует полученные знания и навыки, но и управляет самостоятельной работой студентов, формируя научную основу для стремления к самообразованию и професси-

онального роста будущего специалиста. Значительную роль и важным типом образовательной деятельности в современном профессиональном образовании играет самостоятельная работа студентов [2].

В настоящее время быстрыми темпами развиваются информационные технологии, и зачастую поднимается вопрос об организации самостоятельной работы студентов с применением информационных технологий. Одно из относительно новых направлений – технология M-Learning или мобильное обучение.

Мобильное обучение это вид дистанционного обучения, в котором связь между преподавателем и обучающимся происходит через мобильное устройство. Также возможность обучения независимо от места и времени, посредством ряда мобильных устройств.

Прежде чем мы перейдем к нашему исследованию, мы рассмотрим преимущества и недостатки технологий мобильного обучения. Преимущества M-Learning: доступность использования, индивидуализация обучения, никаких дополнительных затрат, различные виды и формы работы. Каждый может выбрать приложения для себя в зависимости от профессионального уровня, цели и интереса. Большинство приложений работают в автономном режиме и доступ в Интернет не требуется. При всем при этом существуют и недостатки данной технологии: многие преподаватели плохо разбираются в этой технологии и часто не понимают ее полезности и потенциала, сложно проконтролировать и отследить процесс самостоятельной работы, требует от студентов доста-

точного уровня мотивации к работе с обучающими приложениями, а не с играми. Но несмотря на недостатки, мы провели исследование, чтобы изучить возможность внедрения этой технологии.

Для этого в первую очередь необходимо изучить есть ли потребность у потенциальных потребителей.

Выявлена целевая аудитория пользователей приложения: студенты университета (программы ВО) и сотрудники университета.

Описание 1-го потенциального «потребителя»:

Студент ВО: возраст 16-25; пол: мужской/женский; активный пользователь сети Internet.

Описание 2-го потенциального «потребителя»:

Сотрудник ВО (преподаватель дисциплины или сотрудник учебно-методического отдела ВО): возраст 30-55; пол: мужской/женский; заинтересованный в повышении профессиональных компетенций; качества профессионального обучения; активный пользователь сети Internet.

Определив целевую аудиторию, нами был проведен опрос 100 респондентов, среди которых 90 студентов и 10 преподавателей факультета технологии, предпринимательства и сервиса, ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева». Анкета включает в себя вопросы, направленные на изучение потребности во внедрении и развитии обучающих мобильных приложений в образовательной среде.

В ходе проведения исследования были получены следующие результаты.

Для начало необходимо было выявить какое количество опрошенных использует сеть Интернет и насколько часто (рис. 1)

**Используете ли Вы сеть Интернет и насколько часто?**

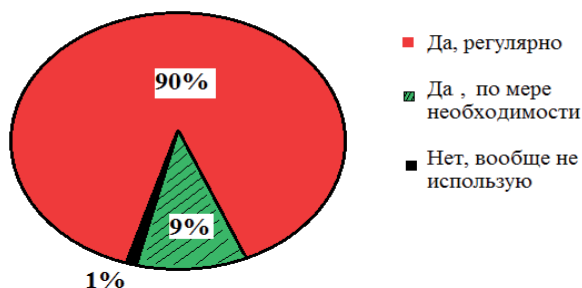


**Рис. 1. Используете ли Вы сеть Интернет и насколько часто?**

На рисунке 1 видно, что преобладающее большинство (99%) опрошенных преподавателей и респондентов пользуются Интернетом, при этом 90% используют Сеть на регулярной основе, 9% – по мере необходимости и только 1% – вообще не использует Интернет. Далее немаловажным становится вопрос использования и периодичности использования респондентами каких-либо приложений (рис.2).

**Пользуетесь ли Вы какими-либо мобильными приложениями, с какой периодичностью?**



**Рис. 2. Пользуетесь ли Вы какими-либо мобильными приложениями, как часто?**

Рисунок выше демонстрирует высокий уровень популярности различных приложений среди опрошенных, 90% – регулярно пользуется приложениями; 11% – пользуются ими по мере необходимости и только 3% респондентов вообще не используют приложения.

Среди респондентов, которые знакомы с различными мобильными приложениями, выявлен ряд требований, которые они предъявляют используемым приложениям (рис. 3).

**Какие требования Вы предъявляете к используемым приложениям?**



**Рис. 3. Какие требования Вы предъявляете к используемым приложениям?**

Рисунок 3 наглядно демонстрирует основные требования, которые предъявляются: свободный доступ, информативность, развлекательно-игровой характер, легкий и понятный принцип работы и обучающий характер. При том основным требованием является свободный доступ, его обозначают 34% респондентов; немаловажным признается легкий и понятный принцип работы – 28%; развлекательно-игровой характер выбирают 16%; 12% опрошенных важен обучающий характер приложений, а 10% – информативность.

Далее рассмотрим, имеется ли желание у преподавателей обучать, а у студентов обучаться с помощью специальных образовательных приложений (рис. 4).

#### Хотели бы вы обучать/обучаться с помощью специального мобильного приложения?



Рис. 4. Хотели бы Вы обучать/обучаться с помощью специального мобильного приложения?

Опрошенные респонденты обозначили свое желание использовать специализированные мобильные приложения в процессе обучения. Однозначное согласие выразили 72%, категоричное нет – 10% и 18% затруднились ответить. Несогласие респондентов или их сомнения могут быть обусловлены с отсутствием, или недостаточностью информации в области применения мобильных приложений в образовании. Так же не маловероятно, что отказ от мобильных приложений может быть связан с невозможностью их использования в силу отсутствия необходимого цифрового носителя. Для этого мы исследовали вопрос какими носителями обладают респонденты (рис. 5).

#### Какими цифровыми носителями Вы обладаете?



Рис. 5. Какими цифровыми носителями Вы обладаете?

Исходя из представленного рисунка 13 видно, что 93% опрошенных имеют смартфон (от англ. smartphone – «умный телефон» – мобильный телефон, дополненный функциональностью карманного персонального компьютера); 86% обладают настольным компьютером; 86% имеют ноутбук (от англ. notebook – «портативный ПК» – переносной персональный компьютер, в корпусе которого объединены типичные

компоненты ПК, включая дисплей, клавиатуру и устройство указания); 75% опрошенных респондентов имеют планшетный компьютер (собираемое понятие, включающее различные типы электронных устройств с сенсорным экраном, позволяющим управлять компьютерными программами, через прикосновение пальцами к объектам программы на экране); 38% обладают портативным медиа проигрывателем (класс электронных устройств небольших размеров, сочетающих в себе функции сразу нескольких аппаратов, обычно включают в себя аудио- и видеоплеер, радиоприёмник, диктофон и обладающий операционной системой); и только 1% опрошенных не имеет в своем пользовании какого-либо цифрового носителя.

Данный опрос помогает выявить, насколько преподаватели и студенты готовы к переходу в виртуальную образовательную среду. Преобладающее большинство является активными пользователями Интернета. Как преподаватели, так и студенты предпочитают использовать мобильные приложения. Нами было установлено, какие требования выдвигаются к мобильным приложениям, что же именно необходимо студентам и преподавателям, с какой целью они скачивают то, или иное мобильное приложение. Безусловно, свободный доступ занимает лидирующую позицию, т.к. пользователи Сети Интернет хотят беспрепятственно загружать и использовать приложения. Не маловажным является и легкость использования, т.е. функции должны быть просты и информативны. Но самое важное, что пользователи в лице преподавателей и студентов обозначают желание, чтобы мобильное приложение носило обучающий характер и чтобы была возможность включать в процесс образование мобильные приложения.

Исходя из всего выше изложенного, нами была разработана теоретическая модель мобильного приложения, создающего виртуальную обучающую среду. Для данного проекта нами выбрано название «Академия», приложение которое учитывает все требования выявленные в ходе опроса респондентов. Мобильное приложение «Академия» представляет собой систему, в которой взаимодействуют преподаватели и студенты в процессе обучения. «Академия» направлена на организацию самостоятельной работы обучающихся, с помощью данного приложения студенты могут обучаться в любом месте и в любое время.

Таким образом, информационные технологии могут открыть новые горизонты в области виртуальной обучающей среды, т.к. они выполняют не только образовательную функцию, но и коммуникативную (раскрывают возможности формального и неформального взаимодействия студентов и преподавателей), информативную (содержат в себе колоссальную совокупность информационного материала, который свободен для доступа), рекреативную (имеет развлекательно-игровой характер, помогая студентам лучше усваивать информацию).

### Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. [Электронный ресурс].
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 440304 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (квалификация (степень) «бакалавр»): утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 октября 2015 года №1085.
3. *Андреев А.В.* Практика электронного обучения с использованием Moodle. / Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. – Таганрог: Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008.

### References

1. Federal Law” On Education in the Russian Federation “ No. 273-FZ of December 29, 2012, as amended in 2018. [Electronic resource].
  2. Federal State educational standard of higher professional education in the field of training 440304 “ Professional training (by industry)” (qualification (degree) “bachelor»): approved by Order No. 1085 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 1, 2015.
  3. *Andreev A. V.* The practice of e-learning using Moodle. / Andreev A. V., Andreeva S. V., Dotsenko I. B.-Taganrog: Publishing House. TTI SFU, 2008.
-

УДК 378.4

UDC 378.4

**ЗУБРИЛИН К.М.**

кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой живописи, Московский педагогический государственный университет

E-mail: km.zubrilin@mpgu.su

**ЗАСЫПКИН В.Н.**

старший преподаватель кафедры живописи, Московский педагогический государственный университет

E-mail: vn.zasipkin@mpgu.su

**РАЗДОБАРИНА Л.А.**

доцент кафедры методики преподавания изобразительного искусства, Московский педагогический государственный университет

E-mail: xgf@mpgu.su

**ZUBRILIN K.M.**

Acting Head of the Department of Painting, Moscow State Pedagogical University Candidate of Pedagogical Sciences

E-mail: km.zubrilin@mpgu.su

**ZASYPKIN V.N.**

Senior Lecturer of the Department of Painting of Moscow State Pedagogical University

E-mail: vn.zasipkin@mpgu.su

**RAZDOBARINA L.A.**

Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Fine Arts of Moscow State Pedagogical University

E-mail: xgf@mpgu.su

### СПЕЦИФИКА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ИСКУССТВ СЫЧУАНЬСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

#### THE SPECIFIC TEACHING METHODS ACADEMIC PAINTING STUDENTS OF THE ART INSTITUTE OF SICHUAN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*Предложена эффективная методика преподавания академической живописи на начальном этапе российскими преподавателями китайским студентам. В процессе преподавания возникают сложности организации учебного процесса. Практически не изучен педагогический опыт работы преподавателей России в области художественного образования при реализации совместных образовательных программ России и Китая.*

*Ключевые слова:* педагогическое образование, Сычуаньский педагогический университет, Обучение живописи, совместные образовательные программы бакалавриата, организация учебного процесса, академическая живопись.

*An effective method of teaching academic painting at the initial stage by Russian teachers to Chinese students is proposed. In the process of teaching, there are difficulties in organizing the educational process. The pedagogical experience of Russian teachers in the field of art education in the implementation of joint educational programs of Russia and China is practically not studied.*

*Keywords:* teacher education, Sichuan Pedagogical University, Painting training, joint bachelor's degree programs, organization of the educational process, academic painting.

Современный уровень международных отношений во многом определяется экономическими факторами. Которые, в свою очередь, обусловлены местом государства в мировой интеграции. В условиях «глобализационного рывка», обеспечившего Китаю положение одной из ведущих экономик мира, руководство страны понимает, что задачи глобализации затрагивают не только экономику.

Проблема полноценного встраивания в мировые процессы ставит массу вопросов во всех сферах деятельности. Не смотря на многовековую историю, бережно сохраняемые традиции, для наиболее комплексного решения всех задач интеграции, на данном этапе важен пересмотр и модернизация прежде всего культурной и образовательной сфер общественного гуманитарного пространства.

Понимая это, правительство Китая поощряет инициативы министерства образования, приводящие систему высшей школы к подвижному и открытому

состоянию, вкладывая огромные средства в создание национальной системы университетов, развиваются сетевые формы взаимодействия между Вузами. Для организации учебного процесса приглашаются преподаватели из различных стран, это дает возможность перенимать от первоисточников культурные особенности и достижения в различных областях искусства.

Российские преподаватели по рисунку, живописи и композиции, как носители западной культуры находят себе место работы в университетах различных городов Китая. Сотрудничество России и Китая имеет глубокие традиционные корни развития, а в современном мире развиваться очень высокими темпами. Это ставит перед преподавателями ряд серьезных задач.

Одним из проектов сетевого взаимодействия является реализация совместных образовательных программ по направлению 44.03.01 Педагогическое образование профиль Изобразительное искусство. Первый набор на эту совместную образовательную программу был в

2017 году, и с тех пор каждый год имеет свое продолжение. Совместная программа реализуется двумя вузами Московским педагогическим государственным университетом (Россия) и Сычуаньским педагогическим университетом (Китай).

Преподаватели из России задействованы в учебном процессе выделили специфику преподавания рисунка, живописи и композиции китайским студентам.

Во-первых – **терминология**.

Переводчик, текст не связанный с изобразительным искусством не всегда может полноценно передать значение того или иного термина. Во избежание неточного понимания студентами, преподаватель должен изучать не только язык, но и этимологию слов.

Например, такое важное понятие, как «композиция» 构 (Gòutú) на китайском языке состоит из двух иероглифов:

1. 构 (Gòu) – конструировать, составить, создавать, придумывать, построить;

Иероглиф 构 (Gòu) состоит из двух радикалов:

1. Корень 木 (Mù) – дерево;
2. Дополнение 勾 (Gōu) –
  - 1) крюк, а так же
  - 2) отметить галочкой, (выделить в тексте)
  - 3) вычеркнуть
  - 4) сделать набросок, набросать, начертить
  - 5) заделать, замазать
  - 6) напомнить; вызвать (воспоминания)
  - 7) присоединяться; примыкать

Дополнение, в свою очередь состоит из двух радикалов:

1. 冂 (Bāo) – рама картины, обертка
2. 厶 – частный, личный.

Существует еще одно устаревшее значение иероглифа 勾 – общий вид дома после завершения стройки;

2. 图 (Tú) – карта, картинка, картина, диаграмма, схема, иллюстрация, чертеж, эскиз, план, рисунок;

При этом ключевое слово «состав» (composition – лат.), от которого в русском происходит слово композиция, в китайском языке звучит и пишется по-другому – 结构 (Jiégòu), хотя и включает в себя тот же иероглиф 构 (Gòu), плюс 结 (Jié) – закончить, завязать, собирать; составлять, образовывать; создавать, строить; узел.

Иероглиф 结 (Jié) состоит из нескольких радикалов:

1. 纟 (sī) – шелковая нить и
2. 吉 (jí) – счастливый

(土(tǔ) – земля, глина; земля (как одна из пяти стихии в древней китайской космогонии); родящая мать-земля (как женская сила природы; плюс 口(kǒu) – рот; изречение; вкус; еда, пища.

Таким образом слово «состав» можно перевести с китайского, как «окончательное решение» или «окончательное построение». А слово «композиция» – это «схема построения», или «эскиз конструкции», или «иллюстрация придуманного».

В данном случае видно, что понятие «композиция» нужно выбирать, ориентируясь не только на непосредственный перевод, но и учитывая значения радикалов

(включая выбывшие из употребления) которые несут целый набор смыслов и определяют контексты.

Слово «рисунок» по-китайски может выглядеть так: 画图 (Huàtú) и состоять из двух иероглифов:

1. 画 (Huà) картина, рисование, живопись; расписной, изукрашенный рисунками;
2. 图 (Tú) карта, изображение, иллюстрация; рисунок; портрет;

Эти иероглифы также можно разбить на радикалы, что бы понять значения второго и третьего уровня разбивки.

Такие примеры показывают насколько глубокими могут быть контексты китайских слов, которые важно учитывать в педагогической деятельности.

Кроме задач понятийно – терминологического характера существует еще ряд вопросов, связанных с социально – ценностными категориями.

В методике преподавания живописи, очень важно учитывать культурно-бытовой, культурно-исторический бэкграунд обучаемых.

По словам известного востоковеда, китаиста Б.Б. Виноградского «...в каждой единице сознания, именуемой человеком (имеется ввиду в Китае – прим автора) существует... в настоящее время три сложных, противоречивых потока ценностей, которые описываются, как центральный, корневой - это конфуцианская традиция, описывающая принципы устройства семьи, принципы устройства тела, принципы отношений в государстве, иерархию... и т.д. Вторая традиция... – правящая коммунистическая идеология. И третья идеология - монетарная, идеология вестернизации, затрагивающая огромное количество понятий» [2].

Из этого следует, что в базовой культурной структуре китайского мировоззрения мы можем найти параллели с нашим собственным пониманием мира. Древнейшая русская языческая традиция, которую впоследствии переработало и обогатило православие, далее – та же самая коммунистическая идеология, глубоко прописанная в культурном коде российского человека, и, наконец, линия ценностей, связанная с постсоветским периодом.

То есть процесс обучения академической живописи (и не только живописи) в культурной среде, отличной от европейской должен включать в себя взаимную, двустороннюю (как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей) трансляцию и ассимиляцию глубинных культурных смыслов, основанных на схожести эгрегорических и архетипических структур сознания.

Сюда могут входить пословицы, поговорки, басни, сказки, даже анекдоты и просто шутки. Таким образом, преподаватель, для обеспечения эффективного усваивания передаваемых им знаний, должен постоянно отслеживать настроение обучаемых и подстраивать в рамках выбранной системы преподавания терминологию, подтексты, стимулирующие интерес и работоспособность студентов, используя для этого постоянно растущее знание языка, психологии и культуры. То есть не просто транслировать информацию, а обеспечивать взаимодей-

ствие с обучаемыми, постоянно обогащая друг друга новыми знаниями, смыслами.

Кроме того преподавателю необходимо в рамках обучения контролировать ход взаимодействия учеников с окружающей средой (воспитание наблюдательности, видения композиции, перспективы, цвета, умения вычленять главное и т.д.).

В условиях, когда российский преподаватель обучает китайских студентов в Китае, надо учитывать, что эта самая среда для них – родная, она ближе им, чем преподавателю. Поэтому, кроме изучения терминологии, культурных контекстов, мировоззренческих установок обучаемых, преподаватель обязан по мере возможностей в тонкостях познавать окружающую физическую природу: лица, психотипы людей, особенности погоды, наиболее характерные или наоборот необычные ее состояния, растительный и животный мир и т.д. Соотносить эти знания со своими собственными, делать выводы, которые потом пригодятся на занятиях.

Говоря о культурно – историческом пространстве Китая, нельзя не коснуться одной существенной черты. Дело в том, что любовь к копированию можно назвать одной из определяющих особенностей китайского характера. Это касается большинства сфер человеческой деятельности и конечно, в значительной степени живописи.

В программы обучения обязательно входят уроки копирования произведений известных мастеров. Здесь очень четко проявляются другие характерные черты: усидчивость, трудолюбие, старательность.

В нашей программе по живописи копированию, то же уделено определенно внимание. Студенты второго курса факультета живописи Института искусств Сычуаньского педагогического университета показали отличные результаты, одинаково хорошо копируя и портреты и пейзажи. Однако когда задачей занятия была поставлена живопись с натуры, выявились недостатки навыков и умений, как в построении, так и в области передачи теплохолодности.



Изображение № 1, 2.

В результате в программу обучения были внесены коррективы. На первом этапе задачей ставилось решение вопросов композиции, перспективы, пропорций путем построения головы человека опираясь на натуру. Для этого использовался монохромный рисунок кистью.



Изображение № 3, 4, 5, 6.

Второй этап – белильный подмалевок – обеспечивал светотеневое решение портрета, создание объема.

Лишь на третьем этапе очень дозированно вводился цвет – ограниченная палитра: сиена жженная, умбра натуральная, охра, красная корпусная, белила.



Изображение № 7, 8, 9.

Задачей самостоятельной работы являлось копирование с электронных носителей. С использованием программы «3-d анатомия для художников», необходи-

мо было скопировать изображение анатомической головы в разных ракурсах. Целью самостоятельной работы ставилось получить базовые знания пластической анатомии, проанализировать конструктивные особенности формы головы. После этого этапа приступили к освоению полноцветного портрета.

Но одной из важнейших частей программы является обучение копированию старинных многослойных техник живописи. В частности фламандской технике. Причем практически все этапы проходили с использованием живой натуры – русской женщины в русском национальном костюме.

«Постигая смысл увиденного, художник переходит к эстетическому осознанию действительности, отбирает и обобщает в полном света и красочного многообразия мире те элементы, которые в совокупности будут живописно и выразительно передавать его образный замысел. Живописец не копирует наблюдаемые предметы и их цветовые характеристики, а раскрывает сущность изображаемых предметов, то, что взволновало его ...» [1]

В данном случае необычность натуры должна была сработать, как стимулирующий фактор – разжечь интерес, увеличить трудоспособность и, как следствие, повысить качество работ. Перед началом были показаны специально разработанные обучающие фильмы и даны инструкции.



Изображение № 10



Изображение № 11

Первым этапом работы была уже знакомая студентам гризаль. Выполнялась умброй, разведенной чистым пиненом в течении 8 часов.

На следующий день – покрытие тонированной умброй лаковой (1:1 с пиненом) имприматурой. Далее просушка 3.5 часа, во время которой студенты были заняты набросками. Третий этап – в течении 4 часов – белиль-

ный подмалевок. Проработка объема и деталей.



Изображение № 12, 13, 14, 15.

Через неделю просушки – четвертый этап – первый слой цветных лессировок. Использовались полупрозрачные краски (краплак, берлинская лазурь, индийская желтая, умбра), лак + разбавитель + масло 1:1:0,5.



Изображение № 16, 17, 18, 19.

Заключительный этап – второй слой лессировок проходил спустя четыре недели.



Изображение № 20, 21.

Заключение. Проанализировав выполненные студентами портреты, можно прийти к выводу, что качество полученных работ радикально отличается от выполненных ранее по ряду критериев среди которых: детализация, тон, цвет, а так же оптическая структура живописи, определенная копированием технологии. Кроме того понятийный аппарат студентов из Китая обогатился новой терминологией, обусловленной формированием у обучаемых структурированного комплекса знаний, умений и навыков.

Использование старинных традиционных многослойных техник живописи на начальном этапе обучения

художника-педагога в виде подготовительного вводного курса, имеющего в своей основе четкую и несложную структуру, изложенного в сжатой, элементарной форме, с использованием современных технологий обучения способствует ускоренному усвоению понятийного аппарата как традиционного, так и актуального изобразительного искусства, приобретению соответствующих знаний, умений и навыков и, как результат, интенсификации формирования профессиональных компетенций современного художника-педагога. Это доказывает эффективность разработанной методики обучения академической живописи.

Предложенная методика преподавания академической живописи эффективна и может быть предложена для дальнейшего внедрения в учебный процесс реализации совместных образовательных программ России и Китая. Методические особенности преподавания живописи освещались исследователями [3], [4], [5], [6], [7].

Опыт, полученный в ходе взаимодействия двух крупных педагогических вузов, дает мощный толчок в научном, учебно-методическом и культурном плане – он помогает участникам двух стран лучше узнать и понимать специфику и особенности педагогической деятельности в области педагогического образования.

### Библиографический список

1. Брызгалова С.Г., Овладение техникой и технологией живописи как эффективное средство развития качества профессиональной художественной подготовки магистров в педагогическом университете /Брызгалова С.Г., Унковский А.А./ Наука и школа №4. 2017. С. 110–115.
2. Виноградский Б.Б. Китайские мудрости на Пути правителя. М., Издательство Антона Жигульского, 2008. 528 с. 978-5-902617-40-2.
3. Зубрилин К.М., Роль Российско-Китайского сотрудничества в становлении художественно-педагогического образования Китая /К.М. Зубрилин, Ван Мэй/ Право и практика. 2016 №3: С. 166–169.
4. Игнатьев С.Е., Объемные построения в изобразительной деятельности детей / С. Е. Игнатьев, Н. М. Сокольникова // Право и практика. 2015. № 4 . С. 141-147 .
5. Ломов С.П., Изобразительное искусство как фактор формирования научного мировоззрения школьников \ Теория и практика общественного развития (2015 №17). Москва, 2015.С.170-177.
6. Ростовцев Н.Н., Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М., 2000. 250 с.
7. Хворостов Д.А., Мартынова Н.В., Чжан Лу. Россия и Китай в эпоху образовательно-экологической реформы XXI века // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. №4 (89). С. 197–204.

### References

1. Bryzgalov S. G., Mastering the technique and technology of painting as an effective means of quality of vocational training of masters at the pedagogical University /Bryzgalov S. G., A. A. Ankowski/ Science and school No. 4. 2017. Pp. 110–115.
2. Vinogradsky B. B. Chinese wisdom on the Way of the Ruler. M., Anton Zhigulsky Publishing House, 2008. 528 p. 978-5-902617-40-2.
3. Zubrilin K. M., the Role of Russian-Chinese cooperation in the development of artistic and pedagogical education of China /K.M. Zubrilin, Wang Mei/ law and practice. 2016 No. 3: Pp. 166–169.
4. Ignatiev S. E., Voluminous constructions in the visual activity of children / S. E. Ignatiev, N. M. Sokolnikova // Law and practice. 2015. No. 4. Pp. 141–147.
5. Lomov S. P., Fine art as a factor in the formation of the scientific worldview of schoolchildren \Theory and practice of social development (2015 No. 17). Moscow, 2015. Pp. 170–177.
6. Rostovtsev N. N., Methods of teaching fine arts at school. Moscow, 2000. 250 p.
7. Khvorostov D. A., Martynova N. V., Zhang Lu. Russia and China in the era of educational and environmental reform of the XXI century // Scientific Notes of the Orel State University. 2020. No. 4 (89). Pp. 197–204.

УДК 378.14

UDC 378.14

**КАЛАШНИКОВ А.Ф.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: afkalashnikov@rambler.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

**KALASHNIKOV A.F.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports of Orel State University

E-mail: afkalashnikov@rambler.ru

**DEMINA A.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Technologies of Psycho-Pedagogical and Special Education of Orel State University

E-mail: ademina-orel@mail.ru

## К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

### TO THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING

*Опыт профессиональной деятельности выпускников образовательных организаций предполагает решение задачи формирования профессиональной компетентности. Это возникает в условиях развития новейшего типа общественных отношений. На сегодняшний день в обществе заметно увеличилась потребность на социально-активную личность, способную свободно принимать профессиональные решения и нести ответственность за их осуществление. С учетом сложившейся ситуации объективно возрастает спрос в высокопрофессиональных специалистах различных отраслей.*

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, профессиональная деятельность специалиста, мотивационная сфера, профессиональное совершенствование.

*The experience of professional activity of graduates of educational organizations involves solving the problem of forming professional competence. This occurs in the context of the development of the latest type of social relations. Today, the society has significantly increased the need for a socially active person who is able to freely make professional decisions and be responsible for their implementation. Taking into account the current situation, the demand for highly professional specialists in various industries is objectively increasing.*

*Keywords:* professional competence, professional activity of a specialist, motivational sphere, professional improvement.

В настоящее время каждая дисциплина обучения в образовательном учреждении рассматривается как компетенция, т.е. необходимый предмет усвоения в процессе обучения. В педагогической литературе, как в учебной, так и в научной и методической, употребляются термины «компетентность» и «компетенции». Характеристике этих терминов посвящено достаточно много публикаций [1, 4, 7]. Представляется целесообразным в определении сущности различия содержания этих двух понятий основываться на трактовке, изложенной в Википедии. Для начала рассмотрим варианты трактовки понятия «компетентность».

Термин «компетентность» трактуется на основе латинского термина «*competens*», который дословно толкуется, как подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий. Иными словами это качество такого человека, который обладает всесторонними знаниями в определенной, в частности профессиональной области, и его мнение по конкретному

обсуждаемому вопросу является веским, авторитетным и практически не поддается обсуждению» [4].

Формирующаяся у обучающихся компетентность в сфере педагогической деятельности, в свою очередь, предполагает накопление знаний, умений и навыков с учетом индивидуальных особенностей и способностей студентов и, возможно, уже имеющегося опыта профессиональной педагогической деятельности, а также таких психических качеств, как смелость, решительность, настойчивость, находчивость.

Компетентность в педагогике – созидательная способность осуществлять педагогический вид деятельности. В нем акцент делается на подготовку обучающихся к успешной предстоящей профессиональной деятельности.

Частные употребления термина:

Профессиональная компетентность – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач;

Под «профессиональной компетентностью» специалиста в области педагогического образования понимается свод качеств, включающий в себя [7]:

- глубину усвоения педагогических знаний, уровень овладения специальными образовательными навыками, организаторские способности;
- стремление к самоактуализации на основе применения сформированных умений и навыков;
- готовность и оперативная адаптация к меняющимся профессиональным условиям;
- креативный подход к решению задач, которые не входят в область профессиональных действий специалиста, выходят за пределы его основного вида профессиональной деятельности, но их решение, в свою очередь, требуется для эффективной работы.

Большинство авторов связывают компетентность с эффективностью выполнения чего-либо (действия или деятельности). То есть компетентность – это способность работника, будущего специалиста, эффективно/результативно выполнять профессиональные задачи. Компетентность определяет успешность будущего профессионала.

Если рассуждать о компетентности будущих специалистов педагогических профессий – учителей, педагогов, дошкольных работников, тренеров, преподавателей и пр., то их компетентность проявляется в следующих конкретных компетенциях педагога:

- знание сущности проблемы и умение её решать, т.е. содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты профессиональной деятельности;
- обладание оперативным и мобильным знанием, т.е. постоянное обновление знаний, совершенствование умений и профессиональных навыков, накопление новой информацией для грамотного применения этих знаний в конкретных условиях профессиональной деятельности.

Рассмотрим частные проявления компетентности у представителей некоторых педагогических профессий.

Компетентность преподавателя или тренера по виду спорта характеризуется потенциальной готовностью эффективно решать неожиданно возникающие задачи в процессе обучения новым двигательным действиям или неожиданно изменившимся условиям окружающей среды [6]. Например, изменившиеся погодные условия, неожиданное участие в соревновании более подготовленного спортсмена, активное поведение группы болельщиков соперника и др.

Компетентность учителя-дефектолога сводится к готовности организовать и осуществить персонализированный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающимися в группе компенсирующей направленности, где наряду с детьми, имеющими незначительные патологии речи, находятся и дети с задержкой психического развития и дети с сенсорными дефектами и т.п.

Средствами формирования компетентности педагога любого профиля являются следующие действия:

- усвоение учебного материала в процессе под-

готовки к семинарским и практическим занятиям по всем дисциплинам программы обучения;

- изложение своей точки зрения по обсуждаемому вопросу на семинарском или практическом занятии;
- приведение положительного или отрицательного примера из практики работы педагога-практика с краткой характеристикой теоретического обоснования положительного или отрицательного результата.

Компетентность формируется при усвоении обучающимся определенного набора компетенций.

Термин «компетенция» трактуется на основе латинского термина «*competere*», который дословно толкуется, как «соответствовать, подходить» и обозначает круг вопросов, в которых конкретный индивидум хорошо осведомлён.

Компетенции будущих педагогов формируются при изучении дисциплин психолого-педагогического модуля и модулей методической и предметной подготовки, составляющие основу профессиональных знаний педагогической профессии [2]. Более подробно рассмотрим формирование профессиональных компетенций на примере подготовки будущих преподавателей физической культуры и будущих учителей-дефектологов.

В программу обучения преподавателя физической культуры и спорта входят следующие основные дисциплины базовой части: история; философия; иностранный язык; безопасность жизнедеятельности; основы математической обработки информации и информационные технологии, естественнонаучная картина мира; развитие биологических наук; русский язык и культура речи, правоведение; педагогика; культурология; возрастная анатомия; физиология и гигиена.

В учебном плане подготовки учителей-дефектологов в обязательной части можно выделить следующие дисциплины психолого-педагогического модуля: Педагогика, Психология, Этика психолого-педагогической деятельности, Основы вожатской деятельности, Технологии инклюзивного образования, Проектно-исследовательская деятельность в образовании, Психолингвистика, Проектирование образовательных программ для детей для детей с ОВЗ, Информационные технологии в специальном образовании, Коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста с ОВЗ, Психолого-педагогическая диагностика, Клинические основы дефектологии, Специальная детская психология, Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика, Комплексные сенсорные и интеллектуальные нарушения, Дошкольная олигофренопедагогика, Система дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, Дошкольная логопедия, Нейропсихология, Специальная педагогика, Специальная психология. В процессе изучения этих дисциплин у обучающихся по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» формируются следующие основные профессиональные компетенции:

- способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на

основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ограниченными возможностями здоровья;

- готовность к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты;

- готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональную компетентность у обучающихся, будущих специалистов педагогического профиля, целесообразно формировать через осознанное понимание ими происходящего в окружающей действительности [3]. Эффективная профессиональная деятельность возможна только как результат постоянного понимания, осознания, осмысления и рефлексии любого начинающего специалиста. Так, например, эффективным средством формирования мотивации к педагогической деятельности в сфере физической культуры и спорта является предоставление возможности каждому обучаемому формировать командные умения и навыки. Для этого в процессе проведения разминки преподаватель поочередно дает возможность обучаемым выйти из строя, объяснить предлагаемое им физическое упражнение, продемонстрировать его выполнение, дать команду для выполнения этого упражнения группой и вести подсчет. В этой ситуации изменения в профессиональной деятельности обучаемого, будущего специалиста, будут логично иметь свойства внутренней потребности в осуществлении новых идей и замыслов.

Способность обучающегося самостоятельно определять и достигать цели приводит к расширению границ профессиональной компетентности [5]. Эту способность целесообразно развить через поэтапное выполнение действий, что отвечает теории поэтапного формирования умственных действий по П.Я. Гальперину. Такое этапное выполнение действий может выглядеть следующим образом:

- формирование умений работать с целой учебной группой, управлять ее вниманием;
- совершенствование умения предъявлять (объяснять, демонстрировать) новый изучаемый дидактический материал;
- адекватное видение результатов и перспектив своего развития в своей профессиональной области;
- понимание потенциальных возможностей своей профессиональной деятельности, а именно в педагогической сфере;
- согласованная целенаправленная деятельность по достижению намеченных целей и выходу до нужного уровня;
- верное понимание цели своих профессиональных действий и точное соотношение ее с профессиональными мотивами.

Говоря о профессиональной компетентности специалиста педагогического профиля, следует отметить такой факт. На практике мы видим следующую картину, что чем выше уровень профессиональной подготовленности преподавателя, учителя, воспитателя и любого другого педагога, тем его мотивационная сфера является более устойчивой. Это с одной стороны. Однако, с другой стороны, – профессиональная мотивация меняется под воздействием различных условий, в том числе факторов окружающей среды. И в итоге мы видим, что внутренние или внешние факторы становления личности педагога выступают причиной отсутствия или, наоборот, возникновения мотивации к повышению своей профессиональной компетентности.

Особого внимания заслуживают внутренние факторы развития личности будущего специалиста педагогического профиля, как важнейшие ресурсы на пути его профессионального становления. Мотивация профессиональной деятельности может как возникнуть и повыситься, так и, к сожалению, снизиться под их влиянием. Остановимся на них подробнее.

К внутренним факторам, влияющим на снижение уровня мотивации профессиональной деятельности можно отнести:

- недостаточную осведомленность о специфике предстоящей будущей профессиональной деятельности;
- сомнения по вопросам трудоустройства по выбранному профилю после окончания обучения в вузе;
- низкая степень самостоятельности в приобретении знаний, необходимых в предстоящей профессиональной деятельности и др.

К внешним факторам, влияющим на снижение уровня мотивации профессиональной деятельности можно отнести:

- теоретизация или излишняя академичность преподаваемых в университете педагогических дисциплин, т.е. без необходимого количества примеров из практики и повсеместной опоры излагаемой теории на практику, что, естественно, не способствует формированию у обучающихся мотивации к будущей профессиональной деятельности;
- недостаточная или отсутствующая на занятии дисциплина, особенно это важно, говоря о практических занятиях, о подготовке будущих учителей физкультуры;
- преподавание ряда учебных курсов без использования современных методик обучения;
- низкая коммуникативная активность или даже в крайних случаях неумение преподавателя выстроить взаимоотношения со студентами в ходе учебного процесса;
- некоторые особенности личности преподавателя, снижающие привлекательность будущей профессии и др.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что проблема профессиональной компетентности определяет основную цель деятельности педагогического сообщества. Ее достижение определяется педагогическими условиями подготовки специалиста-педагога способ-

ного в дальнейшем самостоятельно определять вектор своего профессионального совершенствования [8].

В частности, в практической деятельности педагога по физической культуре и спорту его профессиональную компетентность характеризуют следующие показатели:

- контроль соблюдения обучаемыми правил личной гигиены: наличие спортивной формы, заблаговременно подстриженные ногти на пальцах рук и ног, спортивная обувь (для спортивного зала или для занятий на спортивной площадке), чистые носки;
- анализ посещаемости занимающихся учебных или тренировочных занятий;
- обеспечение мер безопасности на месте проведения учебного занятия или тренировки;
- обеспечение мер безопасности от спортивного травматизма обучаемых соблюдением санитарно гигиенических требований и норм места проведения учебного занятия;
- меры предупреждения организма от получения простудных заболеваний;
- развитие и удержание стойкого интереса у обучающихся к выполнению физических упражнений;
- способность преподавателя лаконично и доходчиво объяснить влияние средств физической культуры на организм человека. Например, появление признаков усталости, их влияние на безопасность жизнедеятельности, способы и средства отдыха и восстановления органов и систем организма занимающихся;
- контроль за соблюдением мер безопасности не только преподавателем, но и занимающимися в процес-

се выполнения физических упражнений;

- оптимальное чередование выполнения физических упражнений с максимальным напряжением и расслаблением всех органов и систем организма;
- объяснение занимающимся средств восстановления в органах и системах организма;
- появление признаков усталости в деятельности органов и систем организма и их последствия.

В процессе проведения учебного занятия преподавателю целесообразно кратко, но доходчиво объяснять необходимость соблюдения мер безопасности с точки зрения таких учебных компетенций как личная и общественная гигиена, соблюдение дисциплины, передвижение по спортивному залу или спортивной площадке в одну сторону, проявление внимания к подаваемым преподавателем командам и неукоснительное их выполнение.

Многолетняя педагогическая практика убедительно показывает, что преподавателю целесообразно для привлечения внимания студентов к излагаемому предмету привести пример из личной практической деятельности о значимости темы учебного занятия. Этот прием способствует формированию мотивации студентов к активному участию в учебном занятии, что существенно повышает эффективность усвоения учебного материала. Формирование мотивации создает доминанту в соответствующих участках головного мозга обучаемых. В результате учебный материал усваивается в большем объеме и сохраняется в памяти обучающихся продолжительное время.

### 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. Алдошина Е.А., Алдошин А.В., Демина А.В. Организационные условия повышения эффективности формирования готовности к профессиональной деятельности у обучающихся образовательных организаций // Ученые записки Орловского государственного университета, №4. Орёл, 2018. С. 236–239.
3. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
4. Грачев В.В., Жукова О.А., Орлов А.А. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // Педагогика. 2009. № 2. С. 107–112.
5. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: изд-во Урал. Гос. –пед. ун-та, 2000. 280 с.
6. Калашиников А.Ф., Исамухамедова Т.А. Педагогические условия повышения эффективности профессиональной компетентности молодых специалистов // Ученые записки Орловского государственного университета, №4. Орёл, 2011. С. 227–230.
7. Карпов В.В. Психолого-педагогические основы многоступенчатой профессиональной подготовки в вузе. СПб.: СПбЭТУ, 1992. 310 с.
8. Погонищева Д.А. Модернизация профессиональной подготовки студентов аграрного вуза на основе моделирования. Образование и общество. // Научный, информационно-аналитический журнал. № 6 (59). Ноябрь–декабрь. 2009. С. 27–30.

### References

1. Abrameshin A. I., Voronina T. T., Molchanova O. P. Management of innovations in the field of education // Higher education in Russia. 2001. № 6. Pp. 99–113.
2. Aldoshina E. A., Aldoshin A. V., Demina A. V. Organizational conditions for improving the effectiveness of forming readiness for professional activity in students of educational organizations // Scientific notes of the Oryol state University, № 4. Orel, 2018. Pp. 236–239.
3. Asmolov A. G. System-activity approach to the development of new generation standards // Pedagogy. 2009. № 4. Pp. 18–22.
4. Grachev V. V., Zhukova O. A., Orlov A. A. Competence approach in higher professional education // Pedagogy. 2009. № 2. Pp. 107–112.
5. Zeer E. F. Psychology of personality-oriented professional education. Yekaterinburg: Ural state publishing house-PED. UN-TA, 2000. 280 p.
6. Kalashnikov A. F., Isamukhamedova T. A. Pedagogical conditions for improving the effectiveness of professional competence of young specialists // Scientific notes of the Orel state University, № 4. Orel, 2011. Pp. 227–230.

7. *Karpov V. V.* Psychological and pedagogical foundations of multi-stage professional training in higher education. SPb.: Spbetu, 1992. 310 p.

8. *Pogonysheva D. A.* Modernization of professional training of students of agricultural higher education on the basis of modeling. Education and society. // Scientific, informational and analytical journal. № 6 (59). November-December. 2009. Pp. 27–30.

---

УДК 378

UDC 378

**КАРЯКИНА С.Н.**

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии и акмеологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

**БУБНОВА С.Ю.**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bubnows@yandex.ru

**KARYAKINA S.N.**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head. Department of Social Psychology and Acmeology of Orel State University

E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

**BUBNOVA S.YU.**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education» of Orel State University

E-mail: bubnows@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО И РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

### FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF OLDER ADOLESCENCE AND EARLY ADOLESCENCE

*В статье представлен теоретический анализ проблемы профессионального самоопределения личности и результаты эмпирического исследования особенностей профессионального самоопределения старших подростков и старшеклассников. Показано, что профессиональное самоопределение старшеклассников имеет специфические особенности в сравнении с таковым у старших подростков. Их учет является основанием для оказания индивидуально-ориентированной помощи подростку и юноше в их профессиональной ориентации с целью осуществления адекватного своим склонностям, возможностям и способностям выбора профессии, и, как следствие, профиля обучения.*

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация.

*The article presents a theoretical analysis of the problem of professional self-determination of the individual and the results of an empirical study of the features of professional self-determination of older adolescents and high school students. It is shown that the professional self-determination of high school students has specific features in comparison with that of older adolescents. Their consideration is the basis for providing individual-oriented assistance to a teenager and a young man in their professional orientation in order to make an adequate choice of profession, and, as a result, a training profile.*

*Keywords:* professional self-determination, professional orientation.

Поиск подходов к решению проблемы научно обоснованной профессиональной ориентации подростков и старшеклассников приобретает особую актуальность в настоящий момент развития нашего общества, характеризующийся высокими требованиями как к личности специалиста, так и качеству его профессиональной подготовки. В условиях информационно-технологических и социально-экономических трансформаций одной из важных способностей личности выступает способность к самостоятельному и свободному самоопределению себя в обществе, культуре, профессии. Сегодня востребован такой специалист, который способен самостоятельно и ответственно принимать решения в сфере своей профессиональной деятельности, опираясь на сформированные общекультурные и профессиональные компетенции. В этой связи актуализируется проблема профессиональной ориентации подростков и старшеклассников. Представляется важным, чтобы еще в школе учащиеся осуществили адекватный своим склонностям,

возможностям и способностям выбор профессии, и, как следствие, профиля обучения. Опыт организации и результаты реализации профориентационной работы в государственных образовательных организациях позволяют утверждать, что наиболее эффективной формой помощи подростку и юноше в профессиональной ориентации выступает индивидуально-ориентированная, обеспечивающая оптимальное использование их интеллектуального, личностного и творческого потенциала как в их собственных интересах, так и в интересах общества. В силу сказанного, проблема профессиональной ориентации подростков и старшеклассников и, как следствие, проблема выявления содержания, детерминант, механизмов и функций профессионального самоопределения, в том числе, в подростковом и юношеском возрасте, приобретает новые ракурсы рассмотрения и особый социальный смысл.

Пристальный интерес исследователей к данной проблеме объясняется тем, что «...профессиональное

самоопределение – «ядро», наиболее значимый компонент профессионального развития человека, и критерий одного из этапов процесса профессионального становления личности» [3, с.116].

Проблема профессионального самоопределения личности находится в центре внимания целого ряда зарубежных исследователей (Э. Гинзберг, Х. Дибберн, А. Лоуренс, А. Маслоу, Ф. Парсон, Д. Сьюпер, М.И. Томас, С. Фукуяма, Х. Хекгаузен, Дж. Холланд, и др.). «В зарубежной науке профессиональное самоопределение понимается как процесс раскрытия резервов личности, ее творческого начала, уникальности, неповторимости, и тесно связывается с самореализацией, самоактуализацией, самотрансценденцией, самопознанием» [1].

В современной отечественной педагогике и психологии научный интерес исследователей сфокусирован на различных аспектах профессионального самоопределения личности; подчеркивается необходимость интегрального подхода к изучению ее профессиональной предрасположенности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.Н. Семенов, Ф.М. Зеер, А.В. Мудрик, А.К. Маркова и др.). В ряде исследований профессиональное самоопределение изучается в соотношении с мотивацией, потребностями (В.Г. Асеев, С.Б. Каверин, В.В. Комлева и др.); профессиональными ценностями (Н.А. Коваль, В.Д. Шадриков и др.); с личными и профессиональными установками (Н.В. Антонов, И.Ю. Кузнецов и др.).

В настоящее время среди научно обоснованных подходов к проблеме профессионального самоопределения личности можно указать следующие основные [3]. Первый возник и реализуется в контексте поисков подходов к решению проблем профессиональной ориентации школьников. Одним из основных аспектов изучения здесь выступает специфика их возрастного развития (А.Е. Голомшток, Н.Н. Захаров, А.Д. Сазонов и др.).

Существенной характеристикой второго подхода является то, что профессиональное самоопределение понимается в нем как обязательный и существенный компонент профессионального становления личности. (мальц).

Исследователи, реализующие третий подход, концентрируют внимание на проблеме профессионального отбора, изучении условий и факторов формирования профессиональной пригодности, профессиональных способностей (К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др.).

Подход, связанный с изучением аспектов личности, формирующихся в процессе профессионального ее становления (ценностные ориентации, мотивация, интересы и т.д.), с разведением формирования личности и профессиональной пригодности, связан, прежде всего, с именами Э.Ф. Зеера, В.Я. Ядова и др.

Н.С. Пряжников полагает, что «главной целью профессионального самоопределения является постепенное формирование внутренней готовности само-

стоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного), постепенно формируя готовность рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла, постоянно расширять свои возможности и максимально их реализовывать» [4].

Особенностью старшего подросткового и раннего юношеского возрастов является стремление к оценке возможностей и способностей своей личности, к самопознанию, психологическая готовность к профессиональному самоопределению.

Тем не менее, результаты эмпирических исследований и опыт практических работников указывают, что на сегодняшний день действенная система воздействий на процесс и результат профессионального самоопределения несовершеннолетних практически отсутствует. Практическими работниками психологической службы образовательных организаций в нужной мере не осуществляется оптимальное по форме и содержанию психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионального самоопределения подростков и старшеклассников. Как следствие – последние оказываются под влиянием стихийных воздействий, зачастую определяющих случайный выбор профиля подготовки и будущей профессии; свое место в мире профессий они оказываются вынужденными определять путем проб и ошибок.

Результаты исследований позволяют утверждать, что «представления подростков и старшеклассников о профессиях и рынке труда в большинстве своем оторваны от действительности, процесс принятия решений о выборе профессии часто бывает продиктован приоритетом внешних статусных ценностей, слабым знанием своих способностей и возможностей» [2]. Большинство старших подростков и старшеклассников не способны самостоятельно определить перспективы своего профессионального развития, планировать этапы своей деятельности по выбору и освоению профессии. В результате актуализируется противоречие между объективной необходимостью принятия решения о выборе профессии в связи с окончанием школы и реальными социально-психологическими характеристиками старших подростков и старшеклассников.

Нами было реализовано эмпирическое исследование особенностей профессионального самоопределения старших подростков и старшеклассников.

В качестве испытуемых выступали старшие подростки – учащиеся 8–9-х классов (35 человек в возрасте 14–15 лет) и старшеклассники – учащиеся 11-х классов (45 человек в возрасте 16–17 лет).

Изучение «ступенек», на которых испытуемые находятся в процессе профессионального самоопределения, производилось с помощью Методики изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецова (таблица 1).

Таблица 1.

Выраженность статусов профессиональной идентичности испытуемых (ср.зн.)

| Подвыборка<br>испытуемых | Статус профессиональной<br>идентичности | Неопреде-<br>ленная<br>идентичность | Сформи-<br>рованная<br>идентичность | Мораторий,<br>кризис выбора | Навязанная<br>идентичность |
|--------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Старшие подростки        |                                         | 3,6*                                | 7,3*                                | 12,5                        | 1,6                        |
| Старшеклассники          |                                         | 2,2*                                | 9,4*                                | 12,1                        | 1,1                        |

Где:

\*  $p \leq 0.05$ , U-критерий Манна-Уитни

Было выявлено, что испытуемые обеих подвыборок отличаются низким уровнем представленности статусов навязанной и неопределенной профессиональной идентичности, т.е., как подросткам, так и старшеклассникам не свойственно выбирать свою будущую профессию под влиянием других людей; для них характерно наличие достаточно ясных профессиональных целей, они прилагают усилия для их формирования, осознают важность выбора будущей профессии. В то же время, значительно выраженным оказался статус «мораторий, кризис выбора», что свидетельствует об актуализирующихся трудностях выбора будущей профессии, связанных с ориентацией в мире профессий и в вариантах собственного профессионального развития, определением своих

профессиональных способностей и склонностей.

Старшеклассники обнаружили меньшую степень выраженности, чем старшие подростки, статусов «неопределенная профессиональная идентичность» ( $p \leq 0,05$ ) и «навязанная идентичность», и большую – «сформированная идентичность» ( $p \leq 0,05$ ).

Наличие и возможное сочетание интересов и профессионально-ориентированных умений и навыков в определенной профессиональной сфере (знак, техника, природа, образ, человек, бизнес) были изучены нами с помощью Опросника профессиональной готовности Л.Н. Кабардова. Согласно автору, полученные результаты позволяют судить о готовности опитанта к определенной профессиональной сфере деятельности (таблица 2).

Таблица 2.

Выраженность умений, отношений, желаний испытуемых в различных профессиональных сферах (ср.зн.)

| Подвыборка        | Сфера профессии | Знак   |           |         | Техника |           |         | Природа |           |         | Образ  |           |         | Человек |           |         | Бизнес |           |         |
|-------------------|-----------------|--------|-----------|---------|---------|-----------|---------|---------|-----------|---------|--------|-----------|---------|---------|-----------|---------|--------|-----------|---------|
|                   |                 | Умения | Отношения | Желание | Умения  | Отношения | Желание | Умения  | Отношения | Желание | Умения | Отношения | Желание | Умения  | Отношения | Желание | Умения | Отношения | Желание |
| Старшие подростки |                 | 8,3    | 7,3**     | 5,5*    | 7,7     | 7,2*      | 5,3     | 4,6     | 4,6       | 2,9     | 6,1    | 6,1*      | 3,6     | 9,2     | 8,6       | 7,0     | 8,8    | 8,2       | 7,2     |
| Старшеклассники   |                 | 8,2    | 7,1**     | 5,6*    | 7,3     | 6,7*      | 5,1     | 4,8     | 4,5       | 2,5     | 7,0    | 7,8*      | 2,6     | 9,9     | 9,0       | 7,2     | 8,2    | 7,8       | 6,6     |

Где:

\*\* $p \leq 0.01$ ,

\*  $p \leq 0.05$ , U-критерий Манна-Уитни

Наименьшая степень готовности и старшеклассников, и старших подростков обнаружена к профессиональной сфере деятельности «человек-природа»; выше среднего - уровень готовности испытуемых обеих подвыборок выявлен в отношении профессиональных сфер «человек-художественный образ», «человек-техника», «человек-знак», «человек-бизнес». Высокая степень готовности испытуемых двух подвыборок обнаружена к выбору и реализации профессий, относящихся к сфере «человек- человек».

Среди структурных показателей готовности к реализации всех профессиональных сфер деятельности у старшеклассников и у старших подростков наименьшую степень выраженности имеет параметр «желание». Это выступает свидетельством того, что, согласно представлениям испытуемых, они отличаются сформированными необходимыми в определенной профессиональной сфере умениями и навыками, достаточно выраженным отношением к профессиям, относящимся к данной сфере, при слабой выраженности желания и, соответственно, намерений, выбирать профессии данного типа. Именно такое сочетание интересов и профессионально-ориентированных умений и навыков выступает свидетельством несформированности профессиональной готовности к той или иной профессиональной сфере деятельности.

Старшие подростки оказались в большем мере, чем старшеклассники готовыми к выбору и реализации профессий сфер «человек-техника» и «человек- бизнес» (полученные показатели готовности испытуемых обеих подвыборок – в диапазоне «средних» и «выше среднего» значений). В то же время, старшеклассники оказались в большей степени готовыми к реализации профессий типа «человек-человек» (полученные показатели общей

готовности испытуемых обеих подвыборок – в диапазоне «выше среднего» и «высоких» значений).

Изучение склонностей испытуемых к работе с людьми; к умственным видам работ; к работе на производстве; к эстетике и искусству; к подвижным видам деятельности; к планово-экономическим видам работ, было произведено с помощью Методики оценки склонностей к различным сферам профессиональной деятельности Л.А. Йовайши (таблица 3).

Обнаружено, что у испытуемых обеих подвыборок слабо выражена склонность выбору профессий, связанных с эстетикой, искусством, подвижными видами деятельности. В средней степени они оказались склонными к планово-экономическим и умственным видам профессиональной деятельности. В то же время, у испытуемых выражена склонность к работе с людьми.

Старшие подростки оказались в большей мере, чем старшеклассники, склонными к работе с людьми, на производстве, к планово-экономическим видам работ. В то же время, старшеклассники обнаружили большую склонность к умственному труду ( $p \leq 0.05$ ) и подвижным видам деятельности.

Изучение профессиональной направленности осуществлялось посредством определения типов личности (реалистического/практического, интеллектуального, социального, конвенционального/стандартного, предприимчивого, артистического) при помощи Методики профессиональной направленности Дж. Холланда в модификации А.А. Азбея (таблица 4).

У испытуемых обеих подвыборок выявлен недостаточный уровень сформированности профессиональной направленности. Тем не менее, у старшеклассников практически по всем шкалам (интеллектуальный, социальный ( $p \leq 0.01$ ), предприимчивый, артистический)

Таблица 3.

Выраженность склонностей испытуемых к различным сферам профессиональной деятельности (ср.зн.)

| Тип склонности<br>Подвыборка<br>испытуемых | К работе<br>с людьми | К умственным<br>видам работ | К работе на<br>производстве | К эстетике и<br>искусству | К подвижным ви-<br>дам деятельности | К планово-<br>экономическим<br>видам работ |
|--------------------------------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------|
| Старшие подростки                          | 17,3                 | 14,0*                       | 16,0                        | 13,3                      | 13,6                                | 15,3                                       |
| Старшеклассники                            | 16,5                 | 15,8*                       | 14,6                        | 13,3                      | 14,1                                | 15,0                                       |

Где:

\*  $p \leq 0.05$ , U-критерий Манна-Уитни.

Таблица 4.

Выраженность профессиональной направленности испытуемых (ср.зн.)

| Тип<br>личности<br>Под-выборка<br>испытуемых | Реалистический<br>/практический | Интеллек-<br>туальный | Социальный | Конвенцио-<br>нальный /<br>стандартный | Предприимчивый | Артистический |
|----------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|------------|----------------------------------------|----------------|---------------|
| Старшие подростки                            | 6,3                             | 5,9                   | 5,7**      | 7,2                                    | 7,7            | 5,4           |
| Старшеклассники                              | 6,3                             | 6,3                   | 7,4**      | 7,1                                    | 8,6            | 6,9           |

Где:

\*\* $p \leq 0.01$ , U-критерий Манна-Уитни

полученные показатели выше, чем у старших подростков, что свидетельствует о большей степени сформированности у них того или иного профессионально ориентированного типа личности, и, соответственной профессиональной направленности.

В обеих подвыборках наиболее представленным оказался предприимчивый, наименее представленным – артистический профессионально ориентированный тип личности, т.е., как старшие подростки, так и старшеклассники в невысокой степени ориентированы на профессии, которые требуют от профессионала оригинальности, интуиции, воображения; в большей мере – на те руководящие роли, в которых могут удовлетворять свои потребности в доминантности и признании.

Изучение типов мышления (предметного, символического, знакового, образного) и уровня креативности осуществлялось нами с помощью Методики определения типа мышления и уровня креативности («Профиль мышления», В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец) (таблица 5).

У старшеклассников в большей степени, чем у старших подростков, сформированы типы мышления, актуализирующиеся в тех или иных сферах профессиональной деятельности, диагностируемые с помощью данной методики. Наименьшие показатели испытуемых двух групп получены по шкале «предметное мышление».

У старших подростков в большей мере сформировано образное и символическое мышление, в несколько меньшей степени – знаковое и предметное мышление. У старшеклассников получены показатели, свидетельствующие о высоком уровне сформированности знакового и символического мышления, в меньшей мере – предметного и символического мышления. Полученные результаты позволяет прогнозировать степень успешности этих испытуемых в профессиях, требующих того или иного типа мышления.

Уровень креативности испытуемых двух подвыборок достаточно высок. И старшие подростки, и старшеклассники обладают выраженными творческими

способностями, и, следовательно, могут быть успешными в тех видах профессиональной деятельности, в которых востребованы способности такого рода.

В целом, профессиональное самоопределение старшеклассников имеет специфические особенности в сравнении с таковым старших подростков. Старшеклассникам в большей степени свойственна сформированная профессиональная идентичность и в меньшей – неопределенная и навязанная профессиональная идентичность; у них в большей степени сформированы профессионально ориентированные типы личности и типы мышления, актуализирующиеся в различных сферах профессиональной деятельности, чем у старших подростков. Старшеклассники отличаются высоким уровнем сформированности знакового и образного мышления, склонностью к умственному труду и практическим видам деятельности.

Выявленные особенности и противоречия профессионального самоопределения свидетельствуют об актуализирующихся трудностях выбора будущей профессии, связанных с формированием профессиональной готовности, направленности и ориентации в мире профессий, определением своих профессиональных способностей и склонностей. В этой связи актуализируется потребность организации адресного психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения подростков и старшеклассников, основной задачей которого выступает формирование готовности учащихся к выбору будущей профессии в соответствии со своими склонностями и способностями, адекватной оценкой своих возможностей и потребностей.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старших подростков и старшеклассников должно быть ориентировано на решение следующих задач: оказание помощи в познании учащимися своих личностных особенностей, склонностей и способностей, становлении субъектности; формирование профессиональной компетентности на основе информированности о мире профессий и т.д.

Таблица 5.

Выраженность типов мышления и уровня креативности испытуемых (ср.зн.)

| Подвыборка испытуемых \ Тип мышления | Предметное | Символическое | Знаковое | Образное | Креативность |
|--------------------------------------|------------|---------------|----------|----------|--------------|
| Старшие подростки                    | 7,2        | 8,1           | 7,2**    | 8,2*     | 8,1          |
| Старшеклассники                      | 7,6        | 8,3           | 9,3**    | 9,3*     | 8,8          |

Где:

\*\* $p \leq 0.01$ ,

\*  $p \leq 0.05$ , U-критерий Манна-Уитни.

### Библиографический список

1. Долгушина Т.Н. Профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности/ Т.Н. Долгушина, С.Н. Юревич// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. №3-4 (16). С.101–107.
2. Казаков А.Ф. Формирование профессиональной ориентации школьников в условиях свободного времени /А.Ф. Казаков // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки.- 2010.-№8(88).-С. 108-111.
3. Мальцева Л.В. Теоретические подходы к изучению сущности профессионального самоопределения в отечественной и зарубежной психологии/ Л.В. Мальцева //Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психология и медицина. 2008. №12. С.115–119.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 117 с.

### References

1. Dolgushina T.N. Professional self-determination as a component of professional formation of personality / T.N. Dolgushina, S.N. Yurevich // Scientific support of the system of professional development of personnel. 2013. №3-4 (16). Pp. 101–107.
  2. Kazakov A.F. Formation of professional orientation of schoolchildren in the conditions of free time /A. F. Kazakov //Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. 2010. №8(88). Pp. 108–111.
  3. Maltseva L.V. Theoretical approaches to the study of the essence of professional self-determination in domestic and foreign psychology/ L. V. Maltseva //Bulletin of the Kurgan State University. Series: Physiology, Psychology and Medicine. 2008. No. 12. Pp. 115–119.
  4. Pryazhnikov N.S. Professional self-determination: theory and practice: textbook. manual. M.: Akademiya, 2008. 117 p.
-

УДК 74.01/.09

UDC 74.01/.09

**КОНЧЕНКОВ А.А.**

старший преподаватель кафедры дизайна,  
декоративно-прикладного искусства и этнокульту-  
ры, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: Konchenkov@mail.ru

**KONCHENKOV A.A.**

Senior Lecturer of the Department of Design, Decorative  
and Applied Arts and Ethnoculture of Pacific State  
University  
E-mail: Konchenkov@mail.ru

## МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ХОЛОДНОЙ ЭМАЛИ В ХОДЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

## METHODS OF APPLICATION OF COLD ENAMEL IN THE COURSE OF PRODUCTION PRACTICE

*В статье описывается опыт использования методики обучения холодной эмали в ходе производственной практики. Приводится собственный творческий опыт и наработанные теоретические исследования позволяющие оценить новый вид художественной декоративной техники – холодную эмаль.*

*Ключевые слова:* эмаль, синтез, холодная эмаль, развитие, морфология, искусство, анализ

*The article describes the experience of using the method of teaching cold enamel in the course of industrial practice. We present our own creative experience and accumulated theoretical research that allows us to evaluate a new type of artistic decorative technique – cold enamel.*

*Keywords:* enamel, synthesis, cold enamel, development, morphology, art, analysis.

Как и прежде, последние десятилетия, в художественной практике, к художественной эмали существует особое отношение. Противоречивый, на первый взгляд, вид искусства при подробном рассмотрении оказывается системой с весьма логичной внутренней связью. Более того, противоречие системы металл-стекло является основой и источником развития целого вида искусства – искусства эмали. «Следует подчеркнуть, что художественная эмаль сама является организованной особым образом системой, включающей такие виды искусства как художественный металл и художественное стекло. Являясь, по сути, результатом «снятия», она в полноте обладает преобразованными качествами одного и другого названных видов искусств» [2].

Эмаль, являясь продуктом синтеза, сама порождает условия возникновения новых форм своего проявления. Саморегуляция (синергия) системы художественный металл – художественное стекло порождает новый вид изобразительного и декоративного искусства – эмаль. Одной из сложностей в изучении этого вида искусства является отсутствие корректной терминологии. Фиксация технологических этапов, наименований составляющих материалов. Эмалью названо сырье – эмалевое стекло, сваренное в коржи и слитки, еще не соединенное с металлом основы. Эмалью названо завершенное произведение. Эмалью названы элементы декорирования архитектуры, средовых объектов, скульптуры, ювелирных украшений и самостоятельных станковых композиций (рис. 1, 2).



Рис. 1. Отель Майненгер медь, эмаль.



Рис. 2. Станковая композиция «Большая рыба», медь, эмаль

Позиция художественной эмали в отношении к другим видам изобразительного и декоративного искусства в морфологии искусств не сформирована до настоящего времени. Вполне возможно, что в окончательной форме этого не произойдет ни когда. Причиной тому, все та же синтетическая природа эмали, порождающая свои собственные изменения, хотя некоторые авторы уже сейчас склонны относить эмаль к монументальным видам искусства. В работе «Место художественной эмали в морфологии искусств» предпринята попытка исследовать этот вопрос, о месте эмали в системе классификации искусства [2].

Тема настоящей статьи, продолжая общее направление исследования – изучение сущности и технологии появившегося феномена «Холодная» эмаль. В последнее время в художественной практике и на Арт-рынке появились изделия в технике холодной эмали. Этой технике посвящаются научные статьи и налажен промышленный выпуск художественных материалов. Серьезное отношение к холодной эмали говорит о претензии этой художественной техники на некую самостоятельность. Вопрос не простой. От правильного решения этой проблемы зависят не только оправданность прогнозов успеха нового направления, но и пути дальнейшего развития традиционной эмали, уже доказавшей свою истинность, и право на собственную позицию в системе изобразительного и декоративного искусства.

Предпосылкой исследования в настоящей статье является предположение о синтетической природе традиционной эмали. Стиль, по мнению П.А. Флоренского, «есть накопление художественных представлений, как и накопление творческих реакций» [1]. П.А. Флоренский пишет о стиле как о непрерывном потоке дополнительных условий зарождения и существования произведения искусства (на примере иконы). Применительно к эмали, это целый комплекс качеств; блеск, самоокрашиваемость при окислении, твердость, краевые прожоги, диффузность слоев при многократных обжигах и т. д.

Сравнительный анализ сущностных качеств холодной эмали подробно описан в статье И.Н. Теребихиной «Анализ применения холодных эмалей при изготовлении художественных изделий». Автор этого исследования отмечает, что преимущество холодной эмали – «простота и технологичность применения, не требуют специального оборудования и подготовки поверхности, хорошо накладываются на любые металлические, а также на неметаллические поверхности, (рис.3) требуют минимальных профессиональных навыков мастера; – пластичны, редко скалываются; – обладают хорошей ремонтопригодностью: дефекты и сколы, которые могут появиться со временем, достаточно легко устраняются» [3]. Следует добавить, что химический состав холодной эмали со-



Рис. 3. Браслет. Холодная эмаль.

ставляют эпоксидные смолы, пластификаторы и отверждающий компонент, красители. Здесь же признаки традиционной эмали положительного свойства определяются как «...к преимуществам горячих эмалей относится высокая долговечность, износостойкость и декоративные свойства, возможность полирования» [3]. На самом деле, сущностью традиционной эмали является, упомянутый выше, сплав двух разнородных материалов и творческий синтез двух видов искусств художественного металла и художественного стекла. «Представляя художественную эмаль как синтез искусств, мы можем отметить сходную зависимость друг от друга художественных впечатлений: драгоценный, жирный блеск стекла сплавляется с холодным сиянием серебра или теплым свечением меди. Являясь, по сути, металлическим зеркалом, медная, серебряная или золотая основа отраженным светом усиливает звучание цветового пятна.

Этот эффект может быть достигнут лишь при соблюдении определенных условий, что является технологией именно художественной эмали. Никакое механическое расположение одного элемента возле другого, кроме внешней схожести, ничего ни даст. Мы окажемся в плену ложного представления о художественности этого вида искусства...» [2].

Сравнительный анализ двух изучаемых видов эмали показывает, что один из видов, а именно холодная эмаль, не относится к понятию художественная эмаль. Скорее всего, эта техника может быть отнесена к лаковой росписи. Полимерное соединение лишь отдаленно, по некоторой части внешних признаков, имитирует традиционную, теперь уже настоящую, эмаль. Конечно же, сам по себе художественный материал, будь то лак или эмаль, индифферентны, если не создают продолжения новым художественным качествам. Можно согласиться с П.А. Флоренским, что «... черты инородных стилей, внесенные в произведение определенного стиля, – часто бывают, отвратительны, если только не произведено нового творческого синтеза» [1]. На сегодняшний день, все перечисленные достоинства холодной эмали концентрируются вокруг коммерческо-технологических выгод. Присвоение не свойственного сути предмета наименования превращает, в общем-то, самостоятельный художественный материал, полимерный лак, в симулякр. Использование холодной эмали при создании изделий в технике традиционной эмали приемлемо для изготовления авторских моделей, фактурных эскизов, где демонстрация художественных и декоративных качеств допустимо условная. В этом случае снижение стоимости работ, ускорение и участие малоквалифицированных исполнителей может быть оправдано. Во всех остальных случаях использование полимерного материала в контексте – художественная эмаль, может считаться не корректным. Во всяком случае, до тех пор, пока не будет образовано нового художественного синтеза.

Мы уже писали об оптимизации учебного процесса на практических занятиях по дисциплине ювелирному делу [4]. Практика показала, что используя технологию холодной эмали, удаётся добиться высокого обучающего эффекта.

### Библиографический список

1. *Флоренский П.А.* Храмовое действо как синтез искусств. Избранные труды по искусству. М., 1996. С. 199–215.
2. *Конченков А.А.* Место художественной эмали в морфологии искусств. // Инновации в социокультурном пространстве: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Благовещенск: АМГУ, 2015. С. 118–120.
3. *Теребихина И.Н.* Анализ применения холодных эмалей при изготовлении художественных изделий. // Общество, Наука. Инновации: Сборник статей XIX Всероссийской научно-практической конференции. 2019 г. г. Киров: Вятский Государственный Университет, 2019 г. С. 393–398.
4. *Хворостов Д.А., Конченков А.А.* Оптимизация учебного процесса на практических занятиях по дисциплине ювелирное дело // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. №1 (86). С. 189–192.

### References

1. *Florensky P. A.* Temple action as a synthesis of arts. Selected works on art. M., 1996 Pp. 199–215.
  2. *Konchenkov A. A.* The place of artistic enamel in the morphology of art. // Innovations in the socio-cultural space: Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference. Blagoveshchensk: AMSU, 2015. Pp. 118–120.
  3. *Terebikhina I. N.* Analysis of the use of cold enamels in the manufacture of art products. // Society, Science. Innovations: Collection of articles of the XIX All-Russian Scientific and Practical Conference. 2019, Kirov: Vyatka State University, 2019, Pp. 393–398.
  4. *Khvorostov D. A., Konchenkov A. A.* Optimization of the educational process in practical classes on the discipline of jewelry // Scientific notes of the Orel State University. 2020. No. 1 (86). Pp. 189–192.
-

**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

**KOTKOVA G.E.**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Theory and History Social Pedagogy and Social Work of Orel State University*  
E-mail: kotkova-57@mail.ru

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ

### SOME ASPECTS OF IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TRAINING FOR WORK IN RURAL SOCIETY

**В статье рассматривается взаимосвязь понятий «неявное знание» и «формирование профессиональных компетенций» педагога. На основании ключевых особенностей непрерывности профессионального образования современного учителя обозначены некоторые аспекты повышения эффективности подготовки педагогических кадров для работы в сельском социуме.**

**Ключевые слова:** образование, сопровождение, социокультурное пространство села, профессиональная деятельность, саморазвитие.

**The article discusses the relationship between the concepts of «implicit knowledge» and «formation of professional competencies» of a teacher. Based on the key features of the continuity of professional education of modern teachers, some aspects of improving the effectiveness of training teachers to work in rural society are identified.**

**Keywords:** education, support, socio-cultural space of the village, professional activity, self-development.

Проблема формирования профессиональных компетенций (и шире – предметных) современного специалиста возникла и приобрела остроту именно сегодня, потому что инвариантная составляющая профессиональной деятельности в последние годы постепенно уступает в объеме и значимости вариативной, требующей от специалиста опыта субъективного позиционирования при принятии и исполнении решений, выборе стратегий и тактик. Особое значение приобретает эта ситуация когда речь идет о гуманитарной сфере, где роль личности, ее «культурный» масштаб могут оказаться решающим фактором успеха в профессиональной деятельности на всех ее этапах.

Компетентный специалист, готовый к саморазвитию, сочетающий в себе не только знания, необходимые в профессиональной деятельности, но и личностные качества, присущие честному и порядочному гражданину РФ – вот основная цель современного педагогического образования [3].

Непрерывность профессионального образования практикующего педагога (учителя, воспитателя сельской школы) стоит на двух основах: саморазвитие и тьюторское сопровождение со стороны специалистов институтов развития образования (ИУУ, ИПК РО и т.п.).

Как о способе повышения эффективности подготовки кадров говорят об интернет-технологиях. Сетевое сообщество помогает использовать неявные знания в образовательном процессе. Неявными знаниями считаются скрытые знания, полученные в результате самообразования. Сложность заключается в

умении личности извлечь их и осознать как явные знания. Результат проявляется у педагога в способах применения языка (мыслительный процесс, формирующий поведение человека), аргументации (доводы, доказательства через диалог и рефлекссию), экспертизы своей деятельности, интуиции как движущей силы творческого процесса. До определенного момента такое знание личностно, многослойно, строго индивидуально. Его ценность и незаменимость проявляется в образовательном процессе, в ежедневном взаимодействии учителя с обучающимися, родителями, жителями.

Триада «культура – знания – реализация себя в жизни», как считают специалисты Абульханова-Славская К.А., Гущина И.Н. и другие, характеризует понятие «саморазвитие» как комплексную сущность. Понятие рассматривается в контексте возрастных и мотивационных особенностей учащихся основной школы [2]. Мерой достоинства человека при этом является состояние, показывающее, насколько он, как личность, «сумел освоить свою позитивную суть, как он поддерживает или развивает культуру общества или... уходит в антикультуру и антимир. Здесь у каждого своя жизнь и своя ответственность за нее» [4].

Мы видим как сегодня развивается школа адаптивного типа. В ней уверенно сочетаются классы самой разнообразной степени подготовленности к обучению: общеобразовательные, углубленного уровня изучения, а также классы коррекционного обучения. Такое положение обязывает педагога повышать свой профессиональный уровень, применять явные и неявные знания

во благо всех участников образовательного процесса: детей, родителей, педагогов.

Немаловажно, что в системе образования России усилиями ученых и практиков сложилась особая технология – психолого-педагогическое сопровождение. Принятая Правительством Российской Федерации Концепция модернизации российского образования подтвердила значимость адекватной системы психолого-педагогического сопровождения для подготовки кадров. На этапе доминирования дистанционной формы в образовании заявила о себе насущная необходимость сопровождения родителей обучающихся.

Введение нового стандарта общего образования существенно изменило всю образовательную ситуацию в социуме, особенно в сельской местности. Педагоги ощутили недостаток психологических знаний в организации образовательной среды. Сетевое сообщество делает через интернет обязательной, конкретной и измеримой деятельность социального педагога-психолога. «Так, по данным ВОЗ, каждый 4-5 житель планеты подвержен сегодня психическим расстройствам. Нагрузку на человеческую психику в современных условиях усугубляет телевидение, обрушивая на зрителей потоки пошлости, насилия и жестокости. Как следствие, меняется менталитет нации, растет уровень страха, взаимного недоверия, агрессии, в обществе зреет кризис морали и культуры» (А.С. Резцов) [7].

Дистанционное обучение продемонстрировало, что нравственно-этическая ориентация определяют личностную позицию педагога. Дело не только в применении знаний специалиста при разрешении тяжелой жизненной ситуации обучающихся и их родителей, но и в его нестандартных творческих (неявные знания) подходах к сопровождению детей и взрослых, испытывающих проблемы разного уровня.

На наших глазах катастрофы в воспитательной деятельности происходят при сбоях в решении конфликтных ситуаций, поэтому современному педагогу уже немисливо работать без знаний еще одной смежной научной дисциплины – конфликтологии. Умение отличать штатные конфликты от нештатных позволяет педагогу верно наметить свой путь их разрешения. Штатные конфликты – те, что возникают из самой сути процесса: возрастные срывы у взрослых и у детей, ошибки в методиках и т.д.. Нештатные – те, что возникают за пределами воспитательного процесса, но влияют на него: пьянство родителей, аморальные фильмы, детский дорожный травматизм и многие другие. Мерилом в работе является этический императив: «Не навреди!». Помогает, во многом, неявное знание (самообразование), жизненный опыт.

Наукой и практикой рассматриваются различные по содержанию и структуре подходы к осуществлению сопровождения. Основная направленность: медицинское, юридическое, коррекционно-развивающее, психологическое просвещение должны быть в комплексе [4]. Такая система позволяет наладить более эффективное взаимодействие между педагогами и родителями.

Сопровождение – часть профессиональной деятельности педагога-психолога, помогает создать социально-психологические условия для полноценного развития ребенка в ситуации взаимодействия с социумом.

Основными направлениями работы, согласно квалификационным стандартам, являются:

- «– организационно-методические мероприятия;
- теоретико-практическая подготовка педагогов и родителей к восприятию, принятию, и освоение способов использования психологической информации об индивидуальных особенностях детей в практике педагогической деятельности;
- психодиагностические мероприятия;
- коррекционно-развивающие мероприятия;
- консультативные мероприятия;
- мероприятия по работе с родителями;
- информационно-аналитические мероприятия»

[4].

При анализе и обобщении всего комплекса системы сопровождения открываются возможности для определения эффективных путей работы:

- содействие личностному и интеллектуальному развитию как воспитанников, так и воспитателей, педагогов, осуществляющих сопровождение;
- создание благоприятного социально-психологического климата.

Мы считаем сопровождение реальным воплощением гуманной педагогики и личностно ориентированного образования. Инновационные процессы обеспечивают внесение новых тенденций как в деятельность образовательных учреждений, так и в тьюторское сопровождение кадров в периоды подготовки/переподготовки.

Психолого-педагогическое сопровождение нацелено на «оказание помощи ... в развитии субъектности и индивидуальности ребенка. Процесс психолого-педагогического сопровождения объединяет основные институты социализации ребенка: семью, школу, учреждения дополнительного образования детей» [5].

В существующей педагогической практике описаны примеры когда сопровождение оказывает эффективную помощь людям с различными проблемами (видимыми и неявными). Много зависит от искусства учителя, воспитателя, социального педагога, психолога, «узкого» специалиста, организатора, вожатого, администратора и др.

Наиболее сложной и ответственной является подготовка сопровождающих. В нашем исследовании «Развитие личности ребенка в социально-педагогическом пространстве микросоциума» описана структура деятельности вышеперечисленных специалистов по моделированию среды отношений, деятельности в процессе разработки адаптивной модели сопровождения всех участников образовательного процесса в социокультурном пространстве села [6].

Педагоги-профессионалы строят модели сопровождения на принципе педагогического партнерства. В тех образовательных учреждениях, где в качестве систе-

моообразующего фактора в развитии личности выбирают семью, происходит глубокий пересмотр отношений школы с семьей. Взаимодействие с родителями нацелено на педагогизацию семьи, на выполнение ее «социального заказа»: образа-модели выпускника в соответствии с современной позицией общества, ожиданиями государства, личностными амбициями.

В психолого-педагогическом сопровождении каждого ребенка важен его непрерывный характер, а также опора процесса на позитивный внутренний потенциал обучающихся, взаимодействие вместо воздействия. Явление «педагогическое сопровождение» требует высокого уровня как педагогической, так и родительской квалификации, поскольку родители, в первую очередь, вынуждены реагировать на быстрые изменения условий воспитательного процесса.

Необходимо признать нехватку педагогических кадров. Обучающийся сегодня вправе сам решать, какие знания и в каком объеме ему необходимы для реализации его жизненных планов. Учитель может убеждать, агитировать, увлекать, развивать интерес, но чтобы обучающийся реализовал свою субъектную позицию в жизни [1].

Именно педагог-психолог/социальный педагог помогает родителям осознать позитивные и негативные события, происходящие в семье. Сопровождающий педагог ставит целью восстановить воспитательный потенциал семьи, учит преодолевать препятствия на пути реализации планов.

Педагогу-психологу важно осознавать, что он не одинок в работе. А для этого ему нужна поддержка и помощь со стороны многих организаций и учреждений социума, особенно на селе. Самообразование помогает получить как можно больше фактического материала. Различные способы повышения квалификации, а также специальные педагогические ситуации и наблюдения (на уроках, в общении с одноклассниками, в условиях досуга) обеспечивают эффективность системы сопровождения. Такая профессиональная деятельность невозможна без особых личностных качеств педагога-психолога, его неявного знания о социальном партнерстве.

Новые подходы к работе с кадрами предусмотрены в реализуемом проекте Лаборатории сельской школы ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева» и сетевой инновационной площадке по социальной педагогике ФГБНУ «ИИДСиВ РАО» на 2018-2022 годы. Проект «Активизация социально-педагогических ресурсов села по созданию воспитывающей среды детства» осуществляется сегодня в 6 районах (13 образовательных организациях) Орловской области. Содержание проекта помимо мероприятий с детьми и родителями включает обучение и подготовку студентов-волонтеров, организацию профессиональной переподготовки конфликтологов, воспитателей, социальных педагогов в межкурсовый период. Сопровождение родителей в процессе специально организуемых педагогических консилиумов, встреч, индивидуальных консультаций является

предпосылкой их успешного взаимодействия с детьми.

Доказано, чтобы избежать конфликтов между школьниками и взрослыми, нужно учиться понимать детей с позиции их интересов, потребностей и мотивов, увидеть ситуацию их глазами. В то же время ребенка надо учить смотреть на себя глазами других людей, оценивать свое поведение. Как детям, так и родителям важно вырабатывать у себя привычку к постоянному самоанализу. Родителям следует учиться видеть истинную причину поведения ребенка, чтобы правильно строить процесс влияния на его развитие. В сельском социуме свои особенности, которые учтены в проекте.

Например, ролевые игры и занятия по самоанализу поведения человека в семье лучше проводить в условиях постоянно действующего при сельской школе Клуба семейной педагогики. Практические цели такого клуба многообразны. Занятия учат коррекции внутрисемейных отношений. Именно в клубе происходит формирование образа будущей семьи у обучающихся, а родители желаемые отношения в семье. Создание таких клубов обусловлено необходимостью улучшения системы социально-воспитательных связей сельской школы с семьей.

Опыт Орловского региона показывает что в составе клуба вместе с учителями полезно наличие школьников 12–13 лет. Следует приглашать и членов их семей – бабушек, дедушек, мам, пап, сестер, братьев, а также уважаемых односельчан. При наличии технических возможностей обмен опытом семейной педагогики желателен с помощью СМИ, современных средств коммуникации, социальных сетей и др.

Организация на занятиях клуба деятельности по нормам поведения детей в их будущей воображаемой семье происходит с учетом и с помощью реально существующих отношений, используется при решении специально заданных житейских ситуаций. В ролевом (игровом) взаимодействии подросток не только сравнивает свой вариант поведения с вариантом родителей, но и сам пытается определить свое поведение, как будущего мужа, отца, бабушки.

Кроме социальных тренингов общения и ролевых игр, семейные клубы в сельских школах Свердловского, Орловского, Хотынецкого и Покровского районах Орловщины много работают со школьниками в группе «Самопознание и самовоспитание». Здесь пропагандируется и здоровый образ жизни, и нравственные ценности. В клубе возможны общие информационно-развлекательные программы во время тренингов по общению в совместных детско-родительских и подростковых группах. Это большие семейные встречи, в содержание которых включаются заседания по проблемам «Семья и экокультура», «Традиции и обычаи русской семьи», «Культура зарубежной (европейской, азиатской) счастливой семьи», «Праздник семейной любви», «Внимание: в семье малыш» и др.

Технология и педагогический сценарий подготовки заседаний клуба могут отличаться по форме. Но по сути они все направлены на развитие разрушенных на

сегодня духовно-нравственных связей домашнего русского очага, общинного в своих действиях и гуманного в душевной родственной поддержке.

Так, к заседанию клуба «Обычаи и традиции русской семьи» заранее оформляется фотовыставка «Современные и старинные свадьбы» (из семейных альбомов), идет совместная подготовка сладкого стола «Угощают бабушки и внуки» (русский чай). Дети в своем ретро-клубе разучивают любимые песни и танцы бабушек и дедушек и совместно с родителями готовят театрализованный рассказ о старинных русских свадебных обрядах, либо ролевую игру «Выбор зятя

и невестки в прошлом и сейчас» (по представлениям участников).

Таким образом, опыт работы сельских клубов семейной педагогики, имеющийся сегодня в школах Орловщины, позволяет увидеть инвариантную составляющую профессиональной деятельности педагога-психолога, социального педагога.

Эффективной формой поддержки и методического сопровождения выступает при этом разработка индивидуального образовательного маршрута профессиональной деятельности самого педагога, траектории дальнейшего роста.

### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности и профессиональной подготовки кадров в России: материалы Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции (февраль-апрель 2020 г.) / под общей ред. д.п.н., профессора Котковой Г.Е. Орел: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 2020. 259 с.
3. Актуальные проблемы формирования педагогической культуры учителя сельской школы: материалы региональной научно-практической конференции (февраль-апрель 2020 г.) / под ред. Котковой Г.Е. Орел: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 2016. 377 с.
4. Гущина И.Н. Готовность к саморазвитию как компонент подготовки будущих учителей в условиях образовательной среды [Электронный ресурс] / И.Н. Гущина // Интернет-журнал «Мир науки». Педагогика и психология. 2018. №2, Том 6. 6 с. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN218.pdf>.
5. Коркина О.С. Сопровождение непрерывного профессионального образования воспитателей ДОО в социокультурном пространстве села: аспекты методической работы/ учебно-методическое пособие Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. – 99с.
6. Коткова Г.Е. Сущность процесса развития личности ребенка: основные положения. Монография в 2-х частях. Орел, ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. часть I 196с.
7. Резцов А.С. Методы эстетического воздействия в социальной работе // материалы Международной российско-германской научно-практической конференции (20-24 сент. 2011г.) Казань, 2011. 230с.

### References

1. . Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life strategy / K.A. Abulkhanova-Slavskaya. M.: Mysl, 1991. 299 p.
2. Actual problems of social and pedagogical activity and professional training in Russia: materials of the All-Russian full-time correspondence scientific and practical conference (February-April 2020) / ed. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor G.E. Kot'kova Oryol: Orel State University named after I.S. Turgenev “, 2020. 259 p.
3. Actual problems of the formation of pedagogical culture of a rural school teacher: materials of the regional scientific and practical conference (February-April 2020) / ed. G.E. Kot'kova Oryol: Orel State University named after I.S. Turgenev “, 2016. 377 p.
4. Gushchina I.N. Readiness for self-development as a component of training future teachers in the educational environment [Electronic resource] / I.N. Gushchina // Internet magazine “World of Science”. Pedagogy and psychology. 2018. No. 2, Volume 6. 6 p. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN218.pdf>.
5. Korkina O.S. Maintenance of continuing professional education of preschool educators in the socio-cultural space of the village: aspects of methodological work / teaching aid Oryol: FSBEI HPE “OSU”, 2015. 99 p.
6. Kotkova G.E. The essence of the child's personality development process: basic provisions. Monograph in 2 parts. Oryol, GOU VPO “OSU”, 2008. part I 196 p.
7. Reztsov A.S. Methods of aesthetic influence in social work // materials of the International Russian-German scientific-practical conference (20-24 September 2011) Kazan, 2011. 230 p.

УДК 378.14

UDC 378.14

**КУРГАНОВА Е.Н.**

аспирант, Орловский государственный университет  
имени И.С. Тургенева  
E-mail: kfp@ostu.ru

**СОЛОМЧЕНКО М.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра  
теории и методики физической культуры и спорта,  
Орловский государственный университет имени  
И.С. Тургенева  
E-mail: marin69@yandex.ru

**БОЙКО В.В.**

кандидат педагогических наук, декан факультета  
физической культуры и спорта, Орловский государ-  
ственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: f\_fks@mail.ru

**KURGANOVA E.N.**

Postgraduate of Orel State University  
E-mail: kfp@ostu.ru

**SOLOMCHENKO M.A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Methods of Physical Culture and  
Sports of Orel State University  
E-mail: marin69@yandex.ru

**BOYKO V.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of  
Physical Culture and Sports of Orel State University  
E-mail: f\_fks@mail.ru

### ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ПЛАВАНИЯ

#### IMPROVING THE PROFESSIONAL APTITUDE OF UNIVERSITY STUDENTS WITH THE HELP OF RECREATIONAL SWIMMING

*В данной статье рассматривается профессиональная пригодность выпускников вуза, которые смогут решать комплексные задачи на рабочем месте. Компоненты профессиональной пригодности такие, как физическое состояние и уровень здоровья можно повысить на занятиях по дисциплине «Модуль элективных дисциплин по физической культуре и спорту». Занятия проходили в бассейне и носили оздоровительно-профилактический характер, благоприятно влияя на работу всего организма студентов, осуществляя закаливание и профилактику вирусных заболеваний. В работе представлены результаты тестов функционального состояния систем организма, уровня здоровья и работоспособности, занимающихся по разработанной оздоровительной методике в бассейне. Анализ показателей теста Гарварда, количественной оценки уровня здоровья по Г.Л. Апанасенко и тест Купера по плаванию подтверждает эффективность занятий по данной методике.*

Ключевые слова: профессиональная пригодность, функциональное состояние, психоэмоциональное состояние, уровень здоровья, эффективность, показатели.

*This article discusses the professional suitability of University graduates who will be able to solve complex tasks in the workplace. Components of professional fitness such as physical condition and health level can be improved in the course «module of elective disciplines in physical culture and sports». Classes are held in the pool and were health and preventive in nature, positive effects on the whole body of students, carrying out a hardening and prevention of viral diseases the article presents the results of the tests of the functional state of body systems, health and efficiency in developed health technique in the pool. The analysis of the Harvard test, the quantitative assessment of the level of health by G. L. Apanasenko and the Cooper test in swimming confirms the effectiveness of classes using this method.*

Keywords: professional fitness, functional state, psychoemotional state, health level, efficiency, indicators.

Получение хорошей работы после окончания высшего учебного заведения определяет экономическое благополучие и самореализацию выпускника. В настоящее время с учетом социально-экономических условий особое место занимает профессиональная пригодность выпускников вуза, которые смогут решать комплексные задачи на рабочем месте. Профессиональная пригодность – это характеристика, отражающая возможности выпускника вуза по овладению конкретной специальностью [1]. Основными компонентами профессиональной пригодности являются: гражданские качества; интеллектуальные способности; специальные способности для конкретной трудовой деятельности; физическое со-

стояние; уровень здоровья и др. [7].

Последнее время такие компоненты, как физическое состояние и уровень здоровья, очень важны. Пандемия, связанная с коронавирусом, показывает ценность здорового образа жизни и профилактики заболеваний. Физическая культура поможет решить эти задачи.

В настоящее время область физической культуры в высших учебных учреждениях определяется необходимостью совершенствования форм, средств и педагогических условий проведения занятий. С целью преодоления монотонности и однообразия занятий по физической культуре, тем самым, повышая мотивацию, эмоциональный фон студентов, а значит и здоровье. Что

соответствует одному из основных направлений государственной политики – укрепление физического, духовного здоровья Российской нации и формирование здорового образа жизни, повышения профессиональной пригодности выпускников [3].

С пониманием этого, совершенствование процесса физического воспитания в высших учебных учреждениях имеет значительную роль. Создавая условия, которые способствуют укреплению, повышению уровня физического и психического здоровья студентов, а также работоспособности организма, средствами физического воспитания с учетом их индивидуальных способностей и состояния здоровья, происходит развитие современного общества.

Общество в настоящее время значительно характеризуется уровнем здоровья студенческого поколения, доля которой в соотношении населения страны очень высока и значительна. Подрастающая молодежь обеспечивает потребность рынка труда в экономических ресурсах, демографический и социокультурный потенциал нации, обороноспособность государства. Образовательный процесс в высших учебных заведениях, характеризуется в одном из направлений, эмоциональным, интеллектуальным перенапряжением и гипокинезией. Дефицит двигательной активности пагубно сказывается на уровне здоровья и работоспособности организма учащихся. Одна из наших задач разнообразить учебные занятия, повышая эмоциональный фон и здоровье, содержание и востребованность для студентов.

Однообразие учебных занятий можно разбавить занятиями в бассейне. Используя большое разнообразие плавательных движений и упражнений в водной среде, элементы аквааэробики (Е.Г. Михальченко, Е.Ю. Внукова) [6]. Такие занятия определенно поднимают уровень эмоциональной и физической активности студентов. Физические упражнения в воде являются одним эффективным средством укрепления здоровья. Занятия в водной среде носят оздоровительно-профилактический характер. Благоприятно влияют на работу всего организма, осуществляя закаливание организма и профилактику вирусных заболеваний [9].

В связи с вышесказанным, нами была разработана оздоровительная методика, применяемая на занятиях по дисциплине «Модуль элективных дисциплин по физической культуре и спорту» в бассейне. Экспериментальная проверка показала эффективность ее внедрения в учебные занятия на кафедре физического воспитания ОГУ имени И.С. Тургенева.

Занятия в бассейне осуществлялись с учетом интенсивности и объема двигательной нагрузки для каждого занимающегося и с учетом психоэмоциональной составляющей, влияя на положительную динамику физического развития, уровня работоспособности и здоровья.

На кафедре физического воспитания решались поставленные задачи с помощью экспериментального исследования. На начальном этапе определили функци-

ональное состояние студентов и их уровень состояния здоровья. В дальнейшем была разработана экспериментальная методика занятий, которая включала в себя: обучение плаванию, средства аквааэробики, игры на воде с обучающими элементами. С помощью педагогических условий определили эффективность предложенной экспериментальной программы, которая должна повлиять на такие компоненты профессиональной пригодности, как уровень здоровья и функциональную подготовленность.

Положительные изменения функциональной подготовленности (работоспособности организма) и уровня здоровья определяли с помощью Гарвардского теста, теста Купера и оценки уровня здоровья (по Апанасенко) и с помощью соблюдения следующих педагогических условий:

- средства плавания и аквааэробики подбирались с учетом уровня подготовленности студентов и на основании определенных методических условий;
- применялись принципы и методы обучения, способствующие последовательному обучению плаванием и его стилям;
- на основании психоэмоционального состояния студентов регламентировалась нагрузка, ее объем и интенсивность;
- с помощью мотивационных установок помогали студентам справляться с определенными трудностями, которые возникали во время занятий.

В опытно-экспериментальной работе принимали участие студенты 1-2 курса Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. На первоначальном этапе все новоприбывшие студенты опорного вуза проходят медицинский осмотр состояния здоровья для определения степени учебной нагрузки – это одно из основных направлений деятельности студенческой поликлиники в вузе [8].

Пройдя необходимый спектр анализов и процедур, назначенных специалистами в поликлинике ОГУ имени И.С. Тургенева, учащихся на основании полученных данных осмотра, распределяют на группы здоровья:

- 1 – без отклонений;
- 2 – с незначительными отклонениями;
- 3 – со значительными отклонениями;
- 4 – временная группа (дополнительное обследование).

Анализ, проведенный в Орловской области, показал, первая группа здоровья составляет около 9 % студентов. Ко второй группе принадлежат 57 % студентов, к следующей – 28 % и к заключительной – 6 %.

Из выше сказанного следует, что программу занятий по физической культуре надо составлять исходя из показаний медицинского осмотра с учетом индивидуального подхода.

В нашей опытно-экспериментальной работе участвовали практически здоровые студенты (юноши), т.е. по уровню здоровья, отнесенные к основной группе. В эксперименте принимали участие 28 студентов, разделенные на две группы по одинаковому количеству чело-

век, приблизительно равных по физическому развитию.

В начале педагогического исследования было установлено состояние исходного физического уровня развития студентов контрольной и экспериментальной групп и изменение показателей в итоговой части эксперимента.

Одним из тестов определения количественной оценки уровня здоровья и физической подготовленности мы использовали Гарвардский степ-тест. Взятый нами тест, является способом оценить физическую подготовку занимающегося, посредством поведения сердечно-сосудистой системы в процессе выполнения физической нагрузки. Он часто используется для анализа применяемых методик на тренировочных занятиях, дальнейших корректировок, нацеленных на достижения наибольшей эффективности. Здесь мы определяли работоспособность студентов, которая необходима для представителей многих профессий.

Основа Гарвардского теста есть физиологическая закономерность восстановительных процессов организма после лимитированной физической нагрузки. Показатели теста отображают функциональные характеристики сердечно-сосудистой системы и определяет уровень работоспособности организма в целом [4].

Испытуемым необходимо выполнять подъем на возвышение и спуск с него, выполняя повторяющиеся циклы физических действий, представляющие собой подъем: шаг правой ногой и шаг левой, приставить. И спуск: шаг вниз правой и затем левой. Руки выполняют обычные движения для ходьбы. Завершив работу, испытуемый занимает удобное положение сидя и начиная со второй минуты восстановления, подсчитывать частоту сердечных сокращений (ЧСС), затем на третьей и четвертой минутах отдыха по тридцать секунд. То есть,

замеряем ЧСС с 60 до 90 сек., с 120 до 150, с 180 до 210 сек. Заданное время выполняемой работы, а также высота ступа или ступеньки устанавливается исходя из возрастного порога, физической подготовленности и пола. Скорость выполнения теста задается метрономом – 120 ударов в минуту.

В нашей опытно-экспериментальной работе мы выполняли 4 минуты и высота тумбы составляла 50 см. Значения, согласно формуле, которая измеряется в условных единицах:

$ИГСТ = t \times 100 / (f_1 + f_2 + f_3) \times 2$ , где:

$t$  – время мышечной работы в секундах,

$f$  – частота сердечных сокращений, подставляем, производим расчет и переводим количество ударов в минуту увеличивая в два раза.

Тест оценивает быстроту восстановления организма после физической нагрузки и на сколько развита выносливость и физическая работоспособность, показывает быстрота восстановления к прежнему ритму. Данные представлены в таблице 1.

Тестирование занимающихся показало, что разработанная оздоровительная методика средствами плавания, основанная на применении элементов плавания и упражнений в воде, с учетом диагностики самочувствия студентов и использовании упражнений для психоэмоционального баланса, способствует развитию выносливости и повышению работоспособности организма студентов, а значит способствует подготовки их к предстоящей профессиональной деятельности.

Эффективность экспериментальной методики подтверждается положительной динамикой показателей Гарвардского степ-теста, она представлена в таблице 2, а также по системе Г. Л. Апанасенко и Купера (12-минутного теста плавания) [5].

Проанализировав и сравнив показатели в экспериментальной и контрольной группах

Показатели уровня Гарвардского степ-теста

| Показатели    | У здоровых нетренированных людей | У занимающихся ациклическими видами | У занимающихся циклическими видами |
|---------------|----------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| плохой        | $\leq 56$                        | $\leq 61$                           | $\leq 71$                          |
| ниже среднего | 57-65                            | 61-70                               | 71-80                              |
| средний       | 66-70                            | 71-80                               | 81-90                              |
| выше среднего | 71-80                            | 81-90                               | 91-100                             |
| хороший       | 81-90                            | 91-100                              | 101-110                            |
| отличный      | $\geq 90$                        | $\geq 100$                          | $\geq 110$                         |

Таблица 2.

Сравнительные показатели тестов в экспериментальной и контрольной группах

| Тест                                         | Группы | Результаты до эксперимента | Результаты после эксперимента | m   |
|----------------------------------------------|--------|----------------------------|-------------------------------|-----|
| 1. Гарвардский степ-тест                     | К<br>Э | 68±0,1<br>66±0,1           | 75±0,1<br>81±0,1              | 0,1 |
| 2. Оценка уровня здоровья по Г.Л. Апанасенко | К<br>Э | 7,2±0,6<br>7,14±0,6        | 12±1,1<br>14,1±0,6            | 0,1 |
| 3. Тест Купера                               | К<br>Э | 2,4±1,3<br>2,6±0,8         | 2,9±0,6<br>3,9±1,1            | 0,2 |

ментальной и контрольной группах, выяснилось, что более значительная динамика у участников, относящихся к первой группе. Результаты до эксперимента в экспериментальной группе показали среднее значение 66, что говорит о нижнем пороге среднего уровня Гарвардского степ-теста и 68 в контрольной, подтверждают одинаковый уровень их подготовленности. Исследования функционального состояния после эксперимента показали изменения, в экспериментальный положительный прирост показателей составил 15 условных единиц. Значение 81 указывает на нижний порог хорошего уровня степ-теста. В контрольной тоже наблюдается положительная динамика, но значительно ниже и составляет плюс 7 условных единиц. Студенты, относящиеся к этой группе, повысили свой уровень до выше среднего.

Разработанная методика содержала упражнения, регулирующие внимание, дыхание, самообладание, средства плавания, способствующие развитию таких физических качеств: выносливость и сила. Развивая специальную силу на занятиях, для выполнения заданий использовали специализированные приспособления: резиновый круг, колобашки, тренировочная доска (держа ее в руках перед собой, зажав между ногами и т.д.), лопатки, одеваемые на ладони. Для развития выносливости, специальное внимание уделялось упражнениям «задержка дыхания» на время, цикл дыхания осуществляется под счет и выдох на воде и под водой, поплавок, погружение в воду с головой и проплавание на расстояние, подныривание и передвижение по дну бассейна, стрелочка и другие. Подвижные игры в воде, такие как; водолазы (две команды, на дно бассейна размещаются яркие камешки их необходимо достать со дна. Выиграла та команда, которая больше собрала), карлики-великаны, эстафеты. Добавлялись также, «работа на отрезках», преодоление дистанций 400-800 метров, непрерывная работа 10-15 минут. Применялись на занятиях следующие методы: интервальный, повторный и игровой.

Психоэмоциональное состояние необходимо на любом рабочем месте и в любой профессиональной деятельности. Поэтому на занятиях применялись комплексы психофизической тренировки, в которые входили упражнения, сочетающие общеразвивающие и дыхательные средства, средства на расслабление и внимание. Обязательное условие для преподавателя:

постоянно сопровождать выполнение упражнений методическими указаниями. Сознательное выполнение упражнений позволяет регулировать мышечный тонус, управлять дыханием, активировать внимание, балансировать нервные процессы, повышая физический потенциал человека. Комплекс применялся перед каждым занятием в качестве разминки мышечных и функциональных систем организма, а также формирования положительного эмоционального фона студентов.

Очевидный, положительный результат занятий по оздоровительной методике при использовании спортивных способов плавания, а также элементов прикладных видов и упражнений в воде, определяется увеличением работоспособности функциональных систем организма студента и улучшение их психоэмоционального состояния. А в режиме покоя наблюдается снижение частоты сердечных сокращений, что характеризует экономизацию работы сердца и повышения резервных возможностей системы кровообращения в процессе мышечной работы [2]. Учет психоэмоционального состояния и применение элементов психофизической тренировки в экспериментальной группе, положительно повлиял на работоспособность экспериментальной группы и их настроение. Это показал анализ дневников самоконтроля. В экспериментальной и контрольной группах были изучены изменения их психологического состояния по диагностики самочувствия САН (самочувствие, активность, настроение). Последнее время врачи говорят о расстройствах нервной системы во время вирусных заболеваний, поэтому необходимо обращать особое внимание на психологическое состояние студентов во время занятий.

Следовательно, занятия со студентами в экспериментальной группе показывают о целесообразности применения экспериментальной методики занятий в бассейне плаванием для повышения их психофизического состояния и уровня здоровья. Строго регламентированное применение нагрузки и использование метода воздействия на организм регулированием дыхания, мышечного тонуса, внимания способствует повышению функциональной работоспособности студентов и улучшению психоэмоционального состояния. Все это также поможет им в дальнейшем придерживаться здорового образа жизни и лучше подготовиться к будущей профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Видулов А.Д. Плавание // Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 367 с.
3. Калинина Л.Н. Физическая культура студентов специальной медицинской группы в вузе // учеб. пособие. Красноярск, 2011. 90 с.
4. Карпман В.Л. Спортивная медицина // Учебник для институтов физической культуры. Москва, 1987. 349 с.
5. Курганова Е.Н., Соломченко М.А., Моськин С.А. Рациональное применение средств плавания с учетом психофизического состояния студентов вузов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2020. Вып. 10. С. 23–30.
6. Михальченко Е.Г., Внукова Е.Ю. Влияние физических упражнений и плавания на стресс // Современное состояние и тенденции развития физической культуры и спорта: материалы II Всерос. заоч. науч.-практич. конф., 10 ноября 2015 г. / Под общ. ред. И.Н. Никулина. Белгород: Белгород НИУ «БелГУ», 2015. С. 562–566.
7. Никифорова С.В. Выявление профессиональной пригодности студентов при отборе для целевой индивидуальной подготовки специалистов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические

науки. Самара, 2014. С. 140–149.

8. О студенческой поликлинике опорного университета // Орловский государственный университет имени И. С.Тургенева [Электронный ресурс].URL: <http://oreluniver.ru/media/news/show/1/6109>(дата обращения: 24.09.2020).

9. Третьяков А.С.Содержание и методика занятий оздоровительной направленности в водной среде в вузовском курсе физического воспитания. Автореф. дис. канд. пед.наук. Красноярск, 2008, 25 с.

### References

1. Bodrov V. A. Psychology of professional suitability // textbook for high schools M.. PER SE, 2001 511 p.
  2. Vikulov A.D. Swimming // Study guide for students. higher. studies. Moscow, 2004. 367 p.
  3. Kalinina L. N. Physical culture of students of a special medical group at the University // / ucheb. manual, 2011. 90 p
  4. Karpman V. L. Sports medicine // Textbook for institutes of physical culture, 1987. 349 с.
  5. Kurganova E. N., Solomchenko M. A., Moskin S. A. Rational use of swimming facilities taking into account the psychophysical state of University students // Proceedings of the Tula state University. Physical Culture. Sport. 2020. Issue 10. Pp. 23–30.
  6. Mikhilchenko E. G., Vnukova E. Yu. Influence of physical exercises and swimming on stress // Current state and trends in the development of physical culture and sports: materials II vseros. highest level. scientific and practical Conf., November 10, 2015 / Under the General ed. of I. N. Nikulin. Belgorod: Belgorod national research UNIVERSITY “BelSU”, 2015. P. 562–566.
  7. Nikiforova S. V. Identification of professional suitability of students in the selection for targeted individual training of specialists // Bulletin of the Samara state technical University. Series: Psychological and pedagogical Sciences. Samara, 2014. - Pp. 140-149.
  8. About the student polyclinic of the reference University // Oryol state University named after I. S. Turgenev [Electronic resource]. URL: <http://oreluniver.ru/media/news/show/1/6109> (accessed: 06.03.2020).
  9. Tretyakov A. S. Contents and methods of health-improving activities in the water environment in the University course of physical
-

УДК 811.161.1'243+811.111'243

UDC 811.161.1'243+811.111'243

**ЛЕГОСТАЕВА О.В.**

кандидат педагогических наук, магистр зарубежно-го регионоведения, доцент кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: fremdsprachenluxx@mail.ru

**LEGOSTAEVA O.V.**

PhD, Master of Foreign Regional Studies, Associate Professor of the Department of Foreign Languages in Sphere of Professional Communication of Orel State University  
E-mail: fremdsprachenluxx@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА.  
ТИПОЛОГИЯ ДВУЯЗЫЧНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

**DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS BASED ON ETHNO-CULTURAL APPROACH.  
TYPOLOGY OF BILINGUAL CREATIVE TASKS IN RUSSIAN AND ENGLISH**

*Коммуникативная компетенция занимает определяющее положение в иерархической системе компетенций в методике преподавания ИЯ. Языковая компетенция, являясь неотъемлемой частью коммуникативной, обеспечивает эффективность овладения системой сведений об изучаемом языке по его уровням. Одним из способов развития языковой компетенции обучающихся на основе этнокультурного подхода являются двуязычные творческие задания на примере паремнологических единиц.*

*Ключевые слова:* языковая компетенция, этнокультурный подход, национальная идентичность, этнодифференцирующий признак, типология творческих заданий.

*Communicative competence takes a principle position in the hierarchical system of competencies in teaching foreign languages. Linguistic competence, being an integral part of the communicative one, ensures the effectiveness of mastering the system of information about the target language by its levels. One of the ways to develop the language competence of students based on the ethno-cultural approach is bilingual creative tasks on the example of paremiological units.*

*Keywords:* language competence, ethno-cultural approach, national identity, ethno-differentiating feature, typology of creative tasks.

В методике преподавания иностранного языка (ИЯ) языковая компетенция является базой для формирования и развития других компетенций. Однако, надо отметить, что все компетенции формируются и развиваются одновременно и параллельно, составляя единый педагогический процесс. Иерархия компетенций носит условный характер, позволяя тем самым определить степень их важности для профессиональной деятельности молодых специалистов. Они взаимосвязаны и зависят одна от другой, поэтому сложно классифицировать компетенции на простые и сложные, базовые и экспертные, поскольку формирование одной из них должно быть поддержано формированием других. Такой подход в методике преподавания ИЯ нашел отражение в коммуникативно-деятельностном методе обучения. «Развитие коммуникативной компетенции является конечной целью языкового обучения. Она формируется за счет реализации всех четырех видов речевой деятельности, различных форм обучения, правильно подобранного учебно-методического комплекса» [9].

В нашем исследовании мы воспользуемся определением языковой компетенции из Нового словаря методических терминов и понятий Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина. Языковая компетенция – «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфем-

ном, лексическом, синтаксическом. Учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представления о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике. На качество языковой компетенции в изучаемом языке влияет не только степень владения им, но и уровень компетенции учащихся в родном языке» [8].

Согласно точке зрения Л.В. Черепановой «термин «лингвистическая компетенция» употребляется как синоним термина «языковая компетенция», что обусловлено спецификой усвоения неродного языка, местом неродного языка в жизни обучающихся и учебном процессе, целями и задачами его изучения» [11]. Ученый считает, что структура целей обучения ИЯ «включает следующие компетенции: коммуникативную, языковую (лингвистическую); культуроведческую» [Там же]. В нашей работе мы рассматриваем последнюю в качестве синонима термина «лингвокультурная компетенция», которая предполагает овладение страноведческими реалиями и сведениями о стране изучаемого языка, проникновение в «культурный слой» другого этноса.

В эпоху возросшей международной мобильности знание нескольких языков и культур становится необходимым условием конструктивного диалога культур и международного сотрудничества в поликультурном

мире. Следовательно, исходя из современных тенденций развития современного общества, наиболее успешной стратегией аккультурации является интеграция, совмещение собственных культурных ценностей с ценностями и нормами культуры другого этноса. Диалог и взаимообогащение культур с сохранением национальной идентичности является трендом современных международных отношений. Такой подход выражается в наличии языковых и страноведческих эквивалентов в языковой, концептуальной и культурологической картинах мира.

Приоритетная социальная задача процессов обучения и воспитания заключается в развитии этнокультурной языковой личности, способной жить и работать в поликультурной среде, знающей несколько языков, сохраняющей собственную культурную идентичность и владеющей ценностями другой этнической культуры.

Изучение образцов традиционной художественной культуры, выраженных в языковых единицах страны изучаемого языка обеспечивает качественно новый уровень преподавания иностранного языка и является важным фактором воспитания личности и эффективным способом передачи ей духовно-нравственных ценностей и культурных традиций другого этноса. Паремиологические единицы позволяют осуществить междисциплинарный синтез иностранного (английского) и родного (русского) языка, истории, географии, литературы, фольклора в бесценную сокровищницу знаний не только о языке, но и народном сознании двух этносов.

В паремиологических единицах зафиксированы, обозначены, названы концепты культуры. Такие концепты или ценностные универсалии существуют в этнокультурах всех народов. Общность элементов этнокультуры позволяет применить сравнительно-сопоставительный, компаративный подход в изучении концептосферы разных этносов в условиях полиэтнического этнокультурного образования. Развитие языковой компетенции обучающихся предполагает погружение не только в языковой материал страны изучаемого языка, но и знакомство и погружение в «культурный слой» этноса, изучение традиций, обычаев, обрядов другого этноса. При таком погружении происходит поступательное параллельное развитие компетенций, что в свою очередь позволяет реализовать основную цель обучения ИЯ – выход на говорение.

«Важным для нашего исследования является психолого-педагогическое требование, согласно которому каждый учебный предмет должен обеспечить общее и специальное развитие обучающихся. Поэтому языковое обучение должно предусматривать работу по формированию логико-грамматических операций: анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, дифференциации, классификации, рассуждения» [7]. Процессы производства, восприятия, понимания речевых произведений, принадлежащих к двум языковым системам, задействуют данные сложные ментальные операции в более полном объеме, чем при обучении одному языку.

При преподавании грамматики русского и английского языков следует иметь в виду, что «существуют большие различия в психологии усвоения обучающимися родного и иностранного языков. Поэтому практическое владение иностранным языком возможно лишь при условии развития способностей мышления на этом языке, а также при осознанном усвоении отобранного для обучения грамматического материала и формировании необходимых навыков и умений употребления грамматических форм в речи» [3].

«Положительный перенос универсальных умений и навыков предполагает их первоначальное формирование на занятиях родного (русского) языка и создание такой ситуации на неродном (английском) языке, которая будет способствовать переносу этих умений и навыков для построения высказывания на втором языке. Следовательно, родной (русский) язык мы рассматриваем не как систему, которую нужно преодолеть, а как базу для усвоения неродного (английского) языка» [4].

Неудивительно, что знание нескольких языков и культур студентами вузов имеет целый ряд преимуществ в их психологическом, культурном, интеллектуальном, социальном и личностном развитии и является объективным требованием сегодняшнего дня для молодых специалистов на рынке труда.

Усвоение языка невозможно без обращения к культуре народа, и на протяжении многих лет ученые выявляют и изучают связи языка и культуры, в том числе в билингвальном аспекте. При этнокультурологическом подходе акцент также делается и на национальную культурную специфику и концептосферу, на все те лингвострановедческие реалии, которые делают изучаемую культуру отличной от нашей.

В нашей работе процесс развивающего двуязычного коммуникативного обучения основан на этнокультурном подходе. Его цель – всестороннее развитие личности. В методике обучения родного и иностранного языков реализация данного подхода происходит при использовании инновационных форм обучения, разработке и внедрении двуязычных заданий с учетом концептов и лингвострановедческих реалий обоих языков и культур. Мы разделяем точку зрения Е.Ю. Варламовой, которая полагает, что «этнокультурный подход раскрывается во взаимосвязи с основными философскими подходами, принципами общенаучного познания, педагогическими принципами и образовательными технологиями обучения иностранным языкам» [1]. Исследователь рассматривает этнокультурный подход на уровне философской методологии как «последовательный процесс межпоколенной передачи в системе образования этнокультуры в единстве и взаимосвязи ее компонентов, овладение которыми способствует: познанию обучающимися особенностей и истории развития этноса; осознанию своей этнической принадлежности; формированию у них значимых социально-личностных качеств и новообразований, характеризующих обучающихся как представителей определенного этноса; познанию специфики других этнокультур на основе их диалогизации с изу-

ченными этнокультурами» [Там же].

«Для развития языковой компетенции на основе этнокультурного подхода и выявления доминантных и периферийных этнодифференцирующих стереотипных признаков в русских и английских поговорках мы разработали типологию творческих заданий и представим из нее несколько двуязычных упражнений на примере концептов «счастья» / “happiness”» [4]. Эти концепты являются фундаментальными, определяющими смысл и цель человеческого существования в обеих культурах. Тем интереснее для нас выявить этнодифференцирующие стереотипные признаки двух сознаний на примере русских и английских пословиц. Эти паремиологические единицы содержат ответы на важные жизненные вопросы: что такое счастье, как можно его достичь и как удержать, можно ли счастье купить за деньги и равнозначно ли оно деньгам, какими качествами нужно обладать, чтобы быть счастливым, какие условия необходимо выполнить русскому и англичанину, чтобы стать счастливым?

Для составления заданий мы использовали материал из книги Ю.В. Мюррей «Большая книга русских пословиц и поговорок и их английских эквивалентов» [5], книги английских афоризмов и идиоматических выражений «На языке Шекспира» С.Б. Барсова [6], сборника английских пословиц и поговорок С.Ф. Кусковской [2] и сборника русских пословиц и поговорок под редакцией В.П. Аникина «Русские пословицы и поговорки» [10]. «Пословицы выбраны нами неслучайно, так как именно во фразеологии собрана не только многовековая мудрость этноса, но и уникальные, аутентичные концепты и реалии национальной культуры» [4]. Паремиологические единицы позволяют увидеть разницу в обозначении одних и тех же концептов и в способах вербализации этнокультурных стереотипов в языках, которые функционируют в разных сферах (бытовой, психической, интеллектуальной, социальной и идеологической). Материалом для творческих заданий послужил такой пласт лексики, который является результатом устного народного творчества, продуктом творческой ментальной деятельности этносов на протяжении многих веков, поэтому пословицы гармонично встроились в представленную систему двуязычных творческих заданий. Компаративный характер упражнений позволяет переключаться не только с родного (русского) языка на иностранный (английский) язык, но и со своего способа деления и восприятия действительности на чужой.

Данный лингвистический материал позволяет реконструировать семантическую структуру определенных концептов в русском и английском языках, сформировать представление о системе ценностей у представителей национальных культур и выявить различия в русской и английской языковой, культурологической, концептуальной картинах мира.

#### ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

##### Задание 1. На ассоциации

###### Русский язык

Напишите к слову-стимулу «счастье» слова-реакции

(ассоциации – имена существительные). Постройте ассоциогамму. Дополните представленные ниже пословицы своими примерами, содержащими концепт «счастье».

1) «Счастье – вольная птичка: где захотела, там и села. Счастье не перепелка: решетом не накроешь. Счастье не птица: за хвост не поймаешь. Счастье не птица: само не прилетит.

2) Счастье дороже богатства. Счастье лучше богатства. Счастье не в кошельке, счастье в руках. Счастья на деньги не купишь.

3) Счастье с несчастьем – ведро с ненастьем. Счастье с несчастьем на одних санях ездят. Счастье с несчастьем близко живут.

4) Счастье без ума – дырявая сума: где найдешь, там и сгубишь. Счастье дураков любит, а несчастье и умного губит. Счастье едет в карете, а и с умом, да ходят пешком» [10].

###### Английский язык

Write down words-reactions to the word-stimulus “happiness” (associations – nouns). Construct an associationgram. Add your own examples with the concept “happiness” to the list of proverbs given below.

1) «Happy is he that is happy in his children. (Дословно: Счастлив тот, кто счастлив своими детьми. Соотв. На что и клад, коли дети идут в лад).

2) Misfortunes tell us what fortune is. (Несчастья говорят нам о том, что такое счастье. Соотв. Не отведав горя, не познаешь и счастья). Call no man happy till he is dead. (Не называй человека счастливым, пока он живет. Соотв. Век долог – всем полон). He is happy that thinks himself so. (Счастлив тот, кто считает, что он счастлив). Fortune is fickle. (Фортуна капризна. Соотв. Судьба играет человеком).

3) Fortune is easily found, but hard to be kept. (Легче счастье найти, чем удержать его)» [6].

4) «Every man is the architect of his own fortunes. (Дословно: Каждый человек является архитектором своего счастья. Соотв. Всяк своему счастью кузнец). Fortune is good to him who knows how to make good use of it. (Удача благосклонна к тому, кто умеет ею воспользоваться. Соотв. Счастье в воздухе не выёсся, а руками достаётся). Better be born lucky than rich. (Лучше родиться удачливым, чем богатым. Соотв. Не родись красивой, а родись счастливой). He that waits upon fortune is not sure of a dinner. (На Бога надейся, а сам не плошай. Бог-то Бог, да и сам не будь плох).

5) Happiness takes no account of time. (Для счастливых времени не существует. Ср. Счастливые часов не наблюдают)» [2].

При анализе русских паремий первая группа пословиц определяет счастье как нечто неуловимое, недостижимое, что-то, что трудно поймать или схватить. Английские же паремии акцентируют внимание на том, что счастье можно найти, но трудно удержать (3 группа), а это несет совсем другой смысл. Из этого можно заключить, что эта группа русских пословиц отражает этнодифференцирующие стереотипные признаки

русского народа. 4 группа паремиологических единиц утверждает, что счастью необходим ум, но счастье любит не умных, а, как правило, дураков. Такая смысловая черта запечатлена в русском народном сознании, поэтому мы также обозначим данный признак в качестве этнодифференцирующего при сопоставлении русских и английских пословиц.

Английские паремии остальных групп и их русские эквиваленты показывают схожее отношение русских и англичан к счастью как к «продукту» человеческой деятельности (4 группа), к тому, что счастье познается только при наличии несчастья (2 группа), к возможности испытать счастье в своих детях (1 группа), к тому, что счастливые люди теряют ощущение времени (5 группа).

Ниже мы представим примеры заданий, направленных не на сопоставление оттенков значений и установление отличительных признаков, а, скорее, на аккумуляцию пословиц, описывающих разные концепты, и знакомство обучающихся с ними.

### **Задание 2. На языковую догадку**

#### Русский язык

Приведите примеры использования имен прилагательных в устном народном творчестве (пословицы, поговорки).

Переведите пословицы на английский язык самостоятельно или подберите к ним соответствующие эквиваленты с помощью подсказок, данных в скобках.

1. «Кто рано встает, того удача ждет» [10]. (Early start makes easy stages; an early riser is sure to be in luck; the early bird catches the worm).

2. «Отклады – неладья» [10]. (What may be done at any time is done at no time; delays are dangerous; better three hours too soon than a minute late).

3. Тише едешь – дальше будешь. (Too hasty burnt his lips; haste trips over its own heels; more haste less speed).

4. Рано пташечка запела, кабы кошечка не съела. (Don't boast until you see your enemy dead; don't cackle till your egg is laid; don't sell the bear's skin before you've caught him).

#### Английский язык

Give examples of using adjectives in folklore (proverbs, sayings).

Translate proverbs into Russian yourself using the dictionary and compare your variant with that one given in brackets.

1. It is the unexpected that always happens. (Кабы знать, где упасть, так соломки бы припасть).

2. Don't cross the bridges before you get to it. (Наперед не загадывай. Утро вечера мудренее).

3. Don't cry out before you are hurt. (Не реви раньше смерти).

4. Don't trouble trouble until trouble troubles you. (Не буди лихо, пока спит тихо).

#### Русский язык

Отгадайте прилагательные, пропущенные в приведенных ниже пословицах. Обратите внимание на прилагательные-подсказки в скобках.

1. Свинья в ... ошейнике все свинья. (Железный, деревянный, золотой)

2. ... забирает крепко и потчует редко. (Алчный, скупой, трусливый)

3. Смелому горох хлебать, а ... и пустых щей не видать. (Робкий, гордый, подлый)

4. Старого не учат, ... не лечат. (Больной, мертвый, сытый)

5. ... из-за стола голодный встает. (Дерзкий, решительный, стыдливый)

6. ... еда на ум нейдет. (Сытый, глупый, лживый)

7. С попреками и ... кусок в горло нейдет. (Соленый, маленький, сладкий)

8. С ... речью, сиди за печью. (Глупый, грамотный, лстыный)

9. По ... голову идти – свою нести. (Красивый, чужой, храбрый)

10. ... слово гнев укрощает (Нежный, обидный, покорный)

#### Английский язык

Guess the adjectives skipped in the given proverbs. Pay attention to the adjective-prompts in Russian.

1. ... will take no other hew. (Черный цвет не имеет оттенков. Ср. Черное – не белое)

2. The ... crown cures not the headache. (Королевская корона не избавляет от головной боли)

3. A ... heart is a good medicine. (Радостное настроение – лучшее лекарство. Ср. Хоть волком вой, а песни пой)

4. Don't ride the ... horse. (Не садись на высокую лошадь. Ср. Ходит Ермак, заломя колпак)

5. A ... pot is soon hot. (Маленький горшок быстро вскипает)

6. ... fame sleeps, ... fame creeps. (Добрая слава лежит, а худая молва далеко бежит)

7. While it is ... weather, mend your sail. (Латай парус, пока погода хорошая. Ср. Готовь сани летом, а телегу зимой)

8. A ... man is the beggar's brother. (Ленивый человек – брат нищего. Ср. Станешь лениться, будешь с сумой волочиться)

9. An ... ox makes a straight furrow. (Старый конь борозды не портит)

10. A black plum is as sweet as ... (Черная слива такая же сладкая, как белая. Ср. Одного поля ягоды)

### **Задание 3. На семантизацию лексических единиц**

#### Русский язык

Напишите к данным в пословицах именам прилагательным синонимы (концепт «вор»). Используйте словарь синонимов. Постройте собственные предложения с выписанными именами прилагательными.

1. «Вор с лукавым водились, да оба в яму свалились.

2. Вор слезлив, а плут богомолен.

3. Вор честному не верит» [10].

#### Английский язык

Write down synonyms to the nouns in proverbs (concept "thief"). Use the dictionary of synonyms. Construct your own sentences with written adjectives.

1. «A tattler is worse than a thief. (Кто переносит вести, тому бы на день плетей двести).

2. A thief passes a gentleman when stealing made him rich. (Кто богат, тот мне брат).

3. The thief does fear each bush an officer. (Вор что заяц: и тени своей боится)» [5].

Поскольку структура паремий состоит не только из денотативного значения, но и содержит оценочную составляющую, мотивационную информацию, эмотивно-оценочную информацию, в пословицах в большей мере, чем в других языковых единицах, отражается субъективный человеческий фактор, бережно сохраняющийся и мастерски передающийся из поколения в поколение. Такое лингвистическое творчество создается из глубин народного сознания и отражает реалии, свойственные определенному национальному языку и культуре. Пословицы обладают высокой метафоричностью и образностью. Такая двуплановость (прямой и переносный смыслы) затрагивает несколько этических систем (авторитарную и гуманистическую). В пословицах запечатлен особый культурный и исторический контекст развития нации на протяжении всего периода ее существования.

Анализ русских паремий позволяет заключить, что этнодифференцирующим признаком русского менталитета является такая особенность народного сознания как наличие счастья не по способностям и талантам, а, вероятно, потому что так «на роду написано». Отсюда главный герой русских народных сказок Иванушка-дурачок, самый младший из братьев, которому постоянно неоправданно везет, чьи приключения имеют неизменно счастливый конец (получает богатство и царевну в жены), но это никак не соотносится с его умственными способностями. Этот персонаж фольклора создан русским народным сознанием. Русский народ наделил Ивана-дурака такими качествами, как простодушие, доброта, доверчивость, жалость, находчивость, смелость, бесстрашие. Благодаря этим чертам герой русских сказок справляется с трудностями, побеждает зло, восстанавливает справедливость. А его умные, хитрые, практичные старшие братья терпят неудачи и подвергаются общественному осуждению.

Английские пословицы отражают такую этнодифференцирующую черту национального характера англичан как наличие возможности поиска счастья,

подчеркивая исключительную трудность самого действия: не просто найти счастье, а удержать его. Тема трудности поиска счастья и его удержания отражена и в английских народных сказках. Сюжеты сказок могут показаться ординарными, наполненными сухими фактами и деталями, не имеющие крутых сюжетных поворотов и эмоциональных всплесков. Перечень мотивов самих персонажей невелик, зачастую это внешние обстоятельства, которые побуждают героев на активные действия («Мистер Майка», «Волшебный рог», «Джек-победитель великанов»). Однако эти приемы отвечают одной цели – показать деловые качества (практичность, предприимчивость, ум) главных героев, которые ищут свое счастье и пытаются его сохранить, даже прибегая к хитрости и обману («Джек и бобовый стебель», «Молли Ваппи»).

Пословицы, поговорки, сказки, былины, эпос наглядно демонстрируют сходства и отличия национального характера русских и англичан. А найденные аспекты интеграции английского и русского языков приводят нас к выводу «об эффективности использования этнокультурного подхода в развитии языковой компетенции, поскольку он позволяет выстроить процесс обучения с учетом других взаимосвязанных компетенций (лингвистической, дискурсивной, социокультурной, культуроведческой, коммуникативной), перенести универсальные умения из родного в иностранный язык и автоматизировать эти умения до уровня навыков с помощью типологии двуязычных коммуникативных заданий, отражающих этнокультурный компонент родного и иностранного языков» [4]. Изучение иностранного языка на базе родного языка на основе этнокультурного подхода показывает высокую эффективность, так как овладение языковыми единицами происходит не отдельно, а в тесной связи с концептом культуры, который данные языковые единицы называют.

В нашем исследовании мы также приходим к выводу, что паремиологические тексты емко и точно отражают особенности национального мировоззрения, ценностные установки, модели поведения русского и английского народов. Именно этот языковой материал позволяет собрать ценные сведения о «духе» народа с древнейших времен до наших дней, а также выявить и выделить этнодифференцирующие стереотипные признаки, уникальные для каждого этноса.

### Библиографический список

1. Варламова Е.Ю. Этнокультурный подход в профессиональной подготовке бакалавров иноязычного педагогического образования // Человек и образование. 2014. №4 (41). С. 71-74. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnyy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-bakalavrov-inoyazychnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения 27.11.2020)
2. Кусковская С.Ф. Сборник английских пословиц и поговорок. Мн.: Выш. шк., 1987. 253 с.
3. Лаврищев А.И. Функционально-семантический подход в изучении грамматики русского и английского языков студентами первых курсов нефилологических специальностей: на примере темы «Имя существительное»: дис. канд. пед. наук: 13.00.02: Орел, 2008. 218 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.disscat.com/content/funktsionalno-semanticheskii-podkhod-v-izuchenii-grammatiki-russkogo-i-angliiskogo-yazykov-s> (дата обращения 25.11.2020)
4. Легостаева О.В. Развитие билингвальной компетенции студентов на основе этнокультурного подхода. Типология двуязычных заданий на примере темы «Имя прилагательное в пословицах» в русском и английском языках // Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы: сборник статей I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. О.Ю. Ивановой. Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева,

2019. С. 552–557.

5. Мюррей Ю.В. Большая книга русских пословиц и поговорок и их английских аналогов The Big Book of Russian Proverbs and Sayings with their English Equivalents / Ю.В. Мюррей. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. 252 с.

6. На языке Шекспира. To be or not to be. Английские изречения / Сост. С.Б. Барсов. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2007. 447 с.

7. Новоселова Г.Д. Развитие грамматической способности младших школьников на материале изучения темы «Имя существительное» на уроках русского языка: дис. канд. пед. наук: 13.00.02: Оrel, 2007. 209 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-grammaticheskoi-sposobnosti-mladshikh-shkolnikov-na-materiale-izucheniya-temy-imya> (дата обращения 25.11.2020)

8. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) под ред Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина. М.: ИКАР, 2009. 448 с. [Электронный ресурс] – URL: [https://methodological\\_terms.academic.ru/172/БИЛИНГВАЛЬНОЕ\\_ОБРАЗОВАНИЕ](https://methodological_terms.academic.ru/172/БИЛИНГВАЛЬНОЕ_ОБРАЗОВАНИЕ) (дата обращения 25.11.2020)

9. Орехова Ю.М. Компетентностный подход к обучению иностранным языкам в школе // Ярославский педагогический вестник. 2016. №3. С. 115-120. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/2016\\_3/24.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2016_3/24.pdf) (дата обращения 26.11.2020)

10. Русские пословицы и поговорки / под ред. В.П. Аникина. М.: Худож. лит., 1988. 431 с.

11. Черепанова Л.В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.

### References

1. Varlamova E.Yu. Ethnocultural Approach in Professional Training of Bachelors of Foreign Language Pedagogical Education // Man and Education. 2014. No. 4 (41). Pp.71-74. [Electronic resource] – Mode of access: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnyy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-bakalavrov-inoazychnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (accessed 27.11.2020)

2. Kuskovskaya S.F. Collection of English Proverbs and Sayings. Minsk: High School, 1987. 253 p.

3. Lavrishev A.I. Functional-semantic Approach to the Study of Russian and English Grammar by First-Year Students of Non-philological Specialities: on the Example of the Topic “Noun” dis. PhD: 13.00.02 Orel, 2008. 218 p. [Electronic resource] – Mode of access: URL: <https://www.dissercat.com/content/funktsionalno-semanticheskii-podkhod-v-izuchenii-grammatiki-russkogo-i-angliiskogo-yazykov-s> (accessed: 25.11.2020)

4. Legostaeva O.V. Development of Bilingual Competence of Students based on the Ethnocultural Approach. Typology of Bilingual Tasks on the Example of the topic “Adjectives in proverbs” in Russian and English // Linguistics, Translation Studies and Teaching foreign languages: Current Problems and Prospects: a collection of articles of the I All-Russian scientific and practical conference with international participation / edited by O. Yu. Ivanova. – Oryol: OSU named after I.S. Turgenev, 2019. Pp. 552–557.

5. Murray Yu.V. The Big Book of Russian Proverbs and Sayings with their English Equivalents / Yu.V. Murray. M.: AST; SPb.: Sova, 2008. 252 p.

6. In the language of Shakespeare. To be or not to be. English sayings / Comp. S. B. Barsov. M.: ZAO Tsentrpoligraf, 2007. 447 p.

7. Novoselova G.D. Development of Grammatical Ability of Primary Schoolchildren Based on the Study of the Topic “Noun” in Russian Lessons dis. PhD: 13.00.02 Orel, 2008. 218 p. [Electronic resource] – Mode of access: URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-grammaticheskoi-sposobnosti-mladshikh-shkolnikov-na-materiale-izucheniya-temy-imya> (accessed: 25.11.2020)

8. A New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (theory and practice of teaching languages) edited by E.G. Azimov, A.N. Shchukin. M.: IKAR, 2009. 448 p. [Electronic resource] – Mode of access: URL: [https://methodological\\_terms.academic.ru/172/BILINGUAL\\_EDUCATION\\_БИЛИНГВАЛЬНОЕ\\_ОБРАЗОВАНИЕ](https://methodological_terms.academic.ru/172/BILINGUAL_EDUCATION_БИЛИНГВАЛЬНОЕ_ОБРАЗОВАНИЕ) (accessed 25.11.2020)

9. Orekhova Yu.M. Competence Approach to Teaching Foreign Languages at School // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2016. No. 3. Pp. 115–120. [Electronic resource] – Mode of access: URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/2016\\_3/24.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2016_3/24.pdf) (accessed 26.11.2020)

10. Russian Proverbs and Sayings / edited by V.P. Anikin. M.: Fiction, 1988. 431 p.

11. Cherepanova L.V. Formation of Linguistic Competence in Teaching Russian. Novosibirsk: Nauka, 2006. 324 p.

УДК 331.5.024.5

UDC 331.5.024.5

**ЛИДИНФА Е.П.**

кандидат экономических наук, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru

**БАРАНОВА С.В.**

кандидат экономических наук, кафедра «Экономика и экономическая безопасность», Среднерусский институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы»  
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

**АКСЕНОВ Н.А.**

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математика, информатика и общегуманитарные дисциплины» ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», Орловский филиал  
E-mail: aksenovna@inbox.ru

**LIDINFA E.P.**

PhD in Economics, Department of Vocational Training and Business of Orel State University  
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru correctly

**BARANOVA S.V.**

PhD in Economics, Department of Economics and Economic Security, «Central Russian Institute of management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation or RANEPA»  
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

**AKSENOV N.A.**

candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department «Mathematics, Computer Science and General Humanitarian Disciplines» of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Oryol Branch  
E-mail: E-mail: aksenovna@inbox.ru

## РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КВАЛИФИКАЦИЙ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ СОБЛЮДЕНИЯ БАЛАНСА ИНТЕРЕСОВ НА СОВРЕМЕННОМ РЫНКЕ ТРУДА РОССИИ

### DEVELOPMENT OF THE NATIONAL SYSTEM OF QUALIFICATIONS AS AN OPPORTUNITY TO MAINTAIN THE BALANCE OF INTERESTS IN THE MODERN LABOR MARKET OF RUSSIA

*В научной статье рынок труда рассматривается как условный индикатор, отражающий изменения в экономическом и социо-политическом пространстве.*

*Исследования организации подготовки кадров в средних специальных образовательных учреждениях России проводятся с позиции оценки эффективности реализации образовательных программ, изучения приоритетных направлений подготовки обучающихся и соответствия их выбора сформированным кадровым запросам.*

*В фокусе внимания авторов находится возможность решения задачи регулирования рынка труда в России, путем соблюдения баланса интересов его участников и стабилизации спроса и предложения квалификаций и навыков. Показаны основные направления реализации «Стратегии развития национальной системы квалификаций на период до 2030 года (проект)».*

Ключевые слова: современный рынок труда России, подготовка кадров в системе СПО, национальная система квалификаций.

*In the scientific article, the labor market is considered as a conditional indicator that reflects changes in the economic and socio-political space. Research training in secondary specialized educational institutions of Russia held a position of evaluating the effectiveness of educational programmes, study the priorities of students and their choice of skilled personnel requests. The authors focus on the possibility of solving the problem of regulating the labor market in Russia, by maintaining a balance of interests of its participants and stabilizing the supply and demand of qualifications and skills. The main directions of implementation of the «Strategy for the development of the National Qualifications System for the period up to 2030 (project)» are shown.*

Keywords: modern labor market of Russia, training in the system of vocational training, national system of qualifications.

Вопросы профессионального обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации во всех видах и уровнях образовательных учреждений являются актуальными и значимыми в период активной трансформации и глобализации современной экономики. В фокусе внимания, в данном случае, находится не только исследование особенностей теории и методики профессионального образования как педагогической категории или научной дисциплины, но и изучение возможности интеграции основ экономических, технических, техно-

логических и других наук.

Одним из ключевых направлений исследования современной педагогической науки и практики становится диагностика качества профессионального образования, что подтверждается наличием большого количества публикаций в данной области. Проблематика диагностики качества профессионального образования, в современных реалиях представляет собой более широкий спектр исследований, заключающийся не только в обеспечении качества процесса обучения, процесса воспитания и про-

фессионального становления, но и в соотнесение целей и задач обучения, повышении гибкости в планировании и прогнозировании потребности в кадрах, соответствии квалификации выпускников требованиям экономики. Это находит четкое отражение в документарной базе, определяющей основные направления государственной политики в области подготовки квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена в РФ, а также в работах А.А. Аветисова, С. Хижняк, Л.П. Борисовой, Е.А. Останиной, С.Ю. Лаврентьева, Р.Р. Закиева и других авторов [3, 4, 5, 9, 12].

Рассматривая глобализацию экономики, сопровождающуюся усилением академической и трудовой мобильности, как вектор развития профессионального образования, особую актуальность приобретает изучение диагностики качества профессионального образования в аспекте сопоставления квалификаций работников и соблюдения баланса интересов на современном рынке труда. Это позволяет понятие «диагностика качества образования» рассматривать в более широком смысле, чем проверка знаний, умений и навыков, трансформировать его и расширять, находить новые подходы к организации и проведению диагностических процедур.

Наиболее актуальны и значимы данные исследования в современном социо-политическом пространстве, характеризующемся активной трансформацией эконо-

мических отношений и рынка труда, который первым отреагировал на спад экономики и нарушение экономических связей в период Пандемии коронавируса COVID – 19.

Уровень безработицы в России (по методологии Международной организации труда) составил в августе 2020 г. около 6,3%, оставаясь при этом существенно выше уровней 1 квартала 2020 г. – 4,6%. Доля занятого населения в РФ в 2020 г. составляла около 58% [3,6] (рис. 1).

Рынок труда в современных реалиях оказался условным индикатором, отражающим изменения в экономическом и социо-политическом пространстве.

Статические исследования различных рейтинговых агентств свидетельствовали о наличии критического уровня падения вакансий в период Пандемии по сравнению с кризисами 2008 г. и 2014 г. Отмечалась различная ситуация, сложившаяся в Российских регионах: г. Москва спрос упал на 56%, г. Санкт-Петербург– на 52%, среднее значение по регионам оказалось в пределах 13%. Уровень безработицы в Москве возрос в 6,3 раза с начала пандемии COVID–19, сейчас он составляет 2,72% [4].

Текущая ситуация внесла еще большие коррективы в сложившуюся, и без того не оптимальную структуру рынка труда России (рис. 2).

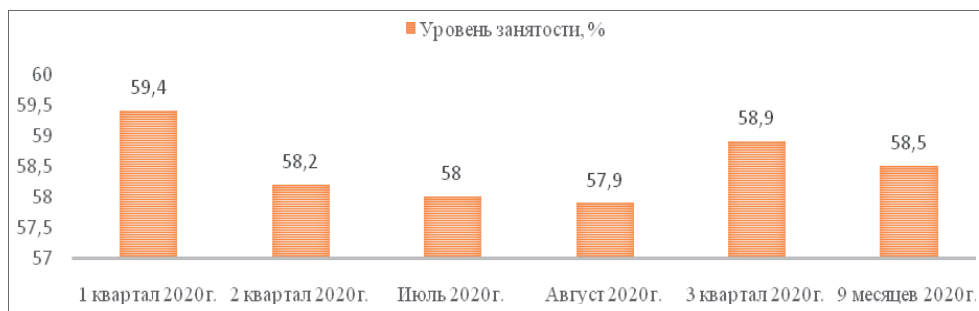


Рис. 1. Уровень занятости населения РФ в 2020 году  
 (в % к населению в возрасте от 15 лет и старше).

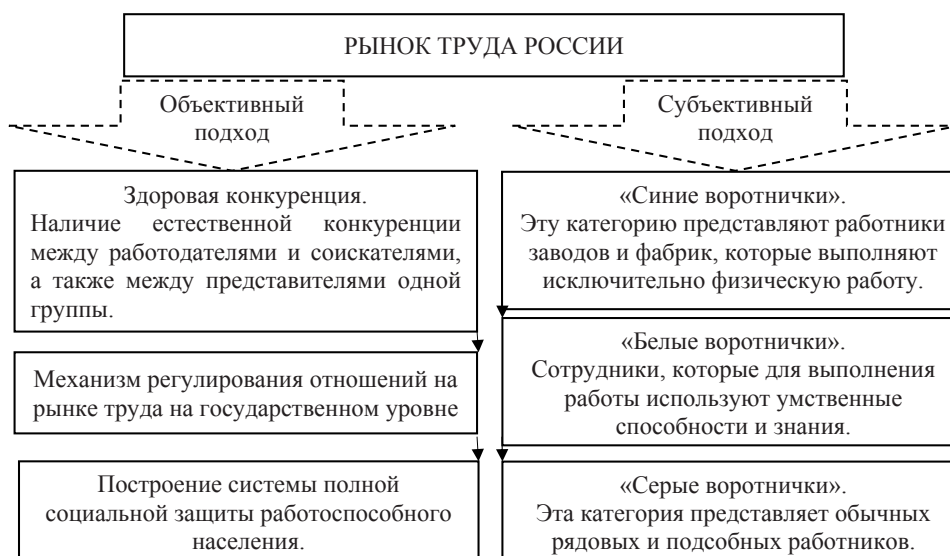


Рис. 2. Современный рынок труда в России (объективные и субъективные критерии).

Современный рынок труда характеризуется быстрым перетоком рабочей силы и изменением структуры занятости в квалификационном измерении. Наблюдается рост «белых воротничков» около 62%, на фоне сокращения «синеворотничковой» занятости составляющей около 38% [2].

Отсутствие достаточного количества специалистов среднего звена является одной из серьезных задач, актуальность которой будет возрастать в условиях меняющегося спроса на профессиональные квалификации, компетенции и умения. Развитие современных технологий и способов приобретения различных благ формирует реальное осознание общества в необходимости получения тех или иных видов навыков. Техническая перевооруженность, изменение подходов к реализации отдельных процессов требует постоянного пересмотра системы реализации образовательных программ и развития новых видов профессиональной деятельности.

Система современного профессионального образования не может не отвечать на эти вызовы и в настоящий момент относится к одной из активно развивающихся областей.

Проблематика реализации современного профессионального образования достаточно обширна и на наш взгляд может рассматриваться с 2-х позиций:

- необходимость выбора современной востребованной специальности и образовательного учреж-

дения для получения достаточного уровня знаний (обучающиеся);

- организация процесса обучения, отвечающего современным требованиям и вызовам рынка труда, государственным стандартам, использованию педагогических новаций и наличию достаточной ресурсной базы (образовательные учреждения).

Организация подготовки обучающихся в системе среднего профессионального образования (СПО), основанная на современных принципах, представляет собой серьезную задачу и имеет достаточно противоречий, требующих немедленного разрешения. Остановимся на некоторых из них (авторское видение).<sup>1</sup>

Данные статистических исследований свидетельствуют о том, что в России осуществляют свою деятельность более 4,6 тысяч образовательных организаций и их филиалов, с общей численностью обучающихся около 3-х млн. человек (рис. 3).

Увеличение контингента обучающихся наблюдается по различным уровням подготовки (рис. 4).

Реализация программ подготовки требует постоянного развития кадрового потенциала образовательных учреждений. Количество штатных педагогических работников в системе СПО составляет около 162,4 тыс. человек, из которых около 24 тыс. человек мастера производственного обучения (рис. 5).



Рис. 3. Численность обучающихся в системе среднего профессионального образования.



Рис. 4. Динамика обучающихся в системе среднего профессионального образования.



Рис. 5. Качественный состав педагогических работников и мастеров производственного обучения профессиональных образовательных организаций.

Доля педагогических работников, имеющих опыт работы в организациях реального сектора, достаточно мала и составляет около 4,47%. Это требует, пересмотра формирования кадрового состава образовательных учреждений. Актуальность и необходимость решения данного вопроса обусловлена формированием современных принципов реализации образования, где в фокусе внимания находится необходимость освоения профессиональных навыков и умений посредством реализации практико-ориентированного подхода (дуальной модели обучения) (рис. 6).

Удельный вес обучающихся с применением практико-ориентированной модели составляет около 3,39%, на основе договоров о целевом обучении – 2,12%.

Для повышения качественного уровня подготовки специалистов и формирования профессиональных навыков, в системе СПО имеется возможность использовать сетевые формы реализации образовательных программ, которые, к сожалению, в последнее время не находят активного применения. Это выражается в сни-

жении как численности обучающихся, так и в уменьшении количества заключенных договоров со сторонними организациями (рис. 7)

С целью синхронизации функционирования системы СПО и кадровых запросов экономики Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 831 от 02.11.2015 г. был утвержден список перспективных профессий («ТОП-50») и разработаны Федеральные государственные образовательные стандарты.

Статистика показывает, что рекомендуемые направления не являются преобладающими (рисунок 8).

Подготовку специалистов по направлениям «ТОП-50» осуществляют 1933 профессиональных образовательных организации, составляющих около 50,1% от их общего числа.

Несмотря на заданные приоритеты, чуть более 10% обучающихся в РФ, осваивают программы, относящиеся к «ТОП-50» (рис. 8).

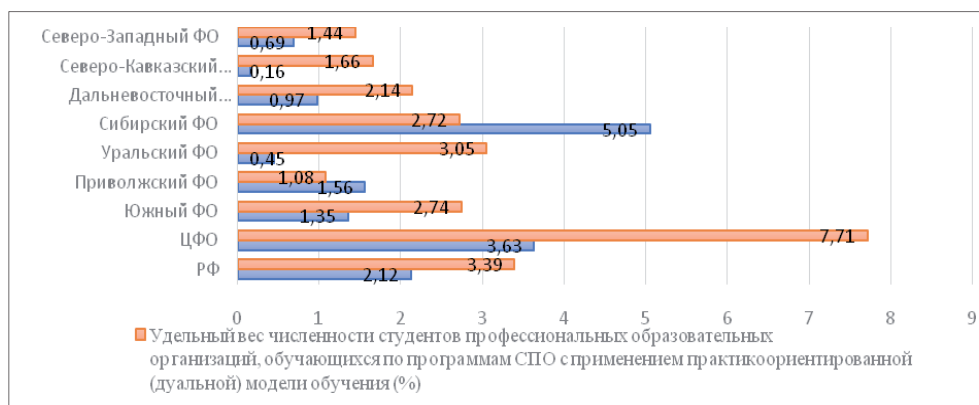


Рис. 6. Реализация практико-ориентированной модели обучения в учреждениях СПО.



Рис. 7. Реализация образовательных программ с использованием сетевых форм обучения.



Рис. 8. Удельный вес численности обучающихся по профессиям и специальностям «ТОП-50» (%).

В аспекте исследования проблематики подготовки кадров СПО достаточен интересен вопрос, профессионального выбора обучающихся и наличие преобладающих направлений подготовки (рис. 9).

Данные свидетельствуют о том, что лидируют направления «Инженерное дело, технологии и технические науки» и «Наука об обществе» – 20,34%. Возможность профессиональной реализации выпускников СПО проявляется посредством уровня их трудоустройства (рис. 10).

Наглядно отражено, что приоритетность выбора обучающихся не в полной мере соответствует требованиям рынка труда и требуется принятие кардинальных мер.

Изменившиеся условия организации труда и востребованности кадров в аспекте влияния Пандемии коронавируса COVID-19, в очередной раз скорректировали кадровый запрос, сохранив приоритетность направления «Образование и педагогические науки» (рис. 11) [5].



Рис. 9. Приоритетность профессионального выбора обучающихся.



Рис. 10. Профессиональная востребованность выпускников СПО (2019 год).



Рис. 11. Кадровый запрос современного рынка труда (май-июнь 2020 год).

Ориентация на будущее определяет высокую значимость необходимости структурирования рынка труда, разработки и реализации мероприятий, направленных на повышение эффективности его функционирования на государственном уровне.

Основной задачей в данном направлении становится: соблюдение баланса спроса и предложения квалификаций и навыков на Российском рынке труда.

Документом, регламентирующим последовательность действий, устанавливающим принципы и определяющим меры реализации государственной политики в области развития национальной системы квалификаций Российской Федерации (НСК), является «Стратегия раз-

вития национальной системы квалификаций на период до 2030 года (проект)» [2].

Наличие противоречий на рынке труда, обусловленных влиянием как исторических факторов и экономических процессов, так и трансформацией условий и требований его участников (работодателей и работников) предопределило необходимость ее разработки.

Реализации различных мероприятий, включает несколько этапов:

1 этап (2020–2024 годы) – создана целостная инфраструктура НСК на национальном уровне, а также на уровне отдельных отраслей и субъектов Российской Федерации, обеспечивающая массовый доступ пред-

приятый, граждан, образовательных организаций, органов исполнительной власти к различным инструментам и сервисам НСК.

2 этап (2025–2030 годы) – масштабирование институтов НСК, развитие инструментальной базы и механизмов саморегулирования.

Стратегия развития национальной системы квалификаций связана с достижением национальных целей развития, определенных указом Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1].

Оценка эффективности реализации будет определяться по показателям, отраженным на рисунке 12.

Документом определены и результаты, подлежащие достижению на государственном уровне и учитывающие интересы работников и работодателей.

Резюме:

1. Постоянная трансформация современного рынка труда в России обусловлена влиянием как исторических факторов и экономических процессов, так и трансформацией условий и требований его участников (работодателей и работников).

2. Приоритетность выбора обучающихся в системе среднего профессионального образования, не в полной мере соответствует требованиям рынка труда и современным кадровым запросам, актуализируя внимание на изменении подходов к диагностике качества образо-

вания и необходимости повышения значимости соотнесение целей и задач обучения, а не только «проверке знаний, умений и навыков».

3. Ориентация на будущее определяет высокую значимость необходимости структурирования рынка труда, разработки и реализации мероприятий, направленных на повышение эффективности его функционирования, где основной задачей становится: соблюдение баланса спроса и предложения квалификаций и навыков на Российском рынке труда.

4. Проведение диагностики качества профессионального образования, соотнесение целей и задач обучения, должно включать комплекс последовательных действий и проведение оценочных процедур достижения заявленных Стратегией развития национальной системы квалификаций показателей.

5. «Стратегия развития национальной системы квалификаций на период до 2030 года (проект)», представляющая собой документ, регламентирующий последовательность действий, устанавливающий принципы и определяющий меры реализации государственной политики в области развития национальной системы квалификаций РФ является существенным этапом в области достижения национальных целей развития, отраженных в Указе Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

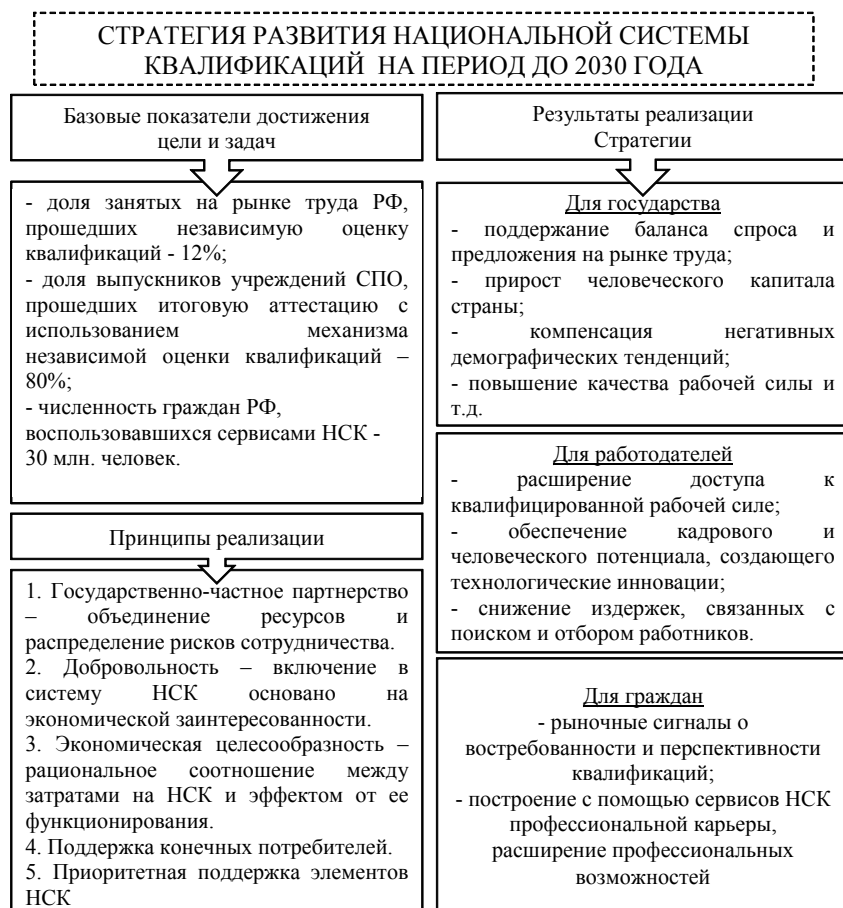


Рис. 12. Базовые показатели, принципы и результаты реализации Стратегия развития национальной системы квалификаций.

## Приложение

1. При изучении организации подготовки кадров в средних специальных образовательных учреждениях России использованы результаты мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году [8].

### Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – URL: <https://base.garant.ru/71937200/#friends>
2. «Стратегия развития национальной системы квалификаций на период до 2030 года (проект)». – URL: <https://nsk-forum.ru/upload/medialibrary/716/716239736cc2c6ad4452cd0ca6c48cb7.pdf>
3. *Аветисов А.А.* О системологическом подходе в теории оценки и управления качеством образования. Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России / А.А. Аветисов // Тезисы докладов V симпозиума. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996С.54-56.
4. *Борисова Л.П.* Модель диагностики качества обучения студентов в системе профессионального образования /Л.П. Борисова, Р.Р. Магомедов, Н.Б. Ромаева// Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009 №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-diagnostics-kachestva-obucheniya-studentov-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya>
5. *Закиев Р.Р.* Диагностика качества профессионального образования. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2019/01/2019-01-08.pdf>
6. Информационно-аналитический комментарий. Экономика №5 май 2020 года (Банк России) –URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/353900wIn0%3D&lang=ru>
7. Как «коронакризис» повлиял на рынок труда. – URL: <https://orel.hh.ru/article/27176>
8. Как пандемия повлияла на рынок труда. Инфографика. – URL: <https://www.pravmir.ru/kak-pandemiya-povliyala-na-rynok-truda-v-rossii-infografika/>
9. *Лаврентьев С.Ю.* Формирование профессиональной конкурентоспособности студентов вуза : монография / С.Ю. Лаврентьев [и др.]. Йошкар-Ола, 2016. 171 с.
10. Министерство экономического развития РФ. Картина деловой активности за сентябрь 2020 г. – URL: [https://www.economy.gov.ru/material/file/5ed989233f7d439ae8/201019\\_.pdf](https://www.economy.gov.ru/material/file/5ed989233f7d439ae8/201019_.pdf)
11. Министерство просвещения РФ. Бланк документов. Сводный отчет по форме федерального статического наблюдения №СПО-1. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cb97d9bbd427c234720b0d69007a6d/>
12. *Останина Е.А.* Диагностика качества профессионального образования. – Гуманитарный вестник военной академии ракетных войск стратегического назначения. 2016 г. №1(1) С. 92-96
13. О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году Информационный бюллетень М.: МИРЭА – Российский технологический университет, 2020. 39 с. – URL: [http://indicators.miccedu.ru/monitoring/\\_spo/bulletin\\_SPO\\_RF\\_2020.pdf](http://indicators.miccedu.ru/monitoring/_spo/bulletin_SPO_RF_2020.pdf)

### References

1. Decree of the President of the Russian Federation No. 204 of May 7, 2018 «On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024». – URL: <https://base.garant.ru/71937200/#friends>
2. «Strategy for the development of the national qualifications system for the period up to 2030 (draft)». – URL: <https://nsk-forum.ru/upload/medialibrary/716/716239736cc2c6ad4452cd0ca6c48cb7.pdf>
3. *Avetisov A.A.* On the systemological approach in the theory of assessment and management of the quality of education. Human and educational qualimetry: methodology and practice. National system of education quality assessment in Russia / A. A. Avetisov // proceedings of the V Symposium. Moscow: Research center of problems of quality of training of specialists, 1996. Pp. 54–56.
4. *Borisova L.P.* Model for diagnosing the quality of training of students in vocational education /L.P. Borisov, R. R. Magomedov, N. B. Romeva// Bulletin of the Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. 2009 №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-diagnostics-kachestva-obucheniya-studentov-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya>
5. *Zakiev R.R.* Diagnostics of the quality of professional education. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2019/01/2019-01-08.pdf>
6. Information and analytical commentary. Economy #5 May 2020 (Bank of Russia) – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/353900wIn0%3D&lang=ru>
7. How the «coronacrisis» affected the labor market. – URL: <https://orel.hh.ru/article/27176>
8. How the pandemic affected the labor market. Infographics. – URL: <https://www.pravmir.ru/kak-pandemiya-povliyala-na-rynok-truda-v-rossii-infografika/>
9. *Lavrentiev S. Yu.* Formation of professional competitiveness of university students : monograph / S. Yu. Lavrentiev [et al.] Yoshkar-Ola, 2016-171 p.
10. Ministry of Economic Development of the Russian Federation. Business activity picture for September 2020-URL: [https://www.economy.gov.ru/material/file/5ed989233f7d439ae8/201019\\_.pdf](https://www.economy.gov.ru/material/file/5ed989233f7d439ae8/201019_.pdf)
11. Ministry of Education of the Russian Federation. The form of documents. Summary report on the Federal Static Observation Form No.SPO-1.– URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cb97d9bbd427c234720b0d69007a6d/>
12. *Ostanina E. A.* Diagnostics of the quality of professional education. – Humanitarian Bulletin of the Military Academy of Strategic Missile Forces. 2016-No. 1(1) Pp. 92–96
13. On the results of monitoring the quality of personnel training in 2020 Newsletter-Moscow: MIREA-Russian Technological University, 2020-39c. – URL: [http://indicators.miccedu.ru/monitoring/\\_spo/bulletin\\_SPO\\_RF\\_2020.pdf](http://indicators.miccedu.ru/monitoring/_spo/bulletin_SPO_RF_2020.pdf)

УДК 371.38: 004.056

UDC 371.38: 004.056

**МАРКИН Д.О.**

кандидат технических наук, сотрудник Академии  
ФСО России

E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru

**МАКЕЕВ С.М.**

кандидат технических наук, сотрудник Академии  
ФСО России

E-mail: maksm57@yandex.ru

**УМБЕТОВ Т.К.**

сотрудник Академии ФСО России

E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru

**MARKIN D.O.**

Candidate of Technical Sciences, employee of Academy of  
the Federal Security Service of Russia

E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru

**MAKEEV S.M.**

Candidate of Technical Sciences, employee of Academy of  
the Federal Security Service of Russia

E-mail: maksm57@yandex.ru

**UMBETOV T. K.**

Employee of Academy of the Federal Security Service of  
Russia

E-mail: mdo@academ.msk.rsnet.ru

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА ПО РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩЕГО СЕРВИСЫ БЕЗОПАСНОСТИ НА ОСНОВЕ СРЕДСТВА ДОВЕРЕННОЙ ЗАГРУЗКИ И ТЕХНОЛОГИИ

### TRUSTZONE TECHNOLOGY MAP FOR SOFTWARE DEVELOPMENT IMPLEMENTING SECURITY SERVICES BASED ON TRUSTED EXECUTION ENVIRONMENT AND TRUSTZONE TECHNOLOGY

*В работе описаны методика и технологическая карта по разработке программного обеспечения (ПО), реализующего сервисы безопасности на основе доверенной среды исполнения (ДСИ) и технологии TrustZone. Представлены необходимый перечень программных данных для разработки ПО, спецификация API-функций, детальная последовательность действий и формируемые компоненты при разработке ПО. Освоение представленной методики способствует совершенствованию компетенций практической направленности специалистов по защите информации, обучающихся по программам специальности 10.05.02 – Информационная безопасность телекоммуникационных систем.*

*Ключевые слова:* методика занятия, программное обеспечение, доверенная среда исполнения, TrustZone, API-функция.

*The paper describes the methodology and technological map for the software development implementing security services based on the trusted execution environment (TEE) and TrustZone technology. The necessary program data list for software development, API functions` specification, detailed sequence of actions are presented. The methodology contributes to the competencies improvement of the information security specialists practical orientation studying in the programs of the specialty 10.05.02 – Information security of telecommunications systems.*

*Keywords:* studying method, software, trusted execution environment, TrustZone, API-function.

#### Постановка задачи

Активная цифровизация экономики предъявляет высокие требования к безопасности программного обеспечения (ПО). Объективная потребность в обеспечении безопасности ПО обусловлена высоким уровнем угроз безопасности со стороны злоумышленников и растущим количеством компьютерных инцидентов [1]. Вместе с тем, наиболее растущим по объемам рынком средств вычислительной техники являются мобильные устройства, построенные, как правило, на базе процессоров с архитектурой ARM. Указанные факторы в совокупности требуют от разработчиков новых подходов по обеспечению безопасности обрабатываемой финансовой, персональной и иной защищаемой информации. Разработчики компьютерных систем на основе процессоров с архитектурой ARM в целях повышения защищенности разработали и реализовали технологию TrustZone [2]. Данная технология представляет собой реализацию доверенной среды исполнения (ДСИ) ПО [3].

Использование защищенности данной среды, решения задач по поиску уязвимостей [4] и оценки соответствия требованиям безопасности ПО [5,6] требует от специалистов соответствующих навыков. В частности, данные компетенции заложены в ряд образовательных программ по специальности 10.05.02 – Информационная безопасность телекоммуникационных систем. Данная работа направлена на совершенствование учебно-методической базы по подготовке специалистов по защите информации, обучающихся по образовательным программам специальности 10.05.02 и повышению эффективности освоения практических навыков и компетенций в области разработки безопасного программного обеспечения и применения современных технологий защищенных вычислений, в том числе с использованием доверенных сред исполнения ПО.

Реализации доверенной среды исполнения приложений *TrustZone* от компании «Aladdin»

Целью технологии *ARM TrustZone* [2] является возможность использования устройством многофункциональной открытой операционной среды, и надежных решений безопасности. Спроектированная системная архитектура оборудования и разработка безопасного программного обеспечения могут гарантировать безопасность конфиденциальных данных независимо от того, что делает менее надежная операционная среда.

Доверенная среда исполнения ПО *TrustZone* не является каким-либо отдельным устройством или областью памяти в процессоре. Первый компонент *TrustZone* – это режим процессора. Он задается битом *NS* (*Non-Secure*) в регистре *SCR* (*Secure Configuration Register*). Если *NS*=1, мы в режиме *Non-Secure*, если *NS*=0, мы в доверенном, то есть *Secure*-режиме.

Независимо от *NS*, остаются на своих местах все стандартные режимы работы процессора, такие как:

- User* – режим исполнения команды приложений;
- Supervisor* – режим работы ядра ОС;
- IRQ* – режим при обработке прерываний.

Благодаря *NS* у нас появляются *Secure User*, *Non-Secure User*, *Secure Supervisor*, *Non-Secure Supervisor*.

В настоящий момент существуют сертифицированные разработки для разработчиков устройств с *ARM*-процессорами от компании «Аладдин», а именно *Trust Secure Module* (*TSM*) [7].

Сертифицированный загрузчик с *TEE* встраивается в новые разработки и существующие решения на процессорах *i.MX6* и не требует переработки программной логики продукта. Он поставляется по лицензионной модели и обеспечивается технической поддержкой и обновлениями.

В составе Доверенной Платформы поддерживаются процессоры *NXP i.MX6 Solo*, *Dual*, *DualLite*, *Quad*, а также *UltraLite* и *ULL*. Варианты исполнения:

- процессорный модуль, например, в формате *SODIMM*;
- устройство заказчика с установленным модулем или распаянным процессором.

Во всех случаях система с одним из этих процессоров и установленным в соответствующем порядке АПМДЗ будет соответствовать требованиям для доверенной платформы и подпадать под действия сертификата.

Исходя из всего вышесказанного, технология *TrustZone* предоставляет инструментарий в виде АПМДЗ, позволяющий предпринять ряд мер (разделить память доверенных и не доверенных программ, разделить доступ к периферии) для создания надежного барьера между *Secure* и *Non-Secure* режимами. Безопасность обеспечивается отечественной реализацией *TEE*, имеющей сертификат ФСТЭК России. Архитектура данной ДСИ концептуально схожа с другими импортными реализациями *TrustZone*.

Для взаимодействия *Normal World* и *Secure World* используется механизм *RPC*, реализуемый *TEE* с одной стороны, и *TEE-client* с другой [8]. Таким образом, полное взаимодействие между приложением *Linux* (*Normal World*) и *TA* (*Secure World*) выглядит, как показано на рисунке 1.

При работе *Linux* под *TEE*:

- *Linux* работает в *Normal World* и называется гостевой операционной системой (*Rich OS*);
- *TEE* работает в *Secure World* и называется доверенной операционной системой (*Secure OS*).

*TEE* является операционной системой с ограниченным функционалом. *TEE* может загружать и запускать программы, обладает примитивами межпроцессного взаимодействия. Все приложения *TEE* работают в своем адресном пространстве, отдельно от каждого дру-

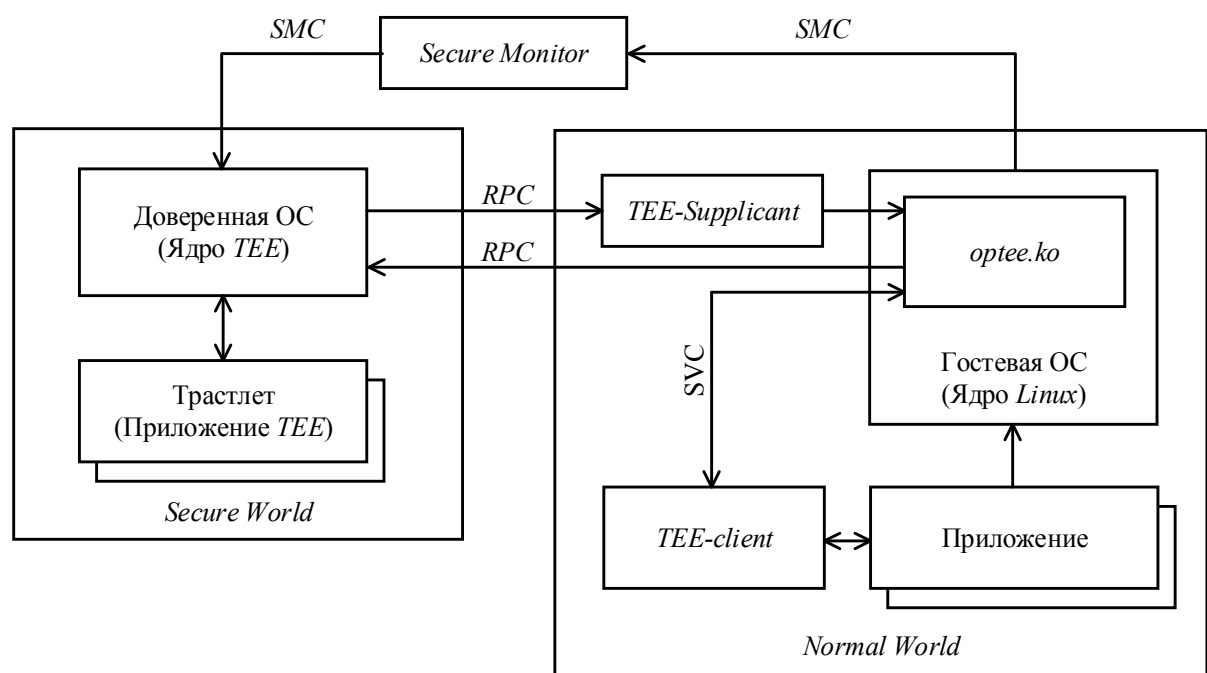


Рис. 1. Порядок вызова гостевым приложением функций доверенного.

гого приложения и от ОС (TEE). Приложение для TEE называется *Trusted Application (TA)*. Для использования функций ОС (TEE) TA использует системные вызовы – так же, как приложения Linux используют системные вызовы к ядру Linux.

Для работы TEE требуется поддержка из *Normal World*:

1. Модуль ядра «*optee.ko*», который из привилегированного режима *Normal World* может делать вызовы в *Secure World*. В привилегированном режиме работает только ядро и драйверы, а программы работают в незащищенном режиме. Из незащищенного режима обратиться к TEE не получится, поэтому нужен драйвер ядра. Данный драйвер ядра несет в себе самый низкий уровень обмена с TEE, он ничего не знает о реальной составляющей вызовов API. О системных вызовах знает *TEE-client*.

2. *TEE-client* – это библиотека, позволяющая приложениям Linux обращаться к функциям TEE. Она состоит из файлов *.so* и заголовочных файлов, прямо как обычная программная библиотека.

3. *TEE-Suppliment* – это программа, которая должна быть запущена до использования каких-либо функций TEE из *Normal World*. В обязанности *Suppliment* входит обработка RPC вызовов из TEE в Linux (направление обратное ранее описанному): загрузка и сохранение файлов, сетевой обмен, ожидание.

TEE запускается до запуска Linux из U-Boot или другого специального загрузчика. TEE производит все настройки для разделения *Normal World* и *Secure World*, полностью инициализирует себя в *Secure World* и инициализирует *Secure World* под своё функционирование. Далее TEE переключается в *Normal World* и передает управление ядру ОС Linux, которое инициализируется обычным образом. В принципе, это может быть и другая ОС.

– приложение из *Normal World* может захотеть загрузить TA в TEE для того, чтобы воспользоваться его функционалом (например, использовать функцию шифрования);

– по запросу из *Normal World* TEE загружает TA в память. TA идентифицируется по уникальному *UUID*;

– приложение *Normal world* создает сеанс с TA;

– в рамках сеанса приложение вызывает одну или несколько функций TA (например, использовать функцию шифрования) Функция по сути эквивалентна вызову *RPC (Remote procedure call)* с определенными параметрами. У функции есть входные параметры и выходные данные;

– по окончании использования, программа из *Normal World* закрывает сеанс к TA;

– TEE завершает TA и выгружает из памяти.

**Алгоритм, обеспечивающий выполнение типовых функций средства защиты информации в доверенной среде исполнения средства доверенной загрузки “Aladdin TSM”**

С точки зрения сохранности основных свойств ин-

формации необходимо реализовывать сервисы в части, касающейся неизменности этих свойств. Доверенные приложения в данном случае обеспечивают скрытность исполняемого кода от гостевых приложений и от других трастлетов, а также закрытость области памяти, которая выделена доверенному приложению под его функционирование. Для демонстрации функционала доверенных приложений будет реализована процедура загрузки ключей в доверенную область памяти и шифрование по модулю на этом ключе.

Функция шифрования, реализованная в сервисе безопасности, в данном алгоритме не является сертифицированной и не имеет высоких параметров криптостойкости, а является лишь примером процедуры отображения открытого текста на основе ключа в закрытый.

Доверенное программное обеспечение функционирует следующим образом:

Шаг 1. Запускается гостевое приложение вызовом строки состоящим из 3-х параметров:

*x-app-11* – название гостевого приложения;

“-k” или “-e” – выбор функции доверенного приложения (ввод ключа или шифрование соответственно);

цифры или текстовая строка – при работе в режиме ввода ключа или шифрования соответственно.

Шаг 2. В зависимости от второго параметра выбор режима функционирования доверенного приложения.

Шаг 2.1.1 (ввод ключа). Создается экземпляр обращения к трастлету.

Шаг 2.1.2. Создается экземпляр сессии с трастлетом.

Шаг 2.1.3. Занесение параметра *TA\_APP\_11\_STORE\_KEY* в функцию вызова трастлета (параметр на выполнение функции загрузки ключа в доверенную область памяти).

Шаг 2.1.4. Вызов метода *TEEC\_InvokeCommand ()*.

Шаг 2.1.5. Вызвана функция *TA\_InvokeCommandEntryPoint ()* – точка входа в трастлет с командой на ввод ключа.

Шаг 2.1.6. Попытка открытия области памяти доверенного приложения.

Шаг 2.1.7:

Успешно. Происходит запись в открытую область памяти.

Не успешно. Происходит создание области памяти для трастлета и её инициализация поданным на вход ключом.

Шаг 2.2.1 (шифрование строки). Создается экземпляр обращения к трастлету.

Шаг 2.2.2. Создается экземпляр сессии с трастлетом.

Шаг 2.2.3. Занесение параметра *TA\_APP\_11\_ENCRYPT* в функцию вызова трастлета (параметр на выполнение функции шифрования строки в защищенном режиме исполнения).

Шаг 2.2.4. Вызов метода *TEEC\_InvokeCommand ()*.

Шаг 2.2.5. Вызвана функция *TA\_InvokeCommandEntryPoint ()* – точка входа в трастлет с командой на шифрование.

Шаг 2.2.6. Попытка открытия области памяти дове-

ренного приложения для чтения ключа.

Шаг 2.2.7:

Успешно. Происходит чтение ключа из области памяти *TA*.

Не успешно. Инициализация ключом по умолчанию «12345678».

Шаг 2.2.8 (проверка условия присутствия ключа):

Присутствует. Шифрование смещением на величину *k*.

Отсутствует. Копирование открытой строки в выходной буфер.

Шаг 2.2.9 Вывод выходного буфера в консоль.

Шаг 3. Закрытие сессии и уничтожение контекста связи с доверенным приложением.

Следует заметить, что точка входа (функция *main*) находится в гостевом приложении (в *Normal World*), аналогичная находится в реализации *TEE*, ресурсы которой предоставляются трастлету. *TA* хоть и является скомпилированным приложением, но не имеет своих точек входа. По сути, доверенное приложение это реализация набора функций *TEE* привязанная к заданному при компиляции *UUID*, подлинность которого проверяется при вызове функции *TEEC\_OpenSession()* из гостевого приложения.

### Технологическая карта по разработке типового программного обеспечения, реализующего сервисы безопасности в средстве доверенной загрузки “*Aladdin TSM*”

Разработка программного обеспечения для пользовательской операционной системы

Для разработки ПО необходимо использовать методы двух основных библиотек:

- *“tee\_ta\_api.h”* – библиотека функций доверенного приложения;
- *“tee\_client\_api.h”* – библиотека функций гостевого приложения.

Разработку ПО рекомендуется начинать с гостевой программы, так как алгоритм функционирования приложения берет начало из не доверенного приложения. В начале файла с исходным текстом программы нужно подключить все необходимые для компиляции библиотеки. Пример подключаемых библиотек представлен ниже.

```
#include <stdlib.h>
#include <stdio.h>
#include <string.h>
#include <err.h>
#include <tee_client_api.h>
#include <ta-app-11.h>
```

Следует заметить, что последние три библиотеки являются обязательными, так как обеспечивают взаимодействие с трастлетом.

Далее необходимо осуществить считывание параметров из консоли. Считывание также можно произво-

дить из объектов графического интерфейса, файлов и т.п.

Следующим шагом является инициализация интерфейса между гостевым и доверенным приложениями и открытие сессии их взаимодействия с помощью функций: *TEEC\_InitializeContext()* и *TEEC\_OpenSession()*.

Для того чтобы трастлет корректно идентифицировал получаемые команды и возвращал их обратно, разработчиком создана специальная структура типа *“TEEC\_Operation”*, которая передается в трастлет через процедуру *TEEC\_InvokeCommand()*.

После определения переменной операции, необходимо передать её трастлету функцией *TEEC\_InvokeCommand()*.

Завершение выполнения функции произойдет после поступления данных от трастлета, если они ожидаются.

По окончании процедур взаимодействия с *TA* необходимо завершить сессию между гостевым и доверенным приложениями и удалить контекст с помощью функций *TEEC\_CloseSession()* и *TEEC\_FinalizeContext()*.

Также необходимо освободить память, которую занимали динамические переменные методами языка C++.

Разработка трастлета – доверенного программного обеспечения

Разработав недоверенное приложение и проверив его на синтаксические ошибки с помощью любого доступного компилятора, можно приступить к разработке доверенного.

В начале объявляются стандартные определения, библиотеки и стандартные функции *TA*:

```
#define STR_TRACE_USER_TA «APP-11»
#define MAX_CODE 32
#include “ta-app-11.h”
#include <tee_api.h>
#include <tee_internal_api.h>
#include <tee_internal_api_extensions.h>
#include <tee_api_custom.h>
#include <utee_custom_syscalls.h>
#include <string.h>
```

```
// создание точки входа TA
TEE_Result TA_CreateEntryPoint(...) {...}
```

```
// закрытие точки входа TA
void TA_DestroyEntryPoint(void)(...) {...}
```

```
// открытие сессии
TEE_Result TA_OpenSessionEntryPoint(...)
```

```
// функция закрытия сессии
void TA_CloseSessionEntryPoint(...) {...}
```

Следующим этапом необходимо определить собственные методы реализующие сервис безопасности:

- сохранение ключа;
- загрузку ключа;

- шифрование текста.
- С этой целью реализовываются три вспомогательные функции:

- `save_code()` – функция записи ключа в доверенную область памяти;

- `load_code()` – функция загрузки ключа из доверенной области памяти;

- `encrypt()` – пример функции шифрования.

Функции приведенные выше необходимы для реализации более глобальных функций:

- `store_key()` – функция сохранения ключа из запроса;

- `run_encryption()` – функция шифрования на ключе.

Все вышеописанные функции вызываются оператором `switch` в методе `TA_InvokeCommandEntryPoint()`, которую следует описывать в последний момент. Данная функция является виртуальной точкой входа в доверенное приложение. Из нее, в зависимости от параметров операции, могут быть выполнены другие определенные функции.

Выбор ветви оператора `switch` производится в зависимости от передаваемого второго параметра функции `TEEC_InvokeCommand()` гостевого приложения.

Таким образом, разработан алгоритм функционирования доверенного программного обеспечения, построена схема алгоритма, описан скрипт цифровой подписи приложения и процедура проверки подписи, разрабо-

таны технические карты по разработке, сборке ПО и подключению к доверенной платформе с загрузкой и проверкой скомпилированного ПО на платформе.

### Выводы

Основываясь на результатах работы можно сделать следующие выводы:

1. Разработка и применение представленной методики и технологической карты по разработке безопасного программного обеспечения позволяет способствовать совершенствованию соответствующих компетенций специалистов, обучающихся по специальности 10.05.02 – Информационная безопасность телекоммуникационных систем.

2. В рамках разработки безопасного ПО обучающиеся получают навыки по обеспечению взаимодействия посредством API-функций между защищаемым ПО и компонентами сертифицированных средств доверенной загрузки, позволяющим в доверенной среде исполнения ПО реализовывать обработку защищаемой информации и реализацию отдельных сервисов безопасности.

3. Успешное апробирование методики разработки безопасного ПО позволяет обучающимся совершенствовать навыки по проектированию и обеспечению соответствия требованиям безопасности современного ПО, применяемого, в том числе, на объектах критической информационной инфраструктуры и в других защищаемых системах.

### Библиографический список

1. Маркин Д.О., Хо Т.Ч. Исследование уязвимостей доверенной среды исполнения приложений на основе технологии TrustZone // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. 2020. Выпуск 9. С. 316–328.
2. ARM. ARM Security Technology - Building a Secure System using TrustZone Technology / ARM Inc, 2019. URL: [http://infocenter.arm.com/help/topic/com.arm.doc.pr29-genc-009492c/PRD29-GENC-009492C\\_trustzone\\_security\\_whitepaper.pdf](http://infocenter.arm.com/help/topic/com.arm.doc.pr29-genc-009492c/PRD29-GENC-009492C_trustzone_security_whitepaper.pdf). Available: 27.05.2020.
3. Маркин Д.О., Умбетов Т.К., Архипов М.А., Миначев В.М. Современные технологии построения доверенных сред исполнения приложений на уровне базовой системы ввода-вывода // Безопасные информационные технологии : Десятая международная научно-техническая конференция : сб. трудов (Москва, 3–4 декабря, 2019 г.). Москва : МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2019. 409 с. : ил. С. 281–286.
4. Маркин Д.О., Макеев С.М., Санников И.А., Хо Т.Ч. Методика исследования системного программного обеспечения сетевого оборудования семейства Cisco на предмет наличия недеklarированных возможностей // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 3(88). С. 215–221.
5. Закалкин П.В., Мельников П. В. Система анализа программного обеспечения на предмет отсутствия недеklarированных возможностей / Программная инженерия. 2018. Т. 9. № 2. С. 69–75.
6. Горюнов М. Н., Еременко В. Т., Еришов А. Л., Мацкевич А. Г. Распознавание функциональных объектов программного обеспечения в условиях отсутствия исходных текстов / Информационные системы и технологии. 2013. №5. С. 112–120.
7. Доверенная платформа для процессоров ARM // ЗАО «Аладдин Р.Д.». URL: <https://www.aladdin-rd.ru/catalog/tsm>. Available: 10.12.2019.
8. Маркин Д.О., Миначев В.М. Анализ особенностей исполнения приложений в доверенной среде исполнения на основе технологии ARM TrustZone / под ред. С. В. Бачевского; сост. А. Г. Владыко, Е. А. Аникевич // Актуальные проблемы инфотелекоммуникаций в науке и образовании (АПИНО 2020): IX Международная научно-техническая и научно-методическая конференция : сб. науч. ст. в 4 т. (26–27 февраля 2020, Санкт-Петербург) / под ред. С. В. Бачевского; сост. А. Г. Владыко, Е. А. Аникевич. Санкт-Петербург: СПбГУТ, 2020. Т. 2. 748 с. С. 515–520.

### References

1. Markin D.O., Ho T. CH. The vulnerability analysis of a trusted application execution environment based on TrustZone technology / Proceedings of the Tula State University. Technical science. 2020. № 9. Pp. 316–328.
2. ARM. ARM Security Technology - Building a Secure System using TrustZone Technology / ARM Inc, 2019. URL: [http://infocenter.arm.com/help/topic/com.arm.doc.pr29-genc-009492c/PRD29-GENC-009492C\\_trustzone\\_security\\_whitepaper.pdf](http://infocenter.arm.com/help/topic/com.arm.doc.pr29-genc-009492c/PRD29-GENC-009492C_trustzone_security_whitepaper.pdf). Available: 27.05.2020.
3. Markin D.O., Umbetov T.K., Arhipov M.A., Minachev V.M. Actual trusted execution environment technologies based on basic input-output system // Secure information technology : The Tenth International scientific and technical conference : collected works (Moscow, 3–4 December, 2019). Moscow : MG TU im. N.E. Bauman, 2019. 409 p.: ill. Pp. 281–286.
4. Markin D.O., Makeev S.M., Sannikov I.A. Ho T. Ch Methodology of researching the cisco family network equipment system

software for the presence undeclared opportunities / Scientific notes of Orel state university. 2020. № 3(88). Pp. 215–221.

5. *Zakalkin P.V., Mel'nikov P.V.* Software analysis system for the absence of undeclared features / Software Engineering. 2018. Vol. 9. № 2. Pp. 69–75.

6. *Goryunov M.N., Eremenko V.T., Ershov A.L., Makevich A.G.* Recognition of functional software objects in the absence of source texts / Information systems and technologies. 2013. № 5. Pp. 112–120.

7. Trusted platform for ARM processors // Aladdin R.D. URL: <https://www.aladdin-rd.ru/catalog/tsm>. Available: 10.12.2019.

8. *Markin D.O., Minachev V.M.* The analysis of code execution features in trusted execution environment based on arm TrustZone technology / ed. by S. V. Bachevsky; comp. by A.G. Vladyko, E.A. Anikevich // Actual problems of infotelecommunications in science and education (APINO 2020); IX international scientific-technical and scientific-methodical conference : collection of scientific articles in 4 volumes (February 26-27, 2020, Saint Petersburg). Saint Petersburg : Bonch-Bruевич University, 2020. Vol. 2. 748 p. Pp. 515–520.

---

УДК 372.874 / 37026.9

UDC 372.874 / 37026.9

**МАРТЫНОВА Н.В.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры, Педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: natalmart@mail.ru

**МАРТЫНОВ В.В.**

доцент кафедры дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры, Педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: natalmart@mail.ru

**ХВОРОСТОВ Д.А.**

доктор педагогических наук, профессор РАО, заведующий кафедрой дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**ДЬЯЧКОВА Л.Г.**

доктор педагогических наук, профессор кафедры дизайна архитектурной среды, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: izo\_khstu@mail.ru

**MARTYNOVA N.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Design, Arts & Crafts and Ethno culture Pacific National University, Khabarovsk, Russia  
E-mail: natalmart@mail.ru

**MARTYNOV V.V.**

Associate Professor, Department of Design, Arts & Crafts and Ethno culture Pacific National University, Khabarovsk, Russia  
Email: natalmart@mail.ru

**KHVOROSTOV D.A.**

doctor of pedagogical Sciences, Professor of RAO, head of the Department of design of Orel State University  
E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**DYACHKOVA L.G.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Architectural Environment Design of Pacific State University  
E-mail: izo\_khstu@mail.ru

**ПРОЕКТЫ КАК МЕТОД СТАНОВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО РОСТА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ  
В ДОВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

**PROJECTS AS A METHOD OF FORMING THE CREATIVE GROWTH OF THE STUDENT'S PERSONALITY  
IN THE PRE-UNIVERSITY SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF ARTISTIC ORIENTATION**

*Данный материал знакомит с подробностями методического предложения, сформированного в целях обеспечения ранней профориентационной подготовки, осуществляемой в рамках образования художественной направленности школьников, занимающихся в Академии современного искусства Тихоокеанского государственного университета (подразделения довузовской подготовки). Целью методического предложения является развитие творческой направленности формирующейся личности ребенка, обеспечиваемое поэтапным усложнением заданий, соответствующих уровням становления допрофессионального опыта изобразительной деятельности обучающегося. Для обеспечения эффективности художественной подготовки школьникам предлагается ступенчатое осмысление способов изобразительной деятельности, отбор выразительных средств для выполнения каждого задания, изображение исходного объекта в реалистической традиции для понимания его структуры, стилизация изображений, отработка навыков декоративной подачи изображаемого и перенос отдельных фрагментов в модульную сетку для формирования текстильного принта как задачи, свидетельствующей об уровне сформированности необходимого опыта творческой деятельности.*

*Ключевые слова:* школьник, проект, методика, методология, компетенции, довузовская профориентация, орнамент, композиция, рисунок на ткани, личностный рост, интерпретация, стилизация, творческий опыт, изображения, детали.

*This material introduces the details of the methodological proposal, formed in order to provide early career guidance training carried out in the framework of additional art education for schoolchildren studying at the Academy of Contemporary Art of the Pacific State University (pre-university training unit). The purpose of the methodological proposal is the development of the creative orientation of the forming personality of the child, provided by the step-by-step complication of tasks corresponding to the levels of formation of the pre-professional experience of the student's visual activity. To ensure the effectiveness of the child's artistic training, it is proposed a stepwise understanding of the methods of visual activity, the selection of expressive means for completing each task, the image of the original object in the realistic tradition to understand its structure, the stylization of images, the development of the skills of decorative presentation of the depicted and the transfer of individual fragments to a modular grid to form a textile print as a task indicating the level of formation of the necessary experience of creative activity.*

*Keywords:* student, project, methodology, methodology, competencies, pre-university career guidance, ornament, composition, drawing on fabric, personal growth, interpretation, stylization, creative experience, images, details.

**Введение.** По мере того, как в 2021 году высшие учебные заведения страны будут осуществлять приемную кампанию по новым правилам, разрешающим подавать заявление о приеме документов на конкурс по 10 различным направлениям, систему довузовской профессиональной ориентации ожидают серьезные изменения, так как в данной ситуации компетенции и жизненный опыт потенциальных абитуриентов представляются совершенно иначе, поскольку от них ожидаются способности справляться с междисциплинарными и межличностными ситуациями. На этом фоне изменения в программах дополнительного образования могут быть оформлены как проекты, типы которых соответствуют этапам процесса довузовского обучения и предполагают формирование готовности экзаменационным рубежам в рамках приема, ориентированного на укрупненные группы. Предполагая проекты, допустимые в границах довузовского обучения, можно предлагать темы, разрабатываемые модульно, поскольку они определяют успешность решения учебных задач. Такие решения интересны для всех участников процесса:

- школьники получают опыт допрофессиональных действий (hardskills – профессионально требуемые компетентностные навыки) и становятся способными работать как индивидуально, так и в группе, осознавая свою ответственность за результат (softskills – надпрофессионально требуемые компетентностные навыки);

- представители академической среды получают данные о качестве подготовки и ориентированности потенциальных абитуриентов, что позволяет результативно определить вступительные испытания по предложению вуза и будущее распределение обучающихся по потокам.

Определяя темы и особенности проектов в программах довузовской художественной и проектно-художественной подготовки можно использовать тезис о том, что каждая историческая ступень развития общества и его индустриальная поддержка формирует особые требования к выразительным средствам художественной деятельности, тем самым определяя язык и способы передачи информации.

Следовательно, в наши дни таковыми полагаются средства, возможные с помощью приложений Adobe (Photoshop, Illustrator, Sketch, XD, Figma) и Autodesk (3D studio Max) [10], как актуальные в рамках общей цифровизации коммуникативных процессов. На этом фоне, не забывая о том, что изображения, создаваемые руками, буквально понимаемые как рисунок, живопись и т.д. в оригинальном формате требуют сформированных умений для использования их средств для коммуникации (эмпатии, общения, созидającego мышления), нужно определить учебные проекты пошагово, так чтобы в них содержались и оригинальные средства выразительности и цифровые. Точно так же, как для определенных живописных решений используются круглые или плоские кисти разной плотности.

Поэтому, полагая актуальной тему обзора учебных проектов довузовской подготовки художествен-

ной направленности, позволяющих оценить объем содержательных и методических компонентов ранней профессиональной ориентации, и допуская тот факт, что результативность приемной кампании 2021 года зависит от тематизации учебных задач в рамках подготовки к поступлению вуз, можно определить целью данной статьи анализ методического предложения, направленного на уточнение тем и объемов учебных проектов, формирующих будущую профессиональную заинтересованность потенциальных абитуриентов проектно-художественной направленности.

**Основная часть.** Учитывая, что любого ребенка интересуют результаты творческой деятельности гораздо больше, чем процесс их получения, имеет смысл расколоть учебный цикл довузовской подготовки на несколько модулей проектного толка, результаты которых бы выглядели доступными с точки зрения их утилитарности. Например, в рамках задачи формирования представлений о декоративной композиции можно предлагать работу орнаментами ткани, создание текстильного рисунка – платка с обязательной каймой или модульным принтом. Потому, что термин, будучи латинской калькой «compositio», понимается как соединение фрагментов и уточняется латинским же «deco», полагая особый вид искусства, обладающий утилитарно-художественным началом.

Таким образом, у обучающегося заранее может возникнуть и закрепиться мыслимый образ ожидаемого результата, который будет подталкивать к достижению цели с общественно ожидаемым уровнем качества. Поскольку дети, посещающие группы довузовского дополнительного образования художественной направленности, обычно соответствуют возрасту обучающихся 7–11 классов, постольку педагогические условия реализации их творческого роста можно рассматривать как платформу становления опыта изобразительной деятельности, обладающего пред профессиональными междисциплинарными характеристиками, определяющего готовность к поступлению в систему высшей школы.

Исходя из этого, можно предположить, что стратегическая задача обучения искусству композиции, формирующая умения (skills) обучающегося, связана с созданием характерных образов, ярких и запоминающихся в силу эмоционального воздействия, определяемого путем стилизации реалистичных изображений, для чего необходимо:

- уточнения логики, формы и схемы произведения;

- выявления особенностей использования выразительных средств, свидетельствующих о результативности способов объяснения соотношений инструментов, техники и идеи произведения, реализуемых с помощью избираемых инструментов визуализации;

- становления устойчивости к вероятной критике творческой деятельности.

Поскольку для обеспечения актов познания мира, формирующих личность человека в процессе обуче-

ния важен язык, постольку его становление как языка визуальных коммуникаций можно рассмотреть на основе преподнесения декоративной композиции как культурного события, формируемого представлениями. Они формируются у ребенка в первое десятилетие жизни как результат его включения в окружающий мир, и в том числе в осознание произведений искусства.

Тем более, что в рамках учебного процесса довузовской художественной подготовки фоновое изучение истории искусств формирует насмотренность и позволяет осознать окружающий мир как собрание изображений. Определяя, таким образом, теоретический компонент обучения облегчает оформление глоссария на уровне понимания действия и применения определенных профессионально определяемой лексики.

Следовательно, на уровне выдачи задания, посвященного декоративной композиции, у школьника возможен отклик, связанный с предположением инструментов вероятной визуализации замысла, сопоставимого с ранее встречавшимися историческими примерами. На этом этапе проектирования школьник способен оценить планирование результата как схему композиции и соотнести средства художественной организации пространства учебного задания с исторически сложившимися примерами.

В данном случае считаем эффективными исторические примеры, подкрепленные текстами (адаптированными к уровню обученности группы) М.В. Алпатова, А.В. Бакушинского, Е.Г. Ванслова, Н.Н. Волкова [1] Г.Д. Гачева [2], Н.М. Тарабукина и др. Для преподавателя можно рекомендовать актуализацию методической подготовки путем ретроспективного обзора трудов В.С. Кузина, С.П. Ломова [6], Н.М. Сокольниковой [8], Т.Я. Шпикаловой, и др., поскольку для разработки календарно-тематического плана и технологических карт занятий необходимо переосмысливать существующие данные.

Следовательно, для определения тематики и объемов проектной работы школьников, необходимо установить педагогические условия – рамки формирования умений (skills), фиксирующих соразмерность творческих практик особенностям существования человека. Так как процесс художественного проектирования произведений, сопровождающих человека, выявляет результаты моделирования мироздания, необходимым мыслится определение его организационного, дидактического и методического компонентов, способных пробудить в обучающемся творческое начало. Организационное педагогическое условие предполагает расчет времени, поурочно затрачиваемого на выполнение конкретного учебного проекта. Дидактическое педагогическое условие позволяет установить потребный объем данных, с которыми обучающимся необходимо познакомиться для освоения инструментов создания декоративной композиции. Для выполнения данного условия необходимо объяснить школьникам количество, характер и особенности инструментов, материалов, техник и технологических приемов формообразования,

представляющих выразительные средства работы над композицией проекта. Методическое педагогическое условие определяет способы доведения до сознания обучающихся инструкций последовательного выполнения декоративной композиции и подразумевает установление способов обсчета результативности действий в процессе обучения.

Все эти условия подразумевают расчет действий со стороны преподавателей, определяющих техническую поддержку и руководство, практику оценивания в над-профессиональном (социально, самонаправленно, самомотивационно, методически) и профессиональном форматах. По мере того, как весь процесс выполнения проекта фиксируется в так называемом портфолио абитуриента, его можно корректировать в соответствии с выявлением и исправлением вероятных ошибок учебной работы.

Рассматривая возможности реализации педагогических условий как определяющих результативность достигаемой цели (развития творческой личности), необходимо заметить, что все они свидетельствуют об особенностях организации учебного процесса в системе дополнительного довузовского образования художественной направленности соответствии предметным компонентам учебного плана, рассчитанным на четверть, год и долгосрочную перспективу будущего обучения.

Для этого следует указать, что:

- теоретическая составляющая дидактического условия формирования готовности к последующему обучению, иллюстрируемая личностным ростом школьника, определяется междисциплинарно, предполагает присутствие фоновой насмотренности (как начитанности, но визуальной) на основе изучения истории искусств, теории культуры, рисунка и др. Она содержит детали, разъясняющие выбор инструментов визуализации, формирует чувство меры в процессе определения выразительных средств работы над композицией проекта;

- методическая часть формируется для объяснения задачи (допустимо использование метафоры, приведения примеров с пошаговым разъяснением всех деталей (они приведены в технологической карте проекта) ожидаемого результата;

- оценочная, диагностическая часть составлена как промежуточный контроль, итогового контроля в рамках сдачи проекта, обязательным участие в публичной выставке (в том числе и онлайн), формирующей у школьников готовность к зрительской критике.

Исходя из выше сказанного, методическая часть данного материала предлагает ознакомление с его технологической картой и подразумевает:

- выяснение выразительных средств работы над проектом орнаментации ткани, понимаемым как декоративная композиция (от исторически известных вариантов визуализации до цифровых);

- методическое условие в данном изложении показывается на традиционном материале и лишь кос-

венно затрагивает проблемы цифровизации обучения, поскольку это слишком широкая тема для конкретизации цели высказывания; - оценивание должно сопровождаться статистическим исследованием, поскольку это позволяет доказательно определять изменения в учебном плане и графике процесса.

Озвучивая методическое предложение для реализации учебного проекта, можно привести его технологическую карту (Табл.1), демонстрирующую все части задания, связанного с орнаментацией ткани как разновидностью декоративной композиции, предполагаемой для формирования компонентов творческого развития личности школьника.

Учитывая, что календарно-тематическое планирование в дополнительной системе образования по дисциплине «Декоративно-прикладное искусство» для выпускного уровня довузовской подготовки содержит пояснительную записку, указывающую цели, задачи, специфику изучения, место в учебном плане, и т.д., план, описание содержательного компонента учебного предмета, требования к уровню освоения подготовки выпускников довузовской системы подготовки и характеристику, следует указать его соответствие ФГОС, поскольку данное обстоятельство позволяет предположить проверяемые и одобряемые Министерством Просвещения РФ и Министерством науки и высшего образования РФ результаты обучения.

Структура календарно-тематического плана представлена годичным циклом, сформированным по учебным четвертям и неделям, из расчета 2 час в неделю на базовом уровне, т.е. 72 часа в год, что увеличено в два раза по сравнению со стандартными параметрами детской художественной школы.

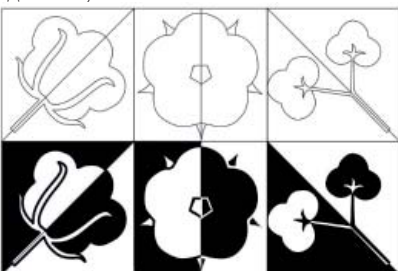
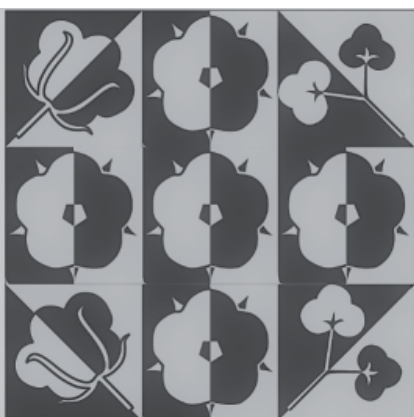
Цель и задачи программы, предусматривают выполнение действий, направленных на формирование личностного роста школьника, определяемого творческим опытом, сформированность адекватной реакции на критику, способность признавать свои ошибки, полагают развитие фантазии, технических форм умений и направлены на достижение адекватных результатов, фиксируемых портфолио обучающихся, позволяющих участвовать во вступительных испытаниях по форме вуза при поступлении на направления проектно-художественного и художественного характера, поскольку программа направлена на формирование самоконтроля и познавательной активности обучающихся. Предметные результаты освоения школьниками содержания программы по декоративно-прикладному искусству учитывают способность заниматься творчеством и организовывать свой отдых, занимаясь художественной подготовкой. Для демонстрации методического предложения, направленного на творческий рост личности обучающего, приводится проект «Орнаментация ткани. Декоративная композиция».

Таблица 1.

Технологическая карта проекта «Орнаментация ткани. Декоративная композиция»

|                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Проект № 1                                                                                                                                                                                                                          | Тип: групповое занятие, урок смешанного типа, интеграция теоретического материала в практику                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Тема: Орнаментация ткани.<br>Декоративная композиция                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                     | Цель: творческое развитие личности обучающегося                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                   |
| 8 недель,<br>24 часа.                                                                                                                                                                                                               | Планируемые задачи: <ul style="list-style-type: none"><li>– уточнение междисциплинарного содержания проекта, ориентированного на развитие фантазии, наблюдательности, композиционного мышления, умения обобщать увиденное;</li><li>– формирование умения поиска, обработки материалов для композиции, отрисовка композиционной схемы;</li><li>– определение технологии создания декоративной композиции;</li><li>– обучение стилизации натурального материала,</li><li>– поддержка интереса к ботанической иллюстрации, орнаменту, декоративной композиции, народному искусству;</li><li>– развитие потребности в созидании, улучшения повседневного мира.</li></ul> |                                                                                                                                                                   |
| Планируемые результаты                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                   |
| Предметные: <ul style="list-style-type: none"><li>– осмысление значения искусства в жизни человека и общества;</li><li>– понимание специфики художественных образов,</li><li>– умение эмоционально воспринимать искусство</li></ul> | Метапредметные: <ul style="list-style-type: none"><li>– понимание учебной задачи и сохранение ее в памяти;</li><li>– определение действия для решения поставленной задачи;</li><li>– работа с теоретической информацией в рамках проекта;</li><li>– составление эскизов в рамках проекта;</li><li>– определение пошаговых действий для решения композиционной задачи.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Личностные: <ul style="list-style-type: none"><li>– осмысление значения проекта для получения новых знаний,</li><li>– ответственность за свои действия.</li></ul> |
| Межпредметные связи: ботаника, рисунок, история искусства, история ДПИ, дизайн среды, графический дизайн, окружающий мир, технология                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                   |
| Ресурсы проекта: учебники, хрестоматии; рабочая тетрадь, рабочая программа.                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                   |
| Процесс проектирования                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Содержание деятельности преподавателя</p> <p>Знакомство с термином «композиция», актуализация понимания обучающихся значения формообразования произведения, как уровня культуры определенного исторического периода, обуславливающего особенности образа: тип композиции, колористическое решение, ритм и метр, стилизация, определяемая целью проекта и ожидаемым результатом.</p> <p>Принятие исходных данных для проектирования в виде: ботанического материала для разработки орнамента на ткани ботанического материала, сообщения обучающимся, что структура произведения соответствует принципам строения природных объектов и определяет композицию, средства выражения своего отношения к миру.</p> <p>Учитывать, что стилизация, развивающая навыки композиционного моделирования, выявляет маркеры сформированности умений обучающегося: SoftSkills (внимание, наблюдательность, воля, способность интерпретировать, аккуратность, трудолюбие, сформированная моторика пальцев и т.д.), рассматривается в рамках задачи с помощью отрисовки ботанического объекта замкнутой линией, она способна организовать движение и фиксацию взгляда, как способов достижения композиционной целостности; HardSkills (работа как в технике реалистического рисунка, так и в приложениях Adobe).</p> | <p>Содержание деятельности обучающихся</p> <p>На основании принципа соответствия частного целому, при учете того, что композиция подразумевает сочетание всех элементов, определить схему композиции на основании простой геометрической фигуры: квадрата, круга и т.д.</p> <p>Определить композиционную схему, используя ботанический натурный объект, иллюстрирующий принцип подчинения части целому. Осмысление схемы, вписывание ее в окружность или квадрат, демонстрация готовности стилизации в рамках орнаментации ткани.</p> <p>Определить с помощью стилизации способность к осознанию характера изображения и формирования эмоционального отклика, интерпретацию исходного изображения на уровне творческого акта.</p> <p>Пример 1.</p>  <p>Пример 2.</p>  |
| Мотивация познавательной деятельности                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>Определить тему задания, его место в проекте, найти в словаре определения, зачитать обучающимся.</p> <p>Определить задачу: выяснить, от чего зависит характер стилизации частей растения, используемых в орнаментации ткани. Предоставить презентацию, объясняющую типы орнаментов на ткани.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>Найти страницу в рабочей тетради с заданием на проектирование. Прочитать название темы.</p> <p>Ответить на поставленный вопрос, опираясь на полученные ранее сведения.</p> <p>Определить учебную задачу и сделать эскизы частей растения, научиться структурировать стилизованные изображения.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Актуализация необходимых знаний                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>Организация самостоятельной деятельности учащихся (индивидуально или в группе) парах по заданию. Подбор стилистических примеров по материалам Т. Арманд (орнаментация ткани), Анри де Моран (история ДПИ).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>Сделать эскизы. Обсудить их публично. Сравнить и объяснить результаты эскизирования, в том числе и структурно.</p> <p>Сделать выводы.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Организация познавательной деятельности                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Предложить проектное задание.</p> <p>Задание 1. Напомнить о том, что линейное изображение натуральных объектов может вызвать эмоции зрителей, определить части изображаемого растения функционально. Подтвердить форму композиции.</p> <p>Задание 2. Создать реалистическую зарисовку натурального ботанического объекта (например, нарцисса). Объяснить выбор, обоснование и подробную визуализацию объекта, выбранного для стилизации и принятия ее как уровня проектирования текстильной декоративной композиции (платка, принта).</p> <p>Задание 3. Определение частей структуры ботанического объекта, позволяющего создать о нем представление. Вписать изображения в квадратные модули с указанными осями симметрии для проверки действия принципа гармонизации симметрией.</p> <p>Задание 4. Создание черно-белое изображения стилизованных модулей для проверки композиции, с целью выявления читаемости ее деталей и ритмических параметров. Задание 5. Создание принта на ткани – платка, салфетки и т.д. Выполнение орнаментации ткани для преобразования ее в декоративную композицию. Оцениваются: общая аккуратность и исполнительский уровень рисунка, уровень обработки в приложении, свидетельствующие о наличии творческого роста обучающегося.</p> | <p>Слушают, выбирают задание, собирают данные и работают самостоятельно.</p> <p>Задание 1. Соотносят свои идеи и предлагаемыми образцами выполнения работ и делятся впечатлениями.</p> <p>Задание 2.</p>  <p>Задание 3, 4.</p>  <p>Задание 5.</p>  |
| Подведение итогов                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>Самопроверка: правильность зарисовки, создания модулей, объяснение их выбора в соответствии с проектным заданием, объяснение деталей и элементов.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Самопроверка проводится в присутствии преподавателя в соответствии с регламентом рабочей программы.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>Упоминание об учебную задачу, определение, что планировали сделать и что еще предстоит, определение возникших трудностей и причин результативности/не результативности.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>Упоминание учебной задачи, анализ уровня ее решения. Формулировка выводов.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>Дополнительный материал: подобрать к проектному решению альтернативные варианты, допустимые по смыслу.</p> <p>Диагностика планируемых результатов: эскизы текстильных изделий в рабочей тетради.</p> <p>Дополнительные творческие задания: составить памятку «Разработка орнаментальной композиции для переноса ее на ткань для создания текстильного принта».</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>Самоанализ: разбор возникших трудностей, достижений, подтверждения ожиданий.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Для реализации занятий необходима аудитория с медийным оснащением: ноутбук, проектор, экран, акустическая система или как в ситуации 2020 г. полноценная трансляция с помощью платформ ZOOM, BigBlueButton или MONAVI. Применение технологии проектного обучения позволяет формировать необходимый результат не только за счет специально организуемых педагогических условий, определяющих результативность обучения, но и иллюстрирует возможности совмещения

традиционных способов обучения декоративной композиции наравне с актуальными элементами цифровизации образования. Все вышеприведенные действия, можно представить результативно, показав с помощью диаграммы (*Диагр.1*) особенности формирования творческого опыта обучающихся в довузовской системе дополнительного образования художественной направленности, учитывая особенности проектной технологии обучения.

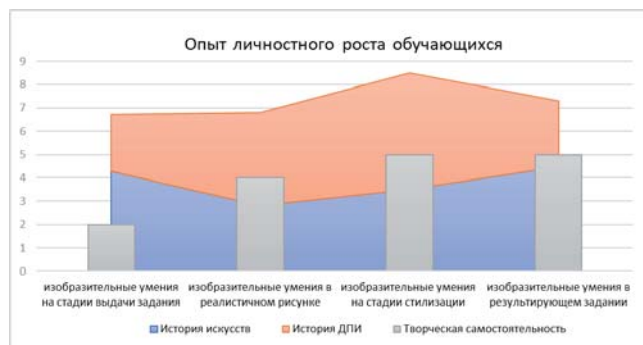


Диаграмма 1. Статистика реализации проекта  
«Орнаментация ткани. Декоративная композиция»

**Заключение.** Рассмотрев учебные проекты, как метод становления творческого роста личности обучающегося в довузовской системе дополнительного образования художественной направленности на основании

занятий, связанных с орнаментацией ткани, обратив внимание на методические нюансы, обеспечивающие их результативность можно сделать вывод о том, что междисциплинарный характер теоретического компонента обучения всегда поддерживает личные достижения обучающихся, поскольку технологии проектного обучения основываются на контекстной специализации. Поэтому, осуществляя методическую поддержку обучению в довузовской системе дополнительного образования художественной направленности следует учитывать не только педагогические условия реализации проектов, но и внутренние ресурсы содержательного компонента образовательных программ, ныне предполагающих цифровизацию выразительных средств художественного проектирования как насущные, соответствующие времени инструменты формирования и трансляции визуальной информации, обеспечивающей безграничность коммуникаций искусства.

### Библиографический список

1. Волков Н.Н. Композиция в живописи. М., Искусство. 1977. 263 с.
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. М.: ДИК, 1999. 368 с.
3. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция. М.: ВЛАДОС, 2010. – 160 с.
4. Ковальски З.Зузанн. Применение учебных портфолио для управления индивидуальными учебными процессами и как основы для обучения в течение всей жизни // 14-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки – 2012». Т. 2. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2012.
5. Ковальски З., Скотт К. Проекты как метод обучения профессиональным и непрофессиональным компетенциям // 15-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки 2013». :[труды конгресса]. В 3 т. Т. 2 / Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т; отв. ред.С. В. Соболев. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. С.45–47.
6. Ломов С.П. Искусство. Изобразительное искусство. 5 кл.: в 2 ч. Ч. 2: учебник / С. П. Ломов, С. Е. Игнатьев, М. В. Кармазина. 6-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2017. 140 с.
7. Розанова Н.Н. Рисунок: историко-теоретический и методический аспекты: Учебное пособие. Москва: Изд-во МГУП, 2000. 214 с.
8. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Академия, 1999. 368 с.
9. Стародуб К.И., Евдокимова Н.А. Рисунок и живопись: от реалистического изображения к условно-стилизованному: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. 192с.
10. Хворостов Д.А., Кутузова А.А. 3D реконструкция живописного произведения в теории и методике профессионального образования дизайнера // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. №2 (83). С. 333 – 336.
11. Чумарина В.К. Развитие мышления студентов художественно-графического факультета в процессе изучения композиции // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. Ростов-на-Дону. Изд-во:Южный федеральный университет. № 10. 2012. С. 154-160.URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18752549> (дата обращения: 26.11.2020).

### References

1. Volkov N.N. Kompozition in painting. M, Art. 1977. 263 p.
2. Gachev G.D. National images of the world. M.: It is WILD, 1999. 368 p.
3. Logvinenko G.M. Decorative composition / G.M. Logvinenko. – M.: VLADOS, 2010. – 160 p.
4. Kovalski Z. Zuzann. Application of educational portfolios for management of individual educational processes and as bases for training during all life //the 14th International scientific and industrial forum “The Great Rivers — 2012”. Т. 2. Nizhny Novgorod: NNGASU, 2012.
5. Kovalski Z., Skovotti K. Projects as method of training in professional and nonprofessional competences//the 15th International scientific and industrial forum “Great rivers of ‘2013”. : [works of the congress]. In 3 t. Т. 2 / Nizhegorod. state. arkh. - builds. un-t; отв. edition S.V. Sobol. N. Novgorod: NNGASU, 2013. Pp. 45–47.
6. Lomov S. P. Art. Fine arts. 5 C: in 2 parts 2: textbook / S.P. Lomov, S.E. Ignatyev, M.V. Karmazina. the 6th prod.,stereotype. M.: Bustard, 2017. 140 p.
7. Rozanova N.N. Drawing: historical and theoretical and methodical aspects: Manual. Moscow: MGUP publishing house, 2000. 214 p.
8. Sokolnikova N.M. The fine arts and a technique of its teaching at elementary school: Studies. a grant for student. пед. higher education institutions. M.: Academy, 1999. 368 p.
9. Starodub K.I., Evdokimova N.A. Drawing and painting: from the realistic image to conditional stylized: educational grant. Rostov-on-Don: Phoenix, 2011. 192 p.
10. Khvorostov D. A., Kutuzova A. A. 3D reconstruction of a pictorial work in the theory and methodology of professional education of a designer // Scientific notes of the Oryol State University. - 2019. No. 2 (83). pp. 333-336.
11. Chumarina V.K. Development of thinking of students of art and graphic faculty in the course of studying of composition//News of Southern Federal University. Pedagogical sciences. – Rostov-on-Don. Publishing house: Southern Federal University. No. 10. 2012. Pp. 154-160. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18752549> (date of the address: 26.11.2020).

УДК 796.011.3-057.875

UDC 796.011.3-057.875

**МОРОЗОВА О.И.**

кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента и государственного управления, Орловский госуниверситет им. И.С. Тургенева  
E-mail: 777olia09@mail.ru

**НИКИТИН С.А.**

доктор экономических наук, профессор, кафедра менеджмента и государственного управления, Орловский госуниверситет им. И.С. Тургенева  
E-mail: kozlova\_1943@inbox.ru

**ТОРГАЧЕВ Д.Н.**

кандидат экономических наук, доцент, начальник управления кадрового стратегического развития, Орловский госуниверситет им. И.С. Тургенева  
E-mail: d\_torgachev@mail.ru

**MOROZOVA O.I.**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of Department of Management and State Management of Orel State University  
E-mail: 777olia09@mail.ru

**NIKITIN S.A.**

Doctor of Economics, Professor of the Department of Management and State Management of Orel State University  
E-mail: kozlova\_1943@inbox.ru

**TORGACHEV D.N.**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of Department of Personnel Strategic Development of Orel State University  
E-mail: d\_torgachev@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ  
К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

**METHODICAL ASPECTS OF FORMATION OF MOTIVATIONAL-VALUE ATTITUDE  
TO PHYSICAL CULTURE AND CLASSES SPORTS IN THE STUDENT ENVIRONMENT**

*В статье показана роль высших учебных заведений в формировании мотивационно-ценностного отношения к физической культуре и занятиям спортом в молодежной среде, представлена структурная схема организационно-методического обеспечения процесса формирования эффективной системы физического воспитания студента в вузе.*

*Ключевые слова:* студенческий спорт, физическая культура, мотивация, система образования, управление.

*The article shows the role of higher educational institutions in the formation of motivational and value attitude to physical culture and classes sports in the youth environment, presents a structural scheme of organizational and methodological support for the process of forming an effective system of physical education of a student at a university.*

*Keywords:* student sports, physical education, motivation, education system, management.

В современных условиях высокой динамичности рынков, быстрой смены продуктовых линеек, высокой информированности потребителей любое образовательное учреждение должно гибко реагировать на происходящие изменения, преподаватели должны демонстрировать высокие интеллектуальные данные, иметь широкий кругозор, высокую образованность, умение нестандартно и системно мыслить, владеть разными формальными методами анализа и синтеза.

На недавнем заседании Совета по развитию физической культуры и спорта при Президенте РФ министр науки и высшего образования РФ Валерий Фальков заявил: «Студенческий спорт – это не только возможность для самореализации молодежи, это важная часть становления личности, воспитание ответственного отношения к себе и умения взаимодействовать в кол-

лективе. Университеты должны не только передавать знания студентам, давать возможность заниматься им научными исследованиями, но и формировать культуру, в том числе культуру здорового образа жизни».

В контексте сказанного особую актуальность приобретают вопросы совершенствования системы управления студенческим спортом, создания условий для укрепления здоровья студенческой молодежи путем развития инфраструктуры спорта, популяризации массового и профессионального спорта (включая спорт высших достижений) и приобщения наибольшего количества студентов к регулярным занятиям физической культурой и спортом во внеучебное время, укрепления спортивной материально-технической базы вузов.

Основные формы физической деятельности студентов представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Основные формы физической деятельности студентов.

В рамках решения задач настоящего исследования важно рассмотреть теоретические и методические аспекты предметной области изучаемой проблемы, поскольку именно она является основой и целью данной работы.

В первую очередь необходимо обратить внимание на факторы способствующие сохранению и укреплению здоровья студентов в вузе (рисунок 2).



Рис. 2. Основные факторы, способствующие сохранению и укреплению здоровья студентов в вузе.

На рисунке 3 представлены основные компоненты, из которых складывается физическая культура студента.



Рис. 3. Компоненты физической культуры студента.

В настоящее время следует также констатировать хроническую недооценку регионом роли студенческого спорта.

В европейских странах развитие студенческого спорта является одной из основополагающих функций государства; созданы системы управления и планирования инновационным развитием на каждом из уровней

власти от государственного до муниципального. Как правило, налажены системы информации, базы данных и т.п.

Существенным фактором, определяющим развитие физической культуры и спорта в Орловской области, является финансирование данной сферы, от уровня которого зависит способность населения региона участвовать во всех сферах производства. Развитие данной сферы напрямую зависит от государственного финансирования, поэтому целесообразно проанализировать объем расходов бюджетов различных уровней.

Что касается региональной политики в этом направлении, то объем бюджетного финансирования сегодня практически не позволяет развивать студенческий спорт на должном уровне. Полностью отсутствует учет специфики направления, пронизывающий все остальные виды спорта.

Регион стремится все более отойти от роли определяющего субъекта планирования и развития. Формирование студенческого спорта почти целиком передано на уровень вузов, которые не аккумулируют ресурсы для реконструкции и развития инфраструктуры.

Активность студенческой деятельности, по существу, определяет жизнедеятельность экономики региона. Решение сложных проблем стабилизации и целенаправленный вывод студенческих кадров на требуемый для экономического развития региона уровень неразрывно связаны с изменением региональной политики и существенной реконструкцией всей физкультурно-спортивной сферы.

Между тем, в современных условиях очень важно проводить оценку и анализ ситуации в спортивной сфере на региональном уровне для выявления тенденций и проблем в данной отрасли и последующего их решения.

Главным фактором развития студенческого спорта в Орловской области следует рассматривать качество регионального управления, способность правительства региона к планированию и осуществлению масштабных физкультурно-спортивных проектов. Региону, а не рынку, принадлежит ведущая роль в обеспечении становления социально ориентированной экономики, однако региональное регулирование должно тесно взаимодействовать с рыночным механизмом. Регион обеспечивает необходимое деловое администрирование, которое может способствовать или, наоборот, дестимулировать развитие студенческого спорта.

Существуют серьезные причины, тормозящие развитие студенческого спорта, в частности, практически полное разрушение связей «спорт – студенческая жизнь».

Проведенный анализ процесса формирования студенческого спорта в регионе позволил выявить ряд проблем. Полученные данные приведены в таблице 1.3.

Содействие развитию студенческого спорта в целом, как элемент инфраструктурной политики региона, требует большего, внимания, а именно:

- расширение возможностей доступа субъектов физкультурно-спортивной деятельности к получению

кредитных ресурсов, поскольку развитие венчурного финансирования в социально-экономических и политических условиях достаточно проблематично;

- совершенствование системы профессионального образования, подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для субъектов студенческого спорта;

- развитие системы информационного и юридического сопровождения студенческого спорта, в частности, путем создания информационной системы, юридически консалтинговых центров и тому подобное.

Организационно-управленческая деятельность в сфере студенческого спорта должна осуществляться в таких направлениях, как совершенствование материально-технической базы вузов и спортивной сферы; внедрение новой методологии спортивной тренировки; повышение профессионализма кадров

Организационно-управленческую деятельность в сфере студенческого спорта следует осуществлять в форме различных проектов, реализация которых включает:

- **на первом этапе внедрение** в практику новых спортивных технологий, методик, моделей, оригинальных технических решений, диагностических методов и т.п.

- **на втором этапе** сравнительный анализ данных до и после реализации проекта; определить степень достижения целевых индикаторов по проекту.

- **на третьем этапе** обобщение результатов, выводы, отчетные документы об итогах реализации проекта с целью принятия решений о дальнейшем его развитии

Основные направления и объекты организационно-управленческих преобразований в сфере студенческого спорта показаны на рисунке 4.

Таблица 1.

Анализ проблем развития студенческого спорта в образовательных учреждениях Орловской области

| Проблема                                                                                                                                                    | Чем обусловлена (причина проблемы)                                                                                                                                            | Предварительные варианты решения                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Отсутствие единой целевой стратегии развития студенческого спорта                                                                                        | Рыночные институты не способны обеспечивать должный уровень общественных благ.                                                                                                | Формирование единой целевой стратегии с ориентацией на реализацию общественных интересов, социальных благ, интересов молодежи.               |
| 3. Некачественная законодательная нормативно-правовая база по данному направлению                                                                           | Нормативные документы разрабатываются и применяются без должного сопровождения научных организаций.                                                                           | Предложения к доработке и актуализации нормативных документов нового поколения регионального уровня.                                         |
| 4. Необходимость разработки и корректировки региональных, внутривузовских программ развития студенческого спорта                                            | Не уделялось должного внимания одному из ключевых направлений развития социальной сферы региона                                                                               | Разработка и введение в хозяйственный оборот научно-обоснованной программы развития студенческого спорта                                     |
| 5. Деградационные процессы в социальной сфере и образовании, состояние инфраструктуры.                                                                      | Снижение профессионального уровня подготовки в области физкультурной деятельности. Высокий уровень морального и физического износа основных фондов спортивной инфраструктуры. | Создание специализированных физкультурно-спортивных центров при поддержке региона. Необходимость модернизации и технического перевооружения. |
| 6. Недостаточный уровень планирования в данном направлении, обеспечивающий общественнозначимые блага, комфортность среды жизнедеятельности студентов, и др. | Низкий уровень и качество нормативно-правовой базы.                                                                                                                           | Предложения к доработке и актуализации нормативных документов нового поколения регионального уровня.                                         |



Рис. 4. Основные направления и объекты организационно-управленческих преобразований в сфере студенческого спорта.

Таким образом, акцент в развитии организационно-методических основ системы управления студенческим спортом должен быть смещен в сторону формирования интегрированных структур, тесно взаимодействуют между собой, образуя целостную сеть многоуровневого взаимодействия с распространением влияния «точек роста» и выравнивание состояния физкультурно-спортивной активности образовательных

учреждений.

Научно-обоснованные положения по совершенствованию организационно-методического обеспечения процесса формирования эффективной системы физического воспитания студента в вузе могут быть сформулированы и систематизированы, как показано на рисунке 5.

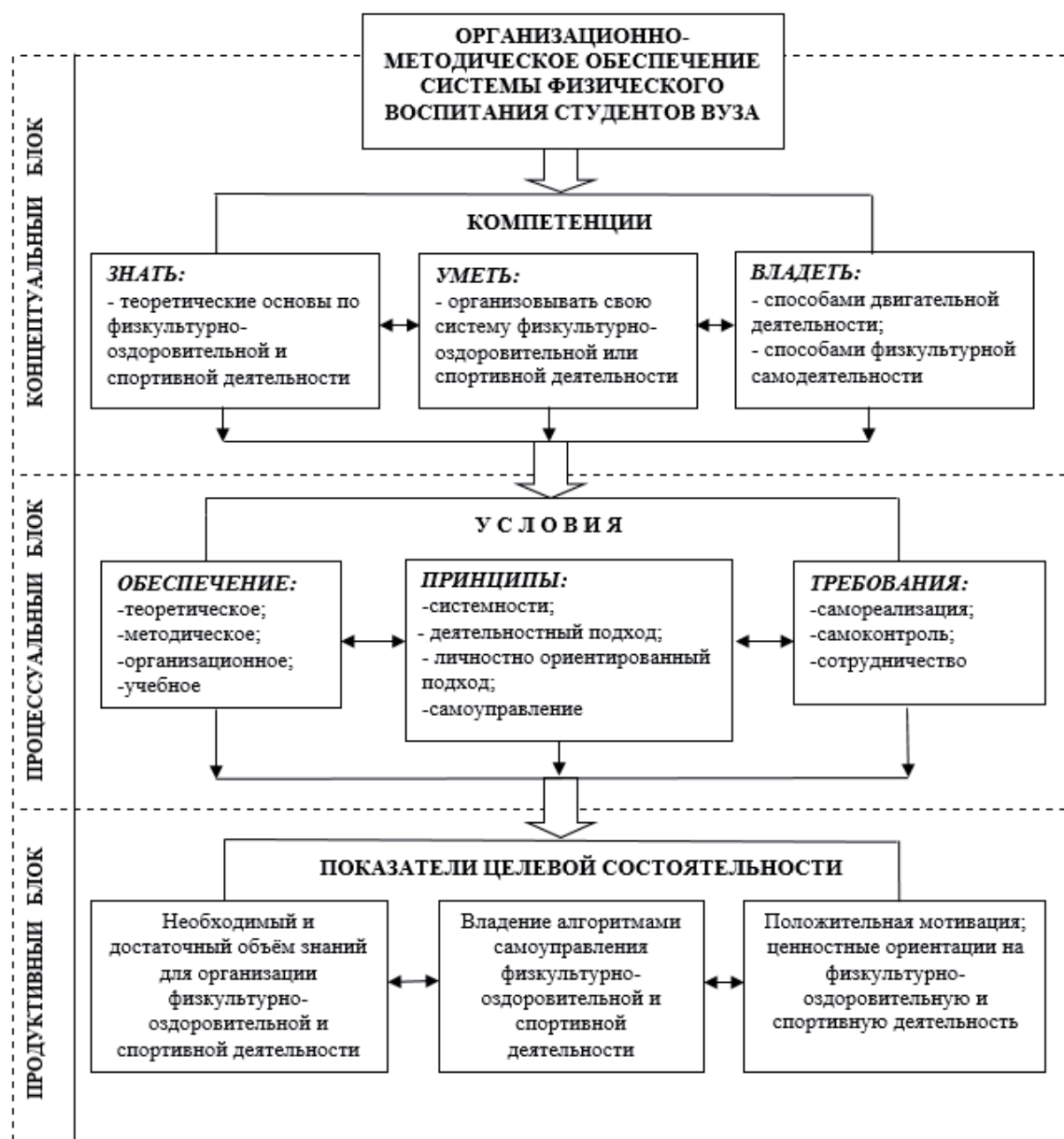


Рис. 5. Структурная схема организационно-методического обеспечения процесса формирования эффективной системы физического воспитания студента в вузе.

Что касается формирования мотивационно-ценностного отношения к физической культуре и занятиям спортом в студенческой среде, то мотивация студентов к занятиям спортом в условиях российской действительности представляет собой самостоятельную функцию, способ достижения целей посредством осознания мотивов действий молодых людей, причин

их успехов и неудач в учебном процессе. Затем, на этой основе определения способов побуждения студентов, следует добиваться высокого уровня производительности и достижения стратегических целей вуза через достижение личных целей.

Об эффективности мотивационной деятельности руководства образовательной организации можно су-

дять по уровню отдачи (эффективности деятельности) структурных подразделений. Менеджмент вуза (в лице ректората, декана, заведующего кафедрой) должен опираться в практической реализации мотивации на систему приемов и методов, которые:

- основаны на психологических поощрениях и стимулах, которые не требуют материальных затрат;
- ориентированы на устранение отрицательных стимулов;
- опираются на материальное вознаграждение и стимулы;
- направлены на осознание своих действий, вызвавших негативную реакцию студентов;
- ориентированы на обучение и воспитание, не связанные с мотивацией непосредственно, но которые можно использовать как инструмент мотивации.

Факторы мотиваторы быстрее развиваются у молодых людей, которые с детства проявляют острое любопытство ко всем явлениям и предметам, с которыми они сталкиваются, причем во всех случаях они пытаются докопаться до причин, не полагаясь на чужое мнение, с которым они спустя определенное время часто перестают считаться.

Высокий интеллект, универсальные знания и множество умений и навыков – это награда за постоянную интенсивную работу ума. Кстати, заставить так много конструктивно мыслить студентов, которые не стараются так поступать, крайне сложно.

В результате профессорско-преподавательский состав должен хорошо понимать, что как только этот студент разберется в тонкостях одного предмета, он уйдет в другую область знаний, которая ему покажется интересней. Но в процессе учебы такой студент способен предложить множество интересных решений, некоторые из которых могут иметь серьезную перспективу. Поэтому рациональные преподаватели стараются удержать такого студента, создавая ему особые привилегированные условия, позволяя ему порой ошибаться, из расчета получить в конечном итоге перспективные предложения. Точно также формируется заинтересованность студентов к ведению здорового образа жизни.

На рисунке 6 представлены факторы формирования мотивации к занятию спортом в вузе.



Рис. 6. Факторы формирования мотивации к занятию спортом в вузе.

Во многих теориях мотивации внимание сосредоточено на сущностной основе мотивации. С другой стороны, на практике, где значительное внимание уделяется самому процессу реализации мотивации, большее применение имеют процессуальные теории мотивации. Одна из наиболее универсальных моделей процесса мотивации предложена Кастом и Розенцвейгом. Полезность их подхода связана с тем, что модель создавалась специально для выяснения характера воздействий на молодые кадры, находящихся в условиях быстро изменяющегося внешнего окружения. Считалось, что основные усилия молодежи формируются за счет:

- знаний – совокупности данных, полученных из опыта, освоенных в результате обучения;
- способностей – сил и ресурсов студента, умения ладить с сокурсниками;
- позиции – элемента поведения, выражающего мнение и определяющего отношение студента к той или иной стороне субъектов и процессов;
- ожиданий – студент надеется получить вознаграждение за предложенные усилия или повышение отдачи.

Универсальной и эффективной системы мотивации, которая подошла бы каждой образовательной организации, не существует. Однако, существует ряд определенных элементов системы, разработка или трансформация которых необходима при построении новых или реструктуризации старых систем.

**Взаимосвязь видов мотивации и форм стимулирования студентов к занятию спортом** представлена на рисунке 7.

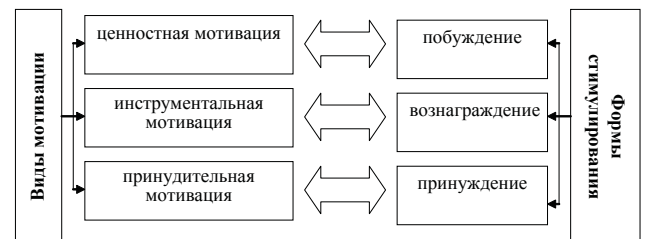


Рис. 7. Концептуальная зависимость видов мотивации и форм стимулирования студентов к занятию спортом.

Таким образом, студенческий спорт обладает значительным потенциалом развития, для реализации которого требуется создание специальных условий, направленных на мотивирование, стимулирование, поддержку, организационное, информационное, методическое и финансовое обеспечение в рамках всей системы образования. Активное внедрение инноваций в деятельность образовательных и физкультурно-спортивных организаций будет способствовать формированию дополнительного импульса к развитию студенческого спорта в регионе, росту уровня качества жизни населения, повышению конкурентоспособности отрасли физической культуры и спорта.

### Библиографический список

1. Концепция развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года, утверждена приказом Министра спорта от 21 ноября 2017 года № 1007 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. 2017. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_283321/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_283321/).
2. Копылов Ю.А. Система физического воспитания в образовательных учреждениях / Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская. М.: Арсенал образования, 2018. 393 с.
3. Морозова О.И. Online-революция как вызов для российских университетов в направлении развития информационно-образовательной среды и подготовки инновационных кадров / О.И. Морозова, А.В. Семенихина, Д.Н. Торгачев, И.В. Скоблякова // Информационные системы и технологии. 2020. №2. С. 52–59.
4. Морозова О.И. Организационно-методические аспекты интеграции вузовской науки в региональную систему управления инновационными кадрами / О.И. Морозова, Д.Н. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 3 (88), 2020. С. 234–239
5. Соломченко М.А. Управление развитием сферы физической культуры и спорта в высшем учебном заведении / М.А. Соломченко, Д.А. Максимов // Ученые записки Орловского государственного университета № 1 (86), 2020. С.257–59.
6. Стратегия социально-экономического развития Орловской области до 2035 года, утвержденная постановлением Орловского областного Совета народных депутатов от 21 декабря 2018 года № 31/823-ОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://orel-region.ru/index.php?head=6&part=73&unit=291&op=8&in=64>.
7. Торгачев Д.Н. Основные подходы к проектированию инновационной стратегии развития кадрового потенциала спортивной организации // Перспективные технологии проектного менеджмента в региональной и отраслевой индустрии / Д.Н. Торгачев, И.В. Злобина // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции (25-26 апреля 2019 г., Орел). Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. С. 258–262.

### References

1. The concept of development of student sports in the Russian Federation for the period up to 2025, approved by the order of the Minister of Sports of November 21, 2017 No. 1007 [Electronic resource] // ConsultantPlus. 2017. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_283321](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_283321)
2. Kopylov Yu.A. System of physical education in educational institutions / Yu.A. Kopylov, N.V. Polyanskaya. – M.: Arsenal of Education, 2018. 393 p.
3. Morozova O.I. Online-revolution as a challenge for Russian universities in the direction of development of information and educational environment and training of innovative personnel/O.I. Morozova, A.V. Semenikhina, D.N. Torgachev, I.V. Skoblyakova // Information systems and technologies. 2020. № 2. Pp. 52–59.
4. Morozova O.I. Organizational and methodological aspects of the integration of university science into the regional system of management of innovative personnel/O.I. Morozova, D.N. Torgachev//Scientific notes of Orel State University Vol. 3 (88), 2020. Pp. 234–239
5. Solomchenko M.A. Management of the development of the sphere of physical culture and sports in a higher educational institution/ M.A. Solomchenko, D.A. Maksimov//Scientific notes of Orel State University. Vol.. 1 (86), 2020. Pp. 257–259.
6. Strategy of socio-economic development of the Orel region until 2035, approved by the resolution of the Orel regional Council of people's deputies of December 21, 2018 No. 31/823-OS [Electronic resource]. – Access mode: <http://orel-region.ru/index.php?head=6&part=73&unit=291&op=8&in=64>.
7. Torgachev D.N.. Main approaches to designing an innovative strategy for developing the personnel potential of a sports organization/Promising technologies of project management in the regional and industry D.N. Torgachev, I.V. Zlobina //Materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference (April 25-26, 2019, Orel). Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2019. Pp. 258–262.

УДК 372.85

UDC 372.85

**НИКОЛАЕВ В.А.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

**СЕЛЮТИН В.Д.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: selutin\_v\_d@mail.ru

**NIKOLAEV V.A.**

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Department of Methods and Technologies of Social Pedagogy and Social Work of Orel State University  
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

**SELYUTIN V.D.**

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Department of Algebra and Mathematical Methods in Economics of Orel State University  
E-mail: selutin\_v\_d@mail.ru

## МЕТОДИКА ОБЪЯСНЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА В ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ

### METHODS OF EXPLAINING NEW MATERIAL IN NATURAL-MATHEMATICAL DISCIPLINES

*В статье рассматриваются методические аспекты объяснения нового материала в естественно-математических дисциплинах. Раскрываются его ведущие функции и способы реализации. Приводятся примеры построения объяснений при обучении математике.*

*Ключевые слова:* обучение, объяснение, учебный материал, ведущие функции, система законов, форма связи, вероятность события.

*The article deals with the methodological aspects of explaining new material in natural-mathematical disciplines. Its leading functions and methods of implementation are revealed. Examples of constructing explanations for teaching mathematics are given.*

*Keywords:* training, explanation, training material, leading functions, system of laws, form of communication, probability of an event.

Анализ педагогической практики показал, что учителя испытывают серьезные затруднения при подготовке и проведении объяснения на уроке. Оно часто страдает недостаточной глубиной, логичностью, доказательностью. Часто при построении объяснения не учитываются виды научного знания (закон, понятие, факт, способ действия и др.), подлежащие изложению. Недостаточная изученность объяснения в педагогической науке, связанные с этим недостатки практики обусловили актуальность исследования методических аспектов объяснения.

Многие выдающиеся педагоги прошлого отмечали важность объяснения для глубокого понимания детьми учебного материала. Я.А. Каменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.Ф. Бунаков, Н.И. Пирогов и др. считали, что развитию учащихся содействует объяснение, доведенное до их понимания.

В публикациях А.М. Сохора ставятся важные проблемы, касающиеся объяснения. В частности, проблема предмета объяснения, возможности его использования в различных учебных предметах. Достаточно глубоко рассматривается объяснение в публикациях Д.В. Вилькеева и А.С. Габидуллина. Предпринимались попытки изучить особенности объяснения в преподавании различных учебных предметов: Р.Ю. Волков, В.А. Зорина, Б.Ф. Ломов, В.А. Поляков, И.И. Соколов, В.В. Чебышева, С.Г. Шаповаленко и др.

Объяснение – это один из методов устного изложения нового материала. Наряду с объяснением в ходе изложения новых знаний наиболее используются рассказ, беседа, лекция и др. Анализ различных подходов к трактовке объяснения позволил дать его определение. Объяснение это – доказательное, логичное изложение, предполагающее раскрытие сущности изучаемого материала путем организации познавательной деятельности учащихся, направленное на формирование у них осознанных знаний и умений.

Целостное представление об объяснении предполагает формулирование его ведущих функций. Традиционно выделяют следующие функции объяснения: 1) познавательная, 2) развивающая, 3) воспитывающая [1].

Познавательная функция включает: а) раскрытие сущности изучаемого материала, б) обеспечение его понимания и усвоения различными категориями учащихся, в) систематизация знаний учащихся.

Развивающая функция предполагает а) овладение процедурой научного объяснения, б) развитие логического, объяснительного мышления, в) развитие творческих способностей учащихся.

Воспитывающая функция характеризуется: а) превращение осознанных знаний во взгляды, убеждения, в) становление ценностных ориентаций, в) формирование мировоззрения.

Познавательная функция объяснения достаточно очевидна и отражена в его определении. Развивающая функция реализуется следующими путями: а) демонстрация учащимся эталона объяснения, выполненного учителем, б) обучением учащихся процедуре объяснения, в) увеличение доли продуктивности в деятельности учащихся в процессе объяснения, г) знакомство учащихся с логикой объяснения, д) постановка по ходу объяснения проблемных вопросов, заданий.

Воспитательная функция объяснения связана с глубоким проникновением в сущность изучаемого явления. Это определяет эффективность формирования в сознании детей научного миропонимания. Знания, полученные с помощью объяснений, характеризуются значительной глубиной, стойкостью. Такие знания являются основой мировоззренческих взглядов и убеждений.

В ходе исследования установлено, что объяснение материала по физике и математике осуществляется с помощью причинного, структурного и функционального способов. Объяснение нового материала на уроках по физике и математике различаются. Эти дисциплины относятся к учебным предметам разного типа [2].

Физика относится к дисциплинам, в которых ведущим компонентом содержания являются научные знания. Математика относится к дисциплинам, в содержании которой два ведущих компонента: научные знания и способы деятельности. Применение объяснения в учебных предметах разного типа состоит в глубине реализации способов объяснения. Это выражается в количестве этапов реализации соответствующих способов. При объяснении научных знаний на уроках физики и математики способы объяснения обычно содержат все этапы. При объяснении способов деятельности достаточно двух первых этапов реализации каждого способа [4].

В зависимости от содержания материала, условий в которых проводится объяснение, причинный способ применяется в прямой (внутренняя причина, внешняя причина, следствие) или обратной последовательности (следствие, внешняя причина, внутренняя причина). Реализация причинного способа в прямой последовательности целесообразна в следующих случаях: а) при объяснении фактического материала, б) при недостатке у учащихся базисных знаний, на основе которых строится объяснение, в) в классах с высоким уровнем подготовки. Использование прямой последовательности в значительной степени активизирует мыслительную деятельность учащихся. Обратная последовательность наиболее эффективна в таких случаях: а) при изучении абстрактного материала, сложного в структурном и содержательном отношении, б) в классах с не достаточно высоким уровнем подготовленности учащихся.

В зависимости от физического или математического материала последовательность реализации струк-

турного способа может быть прямой или обратной. Структура понятий, способов математических операций обычно раскрывается в прямой последовательности (от целостного представления о структуре к ее элементам). Вскрытие структуры фактов и законов в прямой последовательности происходит в следующих случаях: а) новый материал носит конкретный, эмпирический характер, б) изучаемый материал частично известен учащимся из опыта или их предыдущего обучения, в) объяснение проводится в классе с сильным составом учащихся. Обратная последовательность реализации структурного способа (от нерасчлененного представления о структуре к элементам структуры и обобщенному представлению о ней) эффективна: а) при изучении абстрактного, теоретического материала, б) при отсутствии у учащихся знаний об изучаемом материале, в) при низком уровне подготовленности класса.

Изучение методических пособий по физике и математике выявило, что раскрытие в ходе объяснения внешних структурных связей предполагает реализацию структурного способа в такой последовательности: а) рассмотрение связи объясняемого объекта с соответствующим явлением (фактологическая связь), б) установление связи с законом или системой законов (номологическая структурная связь), в) определение функции и места изучаемого материала в структуре соответствующей теории [3].

Внутренняя структура материала характеризует взаимосвязь и взаимодействие его элементов. Структурный способ при раскрытии внутренних связей включает такие этапы: а) наблюдение, восприятие рассматриваемого объекта, б) выявление его элементов, в) определение характера их связи друг с другом. В результате устанавливается своеобразие объекта, его характерные, отличительные особенности.

Например, объяснение нового понятия «вероятность события» базируется на предварительно накопленных представлениях при проведении наблюдений за случайными событиями. Учитель предлагает обсудить знакомую ситуацию, когда горошина наудачу бросается на прямоугольный стол (рисунок 1) и выяснить, какое событие более вероятно: а) горошина попадет в круг I; б) горошина попадет в круг II; в) горошина попадет в квадрат III.

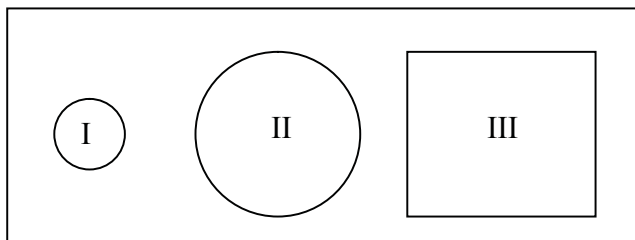


Рис. 1. Мишени при бросании горошины.

Сопоставляя площади фигур, учащиеся смогут сравнить возможности наступления рассмотренных событий. Различные фигуры могут иметь разные площади. Также и события: одни более возможны, а другие менее возможны. Возможность наступления события

можно выразить числом. Такое число, скажет им учитель, называют вероятностью события [5].

Объяснение нельзя считать завершенным, если не продолжить разговор о нахождении этого числа.

Как же найти это число? Когда мы не знали формулу площади круга, то вычисляли ее приближенно при помощи палетки, то есть экспериментально. Также можно вычислить вероятность события, если провести опыты, наблюдения, измерения и т.д.

Рассказывая далее об опытах Жоржа Луи де Бюффона с подбрасываниями монеты 4040 раз, обращается внимание, что «Герб» и «Цифра» выпадали примерно одинаково часто. Более того, в 24000 опытах Карла Пирсона различие в частотах этих событий еще меньше: частота выпадения герба равна 50,05 %, а частота выпадения цифры равна 49,95 %.

Обычно люди в такой ситуации говорят, что получен результат «примерно 50 на 50».

Если кто-то отважится провести еще больше опытов, чем провел К.Пирсон, например, 10 миллионов опытов, то можно предположить, что результат «примерно 50 на 50», скорее всего, подтвердится еще лучше.

Конечно, монета должна быть «правильной», недеформированной, чтобы стороны ее были «равноправны». Тогда говорят, что каждое из двух событий «Выпал герб» и «Выпала цифра» происходят с вероятностью 50%. Эти события имеют одинаковые вероятности, то есть являются равновероятными (равновозможными).

Иначе получается при подбрасываниях канцелярской кнопки. Обсуждая результаты экспериментов с канцелярской кнопкой, учащиеся приходят к выводу, что при большом числе опытов частота выпадения кнопки острием вверх, как правило, близка к 60%, а вниз – к 40%. Можно считать, что кнопка выпадает острием вверх с вероятностью 60%, а острием вниз – с вероятностью 40%. Эти события неравновероятные (неравновозможные).

Возвращаясь к приближенным значениям площади фигуры, учитель объясняет, что они могут быть различными. Но точное значение площади фигуры единственное. Аналогично, частота события получается различной в разных исследованиях. Но при большом числе наблюдений частоты группируются (за редким исключением) около теоретически ожидаемого числа, которое и является вероятностью данного события.

Функциональный способ объяснения физического и математического материала также реализуется в прямой или обратной последовательности. Прямая последовательность: формула, качественный анализ, соотнесение с реальными отношениями. Обратная последовательность: рассмотрение явления, качественный анализ, количественная интерпретация. Прямая последовательность применяется в случаях: а) при объяснении сравнительно простых доступных отношений, б) при высоком уровне подготовленности учащихся, в) при наличии в их опыте или знаниях информации об изучаемых связях. Обратная последовательность наиболее эффективна при изучении: а) сложных функ-

циональных отношений, б) отношений, содержащих математические выводы, в) при недостаточном уровне подготовленности учащихся.

Функциональные связи представляют собой отношение двух (группы) объектов, в котором изменению одного из них соответствует изменение другого. Некоторые функциональные связи непосредственно или опосредованно выражают причинную зависимость. Так формула второго закона Ньютона характеризует причину возникновения ускорения – действие некомпенсированной силы. Однако большинство математических формул не выражают причинные связи. Так формулы

$$y = \sin 2x \quad \text{и} \quad y = \cos 2x$$

являются выражением различных периодических изменений в природе без учета причин, обуславливающих эти изменения. Кроме функциональных связей, причинная зависимость может выражаться статистическими закономерностями.

Объяснение понятия «статистическая зависимость» не обходится без рассмотрения конкретных примеров из окружающей школьников жизни [6].

Ведь на практике часто наблюдается не один, а два взаимосвязанных между собой признака. Это могут быть, например, рост и масса учеников, масса и длина огурцов, температура воздуха и скорость ветра, высота и толщина стволов деревьев, количество выпавших осадков и число солнечных дней и т.д. Так, после измерений в медицинском кабинете роста и массы школьников получено (таблица 1):

Таблица 1.

Результаты измерений

| Фамилия        | Аросев | Бабин | Волков | Васина | Громов | .... |
|----------------|--------|-------|--------|--------|--------|------|
| м а с с а (кг) | 26     | 25    | 27     | 26     | 29     | .... |
| рост (см)      | 127    | 126   | 130    | 125    | 130    | .... |

Отмечая в прямоугольной системе координат точки, абсциссами которых являются значения массы, а ординатами – значения роста, получают рисунок 2.

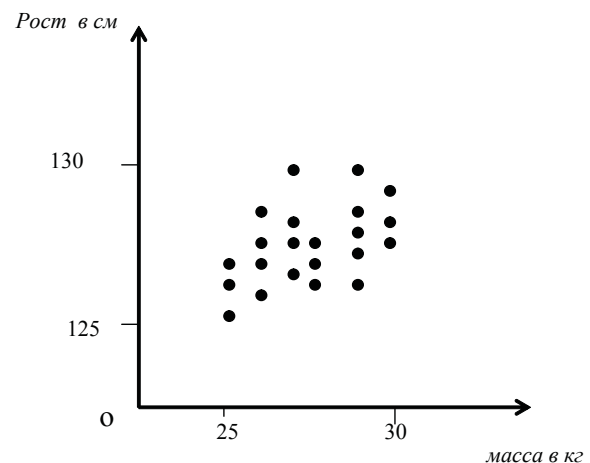


Рис. 2. Поле корреляции.

Совокупность построенных точек называется полем корреляции. Поле корреляции показывает, как связаны между собой два признака. Ученикам предоставляет-

ся возможность сравнить между собой три различных поля корреляции (рисунок 3).

На рисунке 3(А) точки «роются» по прямолинейной конфигурации, поэтому здесь можно говорить о прямолинейной форме связи. На рисунке 3(Б) точки группируются, напоминая очертания некоторой параболы, поэтому надо говорить о параболической форме связи. Совокупность точек поля корреляции, изображенного на рисунке 3(В) создает впечатление о ветви некоторой гиперболы, поэтому здесь уместно говорить о гиперболической форме связи.

Для небольшой группы точек не просматривается никакой закономерности, а для всей совокупности точек поля корреляции вырисовывается некоторая тенденция в изменении одного признака с возрастанием значений другого.

При одной и той же форме может наблюдаться раз-

личная теснота связи. Так, например, точки поля корреляции на рисунке 3(А) группируются около друг друга ближе и гуще, чем точки поля корреляции 3(Г), которые располагаются более разреженно. Поэтому в случае 3(А) говорят о сильной связи, а в случае 3(Г) – о слабой.

Проведенное исследование показало, что владение учителем технологией объяснения нового материала при изучении физики и математики в условиях общеобразовательной и высшей школы обеспечивает достижение важнейшей функции объяснения как метода обучения – раскрытие сущности изучаемых фактов, явлений, понятий, теорем. Владение обучающимися технологий объяснения позволяет им более глубоко понимать сущность нового материала, более логично строить свой устный ответ.

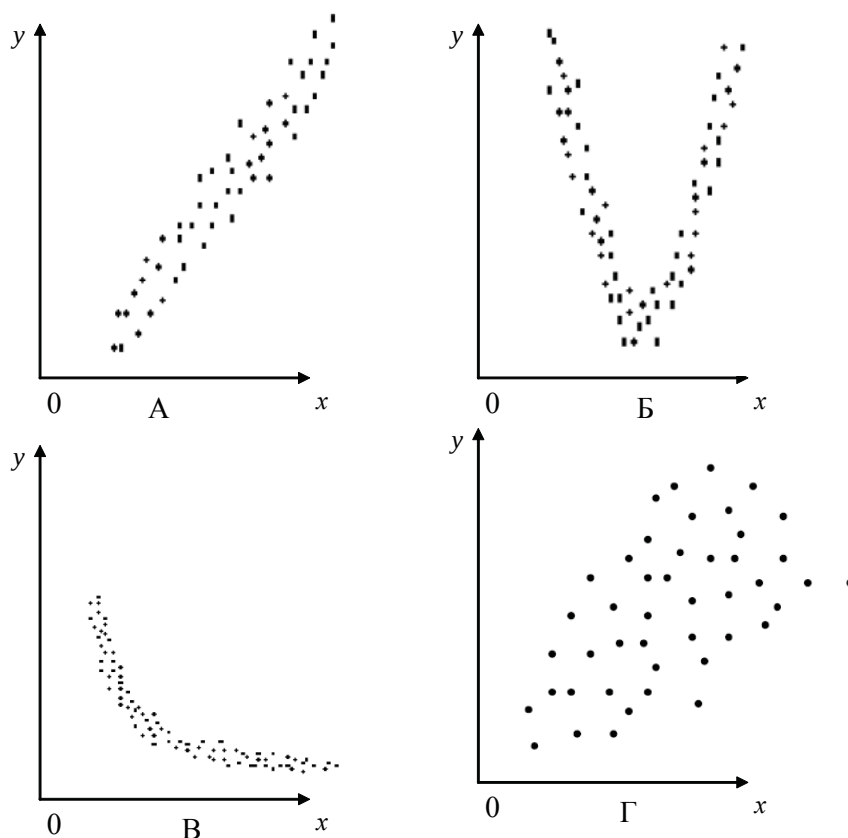


Рис. 3. Форма и теснота статистической связи.

### Библиографический список

1. Вилькеев Д.В. Соотношение индукции и дедукции в структуре и процессе изучения основ наук как дидактическая проблема и пути ее решения: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1982. 33 с.
2. Журавлев И.К., Зорина Л.Я. Представление об учебном предмете // Теоретические основы содержания общего среднего образования. М.: Педагогика, 1983. С. 191–202.
3. Николаев В.А. Совершенствование методов устного изложения // Основные направления совершенствования методов обучения: Тезисы докладов Всероссийского совещания педобщества РСФСР. М., 1984. С. 53–54.
4. Николаев В.А. Способы объяснения нового материала в учебных предметах разного типа: Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1986. 18 с.
5. Селютин В.Д., Соломатина Е.И. Методические основы введения понятия «вероятность события» при изучении процентов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки и социальные науки», №2, 2012. С. 328–331.
6. Селютин В.Д., Терехова Л.А. Усиление внутрипредметных взаимосвязей в математике на базе стохастики (когерентно-интегративный подход): Монография. - LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 259 с.

### References

1. *Vilkeev D. V.* The relation of induction and deduction in the structure and process of studying the foundations of science as a didactic problem and ways to solve it: Abstract. ... doctor of pedagogical Sciences. M., 1982. 33 p.
  2. *Zhuravlev I.K., Zorina L.Ya.* Concept of the subject // Theoretical foundations of the content of general secondary education. M.: Pedagogika, 1983. Pp. 191–202.
  3. *Nikolaev V.A.* Improving the methods of oral presentation // The main directions of improving teaching methods: Abstracts of the All-Russian meeting of the pedagogical society of the RSFSR.M., 1984. Pp. 53–54.
  4. *Nikolaev V.A.* Ways of explaining new material in educational subjects of different types: Author's abstract. dis ... cand. ped. sciences. M., 1986. 18 p.
  5. *Selyutin V. D., Solomatina E. I.* Methodological foundations of the introduction of the concept of «probability of an event» in the study of percentages. Series « Humanities and Social Sciences, No. 2, 2012. Pp. 328–331.
  6. *Selyutin V. D., Terekhova L. A.* Strengthening of intra-subject relationships in mathematics based on stochastics (coherent-integrative approach): Monograph. - LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 259 p.
-

УДК 378.147

UDC 378.147

**ОБРАЗЦОВ П.И.**

доктор педагогических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kind@orel.ru

**МАРЧЕНКО Е.Ю.**

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: IHYPERLINK "mailto:lens\_eto\_89@mail.ru"ena\_eto\_89@mail.ru

**OBRAZTSOV P.I.**

Doctor of Pedagogical Science, Professor of Orel State University

E-mail: kind@orel.ru

**MARCHENKO E.Y.**

Postgraduate Student of Orel State University

E-mail: IHYPERLINK "mailto:lens\_eto\_89@mail.ru"ena\_eto\_89@mail.ru

**ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СПО**

**TECHNOLOGY OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL TOLERANCE AMONG FUTURE TEACHERS  
IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY VOCATIONAL ORGANIZATIONS**

*В данной статье рассматривается проблема формирования межкультурной толерантности будущих учителей в организациях СПО на примере иностранного языка. Приводится определение исследуемого феномена. Авторы обращают особое внимание на механизмы формирования исследуемого феномена, в качестве которого выступает технология обучения, а средством цифровой образовательный ресурс. Дается подробное описание выполнения каждого этапа предложенной технологии, описывается состав цифрового образовательного ресурса.*

Ключевые слова: толерантность, межкультурная толерантность, формирование, иностранный язык, технология.

*This article deals with the problem of future teachers' formation of intercultural tolerance in the secondary vocational education organizations on the example of a foreign language. The definition of the phenomenon is given. The authors pay special attention to the mechanisms of the phenomenon formation during educational process which includes a learning technology, and a digital educational resource. A detailed description of each stage of the proposed technology is given, and the content of the digital educational resource is also described.*

Keywords: tolerance, intercultural tolerance, formation, foreign language, technology.

Для современной российской образовательной системы характерно разнообразие моделей обучения, вариативность образовательных программ, а также постоянные процессы модернизации, затрагивающие все уровни образования, которые связаны с постоянно изменяющимися требованиями общества к качеству образовательных услуг, а также стремительной информатизацией всех сторон жизни. Вследствие этого современному обществу нужны грамотные специалисты, обладающие не только профессиональными знаниями, но и социально-значимыми личностными качествами, имеющие необходимый уровень языковой подготовки.

Процессы глобализации, происходящие во всем мире, приводят к тому, что все большее количество молодых людей из разных стран каждый год приезжает в Россию, чтобы поступить здесь в высшие и средние профессиональные учебные заведения. С собой эти люди привозят не только свою культуру, но и собственные порядки, установки, взгляды на мир, религиозные убеждения, которые часто в корне противоречат российским. Вследствие этого в образовательных организациях складывается особая межкультурная среда обучения, мирное сосуществование в которой во многом опреде-

ляется наличием такого качества, как межкультурная толерантность обучающихся.

Особую роль данное качество играет у студентов педагогических специальностей, поскольку они – будущие учителя, которые придут в школы и от которых будет зависеть как качество процесса преподавания, так и качество полученных образовательных результатов, а также психологический климат внутри ученического коллектива, в котором могут обучаться дети разных национальностей. Вследствие этого проблема формирования межкультурной толерантности будущих учителей в организациях СПО становится приоритетной.

Анализируя ФГОС СПО для специальностей для педагогических специальностей необходимо отметить, что «в результате изучения обязательной части учебного цикла обучающийся должен знать: основы философской, религиозной и научной картин мира; условия формирования личности, свободы и ответственности за сохранение жизни, культуры и окружающей среды; источники, причины, виды и способы разрешения конфликтов» [10]. Следовательно, будущий учитель должен уметь применять техники и приемы эффективного общения в профессиональной деятельности; использо-

вать приемы саморегуляции поведения в процессе межличностного общения; ориентироваться в современной экономической, политической и культурной ситуации в России и мире; выявлять взаимосвязь отечественных, региональных, мировых социально-экономических, политических и культурных проблем. Все это напрямую связано с необходимостью формирования межкультурной толерантности у обучающихся в образовательных организациях СПО.

Решение данного вопроса видится в применении специально разработанной технологии, которая способствовала бы формированию исследуемого феномена у будущих учителей.

Проведя анализ учебных программ для СПО по различным направлениям подготовки, был сделан вывод, что иностранный язык, который изучается всеми студентами, обладает большим потенциалом по формированию межкультурной толерантности, т.к. именно посредством языка происходит процесс обмена опытом, мнениями, информацией о культурном своеобразии той или иной нации. При этом следует констатировать факт, что сегодня потенциал изучения названной дисциплины в организациях среднего профессионального образования не в полной мере используется для указанных целей.

Полагаем, что процесс формирования межкультурной толерантности у будущих учителей в процессе обучения иностранному языку в организациях СПО будет наиболее эффективным при наличии определенной технологии, способствующей формированию исследуемого феномена.

Прежде чем приступить к описанию технологии обучения иностранному языку, способствующей формированию исследуемого феномена, уточним, что будем понимать под процессом формирования межкультурной толерантности у будущих учителей.

Формирование межкультурной толерантности у будущих учителей представляет собой целенаправленный педагогический процесс взаимодействия преподавателей и студентов в организациях СПО, организованный в условиях учебной деятельности и направленный на приобретение профессиональных компетенций и качеств личности за счет осознания факта многообразия культур и принятия идеи мирного сосуществования в поликультурной образовательной среде, усвоения знаний о ценности, значимости и способах толерантного взаимодействия, закрепления их в практической деятельности.

Как было отмечено выше, формирование исследуемого феномена у будущих учителей будет происходить с помощью технологии обучения иностранному языку.

Для того чтобы перейти к описанию технологии обучения иностранному языку, целесообразно определить ее категориально-критериальный аппарат.

Под профессионально-ориентированной технологией обучения следует понимать «технологию, обеспечивающую формирование у студентов организаций СПО значимых для их будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, навыков,

умений, обеспечивающих выполнение функциональных обязанностей по предназначению» [6].

Она включает в себя следующие компоненты:

- цели обучения,
- содержание обучения,
- участников образовательного процесса,
- средства педагогического взаимодействия участников образовательного процесса,
- методы и формы взаимодействия участников образовательного процесса,
- результат деятельности.

Технология выступает одним из средств проектирования и конструирования педагогического процесса.

Основываясь на принципах методологии педагогического проектирования и опираясь на практический опыт преподавания иностранного языка в организациях СПО, проектирование и конструирование технологии обучения иностранному языку, способствующей формированию межкультурной толерантности у будущего учителя будем проводить поэтапно. Перечислим данные этапы:

- диагностический, включающий в себя определение целей обучения;
- деятельностный этап, состоящий из структурирования и отбора учебного содержания; представления методов, форм, средств педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения иностранному языку, описание системы управления познавательной деятельностью студентов;
- оценочно-рефлексивный этап включает в себя определение методов и средств контроля результатов по формированию межкультурной толерантности.

Данная последовательность действий соответствует с дефиницией технологии как процесса и как результата. Основой проектирования и конструирования предложенной технологии обучения послужит общепрофессиональная дисциплина «Иностранный язык».

Опишем каждую ступень предлагаемой технологии.

Первый этап – диагностический, служит для определения первоначального уровня сформированности межкультурной толерантности у будущих учителей и дальнейшем проектировании целей обучения на основе полученных результатов входного мониторинга.

В рамках первого этапа целеполагание заключается в постановке целей и задач обучения, которые инициируются педагогом и принимаются студентами. Под результативностью в данном случае понимается степень достижения обучающимися этих целей, трансформированных в систему значимых профессиональных умений и навыков, которые должны быть сформированы у выпускника организации среднего профессионального образования.

Поскольку данное исследование проходило на базе индустриально-педагогического колледжа, при разработке технологии обучения иностранному языку, способствующей формированию межкультурной толерантности у будущих учителей по направлениям подготовки 44.02.02 «Преподавание в

начальных классах», 49.02.01 «Физическая культура», 44.02.06 «Профессиональное обучение», опирались на положения, прописанные в федеральном государственном стандарте среднего профессионального образования, включающие в себя:

- обучение, направленное на развитие общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;
- использование электронной информационно-образовательной среды для доступа к образовательным ресурсам в любом месте и в любое время;
- обучение иностранному языку, входящему в образовательную программу;
- сочетание традиционных методов обучения с электронными, в том числе посредством цифровых образовательных ресурсов.

Конечным результатом освоения образовательной программы является наличие сформированных компетенций, которые представляют собой более высокий уровень обобщенности знаний, умений и навыков и способствуют решению профессиональных задач. Компетенции формируются только в процессе деятельности, которая в свою очередь формирует личностные качества будущего специалиста, поведенческие модели, а также способствует приобретению профессионального опыта. Деятельность студента осуществляется в электронной информационно-образовательной среде, которая предусматривает использование, как традиционных методов обучения, так и цифровых образовательных ресурсов.

Поскольку формирование межкультурной толерантности происходит в процессе обучения иностранному языку, то учитывались цели и задачи, прописанные в рабочей программе учебной дисциплины «Иностранный язык».

Целью использования технологии обучения иностранному языку, способствующей формированию межкультурной толерантности у будущих учителей, является формирование высокого уровня сформированности исследуемого феномена, прослеживающейся при постановке целей и задач для каждого конкретного занятия по иностранному языку.

Необходимо отметить, что цели, согласно деятельностному подходу, должны быть максимально приближены к профессиональной деятельности будущих учителей. С точки зрения компетентного подхода каждая цель занятия должна формировать определенную компетенцию.

На следующем, деятельностном, этапе происходит структурирование и отбор учебного материала; представления методов, форм, средств педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения иностранному языку, описание системы управления познавательной деятельностью студентов.

Для дисциплины «Иностранный язык» разрабатывается рабочая программа и календарно-тематический план.

Рабочая программа включает в себя следующие

разделы: паспорт рабочей программы учебной дисциплины, структуру и содержание учебной дисциплины, условия реализации учебной дисциплины, контроль и оценку результатов освоения учебной дисциплины. На основе рабочей программы дисциплины разрабатывается календарно-тематическое планирование, на основании которого проводятся конкретные занятия. В приложении учебно-методический комплекс «Иностранный язык» содержит рабочую программу и календарно-тематическое планирование.

Реализация технологии обучения иностранному языку, способствующей формированию межкультурной толерантности у будущих учителей происходит в трех направлениях: единство цели, содержания и техник.

Целевая составляющая находит свое отражение в подчинении образовательного процесса формированию межкультурной толерантности: развитию общекультурных компетенций, которых входят в состав исследуемого феномена, самостоятельности, ответственности, адекватности поведения в соответствии со сложившей социальной обстановкой, самосознания и самооценки.

Содержательный компонент предусматривает насыщение педагогического процесса знаниями о межкультурной толерантности, знаниями культурологического характера, расширение представлений о способах выхода из конфликтных ситуаций, формирование системы ценностей и модели толерантного поведения.

Технологическая составляющая включает в себя методы, средства и формы обучения, способствующие формированию межкультурной толерантности будущих учителей. К ним относятся:

Формы: практические занятия, занятия с использованием мультимедиа, проблемных ситуаций, ЦОР; конференции, тренинги, лекции, самостоятельные работы, диспуты, антиконференции.

Методы: коучинг, кейс, деловая игра, обратная связь, проект, тренинг, инфотеймент.

Средства: ЦОР, электронные учебные пособия, компьютерные обучающие программы.

Анализ учебных программ и планов СПО для специальностей 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», 49.02.01 «Физическая культура», 44.02.06 «Профессиональное обучение», показал, необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс УМК дисциплины «Иностранный язык», элективный курс «Межкультурная толерантность» и методическое сопровождение элективного курса, которые обеспечивают содержательное наполнение и структуру разрабатываемого дидактического проекта.

Для отбора содержания, также были использованы принципы суггестивной лингвистики. Остановимся подробно на данном понятии. М. Р. Желтухина понимает по данным понятием «процесс воздействия на психику адресата, на его чувства, волю и разум, связанный со снижением сознательности, аналитичности и критичности при восприятии внушаемой информации» [7].

Однако в рамках профессиональной деятельности следует говорить о способности, способствующей ре-

шать профессиональные задачи. Данную точку зрения разделяет М. Г. Каспарова: «Преподаватель должен быть хорошим суггестатом: уметь быть авторитетным и обаятельным, эмоциональным и выразительным, обладать волевым, интеллектуальным и характерологическим превосходством над обучаемыми, быть непосредственным и свободным в своих действиях, спокойным внутренне и внешне» [9]. На основании вышеизложенного можно говорить о необходимости применения данного принципа на практике.

Становится очевидным эффективность суггестивного принципа на занятиях по иностранному языку, способствующего:

- усвоению большого объема лексических единиц;
- выработке умения использовать лексический запас в профессиональном общении;
- формированию умения варьировать свое общение;
- переносу усвоенного материала на новые ситуации;
- созданию мощного стимула обучения;
- снятию психологических барьеров.

Основная цель суггестивного принципа – достучаться до эмоций студентов, вызвать в их душе эмоциональный отклик, который побудит их к действиям.

Это достигается при помощи использования следующих средств на занятиях по иностранному языку:

- неопределенных слов (любовь, терпение),
- причинно-следственной связи,
- иллюзии выбора,
- скрытых команд,
- инструкций, рассеянных в тексте.

Еще одним эффективным средством применения суггестивного принципа является использование ИКТ на занятиях по иностранному языку.

Существует несколько организационно-управленческих форм внедрения ИКТ в процессе образования:

- дистанционно обучение,
- онлайн-обучение,
- электронное содействие обучению,
- использование цифровых образовательных ресурсов.

В настоящем исследовании делается упор на две последние формы, поскольку они создают информационно-образовательное пространство, в котором принимают активное участие, как преподаватели, так и студенты. Это позволяет успешно комбинировать ценный потенциал классического обучения с огромными ресурсами инновационного по проблеме формирования межкультурной толерантности у будущих учителей в процессе обучения иностранному языку.

Остановимся более детально на цифровом образовательном ресурсе, который связан с реализацией разработанной технологии обучения иностранному языку, способствующей формированию межкультурной толерантности у будущих учителей.

В рамках настоящего исследования предпочтение отдается именно цифровому образовательному ресурсу, поскольку он является эффективным средством организации образовательно-воспитательного процесса по формированию межкультурной толерантности будущих учителей в процессе обучения иностранному языку в организациях СПО.

ЦОР представляет собой программную оболочку, включающая в себя электронные варианты учебных программ, учебных пособий, обучающие аудио- и видеофайлы, практические задания, позволяющую методически и информационно сопровождать различные этапы реализации технологии обучения иностранному языку и обеспечивать непрерывное взаимодействие преподавателей и студентов.

ЦОР включает в себя электронные версии УМКД «Иностранный язык», программы элективного курса «Межкультурная толерантность», библиотеки, аудио- и видео приложений, средств контроля и т.д., сопровождающиеся соответствующей методической поддержкой.

В составе ЦОР можно выделить базовые и вариативные компоненты.

В состав базовых компонентов входят УМКД дисциплины «Иностранный язык», программа элективного курса «Межкультурная толерантность», учебно-методическое сопровождение программы дисциплины и программы элективного курса, проблемные ситуации, курс лекций и практических работ, предусмотренных программами, а также нормативные документы, определяющие учебный процесс на занятиях по иностранному языку в организациях СПО.

К вариативным компонентам относят аудио- и видеоприложения, электронная библиотека, средства контроля, обратная связь. Вариативные элементы могут быть дополнены в соответствии с нуждами студентов и преподавателей в процессе обучения иностранному языку.

ЦОР по своим дидактическим возможностям активно воздействуют на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, повышает эффективность и качество обучения, изменяет содержание и характер деятельности педагога и обучающегося.

Говоря о формировании межкультурной толерантности в процессе обучения иностранному языку, стоит отметить, что оно происходит в единой образовательной среде, задача которого заключается в том, чтобы обеспечить множественность выбора стратегий толерантного поведения, основанных на нравственных нормах. Это достигается за счет взаимодействия преподавателя и студентов. Стоит отметить, что в рамках настоящего исследования формирование межкультурной толерантности происходит в процессе обучения иностранному языку в специально созданной информационной среде. В информационную среду по формированию межкультурной толерантности входят информационные ресурсы, информационная инфраструктура, средства информационного взаимодействия. Все эти компонен-

ты образовательного информационного пространства будут выступать как средства формирования исследуемого феномена.

Формирование межкультурной толерантности в процессе обучения иностранному языку в специально созданной информационной среде позволяет использовать традиционные и новые формы, методы и средства формирования исследуемого феномена у будущих учителей.

Формы: практические занятия, занятия с использованием мультимедиа, проблемных ситуаций, ЦОР; конференции, тренинги, лекции, самостоятельные работы, диспуты, антиконтрфорумы

Методы: коучинг, кейс, деловая игра, обратная связь, проект, тренинг, инфотеймент.

Средства: ЦОР, электронные учебные пособия, компьютерные обучающие программы.

Оценочно-рефлексивный этап предполагает оценку эффективности проделанной работы. Сначала оценивание происходит со стороны преподавателей организаций СПО. Они демонстрируют студентам критерии оценивания работ, связанных с формированием исследуемого феномена, проговаривают с ними алгоритм оценки. Затем в ходе проблемных ситуаций, практик, студентам предоставляется возможность на некоторое время выступить в качестве учителя и с этой позиции они начинают оценивать отдельные элементы профессиональной деятельности, связанные с межкультурной толерантностью. На последних годах обучения будущие учителя обладают полным инструментарием, способствующим определению эффективности проделанной работы в вопросах, связанных с формированием межкультурной толерантности. В данном случае они выступают наставниками студентов младших курсов или учеников в ходе производственных практик.

Целью оценочно-рефлексивного этапа является оценить уровень сформированности исследуемого феномена. Задачами выступают: выявить вопросы, имеющиеся у студентов по данной проблеме, оценить результаты своей работы, автоматизировать полученные умения и навыки.

Рассмотрим более подробно особенности использования ЦОР на каждом этапе разработанной технологии обучения иностранному языку, способствующей формированию межкультурной толерантности у будущих учителей.

Так, на диагностическом и оценочно-рефлексивных этапах используется элемент «Средства контроля», который позволяет оценить уровень сформированности межкультурной толерантности, а также создать условия для повышения мотивации студентов к изучению исследуемого феномена, который отвечает за мотивационный и рефлексивный компонент межкультурной толерантности.

Основными задачами являются: определение первоначального уровня сформированности исследуемого явления, повышение мотивации студентов к изучению данной проблемы, знакомство с элементами

ми ЦОР. Студентам предлагаются решить проблемные ситуации, выполнить задания с перекрестной оценкой, которые мотивируют студентов начать работу по изучению данной проблемы, осознать важность решения профессиональных задач с позиций межкультурной толерантности. Преподаватель организует коллективную работу, направленную на решение проблемных ситуаций с использованием различных форм работы: индивидуальной, фронтальной групповой, делая упор на коллективные формы, которые способствуют повышению осознанности ответственности принятия решений, от которых зависит успех группы.

На данном этапе ЦОР выступает средством оценки имеющихся у будущих учителей знаний по исследуемому феномену. Информация воспринимается ими пассивно, поскольку студентам предоставляется возможность познакомиться с данным образовательным ресурсом, его разделами и функционалом.

Целью деятельностного этапа является формирование межкультурной толерантности посредством ЦОР. Задачи, решаемые на данном этапе: понимание социальной сущности будущей профессии, получение знаний о межкультурной толерантности, формирование способов поведения в конфликтных ситуациях и мирных способах выхода из них, умения работать в коллективе.

Разделы «Лекции», «Практические работы», «Электронная библиотека», «Нормативные документы», «Проблемные ситуации» являются безусловными элементами дидактического процесса соответствующей дисциплины, направленные на формирование межкультурной толерантности будущих учителей, и отвечают за формирование мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов исследуемого феномена. Данные компоненты ЦОР используются на деятельностном этапе реализации предложенной технологии.

На базе ЦОР имеется теоретический материал о межкультурной толерантности, который включает в себя определение исследуемого феномена, способах межкультурного взаимодействия с представителями других культур, тексты на языке, содержащие информацию о культурных своеобразиях страны изучаемого языка, а также своей собственной. К текстам прилагаются задания, которые способствуют анализу студентами изучаемой проблемы. Решение заданий происходит с использованием методов коучинга, когда преподаватель выступает в качестве проводника в решении поставленной проблемы. Педагог не дает готового ответа, а лишь направляет студентов на пути к правильному ответу.

Перед студентами ставятся проблемные ситуации, которые решаются посредством методов деловой игры или инфотеймента, которые позволяют воссоздать реальные ситуации в учебном процессе и решить их с позиций межкультурной толерантности. Использование конференций, чатов, а также средств всемирной сети, например, видео роликов, содержащих контент по вопросам межкультурного взаимодействия, способствуют осваиванию студентами использование информационно-коммуникативных технологий, учат

производить поиск, отбор и оценку информации.

На данном этапе будущие учителя активно вступают в процесс дальнейшего развития ЦОР, разрабатывают проблемные ситуации, выступают экспертами в их решении, учатся координировать свои действия с действиями других участников образовательного ресурса, учитывать мнения других участников по тем или иным вопросам.

Целью оценочно-рефлексивного этапа является оценить уровень сформированности исследуемого феномена. Задачами выступают: выявить вопросы, имеющиеся у студентов по данной проблеме, оценить результаты своей работы, автоматизировать полученные умения и навыки.

Для этого используются задания с перекрестной оценкой, решения проблемных ситуаций, ресурсы ФОС, представленные в ЦОР в разделах «Средства контроля» и «Проблемные ситуации». Будущие учителя учатся анализировать свои ошибки, выстраивать продуктивные модели поведения, оценить деятельность других участников образовательного процесса с позиции межкультурной толерантности. С этой целью проводятся беседы, наблюдения, тестирование, позволяющие решить поставленные задачи.

На базе ЦОР представлены материалы, нацеленные на анализ студентами их педагогической деятельности с позиции межкультурной толерантности. Студенты ведут дневники практик, выполняют анализ продуктов педагогической деятельности, планируют воспитательную работу с учетом сложившейся образовательной среды, в которой они проходят практику. Будущие учителя проводят диагностические методики, а также систему

корректирующих упражнений, направленных на формирование межкультурной толерантности. Результаты проделанной работы ежеквартально освещаются на педагогических конференциях, проводимых на базе организации СПО, где студенты анализируют результаты своей деятельности, углубляют свою теоретическую подготовку по вопросам формирования межкультурной толерантности, делятся опытом, а также получают оценку экспертной комиссии.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что на протяжении всех трех этапов с помощью использования элементов ЦОР происходит формирование межкультурной толерантности у будущих учителей. Технология обучения иностранному языку, способствующая формированию межкультурной толерантности позволяет студентам обучаться, закреплять полученные навыки в любое удобное для студентов место и времени, позволяет повысить эффективность и качество образования в организациях СПО, без увеличения времени на аудиторные занятия.

Таким образом, реализация все этапов технологии обучения иностранному языку, способствующей формированию межкультурной толерантности у будущих учителей согласно заранее описанной логической последовательности, позволит сформировать высокий уровень сформированности исследуемого феномена. Необходимо отметить, что предложенная технология рассматривается как совокупность информационной и технологической составляющих, которые реализуется поэтапно посредством ЦОР и способствуют формированию исследуемого феномена.

### Библиографический список

1. *Афонасенко Е.В.* Межкультурная адаптация студентов в контексте развития этнической толерантности // Краеведение Приамурья. 2014. № 2 (26). С. 2–7.
2. *Багрова А.А.* Проектный метод в обучении иностранным языкам // Вестник Московской международной академии. 2015. №1 С. 12–16.
3. *Белая Е.Н.* Межкультурная коммуникация. Поиски эффективного пути: учебное пособие. Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2016. 312 с.
4. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: «Педагогика», 1989. 192 с.
5. *Васильева А. А.* Взаимосвязь понятий «образовательное пространство», «толерантная среда» и «социокультурный компонент» в формировании переводческой компетенции // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т.17. № 8. С. 348–350
6. *Голубочко Д. Д.* Межкультурная толерантность и психологические проблемы, подходы к исследованию // Форум молодых ученых. 2017. № 4 (8) С. 214–217.
7. *Дмитриенко Т. А.* Образовательные технологии в системе высшей школы // Педагогика. 2004. № 2. С. 54–59.
8. *Желтухина М. Р.* Политическое сознание и суггестивность // PR-технологии в информационном обществе: мат-лы IV Всерос. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 30-31 марта 2007 г. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2007. Ч. I. С. 304–314.
9. *Зарецкая И.И.* Профессиональная культура педагога: Учебное пособие. - М. : АПКИППРО, 2006. 116 с.
10. *Каспарова М. Г.* Суггестия в методе активизации. Метод активизации возможностей личности и коллектива 25 лет спустя. М.: НОЦ «Школа Китайгородской», 2000. С. 40.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты: [офиц. сайт]. – Режим доступа: <http://www.fgos.ru/> (дата обращения 02.02. 2019).

### References

1. *Afonasenko E.V.* Inter-cultural adaptation of students in the context of the development of ethnic tolerance // Amur region local history. 2014. No. 2. (26). Pp. 2–7.
2. *Bagrova A.Ya.* Project method in teaching foreign languages // Bulletin of the Moscow International Academy. 2015. No. 1. Pp. 12–16.
3. *Belaya E.N.* Intercultural communication. The search for an effective path: a textbook. Омск: Omsk State University named after F. M. Dostoevsky, 2016. 312 p.

4. *Bespalko V. P.* The components of pedagogical technology. - М.: "Pedagogy", 1989. 192 p.
  5. *Vasilyeva A. A.* Interrelation of the concepts of "educational space", "tolerant environment" and "socio-cultural component" in the formation of translation competence // *Vestnik Kazansk tekhnologic university*. 2014. Vol. 17. No. 8. Pp. 348-350.
  6. *Golubochko D. D.* Cross-cultural tolerance and psychological problems, approaches to research // *Forum of Young Scientists*. - 2017. No. 4 (8). Pp. 214–217.
  7. *Dmitrienko T. A.* Educational technologies in the higher school system // *Pedagogy*. 2004. No. 2. Pp. 54–59.
  8. *Zheltukhina M. R.* Political consciousness and suggestibility // *PR-technologies in the information society: Material IV Russian scientific.-pract. Conf.* – Saint Petersburg, March 30-31, 2007 SPb.: Publishing House SPbGPU, 2007. Part I. Pp. 304–314.
  9. *Zaretskaya I. I.* Professional culture of teachers: A text-book. М.: APKiPPRO, 2006. 116 p.
  10. *Kasparov M. G.* Suggestion in the method of activation. The method of activating the capabilities of the individual and the collective 25 years later. М.: REC "School of Kitaygorodskaya", 2000. Pp. 40.
  11. Federal state educational standards: [ofic. website]. - Access mode: <http://www.fgos.ru/> (accessed 02.02. 2019).
-

УДК 377.5

UDC 377.5

**ОДИНОВ А.С.**

преподаватель, филиал Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I в г. Орле  
E-mail: odinokov.a.s@mail.ru

**ODINOKOV A.S.**

teacher, Emperor Alexander I St. Petersburg, State Transport University in Orel, Orel branch of the University  
E-mail: odinokov.a.s@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ  
ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА В ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG FUTURE RAILWAY TECHNICIANS  
IN THE ORGANIZATION OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

*Статья посвящена проблеме формирования профессиональных компетенций у студентов образовательных организаций системы СПО, которая представляется особенно актуальной в связи со стремительным изменением требований работодателей к квалифицированным рабочим, служащим и специалистам среднего звена, а также повышением значимости среднего звена профессионального образования в индивидуальных карьерных стратегиях россиян. Рассматриваются теоретические подходы к определению исследуемого феномена, нормативно-правовые основы, определяющие состав профессиональных компетенций. Сравниваются требования к формируемым у выпускников профессиональных компетенций, содержащихся в ФГОС СПО – 3 и проекте нового ФГОС СПО – 4 по конкретной специальности.*

***Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, ФГОС СПО, профессиональные компетенции, профессиональные стандарты.*

*The article is devoted to the problem of the professional competencies formation among students at the secondary vocational education system. The relevance of the topic is due to the rapid change in the requirements of employers for skilled workers, employees and mid-level specialists, as well as the increasing importance of vocational education in the individual career strategies of Russians. Theoretical approaches to the definition of the studied phenomenon are considered. The article examines the regulatory framework that determines the composition of professional competencies. The author compares the requirements for the professional competencies formed in graduates, contained in the FSES SPE – 3 and the draft of the new FSES SPE – 4 for a specific specialty.*

***Keywords:** среднее профессиональное образование, ФГОС СПО, профессиональные компетенции, профессиональные стандарты.*

В последние годы в России фиксируется рост спроса на услуги среднего профессионального образования, что связано как с ужесточением селективности в старшей школе (особенно в гимназиях и лицеях), сокращением бюджетных мест и повышением оплаты образовательных услуг в вузах, снижением уровня благосостояния населения и изменением подходов населения к карьерной и образовательной стратегии. Если в 2017 г. только 42,3 % выпускников 9 класса поступали в учреждения и организации среднего профессионального образования, то в 2019 г. такой выбор был свойственен более 50% девятиклассников. Прием студентов на программы подготовки специалистов среднего звена за указанный период увеличился с 744 до 832 тыс. чел. (на 11,8%), на программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих – с 206 до 210 тыс. чел. (на 2,9%) [7].

Успешность профессиональной деятельности в различных сферах специализации сегодня требует от выпускников организаций СПО нового комплекса компетенций, в связи с чем повышается значимость

скорости трансформации системы среднего профессионального образования в соответствии с изменением требований работодателей и рынка труда в целом. Данное замечание особенно актуально для отраслевых организаций СПО, в том числе осуществляющих подготовку будущих рабочих и служащих в сфере железнодорожного транспорта.

Изменение структуры и требований рынка труда способствовали осознанию на высшем государственном уровне эффективности сотрудничества с объединениями работодателей для разработки профессиональных и образовательных стандартов подготовки специалистов среднего звена, рабочих и служащих. Основой современной российской системы национальной квалификации являются национальная рамка квалификаций, профессиональные и образовательные стандарты и система независимой оценки квалификации. Профессиональные стандарты представляют собой ядро национальной системы квалификаций и разрабатываются на основании национальной рамки квалификаций, описывающей в общем виде квалификационные уровни и основные

пути их достижения. Для образовательной системы СПО профессиональные стандарты являются ориентиром для корректировки и обновления образовательных стандартов и программ в соответствии с актуальными требованиями рынка труда.

В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» профессиональное образование направлено на приобретение обучающимися компетенций определенного объема и уровня в целях осуществления профессиональной деятельности по определенной специальности или профессии, выполнения служебных и трудовых функций [1]. Каждый федеральный государственный образовательный стандарт СПО в качестве результата образовательного процесса предусматривает сформированные у выпускников общие и профессиональные компетенции. Первая группа компетенций объединяет универсальные компетенции, характеризующие понимание значимости конкретной профессии и предъявляемых к ней общественных требований, способности к саморазвитию, поиску и использованию информации, принятию решений, командной работе и по своему характеру являющиеся относительно стабильными. Профессиональные компетенции по задумке законодателя являются как раз той переменной частью результата СПО, которая должна соответствовать актуальным требованиям работодателей к рабочим, служащим и специалистам конкретной профессии и трансформироваться в соответствии с изменениями их трудовых функций, зафиксированных в профессиональных стандартах.

Проблемы формирования профессиональных компетенций у студентов образовательных организаций СПО вызывают повышенный исследовательский интерес и рассматриваются в работах Н.Н. Ершовой [6], И.В. Капц [5], И.В. Непрокиной [6], И.А. Чебанной [9] и др. Однако до сегодняшнего дня отсутствует ясность в установлении содержания базовых понятий и средств оптимизации образовательного процесса в системе СПО для соответствия его результата ожиданиям работодателей.

В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании» определение компетенции отсутствует, что обостряет научную дискуссию по поводу его содержания. В отраслевых рекомендациях данное понятие понимается как динамическая комбинация знаний, умений и способности их применять для успешной профессиональной деятельности [4]. Федеральный институт развития образования определяет компетенцию как способность применять в практике эффективной трудовой деятельности имеющиеся знания, умения и практический опыт [8]. Нормативная обусловленность исследуемого понятия как его неотъемлемое качество в российской образовательной системе не вызывает сомнений: требования к составу компетенций по каждой специальности устанавливаются ФГОС.

Обзор специальной литературы по теме формирования профессиональных компетенций у студентов организаций СПО показывает, что приводимые уче-

ными определения профессиональных компетенций значительно различаются. Так, в диссертационном исследовании И.А. Чебанной под профессиональными компетенциями понимается потенциальная активность выпускника колледжа как субъекта профессиональной деятельности, его стремление и готовность к продуктивной активности, сопровождающиеся ответственностью за ее результаты. В структуре данного вида компетенций выделяется индивидуально-психологическая, ценностно-смысловая, инструментальная и мотивационная основы. Так же предлагается делить профессиональные компетенции на общепрофессиональные и специальные [9].

И.В. Капц предлагает понимать профессиональные компетенции как интегративное свойство личности, которое характеризует ее готовность к деятельности по профессии, непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию и говорит о ее системообразующем влиянии на образование специалиста среднего звена, рабочего или служащего. В числе компонентов профессиональной компетенции рассматриваются знания, умения, практический опыт профессионально-направленной деятельности, готовность к работе по специальности и взаимодействие субъектов деятельности [5].

Отсутствие единства в понимании и содержании понятия «формирование профессиональных компетенций» на уровне СПО порождает значительные проблемы в педагогической практике. Так, несмотря на изменение концепции среднего образования за счет внедрения компетентного подхода, 46% преподавателей колледжей применяют традиционные методы оценивания знаний, умений и навыков, еще 12% преподавателей затрудняются в выборе методики для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций [6].

На основе анализа требований нормативных правовых актов в сфере среднего профессионального образования, специальной литературы по теме исследования, а также собственного педагогического опыта предлагаем определять **профессиональную компетенцию** как *интегративное качество личности, формируемое в образовательном процессе при освоении конкретной специальности и включающее в себя знания, умения, практический опыт и готовность их развивать и применять для успешной профессиональной деятельности.*

Такое определение учитывает требования существующей нормативно-правовой базы (знания, умения, практический опыт как компоненты компетенции), динамичный характер профессиональной компетенции и необходимость постоянного развития ее компонентов для соответствия требованиям рынка. Отражено и ее влияние на успешность будущей профессиональной деятельности, ее характер как новообразования обучения и воспитания. Предлагаемый подход к содержанию исследуемого термина позволяет понимать профессиональные компетенции не только как набор актуализированных знаний, умений и практических навыков студента, но и как качество личности, позволяющее ре-

шать профессиональные задачи в условиях дефицита необходимых ресурсов и информации.

При сопоставлении установленных ФГОС СПО требований и соответствующего профессионального стандарта следует учитывать существующие терминологические отличия, обусловленные предметом нормативного описания и регулирования. Профессиональным компетенциям, состав которых зафиксирован в профессиональном стандарте по каждому виду деятельности, соответствуют детализированные трудовые функции и трудовые действия. При конкретизации перечня профессиональных компетенций, формируемых в рамках конкретной учебной дисциплины, целесообразно учитывать не только требования ФГОС СПО, но и требования профессионального стандарта по конкретной профессии.

Терминологическая неопределенность понятия профессиональных компетенций и частичное несоответствие их состава, закреплённого ФГОС СПО, набору отраженных в соответствующих профессиональных стандартах трудовых функций порождают проблемы в педагогической практике. Даже если перечень формируемых профессиональных компетенций прописан в рабочей программе по конкретной дисциплине в соответствии с требованиями ФГОС СПО-3, то инструменты и способы их формирования в ходе ее преподавания не конкретизированы. Аналогичная ситуация наблюдается и в учебно-методической литературе, предназначенной для обучения студентов колледжей и техникумов. Это негативно влияет на отбор содержания и структуру материала преподаваемых им дисциплин. Изучаемые темы могут дублироваться, не поддерживаться отработкой практических навыков профессионально-направленной деятельности, сопровождаться решением прикладных задач, в достаточной степени не отражающих специфику изучаемых дисциплин в контексте осваиваемой специальности и профессии.

Специальность 11.02.06 «Техническая эксплуатация транспортного радиоэлектронного оборудования (по видам транспорта)» входит в перечень специальностей и профессий для разработки ФГОС СПО четвертого поколения, соответствуя направлению «Радиотехника» укрупненной группы профессий «Электроника, радиотехника и системы связи». Новые ФГОС СПО будут разрабатываться по направлениям подготовки, объединенным по принципу общности формируемых в образовательном процессе общепрофессиональных компетенций. В каждой укрупненной группе профессий будет выделено 1-7 направлений подготовки. Образовательный стандарт будет являться основой для разработки не одной образовательной программы по конкретной специальности, а множества программ по всем профессиям для данного направления. По мнению авторов реформы, это позволит сократить число федеральных стандартов с 700 (как во ФГОС СПО-3) до 70-120 (во ФГОС СПО-4) и будет способствовать их своевременной адаптации к динамичным требованиям работодателей и рынка труда. Сопоставление переч-

ня профессиональных компетенций для техника, указанных в действующем ФГОС СПО-3 [2], с перечнем, приведенным в проекте ФГОС четвертого поколения [3], позволяют сделать вывод об их идентичности. При этом проект нового ФГОС СПО не содержит перечня компетенций для старшего техника, но указывает перечень профессиональных стандартов, которые соответствуют профессиональной деятельности выпускников по данной специальности. В их числе – специалисты по обслуживанию коммуникаций, по монтажу телекоммуникационного оборудования и сборщики электронных систем.

В контексте содержания нового поколения ФГОС СПО-4 целесообразно обеспечить соответствие профессиональных компетенций как результата образовательного процесса конкретным трудовым функциям, указанным в профессиональном стандарте. Далее с учетом потенциала учебной дисциплины, ее содержания необходимо осуществить отбор тех профессиональных компетенций, которые могут быть сформированы у обучающихся в рамках ее освоения. И на завершающем этапе рассмотреть состав учебного материала, практических работ, педагогических методов, средств и технологий, которые будут применяться преподавателем для формирования соответствующей профессиональной компетенции. Не менее важным условием представляется разработка фонда оценочных средств, основанного на критериях и показателях для определения уровня сформированности той или иной компетенции.

ФГОС СПО по специальности 11.02.06 «Техническая эксплуатация транспортного радиоэлектронного оборудования (по видам транспорта)» предусматривает формирование у техника 14 профессиональных компетенций, сгруппированных в соответствии с 5 видами будущей профессиональной деятельности, и 25 профессиональных компетенций у старшего техника, сгруппированных в соответствии с 7 видами будущей профессиональной деятельности [2]. По итогам сравнения можно сделать вывод о том, что для старшего техника предусматривается не только большее число видов будущей профессиональной деятельности (дополнительно включаются в перечень контрольные и административные функции, в частности, участие в проектировании электронных и радиосетей связи в транспортной сфере, контроль качества сетей и оборудования, организация производства в структурном подразделении), но и расширенный состав профессиональных компетенций по видам деятельности, идентичным профессиональной деятельности техника. Так, по виду деятельности, связанному с технической эксплуатацией сетей и устройств связи, для старшего техника предусмотрено формирование профессиональной компетенции по диагностике и устранению неисправностей сетей и аппаратуры [2].

Виды профессиональной деятельности будущего техника железнодорожного транспорта предопределяют перечень осваиваемых ими профессиональных модулей. По каждому виду деятельности разработан модуль,

включающий в себя рабочую программу, фонд оценочных средств, программы учебной или производственной практики. Каждый компонент модуля дублирует перечень профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у студента организации СПО по окончании его освоения, а также устанавливает требования к знаниям, умениям и практическому опыту специалиста. В рабочей программе профессионального модуля определяются общие требования к контролю и оценке результатов его освоения по компетенциям. Так, об успешном освоении профессиональной компетенции ПК-1.1 «Монтаж, ввод в действие, демонтаж сетей связи, систем для передачи данных и радиоэлектронного оборудования на транспорте» говорит скорость и точность чтения чертежей и схем, обнаружения неполадок в оборудовании, оформления технологической документации, применения измерительных средств и т.п. Для оценки и контроля уровня сформированности данной компетенции используются как формы текущего (защита результатов практических занятий и лабораторных работ), так и формы итогового контроля (зачеты по производственной и учебной практикам, комплексный экзамен по профессиональному модулю).

Использование профессиональных модулей, не идентичных по своим требованиям и содержанию конкретным учебным дисциплинам, в профессиональном обучении будущих техников на транспорте оправдано. Конкретная профессиональная компетенция может формироваться в рамках нескольких учебных дисциплин, в связи с чем представляется актуальным использовать

потенциал междисциплинарных связей для обеспечения целостности компетенции как новообразования. Значительным потенциалом при решении данной задачи обладает интеграция естественнонаучных и прикладных профильных учебных дисциплин, позволяющая сформировать устойчивую взаимосвязь между фундаментальными знаниями, прикладными навыками и умениями, практическим опытом их реализации. Анализ ФГОС СПО по специальности 11.02.06 «Техническая эксплуатация транспортного радиоэлектронного оборудования (по видам транспорта)» позволяет сделать вывод о том, что, например ПК-1.3 «Готовность и способность производства пуско-наладочных работ по приведению в действие транспортного радиоэлектронного оборудования различных систем передачи данных и видов связи» формируется в рамках прикладной математики, информатики, электротехнического черчения, теории электросвязи, теории электрических цепей и целого ряда других специальных дисциплин. После определения общей компетенции целесообразно организовать параллельное изучение общих тематических разделов в рамках данных дисциплин с целью освоения теоретических знаний в рамках естественнонаучной дисциплины и формирования профессионально-значимых прикладных навыков и умений в рамках дисциплины общепрофессиональной. Это позволит избежать дублирования учебного материала на занятиях и позволит выстроить единый логически организованный и практически ориентированный образовательный процесс в организации СПО.

### 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 (Ч.1). Ст. 7598.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ № 808 от 28.07.2014 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 11.02.06 Техническая эксплуатация транспортного радиоэлектронного оборудования (по видам транспорта)» [электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70727318/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.10.2020 г.).
3. ФГОС СПО по специальности 11.02.06 «Техническая эксплуатация транспортного радиоэлектронного оборудования (по видам транспорта)» (проект) // [электронный ресурс]. URL: <http://spo-new-fgos.firo-nir.ru/images/110206.pdf> (дата обращения: 15.10.2020 г.).
4. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утв. Министерством образования и науки РФ № ДЛ-1/05вн от 22.01.2015 г.) // Бюллетень «Официальные документы в образовании». 2015. №8.
5. Канц И.В. Формирование профессиональных компетенций специалиста в политехническом колледже: при изучении физико-математических дисциплин: автореферат дисс. ...к.пед.н. Елец, 2008. 22 с.
6. Непрокина И.В., Ершова Н.Н. Опыт реализации ФГОС СПО по формированию и мониторингу профессиональных компетенций в колледже // Вестник Самарского государственного технического университета. 2015. № 2. С. 149-154.
7. Образование в цифрах – 2020: краткий стат. Сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шугаль. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 120 с.
8. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авт.-сост.: В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков. М.: ФИРО, 2010.
9. Чебанная И.А. Формирование профессиональных компетенций выпускников колледжа: автореферат дисс. ...к.пед.н. - , Астрахань, 2008. 27 с.

### References

1. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation» // Collected Legislation of the Russian Federation. 31.12.2012 №53 (Part 1). Art. 7598.
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 808 of July 28, 2014 «On approval of the federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 11.02.06 Technical operation of transport radio-electronic equipment (by mode of transport)» [electronic resource]. URL: <https://base.garant.ru/70727318/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (date of access: 15.10.2020).
3. FSES SPE in specialty 11.02.06 «Technical operation of transport radio-electronic equipment (by mode of transport)» (draft) //

[electronic resource]. URL: <http://spo-new-fgos.firo-nir.ru/images/110206.pdf> (date of access: 10/15/2020).

4. Guidelines for the development of basic professional educational programs and additional professional programs, taking into account the relevant professional standards (approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № DL-1 / 05vn dated January 22, 2015) // Bulletin «Official documents in education». 2015. No. 8.

5. *Kapts I.V.* Formation of professional competencies of a specialist in a polytechnic college: in the study of physical and mathematical disciplines: abstract dissertation. Yelets, 2008. 22 p.

6. *Neprokina I.V., Ershova N.N.* Experience in the implementation of the FSES SPE on the formation and monitoring of professional competencies in college // Bulletin of the Samara State Technical University. 2015. №2. P. 149-154.

7. Education in Figures - 2020: Brief Stat. Collection / L.M. Gokhberg, O.K. Ozerova, E.V. Sautin, N.B. Shugal. Moscow: HSE, 2020. 120 p.

8. Dictionary-reference book of modern Russian vocational education / author-comp.: V I. Blinov, I.A. Voloshin, E.Y. Yesenina, A.N. Leibovich, P. N. Novikov. M.: FIRO, 2010.

9. *Chebannaya I.A.* Formation of professional competencies of college graduates: abstract dissertation. Astrakhan, 2008. 27 p.

---

УДК 378:37.01

UDC 378:37.01

**ОСТРОУМОВА Ю.С.**

кандидат педагогических наук, доцент, начальник НИО (инновационной и интеллектуальной деятельности), Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Будённого, Санкт-Петербург  
E-mail: sinklit@mail.ru

**OSTROUMOVA YU.S.**

Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor Head of Research and Development (Innovation and Intellectual Activity), Military Order of Zhukov and Lenin Red Banner Telecommunications Academy Named After the Soviet Union Marshal S. M. Budyonny, Saint Petersburg  
E-mail: sinklit@mail.ru

## МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ ФАКТОРОВ, ОКАЗЫВАЮЩИХ ДОМИНИРУЮЩЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВОЕННОГО ВУЗА

### METHOD OF DETERMINING THE FACTORS THAT HAVE A DOMINANT INFLUENCE ON THE EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MILITARY UNIVERSITY

*В статье рассматривается метод определения факторов, оказывающих доминирующее влияние на результативность образовательного процесса военного вуза.*

*Ключевые слова:* педагогические инновации, процесс обучения, технология дифференцированного обучения, методика эффективного внедрения педагогических инноваций.

*The article considers the method of determining the factors that have a dominant influence on the effectiveness of the educational process of a military university*

*Keywords:* pedagogical innovations, the learning process, technology of differentiated learning, methods of effective implementation of pedagogical innovations.

Инноватизация процесса обучения рассматривается в качестве одного из магистральных направлений развития системы образования России. Однако, внедрение педагогических инноваций (ПИ) не всегда приводит к росту качества и эффективности обучения, а процесс и результаты внедрения ПИ характеризуются рядом противоречий. Так И.Г. Лурье [2] определяет следующие противоречия процесса внедрения ПИ: 1) противоречие между целевой направленностью ПИ на рост качества образовательного процесса и отсутствием положительной связи показателей уровня обученности с числом используемых инновационных технологий обучения; 2) противоречие между результатами внедрения одной и той же ПИ: применение одной и той же инновационной технологии обучения в отношении одних и тех же обучаемых при изучении одних и тех же учебных дисциплин может давать различные результаты обучения. Существование этих противоречий было подтверждено в результате внедрения ПИ в военно-педагогический процесс факультета военного обучения (ФВО) Морской государственной академии (МГА) имени адмирала Ф.Ф. Ушакова. В качестве ПИ рассматривалась технология дифференцированного обучения (ТДО), которая основана на разделении обучаемых по стилю когнитивной деятельности (СКД) и учете специфических особенностей обучаемых по восприятию и усвоению учебной информации. Экспериментальное внедрение этой ТДО не привело к статистически значимому росту уровня обученности курсантов.

В результате проведенного анализа педагогической

литературы было установлено, что единственными педагогическими средствами, непосредственно ориентированными на решение задачи выявления факторов, препятствующих эффективному внедрению ПИ, являются разработанные И.Г. Лурье сравнительный подход [2] к выявлению факторов, препятствующих эффективному внедрению ПИ, и реализующая этот подход методика [1]. Для выявления факторов, препятствовавших внедрению инновационной ТДО, была предпринята попытка применения этой методики. Оказалось, что ее использование для целей выявления характеристик военно-педагогического процесса ФВО МГА, препятствовавших внедрению инновационной ТДО, является невозможным ввиду отсутствия необходимой информации о той успешной попытке внедрения рассматриваемой ТДО, на основе которой было принято решение о ее внедрении.

В результате анализа предложенного И.Г. Лурье сравнительного подхода к выявлению факторов, препятствующих эффективному внедрению ПИ, было установлено, что, несмотря на интуитивную ясность, этот подход не имеет достаточно строго обоснования, а процедура его реализации характеризуется “порочным кругом”<sup>1</sup>, в котором цели анализа неуспешной попытки внедрения инновации предъявляют невыполнимые требования к статистической информации о предшествовавшей ей успешной попытке внедрения этой инновации.

На основе анализа сущности показателей качества (ПК) и эффективности процесса (ПЭ) обучения установ-

© Остроумова Ю.С.

© Ostroumova Yu.S.

лено, что отличие ПК от ПЭ состоит в том, что ПК определяют степень выраженности характеристик (свойств) процесса обучения, а соответствующие им ПЭ – вклад характеристик (свойств) этого процесса в его результат. Связь между интегральными показателями качества  $P$  и эффективности  $P_f$  определена как  $Y = F(P)$ , где  $Y$  – ПЭ,  $P$  – ПК,  $F$  – функция, определяющая влияние ПК на ПЭ.

С учетом принятой формулировки понятия ПК структуре факторов, разработанной И.Г. Лурье [2] и приведенной на рис. 1, была поставлена в соответствие структура ПК этих факторов, представленная в верхней части рис. 2. Отличие структур, приведенных на рис. 1 и рис. 2, состоит в том, что на первом в качестве вершин дерева выступают наименования соответствующих характеристик (факторов), а на втором – оценки показателей их качества. Поэтому структура, приведенная на рис. 1, обеспечивает только качественный анализ процесса обучения, а структура, приведенная на рис. 2, – количественный анализ и оценку качества этого процесса. Обосновано, что оценка качества (интегрального показателя качества) обучения в соответствии с известным в теории эффективности принципом вложения показателей может быть представлена процедурой свертки (агрегирования) частных показателей качества, приведенной в нижней части рис. 2.

Общепринятый ПЭ обучения имеет вид

$$k = Y_{II} - Y_T = F(P_{II}) - F(P_T), \quad (1)$$

где:  $k$  – абсолютный ПЭ внедрения инновации;  $Y_{II}, Y_T$  – интегральные ПЭ инновационного и традиционного процессов обучения, оцениваемые уровнем обученности как результатом деятельности обучаемых,  $F$  – вид

функции, определяющей влияние ПК на ПЭ,  $P_{II}, P_E$  – интегральные ПК инновационного и традиционного процессов обучения, полученные по схеме, приведенной в нижней части рис. 2.

ПЭ (1) пригоден только для оценки инновационного процесса обучения относительно некоторого его исходного варианта. Для сравнения успешной и неуспешной попыток внедрения инновации формула (1) должна быть представлена в виде

$$l = k^y - k^n = [(Y_{II}^y - Y_T^y) - (Y_{II}^n - Y_T^n)] = [(F(P_{II}^y) - F(P_T^y)) - (F(P_{II}^n) - F(P_T^n))], \quad (2)$$

где:  $l$  – сравнительный ПЭ внедрения ПИ;  $k^y, k^n$  – абсолютные ПЭ использования ПИ в успешной и неуспешной попытках внедрения;  $Y_{II}^y, Y_T^y, Y_{II}^n, Y_T^n, P_{II}^y, P_T^y, P_{II}^n, P_T^n$  – соответственно интегральные ПЭ и ПК инновационного и традиционного процессов обучения в успешной и неуспешной попытках внедрения ПИ.

На основе выше изложенного была осуществлена постановка задачи выявления факторов, препятствующих эффективному внедрению ПИ.

Дано: 1) статистическая информация о неуспешной попытке внедрения ПИ, включающая оценки индивидуального уровня обученности всех обучаемых при инновационной и традиционной организации процесса обучения в неуспешной попытке ее внедрения; 2) возможность оценки всех единичных показателей качества для инновационного и традиционного процессов обучения реализованных в неуспешной попытке внедрения инновации.

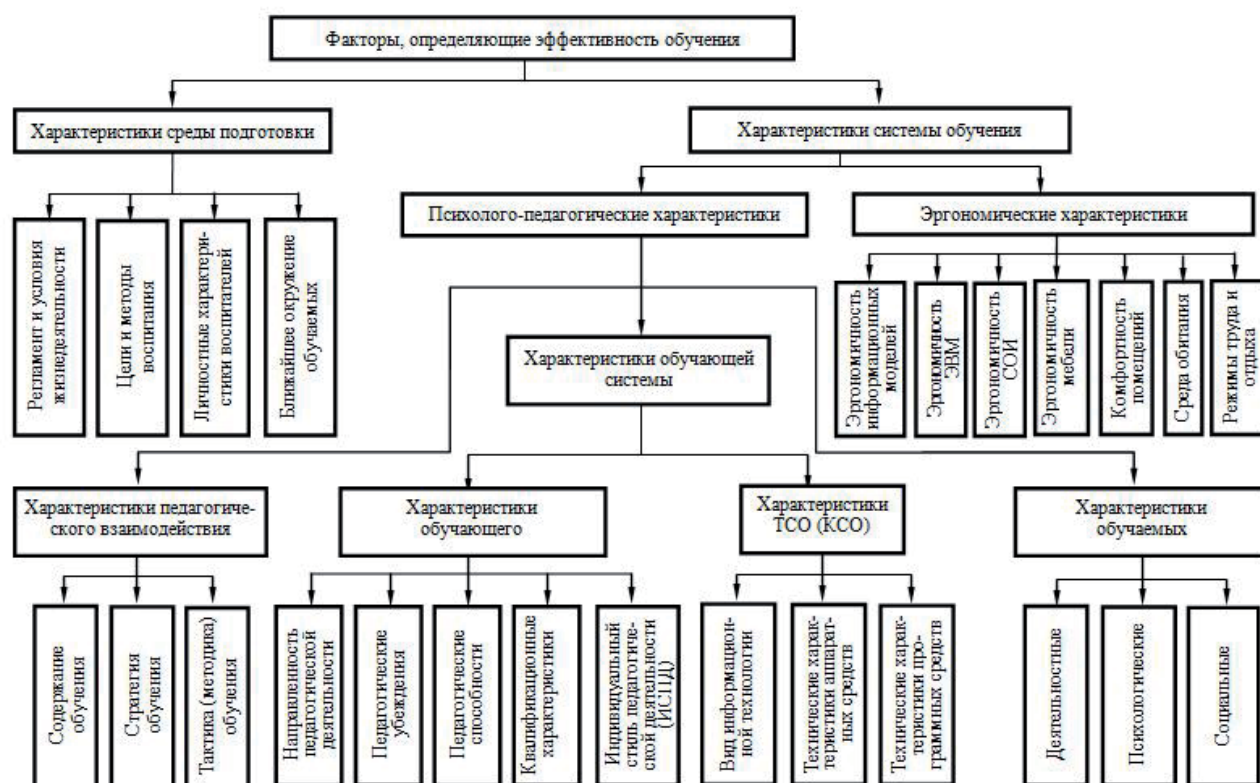


Рис. 1. Структура факторов, способных оказать влияние на эффективность процесса обучения.

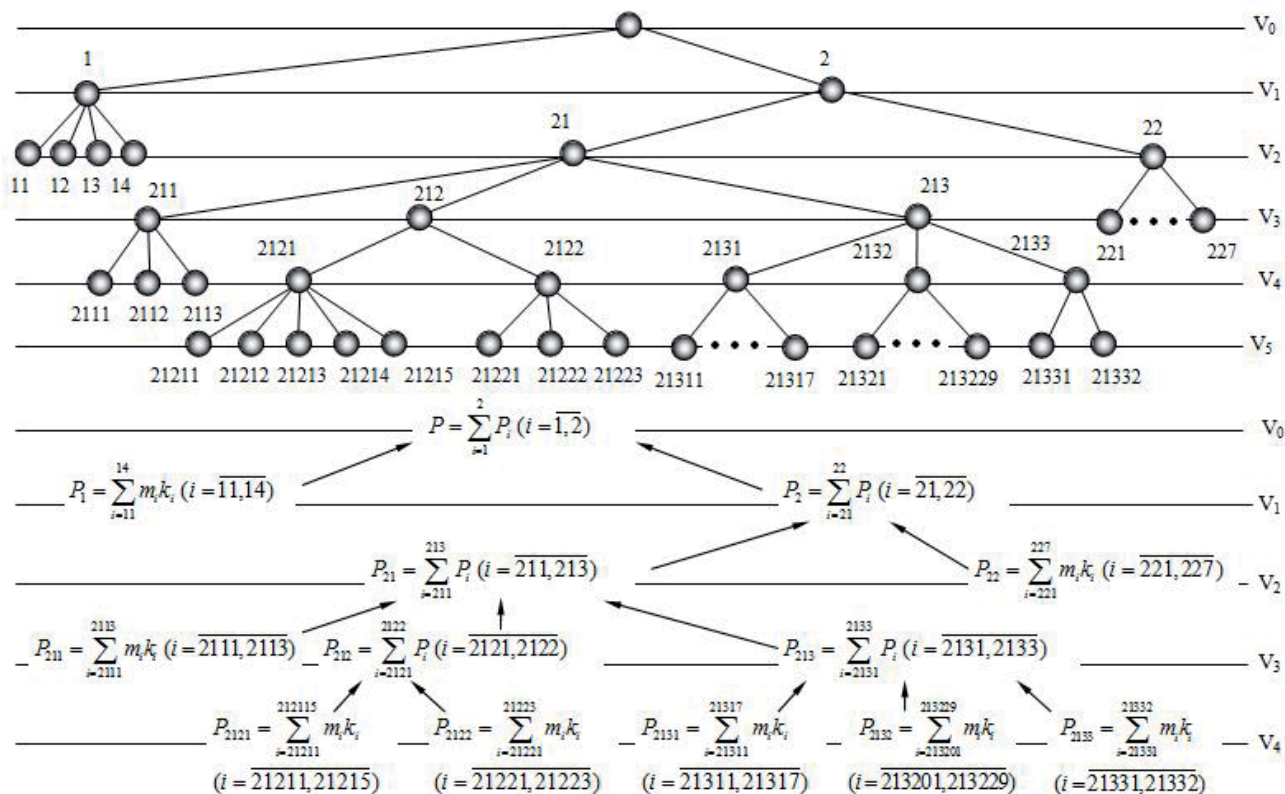


Рис. 2. Дерево и схема агрегирования частных показателей качества обучения.

**Требуется:** выявить характеристики процесса обучения (факторы), препятствовавшие эффективному внедрению ПИ.

Задачу предлагается решать в три этапа:

#### 1. Разделение статистических данных об инновационном процессе обучения на данные эффективного и неэффективного внедрения инновации.

Информация о неуспешной попытке внедрения инновации включает: 1) индивидуальные оценки уровня обученности всех обучаемых экспериментальной группы (ЭГ), обучение в которой производилось с использованием инновации; 2) индивидуальные результаты обучения всех обучаемых контрольной группы (КГ), при обучении которой инновация не использовалась.

Для решения задачи выявления факторов, препятствующих эффективному внедрению ПИ, информация о результатах обучения КГ дает оценку  $Y^{КГ}$  вероятнейшего уровня обученности в КГ, которая определяет в (1) то пороговое значение уровня обученности, относительно которого решается вопрос о превосходстве рассматриваемой инновации над ее традиционной альтернативой. Вся остальная информация о возможностях рассматриваемой инновации в повышении эффективности обучения сосредоточена в результатах обучения ЭГ.

Единственным признаком, который объединяет обучаемых ЭГ, является воздействие на них рассматриваемой инновацией. По всем остальным характеристикам, приведенным на рис. 1 и рис. 2, индивидуальные процессы обучения обучаемых этой группы могут отличаться. В соответствии с новой целью анализа (целью выявления факторов, препятствовавших эффективно-

му внедрению инновации в ЭГ) статистические данные о результатах обучения ЭГ предлагается разделить по атрибутивному группировочному признаку успешности (неуспешности) внедрения инновации. Поскольку данный признак имеет только две градации (два уровня варьирования), то в составе ЭГ должно быть выделено две подгруппы: 1) группа эффективного (успешного) внедрения (ГЭВ) инновации; 2) группа неэффективного (неуспешного) внедрения (ГНВ) инновации. Для такой перегруппировки данных целесообразно принять критерий вида

$$Z_j = Y_j^{ЭГ} - Y^{КГ} = \begin{cases} Z_j > 0 \rightarrow ГЭВ; \\ Z_j \leq 0 \rightarrow ГНВ \end{cases}, \quad (3)$$

где:  $Z_j$  ( $j = \overline{1, n}$ ) – показатель результативности влияния инновации на индивидуальный уровень обученности  $j$ -ого обучаемого ЭГ;  $n$  – число обучаемых в ЭГ;  $Y_j^{ЭГ}$  – индивидуальный уровень обученности  $j$ -ого обучаемого ЭГ,  $Y^{КГ}$  – вероятнейшее (среднее) значение уровня обученности обучаемых в КГ.

Тогда к ГЭВ будут отнесены только те обучаемые, уровень обученности которых по результатам эксперимента выше вероятнейшего (среднего) уровня обученности в КГ, а к ГНВ – те, уровень обученности которых по результатам эксперимента ниже того же показателя КГ или равен ему. При вторичной группировке ЭГ по критерию (3) различие между выделенными ГЭВ и ГНВ по показателю уровня обученности перестает быть случайным и обеспечивается статистическая значимость различий этих групп по показателю уровня обученности.

Поскольку для ГЭВ и ГНВ в качестве альтернативы внедрения инновации рассматривается один и тот же традиционный процесс обучения (статистические данные одной и той же КГ), то в (2)  $Y_T^y = Y_T^h = Y_{KG}$ , а сам показатель (2) для ГЭВ и ГНВ может быть представлен в виде

$$l = k^y - k^h = Y_{ГЭВ} - Y_{ГНВ} = F(P_{ГЭВ}) - F(P_{ГНВ}). \quad (4)$$

Таким образом, процедура разделения статистических данных об инновационном процессе обучения по критерию (3) на данные эффективного и неэффективного внедрения инновации обеспечивает: 1) исключение необходимости анализа каких-либо данных о других попытках внедрения инновации; 2) статистическую значимость различий в оценках принятого интегрального показателя эффективности обучения (уровня обученности) в ГЭВ и ГНВ; 3) упрощение сравнительного показателя (2) эффективности внедрения инновации.

## 2. Определение характеристик инновационного процесса обучения, способных негативно влиять на внедрение инновации.

Теория планирования многофакторных экспериментов базируется на принципе “черного ящика”, в соответствии с которым оценка влияния фактора на отклик может быть осуществлена только за счет изменения (варьирования) этого фактора. Отсюда следует, что, если фактор в процессе эксперимента был детерминирован, то изменения отклика (полученного результата) не могут быть объяснены влиянием этого фактора. В отношении деревьев, представленных на рис. 1 и рис. 2, это означает, что при объективном совпадении любого из факторов, из дерева исключается не только сама вершина, соответствующая этому фактору, но и вся ветвь, для которой эта вершина является корневой. Например, пусть был произведен педагогический эксперимент по оценке эффективности внедрения некоторой ПИ, в процессе которого одними и теми же обучаемыми изучались два учебных объекта одной и той же учебной дисциплины. Обучение производилось в одном и том же помещении, одним и тем же преподавателем с применением одних и тех же технических средств обучения (ТСО). Результаты изучения первого объекта подтвердили эффективность ПИ, а второго – нет. В данных условиях интегральные показатели  $P$  и  $R$  качества процессов обучения, соответствующих первому и второму изучаемым объектам, могут быть представлены в виде

$$\left. \begin{aligned} P &= p_{11} + \dots + p_{14} + p_{2111} + \dots + p_{2113} + p_{21211} + \dots \\ &\dots + p_{21215} + p_{21221} + \dots + p_{21223} + p_{21311} + \dots + p_{21317} + \\ &+ p_{213201} + \dots + p_{213229} + p_{21331} + p_{21332} + p_{221} + \dots \\ &\dots + p_{227} = p_{2111} + p_{21311} + \dots + p_{21317} + p_{213201} + \dots \\ &\dots + p_{213229} + p_{21331} + p_{21332}; \\ R &= r_{11} + \dots + r_{14} + r_{2111} + \dots + r_{2113} + r_{21211} + \dots + \\ &+ r_{21215} + r_{21221} + \dots + r_{21223} + r_{21311} + \dots + r_{21317} + \\ &+ r_{213201} + \dots + r_{213229} + r_{21331} + r_{21332} + r_{221} + \dots + r_{227} = \\ &= r_{2111} + r_{21311} + \dots + r_{21317} + r_{213201} + \dots + r_{213229} + \\ &+ r_{21331} + r_{21332} \end{aligned} \right\}, \quad (5)$$

где из дальнейшего рассмотрения исключены (см. рис.

2): 1) ПК среды подготовки  $P_1$  и входящие в него показатели  $p_{11} - p_{14}$ ; 2) ПК эргономических характеристик  $P_{22}$  и входящие в него показатели  $p_{221} - p_{227}$ ; 3) ПК обучающей системы – ПЭ  $P_{212}$  и входящие в него показатели  $p_{2121}, p_{2122}, p_{2123}$ ; 4) ПК  $P_{2112}, P_{2113}$ , характеризующие педагогическое взаимодействие.

Процедура исключения объективно совпадающих частных показателей не предполагает установления их значений, для обеспечения корректности этой процедуры достаточно установления факта неизменности характеристик процесса обучения, соответствующих исключаемым из рассмотрения показателям. Эта процедура обеспечивает корректное сокращение числа факторов, воздействие которых на процесс обучения должно быть оценено для выявления факторов, препятствующих внедрению ПИ.

## 3. Выявление факторов, препятствовавших эффективному внедрению педагогической инновации.

Для решения задачи идентификации факторов, препятствовавших эффективному внедрению инновации, предлагается подход, который предполагает: 1) определение критерия, по которому рассматриваемый фактор может быть отнесен к факторам, препятствовавшим эффективному внедрению инновации; 2) экспертную ранжировку той совокупности факторов, которая подлежит рассмотрению после процедуры исключения объективно совпадающих факторов, по способности негативно влиять на внедрение инновации; 3) последовательную оценку полученной ранжировки факторов по разработанному критерию.

Для определения критерия, по которому рассматриваемый фактор должен быть отнесен к числу факторов, препятствовавших внедрению инновации, рассмотрим сравнительный показатель (4) эффективности внедрения инновации, подставив в него модели откликов  $Y_{ГЭВ}$  и  $Y_{ГНВ}$ . Наша задача, ограничена выявлением факторов, препятствующих внедрению инновации. В соответствии с рекомендациями теории планирования многофакторных экспериментов для решения такой задачи в качестве модели отклика  $Y$  целесообразно использовать полином первой степени. Поэтому в результате подстановки (5) в (4) имеем:

$$\left. \begin{aligned} P &= p_{11} + \dots + p_{14} + p_{2111} + \dots + p_{2113} + p_{21211} + \dots \\ &\dots + p_{21215} + p_{21221} + \dots + p_{21223} + p_{21311} + \dots + p_{21317} + \\ &+ p_{213201} + \dots + p_{213229} + p_{21331} + p_{21332} + p_{221} + \dots \\ &\dots + p_{227} = p_{2111} + p_{21311} + \dots + p_{21317} + p_{213201} + \dots \\ &\dots + p_{213229} + p_{21331} + p_{21332}; \\ R &= r_{11} + \dots + r_{14} + r_{2111} + \dots + r_{2113} + r_{21211} + \dots + \\ &+ r_{21215} + r_{21221} + \dots + r_{21223} + r_{21311} + \dots + r_{21317} + \\ &+ r_{213201} + \dots + r_{213229} + r_{21331} + r_{21332} + r_{221} + \dots + r_{227} = \\ &= r_{2111} + r_{21311} + \dots + r_{21317} + r_{213201} + \dots + r_{213229} + \\ &+ r_{21331} + r_{21332} \end{aligned} \right\}. \quad (6)$$

Показатель (6) определяет, что искомые факторы и соответствующие им ПП  $p_i(r_i)$  должны обуславливать различия  $\Delta Y = (Y_{ГЭВ} - Y_{ГНВ})$  в уровне обученности ГЭВ и

ГНВ. Но это различие является следствием использование критерия (3) для перегруппировки данных о результатах обучения ЭГ. Отсюда следует, что искомые факторы должны обуславливать решение об отнесении индивидуальных результатов обучения к ГЭВ или ГНВ, которое принимается по критерию (3).

Тогда к искомым факторам должны быть предъявлены следующие требования: 1) требование наличия в ГЭВ и ГНВ статистически значимых различий в индивидуальных значениях ПК исследуемого фактора; 2) требование наличия статистически значимой связи между индивидуальными значениями ПК исследуемого фактора и показателем результативности влияния инновации на индивидуальный уровень обученности обучаемых.

Для проверки выполнения этих требований целесообразно использовать следующие статистические критерии:

1) для оценки наличия в ГЭВ и ГНВ статистически значимых различий в индивидуальных значениях ПК исследуемого фактора –  $H$ -критерий Крускала-Уоллиса, служащий для проверки гипотез  $H_0$  и  $H_1$  об отсутствии (наличии) неслучайных различий в значениях исследуемого признака в нескольких выборках и рассчитываемый по формуле:

$$H_{\text{эм}} = \left\{ \left[ \frac{12}{N(N+1)} \sum_{i=2}^m \frac{T_i^2}{n_i} \right] - 3(N+1) \right\} * \left[ 1 - \left( \sum_{j=1}^{i=q} \frac{L_j}{N^3 - N} \right) \right]^{-1}, \quad (7)$$

где:  $H_{\text{эм}}$  – эмпирическое значение  $H$ -критерия,  $i = \overline{1, m}$  – номер выборки,  $c = 2, m$  – число исследуемых выборок,  $n_i$  – число наблюдений в  $i$ -ой выборке,  $t_{ij}$  – ранг  $j$ -ого наблюдения в  $i$ -ой выборке при ранжировке наблюдений по обобщенной выборке,  $T_i$  – сумма рангов наблюдений в  $i$ -ой выборке,  $N$  – число наблюдений в объединенной выборке,  $L_j = l_j^3 - l_j$ ,  $l_j$  – размер  $j$ -ой группы одинаковых рангов;  $q$  – число групп одинаковых рангов.

2) для оценки наличия статистически значимой связи между индивидуальными значениями ПК исследуемого фактора и показателем результативности влияния

инновации на индивидуальный уровень обученности обучаемых – коэффициент  $r_s$  ранговой корреляции Спирмена, служащий для проверки гипотез  $H_0$  и  $H_1$  об отсутствии и наличии корреляции между двумя исследуемыми рядами данных результатов обучения и рассчитываемый по формулам

$$r_s = 1 - 6 \frac{\sum_{i=1}^{i=n} d_i^2 + T_A + T_B}{n(n^2 - 1)} \quad (8)$$

при  $T_A = \frac{\sum (a^3 - a)}{12}$ ;  $T_B = \frac{\sum (b^3 - b)}{12}$ ,

где:  $d_i$  – разность между рангами исследуемых переменных в ряде  $A$  и  $B$  для  $i$ -го ( $i = \overline{1, n}$ ) обучаемого;  $n$  – число переменных в каждом из исследуемых рядов  $A$  и  $B$ ;  $a, b$  – соответственно число одинаковых рангов в исследуемых рядах  $A$  и  $B$ ;  $T_A, T_B$  – поправки на одинаковые ранги для рядов  $A$  и  $B$ .

При оценке выполнения требований, которые предъявлены к искомым факторам, по (7,8), критерий определения факторов  $\rho$ , препятствующих эффективно-му внедрению ПИ имеет вид

$$\forall \alpha \left( \alpha : H_{\rho, r_\alpha} > H^{0,01} \& r_s^{Z, \rho_\alpha(r_\alpha)} > r_s^{0,01} \right) \rightarrow \alpha \in \{\rho\} \quad (9)$$

В общем случае проверке по критерию (9) подлежат все факторы, по которым ГЭВ и ГНВ могут отличаться. Процедура выявления этих показателей может быть сокращена на основе применения методов экспертной оценки и выявления группы доминирующих факторов в соответствии с методикой, приведенной в [1, 2].

Представленный выше метод выявления факторов, препятствовавших эффективно-му внедрению ПИ, включает необходимость проведения дополнительных экспериментальных исследований, а также планирования и проведения дополнительных апостериорных перегруппировок имеемых статистических данных. При наличии компетентных экспертов он обеспечивает минимизацию объема информации, которая должна быть собрана для оценки исследуемых факторов. Данный метод явился основанием для разработки методика эффективного внедрения ПИ, представленной в [3].

### Примечание

1. Порочный круг в доказательстве (лат. *circulus vitiosus*) – логическая ошибка, при которой утверждение выводится из самого себя, обычно через несколько промежуточных утверждений. Порочный круг в процедуре – положение, когда результаты последующей процедуры, предъявляют невыполнимые требования к характеру и результатам предыдущей процедуры.

### Библиографический список

1. Лурье И.Г. Методика выявления факторов, препятствующих реализации дидактических возможностей педагогических инноваций // Научный сборник «Гуманитарные и социально-экономические науки», спецвыпуск «Педагогика» № 2. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2006. С. 167–176.
2. Лурье И.Г. Мотивационное направление методической работы профессорско-преподавательского состава военного вуза: Монография. Калининград: БВМИ, 2006. 256 с.

### References

1. Lurie I.G. Methodology for identifying factors that hinder the implementation of didactic capabilities of pedagogical innovations // Scientific collection "Humanities and socio-economic sciences", special issue "Pedagogy" No. 2. Rostov-on-Don: RSPU, 2006. Pp. 167–176.
2. Lurie I.G. Motivational direction of methodological work of the teaching staff of the military university: Monograph. Kaliningrad: BVMI, 2006. 256 p.

УДК 378.046.4

UDC 378.046.4

**ПАТРОНОВА И.А.**

кандидат педагогических наук, БУ ОО ДПО «Институт развития образования»  
E-mail: patronova@list.ru

**PATRONOVA I.A.**

Candidate of Pedagogy, BI of the OR «The Institute for the Education Development»  
E-mail: patronova@list.ru

## ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

### THE FOREIGN EXPERIENCE OF THE ADDITIONAL EDUCATION OF THE TEACHERS

*В статье рассматривается зарубежный опыт дополнительного образования педагогов на примере Финляндии, Японии и США. Выбор государств обусловлен их лидирующими позициями в международных рейтингах качества школьного образования. Представлены результаты сравнительного анализа подходов к организации дополнительного образования учителей в разных странах, определены их специфические особенности.*

*Ключевые слова:* профессиональное развитие, дополнительное образование педагога, личность педагога.

*The article examines the foreign experience of additional education for teachers on the example of Finland, Japan and the USA. The choice of states is due to their leading positions in international ratings of the school education quality. The results of a comparative analysis to the organization of additional education for teachers in different countries are presented, their specific features are determined.*

*Keywords:* the professional development, the additional education of the teacher, the personality of the teacher.

В России необходимость дополнительного образования педагога обусловлена увеличением спроса на образовательные услуги, трансформацией правовых норм, закрепляющих основы организации национальной системы образования и профессиональные требования к педагогическим работникам, активным развитием частного сектора в сфере образования. Система школьного образования в условиях пандемии коронавируса COVID-19 столкнулась с новыми вызовами в обеспечении готовности школьного образования к переходу на новые технологии обучения. Повышение требований к опыту, квалификации и личностным характеристикам педагогов в этих условиях обуславливают актуальность изучения зарубежного опыта дополнительного образования специалистов данной профессии. Настоящая статья посвящена исследованию сходств и различий в зарубежных подходах к развитию личностного потенциала и профессиональной компетентности педагогов. Сравнительный анализ как основной метод исследования позволит выделить блок наиболее распространенных и эффективных методов и способов дополнительного образования педагогов в контексте международного опыта. В качестве стран для сравнения были выбраны Финляндия, США и Япония как одни из лидеров по качеству системы образования в мире.

#### *Дополнительное образование педагогов в Финляндии*

Финляндия является лидером по качеству и уровню школьного образования в мире по оценкам Организации экономического сотрудничества и развития и Международной программы контроля над образованием. Система подготовки, отбора и дальнейшего

развития учителей является ключевой причиной такой эффективности. Общественный статус педагогической профессии в стране высок. По данным официальной статистики, из трети выпускников педагогических факультетов проходят строгую систему отбора только 12% [1]. Прежде чем стать школьным учителем каждый кандидат должен соответствовать высоким требованиям вступительных экзаменов в педагогический вуз, сдать выпускной экзамен и успешно пройти испытательный срок, по результатам которого администрация школы может отказать стажеру в трудоустройстве [7]. Школьным учителем может стать исключительно обладатель степени магистра.

В Финляндии реализуется доктрина непрерывного образования. Законодательно установлена обязанность участия учителя в дополнительных образовательных мероприятиях совокупной продолжительностью не менее трех дней в году. Непрерывное профессиональное развитие основано на активном участии профсоюзов в организации образовательных мероприятий для учителей. Педагогические университеты ориентированы на взаимодействие со школами и реализуют разнообразные форматы мероприятий дополнительного образования учителей. Такая тесная интеграция способствует постепенному и органичному переходу от одной образовательной ступени к другой.

Уровень оплаты труда учителей в Финляндии очень высок, что дает им возможность участвовать в платных программах профессионального развития. Продвижение по карьерной лестнице зависит от дополнительной образовательной активности педагога незначительно – для этого необходимо действие целой

совокупности факторов: самообразование, успехи учеников, опыт работы, новаторство в разработке и внедрении педагогических технологий и т.п.

В соответствии с рекомендациями Еврокомиссии, Финляндия сегодня развивает непрерывное образование учителей в контексте трех основных стадий:

- профессиональный и квалификационный отбор педагогических кадров в вузы и по их окончании для преподавания в школах;
- организация адаптационного периода в педагогической профессии (первые 3-5 лет), в том числе с использованием наставничества и способов профилактики профессионального выгорания;
- организация дополнительного образования практикующих учителей [5].

Дополнительное образование финских учителей не формализовано, что отчасти объясняется отсутствием на государственном уровне жестких образовательных стандартов и единого национального тестирования. Каждый учитель и школа в соответствии с собственными потребностями и наработками выбирает методические материалы и формирует программу обучения [5].

Отличительной особенностью педагогической деятельности учителей в Финляндии является ее исследовательский характер. Часто педагоги сотрудничают с педагогическими университетами и ведут долгосрочный мониторинг эффективности реализуемой ими образовательной программы на основе контроля успеваемости. Многие университеты имеют специальные учебные центры повышения квалификации учителей без отрыва от работы, активно используя и дистанционные формы образования, в том числе с учетом возможностей Интернет (вэбинары, телеконференции и т.п.). Центры в большей степени ориентированы на помощь в организации исследовательской работы педагога, в то время как краткосрочные курсы при школах и муниципалитетах дают только теоретико-методические и нормативные знания, необходимые для профессионального развития [6].

Таким образом, система дополнительного образования педагога в Финляндии основана на жестком конкурентном отборе кадров для престижной и социально значимой профессии школьного педагога, который проходят только настоящие профессионалы с высокой потребностью в саморазвитии и самообразовании и творческим подходом к работе в условиях относительно мягких требований национальных стандартов к формализации обучения.

#### ***Дополнительное образование педагогов в США***

Традиционная организация дополнительного образования учителей в США предусматривала комплекс университетских тренингов или образовательных программ специальных агентств профессионального развития. Сегодня наметилась тенденция приближения дополнительного образования к практике педагогической деятельности, в связи с чем популярными стали программы обмена опытом между педагогическими коллективами школ. Наиболее активными в организа-

ции системы дополнительного образования школьных педагогов с использованием возможностей сети школ являются штаты Колорадо, Миссури, Нью-Джерси и Вермонт [3]. В них развита система стандартов профессионального развития, которая предусматривает дополнительные требования к самообразованию и участию педагогов в дополнительном обучении. Так, в Колорадо педагоги для получения лицензии должны подтвердить участие в программах и мероприятиях профессионального развития общей продолжительностью 90 часов раз в пять лет. Для поддержки самообразования учителей путем участия в коммерческих тренингах и курсах организована система грантов, выдаваемых совместно штатом и муниципалитетом на конкурсной основе [3].

Так как для учителей государственных школ лицензирование является обязательным, школы штатов организуют межшкольные образовательные курсы, а также образовательные проекты по проблемным направлениям школьной педагогики (инклюзивное образование, профилактика и борьба с последствиями буллинга и т.п.) [1]. Важную роль в системе неформального дополнительного образования играет наставничество: каждый молодой учитель в начале карьеры работает под наблюдением более опытных коллег-методистов [2].

Таким образом, требования к дополнительному образованию педагогов в США предопределяются требованиями к постоянному подтверждению квалификации при получении лицензии на преподавание в школе. Многие штаты уделяют активное внимание развитию возможностей профессионального развития для учителей, развивая на сетевой основе учебные центры, реализуя программы грантовой поддержки талантливых педагогов.

#### ***Дополнительное образование педагогов в Японии***

Выпускники педагогических колледжей и вузов Японии в течение года проходят стажировку в учебных центрах префектуры, сопровождаемую семинарами, лекциями, наблюдением за проведением уроков в школе. Дополнительное образование в дальнейшем основано на модели цикличного порождения знаний, созданной японскими учеными. Ее суть выражается постепенным переходом личности от скрытых неформализованных к формализованным профессиональным знаниям, постепенному аккумулированию знаний учителя в капитале знаний образовательной организации. Стимулирование дополнительного образования основано на естественном стремлении педагога к самообразованию, поддерживаемом извне с использованием различным форм материального стимулирования педагогического труда [4]. При дополнительном обучении учителей в образовательных центрах или университетах в заочной или вечерней форме законодательство устанавливает им дополнительное пособие в размере 10% среднемесячной заработной платы [1].

Необходимость дополнительного образования диктуется и требованиями национальной системы сертификации педагогов, предопределяющей необходимость регулярного повышения профессиональной компетен-

ции. Ключевое значение в организации системы дополнительного образования учителей играет школа, которая на основе потребностей учителей определяет направления и формы организации программ профессионального развития.

Таким образом, профессиональное развитие педагогов в Японии стимулируется как необходимостью получения сертификата и повышение его уровня, так и материальными методами с использованием системы дополнительного премирования.

#### **Сравнительный анализ подходов к дополнительному образованию педагогов**

На основе анализа зарубежного опыта дополнительного образования учителей можно сделать вывод о существовании различных подходов в мировой практике к развитию их профессиональной компетенции. Это проявляется не только в источниках инициативы по организации профессионального развития педагогов школ (обязательные требования государства, стандарты образовательного учреждения, собственная инициатива педагога). Повышение квалификации учителей осуществляется на базе различных институтов – специальных региональных и муниципальных центров, коммерческих центров развития, университетов и т.п., при этом максимально распространенной формой повышения квалификации педагогов остается их профессиональное развитие на базе школ. Достоинства такого подхода очевидны и заключаются в опоре на объективные потребности педагогов при организации обучающих курсов, практическая ориентация профессионального

развития, возможность обсудить проблемные аспекты с коллегами и очевидные удобства организации, в том числе относительно низкую стоимость и возможность совмещения обучения и профессиональной деятельности. Так, в США на регулярной основе организована работа методических объединений, проводятся семинары учителей-предметников, где осуществляется знакомство с новыми нормативными требованиями, образовательными программами, педагогическими методиками и пособиями, в том числе и с привлечением внешних специалистов. Профессиональному развитию способствует проведение открытых уроков, их обсуждение и анализ, педагогические тренинги и семинары и т.п.

В США к организации дополнительного образования педагогов могут привлекаться общественные организации. Вариативные формы профессионального развития развиваются в Японии, в которой школы самостоятельно определяют потребности в повышении квалификации педагогов и приглашают специалистов для организации учебных курсов. В Финляндии развита система грантов для талантливых учителей для продолжения обучения в крупнейших вузах страны и других стран Европы, участия в международных программах подготовки педагогов.

Анализ исторически складывающегося опыта и современной мировой тенденции показывает, что в ценностях, целях и организации дополнительного образования учителей в разных странах имеется ряд сходных и принципиально разных позиций (таблица 1).

Таблица 1.

Сравнительный анализ подходов к организации дополнительного образования учителей в разных странах

| Критерий сравнения                                     | Финляндия                                                                                                                                                              | США                                                                                                                      | Япония                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Требования к педагогу                                  | К преподаванию допускаются только лица с магистерской степенью, школа вправе организовать собственное испытание педагогу и не принять его на работу по его результатам | Наличие лицензии на право преподавания в школах по итогам регулярной сдачи специального экзамена, развито наставничество | Наличие диплома об окончании двухгодичной программы педагогического колледжа или 4-летнего курса обучения в вузе (бакалаврский диплом)                                           |
| Периодичность курсов переподготовки, продолжительность | Непрерывное образование на основании взаимодействия всех звеньев и уровней образовательной системы                                                                     | Строго не регламентированы, определяются сроками выдачи лицензий и повторной сдачи экзаменов для ее продления            | Регламентируются сроки организации программ дополнительного образования педагогов на основании потребности школы, определяются педагогическим коллективом и администрацией школы |
| Институты переподготовки и повышения квалификации      | Коммерческие центры повышения квалификации учителей, вузы                                                                                                              | Агентства профессионального развития, вузы, площадки на базе ассоциации школ по проблемам развития                       | Специальные центры в муниципалитетах и при вузах, курсы организуются собственными силами, в том числе с привлечением внешних специалистов                                        |
| Цели дополнительного образования                       | Обеспечение высокого уровня квалификации учителей, непрерывность профессионального образования и развития, поощрение новых методик и технологий в педагогике           | Педагогическая поддержка, обмен опытом, повышение уровня развития компетенций учителя                                    | Поддержка престижа учительской профессии, повышение качества образования, передача педагогического опыта и традиций из поколения в поколение                                     |
| Источники финансирования                               | Муниципалитет, вузы и центры профессионального развития по системе грантов, образовательные учреждения, педагоги                                                       | Образовательное учреждение, педагог, муниципалитет, общественные организации                                             | Образовательные учреждения, муниципалитеты, педагоги                                                                                                                             |

|                                    |                                                                                                                      |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Методы дополнительного образования | Тренинги, проектные методы, лекции, обмен опытом; преобладают неформальное и неформальное и информальное образование | Тренинги в несколько недель, наставничество, образовательные программы центров профессионального развития; преобладает формальное и информальное образование | Дискуссии при защите проектов по плану ведения урока, формам педагогической работы, взаимоотношению с учениками, материально поощряется самообразование (прибавка к заработной плате); преобладает формальное и информальное образование |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Эффективность подходов к дополнительному образованию педагогов в рассмотренных странах можно определить на основе данных исследования по вопросам преподавания и обучения педагогов, проводимого Организацией по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР) раз в 4 года. Последнее такое исследование было проведено в 2018 году [9]. Одним из направлений исследования является изучение специфики подготовки и профессионального развития педагогов в разных странах. На рис. 1 продемонстрированы результаты исследования распространенности практики профессионального развития в исследуемых странах согласно TALIS-2018.

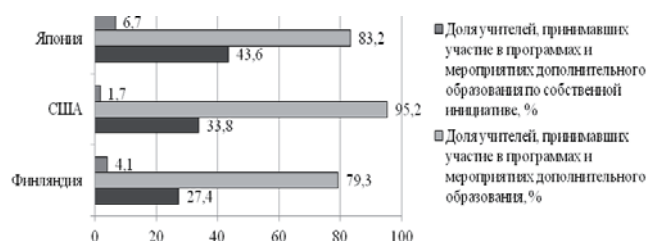


Рис. 1. Активность учителей в программах и мероприятиях дополнительного образования в течение последних 12 месяцев [8].

По показателю доли учителей, участвующих в программах и мероприятиях профессионального развития лидируют США (95,2%), на втором месте Япония (83,2) и на третьем – Финляндия (79,3%). При этом учителя Финляндии проявляют большую личную инициативу в вопросах самообразования: более 4% педагогов самостоятельно проявляют инициативу по участию в программах и мероприятиях дополнительного образования, среди исследуемых стран данный показатель выше только в Японии (6,7%).

По странам различаются оценки потребности учителей в направлении дополнительного образования. Так, в США учителя 40,6% учителей испытывают потребность в повышении компетенции по обучению учеников в особенностями состояния здоровья (для

сравнения в Японии таких только 8,2%, в Финляндии – 12,6%). Среди педагогов Японии наиболее востребованными являются программы дополнительного образования, связанные с использованием возможностей современных информационных и коммуникационных технологий в обучении [9].

Подводя итоги проведенного исследования, для исследуемых стран можно выделить следующие общие черты в организации дополнительного образования педагогов:

- совместные усилия государства и профессионального сообщества;
- высокие требования к профессиональным навыкам и профессиональному развитию;
- преобладание гибких форм подготовки (курсы, тренинги);
- сохранение роли профессиональных вузов наряду с системой послевузовского и дополнительного образования.

Среди тенденций развития дополнительного образования педагогов следует отметить усиление роли общественных и профессиональных сообществ, вариативность форм организации дополнительного образования, наличие индивидуальных образовательных маршрутов и многоканальное финансирование профессионального развития.

Вместе с тем можно выделить существенные отличия. Так в Финляндии учителя совмещают педагогическую деятельность с дополнительной образовательной подготовкой. Существует разница и в формализации на национальном уровне требований к периодичности образовательной подготовки и минимальном объеме часов, необходимых на профессиональное развитие. Ответственность за прохождение учителем курсов повышения квалификации в разных странах определяется исходя из приоритетов системы образования. Во многих странах обязанность дополнительного образования закреплена законодательно и входит в категорию обязанностей учителя.

### Библиографический список

1. Джемилева Н.Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. С. 209-213.
2. Зембицкая М.В. Поддержка молодых учителей как приоритет развития кадровой политики США в сфере школьного образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 5. С. 124-128.
3. Jaquith A., Mindich D. Teacher Professional Learning in the United States: Case Studies of State Policies and Strategies. Stanford: Center for Opportunity Policy in Education, 2010. 12 p.
4. Lamie J.M. Teacher education and training in Japan // Journal of In-Service Education. 2008. № 3. Pp. 515-534.
5. Niemi H. Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach // Psychology, Society, & Education. 2015. № 7(3). Pp. 279-294.
6. Rajakaltio H. Towards renewing school. The action model of the school development - Integrating in-service-training and the development process // Reports and reviews. The Finnish National Board of Education. - Helsinki, Finland, 2014. 89 p.

7. Teachers in Finland – trusted professionals // Finnish National Board of Education. 2016. №1. Pp. 17–24.
8. The teaching and learning International Survey - 2014 (TALIS-2014) [электронный ресурс]. URL: [http://www.oecd.org/edu/school/EU-TALIS-2014\\_en.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/EU-TALIS-2014_en.pdf) (дата обращения: 20.12.2020 г.).
9. The teaching and learning International Survey - 2018 (TALIS-2018) [электронный ресурс]. URL: [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf) (дата обращения: 20.12.2020 г.).

### References

1. *Dzhemileva N.N.* Comparative analysis of professional development of teachers abroad // The Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2011. No. 1. Pp. 209–213.
  2. *Zembitskaya M.V.* Support for young teachers as a priority in the development of US personnel policy in the field of school education // The actual problems of the humanities and natural sciences. 2014. No. 5. Pp. 124–128.
  3. *Jaquith A., Mindich D.* Teacher Professional Learning in the United States: Case Studies of State Policies and Strategies. Stanford: Center for Opportunity Policy in Education, 2010. 12 p.
  4. *Lamie J.M.* Teacher education and training in Japan // Journal of In-Service Education. 2008. № 3. Pp. 515–534.
  5. *Niemi H.* Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach // Psychology, Society, & Education. 2015. № 7(3). Pp. 279–294.
  6. *Rajakallio H.* Towards renewing school. The action model of the school development - Integrating in-service-training and the development process // Reports and reviews. The Finnish National Board of Education. - Helsinki, Finland, 2014. 89 p.
  7. Teachers in Finland – trusted professionals // Finnish National Board of Education. 2016. №1. Pp. 17–24.
  8. The teaching and learning International Survey - 2014 (TALIS-2014) [electronic resource]. URL: [http://www.oecd.org/edu/school/EU-TALIS-2014\\_en.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/EU-TALIS-2014_en.pdf) (дата обращения: 20.12.2020 г.).
  9. The teaching and learning International Survey - 2018 (TALIS-2018) [electronic resource]. URL: [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf) (дата обращения: 20.12.2020 г.).
-

УДК 378.018.43:004.77]:811.1/8

UDC 378.018.43:004.77]:811.1/8

**ПОПОВА И.Ю.**

старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: irenepopova2014@yandex.ru

**POPOVA I.Y.**

Senior teacher of the Department Foreign Languages in the Sphere of Professional Communication of Orel State University  
E-mail: irenepopova2014@yandex.ru

## ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ ZOOM ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОВИД-19

### EXPERIENCE OF USING ONLINE PLATFORM ZOOM WHILE DISTANCE LEARNING OF THE FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF COVID-19 PANDEMIC

*В статье рассматривается вопрос об использовании платформы Zoom при обучении иностранному языку в условиях пандемии. Акцентируется внимание на основных преимуществах и недостатках данной технологии. Также приводится мнение преподавателей и студентов об опыте использования платформы Zoom при обучении иностранному языку.*

*Ключевые слова:* онлайн-платформа, видеоконференция, дистанционное обучение, пандемия, функция, сервер, иностранный язык.

*The article deals with the issue of the using Zoom platform in learning a foreign language while a pandemic. The main advantages and disadvantages of this technology are emphasized. The opinion of teachers and students about the experience of using Zoom in learning a foreign language is also given.*

*Keywords:* online platform, videoconference, distance learning, pandemic, function, server, foreign language.

В «условиях вирусной пандемии, самоизоляции граждан (обучаемых и преподавателей) и сопутствующего экономического кризиса в начале 2020 г. по всему миру и в РФ на смену традиционному аудиторному образованию при обучении студентов пришли различные формы дистанционного, электронного и сетевого обучения» [1].

Переход на дистанционный формат обучения высших учебных заведений в условиях пандемии COVID-19 поставил перед профессорско-преподавательским составом ряд сложных задач. Многие преподаватели образовательных учреждений столкнулись с новыми форматами дистанционного обучения, которые необходимо было осваивать в кратчайшие сроки. Одним из таких форматов являются различные онлайн-платформы.

Использование «этих платформ для дистанционного обучения обусловлено мировым интересом ВУЗов и сложившейся ситуацией с пандемией коронавирусной инфекции, в связи с чем появилась необходимость повысить качество образовательного процесса, расширить возможности образовательной среды и повысить эффективность обучения студентов» [4].

В нашей образовательной организации для обеспечения дистанционного формата обучения в основном используется такая онлайн платформа как Zoom.

«Zoom Video Communications, Inc.- американская компания коммуникационных технологий со штаб-квартирой в Сан-Хосе, Калифорния, которая предоставляет услуги удалённой конференц-связи с ис-

пользованием облачных вычислений» [6].

В России Zoom стал наиболее быстрорастущим сервисом видеоконференций.

Указанная платформа позволяет общаться в режиме реального времени, что является основным фактором при выборе дистанционной формы обучения студентов иностранному языку. Благодаря своим функциональным особенностям Zoom даёт преподавателям возможность проводить занятие максимально эффективно, насколько это возможно при дистанционном формате обучения. «Платформа Zoom предлагает коммуникационное программное обеспечение, что является одним из основных преимуществ данной системы, объединяющее видеоконференции, чат и совместную работу обучающихся и преподавателей посредством использования различных функций. Главной целью обучения иностранному языку является развитие коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, подразумевает формирование и развитие коммуникативных умений студентов в понимании устной речи на слух, говорении, чтении и письменной речи на иностранном языке» [3]. Следовательно, для развития указанных выше умений наиболее перспективными для обучения иностранным языкам в вузах являются возможности онлайн-платформы Zoom.

Когда мы начинали работать с этой платформой, то испытывали некоторые трудности, так как ранее не имели опыта работы и соответствующих навыков с данным сервисом. Пришлось в экстренном режиме разбираться

с функциями и вникать в принцип работы, так как необходимо было срочно начинать занятия с группами.

Рассмотрим основные преимущества и недостатки работы с этой платформой.

Известно, что в процессе обучения иностранным языкам обучающимися и преподаватели вовлекаются в коммуникацию в разных видах и формах. Онлайн платформа Zoom помогает реализовать данные условия, так как преподаватель-организатор предоставляет возможности для устного и письменного общения, используя многочисленные функции, которые предлагает данная система. Например, он может организовать аудио и видео восприятие для обучающихся, которые присутствуют на конференции и таким образом способствовать отработке навыков аудирования и чтения.

Одним из преимуществ платформы Zoom является функция записи занятия. Преподаватель таким образом сможет воспроизвести предыдущие занятия, которые обучающиеся пропустили. Либо студенты могут самостоятельно просмотреть пропущенное занятие в удобное для них время.

Также большим плюсом Zoom является функция демонстрации экрана. Организатор показывает на экране своего гаджета необходимые для занятия информационные материалы, (аудио и видео файлы, презентации, электронные версии учебных пособий и наглядных материалов), которые отображаются на цифровых устройствах обучающихся.

Интересна такая функция платформы Zoom как чат. Преподаватель имеет возможность отправлять ссылки на учебные материалы, контрольные, тесты, а также комментарии и замечания как группе, так и определенному студенту. Очень удобно пользоваться такой функцией как запланировать конференцию и быстро разослать нужную ссылку участникам конференции. При этом данную запись можно редактировать и изменять, а всплывающее окно напоминания не даст организатору забыть о предстоящем мероприятии. Онлайн-платформа Zoom также имеет такую необходимую функцию как передача роли организатора другому участнику конференции. Некоторые интерактивные приложения не синхронизированы между преподавателем и обучающимися, т.е. отправляя ссылку на определенное задание, организатор не видит все действия присутствующих на конференции. Используя указанную функцию, преподаватель запускает задание на своем гаджете, передает управление мышью обучающемуся и наблюдает за процессом выполнения.

Среди других преимуществ онлайн-платформы Zoom можно выделить следующие:

- требует меньше оперативной памяти компьютера;
- доступна трансляция экрана с мобильных устройств (однако при этом выключается камера);
- платформа в основном работает стабильно, несмотря на большую нагрузку из-за большого количества пользователей;
- возможность выключения камеры и микрофо-

на, когда этого требует необходимость

Несмотря на свои явные и очевидные достоинства платформа Zoom имеет некоторые недостатки. Наиболее существенным из них является ограничение сессии – 40 минут. Этого вполне достаточно для традиционного урока в средней школе, но недостаточно для обучающихся высших учебных заведений. Необходимо вновь заходить по ссылке, что требует определенного времени в условиях его постоянной нехватки. Можно активировать платную версию, но к сожалению не все образовательные организации могут выделить на это денежные средства. Следует отметить, что иногда в нашем вузе по необъяснимым или непонятным для обычных пользователей причинам платформа Zoom не «выкидывала» нас с группой через 40 минут.

Работая с данной платформой мы убедились, что Zoom предполагает наличие скоростного интернета и качественного цифрового устройства. Также мы с группами студентов столкнулись с тем, что часто программа «выбрасывает» из чата участников конференции. Нужно вновь заходить по ссылке, а это лишняя трата времени.

Также в адрес платформы поступает много критики из-за проблем с безопасностью. Злоумышленники используют поддельные домены Zoom для распространения вредоносного программного обеспечения и получения доступа к чужим видеоконференциям. «В программе есть уязвимости, которые могут приводить к утечкам персональных данных пользователей». [2] Хотя на личном опыте мы с такими проблемами не сталкивались. В то же время многие «эксперты сходятся во мнении, что на данный момент у сервиса просто нет альтернативы, поэтому нам необходимо создать отечественное приложение с аналогичными характеристиками» [5].

В сложившейся ситуации все мы столкнулись с тем, что мнения как преподавателей так и студентов по поводу использования платформы Zoom и вообще дистанционного формата обучения в российских вузах разделились. В связи с этим хотелось бы поделиться опытом коллег и студентов по поводу использования платформы Zoom в условиях пандемии и самоизоляции. В основном как преподаватели так и студенты считают, что это хорошая платформа для дистанционного обучения и онлайн-конференций, которая имеет простой и понятный интерфейс, работает на различных гаджетах: смартфоне, компьютере, планшете и прочих устройствах. Тем не менее часто коллеги жалуются на то, что использование платформы Zoom требует больших затрат времени на техническую организацию занятия, в связи с чем обучающиеся получают меньший объем материала. Многие преподаватели, в том числе и автор, статьи столкнулись с тем, что часто студенты выходили на занятие без веб-камеры, объясняя это либо ее отсутствием либо просто нежеланием показывать свое изображение. У некоторых также отсутствовал микрофон на гаджете. Такие моменты часто вызывали негативные эмоции у преподавателей и затрудняли процесс обучения.

Также при работе в Zoom были сложности с вовлечением всех участников группы в работу над материалом, так как не все присутствующие принимали активное участие на занятии. Многие обучающиеся жаловались на отсутствие «живого» контакта друг с другом и преподавателем. По их мнению дистанционное обучение лишает их возможности полноценно общаться. Также некоторые обучающихся испытывали сложности в общении с преподавателем онлайн и не получили исчерпывающие ответы на вопросы. С одной стороны, отсутствие контроля кажется большим преимуществом дистанционного обучения, но на самом деле требует от обучающихся самодисциплины, мотивации и ответственности. У большинства современных молодых людей данные качества отсутствуют, что мешает им более качественно участвовать в процессе обучения. Были случаи, когда студенты вообще перестали посещать занятия в Zoom, объясняя это отсутствием технических возможностей, а также какими-то неуверительными личными причинами. Некоторые студенты и преподаватели высказали мнение, что им очень сложно провести за экраном гаджета 3-4 пары, которые они легко выдерживали при очном обучении. Также мы сталкивались с такими моментами, когда обучающиеся не могли полноценно принимать участие в занятии из-за отсутствия нормальных условий для удаленного обучения. Некоторые выходили на связь из общежитий, где одновременно занимались в Zoom их соседи по комнате, либо были случаи, когда в квартире у обучающихся не было возможности полноценно заниматься из-за присутствия родственников, которые также работали дистанционно.

Тем не менее большинство студентов и препода-

вателей считают платформу Zoom и в целом дистанционный формат обучения очень удобным решением в сложившейся ситуации пандемии. Многие были рады тому, что не нужно вставать рано и ехать на занятия и на работу, думать о том, что опоздаешь. Некоторые очень довольны тем, что у них при дистанционном режиме обучения оказалось больше свободного времени на самообразование, общение с близкими и хобби. Немаловажно, что у обучающихся с ограниченными возможностями появилось больше шансов заниматься более полноценно. Также многие считают большим плюсом, что приложение Zoom бесплатное, хотя и с ограничениями по времени. В общем, большинство пользователей положительно отзывалось об обширном функционале сервиса, о чем уже было упомянуто ранее. Однако почти все высказали мнение, что дистанционный формат никогда не заменит очного обучения, только при крайней необходимости, когда есть реальная угроза здоровью в тех условиях, с которыми мы столкнулись в 2020-2021 гг. Многие тем не менее допускают использование смешанных форм обучения даже при отсутствии пандемии.

Таким образом платформа Zoom, как и любая другая форма дистанционного обучения, имеет свои преимущества и недостатки. Тем не менее она представляется наиболее эффективной для проведения занятий по иностранному языку в условиях пандемии, поскольку позволяет сохранить такой важнейший и основополагающий фактор успешности приобретения основных навыков и умений как коммуникация, без которой невозможно овладеть языковой компетенцией, что является основным результатом обучения иностранному языку.

### Библиографический список

1. *Абрамян Г.В.* Особенности организации дистанционного образования в вузах в условиях самоизоляции граждан при вирусной пандемии / Г.В. Абрамян, Г.Р. Катасонова. // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29830> (дата обращения: 03.02.2021).
2. *Атрошенко И.Г.* Мобильные приложения и их использование в учебном процессе / И. Г. Атрошенко, А. С. Коваленко, Т.В. Лебедева // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 2. С. 160–166.
3. *Гуреева А.В.* Практика применения Zoom в процессе дистанционного обучения иностранному языку. / А.В. Гуреева, Е.Ф. Валяева // Современное педагогическое образование. 2020. №6. С. 47–49.
4. *Калимуллина О.В.* Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций / О. В. Калимуллина, И.В Троценко // Открытое образование. 2018. № 3. С. 61–73.
5. <https://newinform.com/219427-v-gosdume-obyasnili-pochemu-rossiiskie-shkoly-ispolzuyut-opasnoe-prilozhenie-zoom> (дата обращения: 22.01.2021).
6. <https://ru.wikipedia.org/> (дата обращения: 22.01.2021).

### References

1. *Abrahamyan G.V.* Features of the organization of distance education in universities in the conditions of self-isolation of citizens in a viral pandemic / G.V. Abrahamyan, G.R. Katasonova. // Modern problems of science and education. 2020. No. 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29830> (accessed at: 03.02.2021).
2. *Atroshchenko I.G.* Mobile applications and their use in the educational process / I. G. Atroshchenko, A. S. Kovalenko, T.V. Lebedeva // №6 2020 [СПО] 50edeva // Bulletin of Tver State University. Issue.: Pedagogy and psychology. 2019. No. 2. Pp. 160–166.
3. *Gureeva A.V.* Practice of using Zoom in the process of distance learning of a foreign language. / A.V. Gureeva, E.F. Valyaeva // Modern pedagogical education. 2020. No. 6. Pp. 47–49.
4. *Kalimullina O.V.* Modern digital educational tools and digital competence: analysis of existing problems and trends / O.V. Kalimullina, I. V Trotsenko // Open Education. 2018. No. 3. Pp. 61–73.
5. <https://newinform.com/219427-v-gosdume-obyasnili-pochemu-rossiiskie-shkoly-ispolzuyut-opasnoe-prilozhenie-zoom> (accessed at: 22.01.2021).
6. <https://ru.wikipedia.org/> (accessed at: 22.01.2021).

УДК 913\*

UDC 913 \*

**САРАЕВА А.М.**

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: amsaraeva-osu@yandex.ru

**СУХАНОВ Л.В.**

кандидат географических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: leonid-geo@rambler.ru

**ТРОФИМЕЦ Л.Н.**

кандидат географических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: trofimetc\_l\_n@mail.ru

**ЧААДАЕВА Н.Н.**

кандидат биологических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: n\_chaadaeva@list.ru

**SARAIEVA A.M.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Orel State University  
E-mail: amsaraeva-osu@yandex.ru

**SUKHANOV L.V.**

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Orel State University  
E-mail: leonid-geo@rambler.ru

**TROFIMETS L.N.**

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Orel State University  
E-mail: trofimetc\_l\_n@mail.ru

**CHAADAIEVA N.N.**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Orel State University  
E-mail: n\_chaadaeva@list.ru

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПАМЯТНИКА ПРИРОДЫ ОЗЕРО «ИНДОВИЩЕ»)\*

#### USE OF GEOECOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE LESSONS OF GEOGRAPHY OF THE ORLOV REGION (ON THE EXAMPLE OF THE NATURE MONUMENT LAKE INDOVISHCHE)

*В статье рассматриваются геоэкологические знания в географии и имеют чётко выраженную региональную специфику. Важно увидеть геоэкологическую уникальность каждого региона. Авторы дают характеристику памятнику природы Шаблыкинского района озеро Индовиче (Ендовиче).*

*Ключевые слова:* география, геоэкология, региональный компонент, памятники природы.

*The article examines geoecological knowledge in geography and has a clearly expressed regional specificity. It is important to see the geoecological uniqueness of each region. The authors describe the lake Indovishche (Endovishche) to the natural monument of the Shablykinsky region.*

*Keywords:* geography, geoecology, regional component, natural monuments.

Знания по геоэкологии используются на уроках географии в школе. Как наука она не нашла отражение в стандарте среднего образования. Геоэкологические знания превращаются в средство воспитания к своей “Малой родине”. Рассматривая геоэкологические вопросы на примере географии Орловской области, мы наглядно демонстрируем связь теории и практики.

В современных условиях рассмотрение геоэкологического краеведческого материала важно и актуально в преподавании предмета. Велико значение в этом региональной географии Орловской области, стремление защитить и сохранить природу, по образному выражению Н.Н. Баранского «могут увидеть мир в капле воды».

Геоэкологическое изучение своей местности проводится на уроках и во внеклассной работе. Геоэкологические знания служат основой для интеграции различных географических сведений, что способствует усилению общекультурной направленности географического образования по формированию це-

лостности представления о человеке и природе, их взаимосвязи и взаимообусловленности. При этом у школьников лучше развивается умение устанавливать причинно-следственные связи между природой и человеком; человеком, хозяйством и природой.[2]

Ученые-педагоги отечественной школы всегда уделяли огромное внимание краеведческому подходу (К.Д. Ушинский, К.А. Сонгайло).

В школьном географическом краеведении рассматривается материал на основе принципов «от близкого к далекому», «от известного к неизвестному». Изучение родного края придает преподаванию географии высокую наглядность и конкретность.

Определенные природно-территориальные комплексы наряду с различиями имеют сходство, что позволяет рассматривать их на уроках изучения родного края.

Данные краеведения благотворно влияют на практическую деятельность учащихся в зависимости от специфики территории. Познавание своего края укрепля-

\* «Публикация осуществлена при финансовой поддержке Всероссийской общественной организации «Русское географическое общество».

ет любовь к нему, развивает интерес к общественным делам и окружающей природной среде.

Чувства патриотизма и гордости за свой родной край охватывает учащихся во время применения геоэкологических краеведческих знаний в обучении предмета.

Таким образом, краеведение вырабатывает как философское, глубокое понимание процессов в окружающей действительности, так и укрепляет связь школы с окружающей жизнью и усиливает её влияние на население.

На примерах изменений, наблюдаемых в природе, в хозяйстве, в культуре, в экологии открываются широкие возможности активизации педагогического процесса, самостоятельности учащихся и повышает качество учебно-воспитательной работы школы. Отдельно хотелось бы остановиться на важности полевых исследований. Например, при изложении темы: «Памятники природы на Орловщине» целесообразно посещение таких объектов. Ниже приводится описание одного из таких памятников природы Орловской области международного значения – озера Индовище. В отдельных источниках это озеро называется Ендовище.

Расположено озеро в Шаблыкинском районе. Почему мы сочли целесообразным, говоря об экологическом (геоэкологическом) воспитании школьников, упомянуть этот памятник природы. Причина в том, что на водосборе этого озера расположились земли Мираторга. Мираторг – это компания, специализирующаяся на промышленном производстве крупного рогатого скота и свиней. Повлияет ли интенсификация производства Мираторга на состояние озера Индовище (и как повлияет) покажет будущее. Во всяком случае, сегодня необходимо обратить пристальное внимание на состояние водоема.

Известно, что озеро Индовище (как болотная система) внесено (в составе водно-болотных угодий) в перспективный список Рамсарской конвенции («Теневой список» водно-болотных угодий, имеющих международное значение). Координаты озера: 52°51' с.ш. 34°54' в.д. Высота 270 м над уровнем моря. Площадь озера 8 гектар [1].

Это озеро относят к сфагново-осоковым мезотрофным переходным болотам. Болота этого типа накапливают торфяную залежь. У Индовища мощность торфа достигает 1 м. Нет сведений о том, сформировалось это болото внутри низинного болота или же представляет собой болото уникального естественного происхождения. Питание болот такого типа грунтовое, поэтому минеральных солей получает немного. Именно поэтому растительные сообщества на болоте контрастны. Окраинные участки болота заняты березово-кустарничково-сфагновыми сообществами. Здесь встречаются (*Betula pubescens* Ehrh. – Берёза пушистая + *Betula pendula* Roth. – Берёза повисшая; *Vaccinium uliginosum* L. – Голубика + *Vaccinium myrtillus*

L. – Черника; *Sphagnum obtusum* (Warnst.) L. – Сфагнум тупой, *Sphagnum teres* (Schimp.) Ångstr. – Сфагнум гладкий. Сосново-кустарничково-сфагновые сообщества представлены *Pinus sylvestris* L. – Сосной обыкновенной), *Vaccinium myrtillus* L. – Черникой, *Oxycoccus palustris* Pers. – Клюквой болотной + *Sphagnum teres* (Schimp.) Ångstr. – Сфагнумом гладким, *Sphagnum obtusum* (Warnst.) L. – Сфагнумом тупым, *Sphagnum warnstorffii* Russow. – Сфагнумом Варнсторфа. Пушицево-сфагновые сообщества представлены *Eriophorum vaginatum* L. – Пушицей влагалищной; *Sphagnum obtusum* (Warnst.) L. – Сфагнумом тупым, *Sphagnum teres* (Schimp.) Ångstr. – Сфагнумом гладким (рис. 1).

Как видно из вышеприведенного списка, на болоте встречаются и деревья, и кустарники, и травяные сообщества. Общим же является такое явление как угнетенность растений. Это выражается в небольшой густоте трав. Деревья несколько угнетены, они, как правило, небольших размеров. Индовище как тип бореального олиготрофного болота (расположенного у южной границы распространения таких природных объектов) на Русской равнине должно быть исключено из списка угодий, на водосборах которых можно косить сено, пасти скот. Здесь необходимо ограничить сбор ягод, грибов, лекарственных растений.

В составе флоры типичны виды, характерные для бореальных болот: *Chamaedaphne calyculata* Moench – Мирт болотный, *Ledum palustre* L. – Багульник болотный, *Drosera rotundifolia* L. – Росянка круглолистная, *Carex scirpoides* L. – Осока дернистая, *Carex distans* L. – Осока расставленная. Имеются редкие виды, распространенные близ южной границы своего ареала: *Chamaedaphne calyculata* Moench – Мирт болотный, *Ledum palustre* L. – Багульник болотный, *Drosera rotundifolia* L. – Росянка круглолистная, *Andromeda polifolia* L. – Подбел обыкновенный, *Scheuchzeria palustris* L. – Шейхцерия болотная, *Rhynchospora alba* (L.) Vahl. – Очеретник белый.

Однако, в настоящее время водосборная поверхность озера Индовище занята пастбищами Мираторга. В некоторых публикациях утверждается, что озеро Индовище является реликтовым карстовым озером. Оно имеет булавовидную форму, вытянуто с северо-запада на юго-восток. Берега водоема, которые сохранили довольно-таки типичный состав луговой флоры, время от времени используются под сенокос. Озеро является особо охраняемой природной территорией, природным памятником. Данный водоем действительно является уникальным. По данным паспорта озера, общая площадь водоема составляет 22,7 гектаров (площадь озера 4,2 м<sup>2</sup>, а площадь прилегающих сельхозугодий – 18,5 м<sup>2</sup>). В 60-е годы склон балки, в которую врезано озеро, была осушена.



Рис. 1. Озеро Индовище. Июль 2021 года.

Основная часть водоема поросла сфагновой сплавиной. Сплавина (зыбун) возникает в результате за­растания озера с поверхности. На поверхности озера плавает как бы ковер из болотных трав. На сплаvine растет сосна обыкновенная (высотой до 3 метров). В нижней части озера растет низкорослая береза, осина, ива. Сплавина используется часто как место рыбалки: она выдерживает вес человека. В давние времена в Индовище можно было вылавливать лещей, щук. Обитали здесь выпи, кряквы (для Орловской области они являются редкими видами). На прилегающих к водосбору озера территориях гнездятся аисты (рис. 2).

Озеро-Индовище (один из вариантов перевода – глубокое озеро круглой формы и с крутыми берегами), возможно, когда-то имело глубину такую, какой сейчас является превышение бровки котловины над днищем.

Описание похожего озера есть по Самарской области: «по воспоминаниям 33-летней давности, вода в этом, расположенном прямо на возвышенности посреди поля, озере была по края, но вода куда-то ушла почти полностью, обнажив очень крутые берега. И теперь это впадина посреди поля – где-то метров 60 в диаметре и метров 15-20 в глубину» [4].

То есть, можно предполагать, что и Индовище Шаблыкинского района когда-то было воронкой (види-

мо, карстовой), глубиной до 20 м.

В статье С.Абросимовой говорится, что озеро стало памятником природы в 1976 году. Из статьи Светланы Абросимовой:

«Озеро Индовище (Ендовище) является реликто-вым карстовым озером и особо охраняемой природной территорией, природным памятником. Карстовые озера – интересное явление природы. Озера образуются часто при заполнении подземными водами провала в слое мягких известковых пород. Вода из таких озер во вторую половину лета «уходит» вглубь. Осенью (после дождей) озера опять наполняются.

Старожилы описывают случаи, когда вода исчезает из озер зимой. В этом случае ледяной панцирь, повиснувший над «пустотой», не выдержав своей тяжести, раскалывается и оседает на дно. Карстовые озера имеют, как правило, более светлую и холодную воду.

Памятник природы был создан в 1976 г. (по С. Абросимовой) с целью охраны диких животных и растений, находящихся под угрозой исчезновения. Также поводом для установления статуса озера был тот факт, что карстовое озеро Индовище (по берегам которого произрастает смородина колосистая, ужомник обыкновенный и одноцветка крупноцветковая) представляет большую ценность и как водоем, имеющий на склонах участок нетронутого леса. К слову сказать, карстовые озера в наших местах не редкость. В Шаблыкинском районе находятся два таких озера.

В комментариях к статье С. Абросимовой написано: «Странное озеро. Оно числится как водно-ботанический памятник (возможно бывший) природы области. На спутниковых снимках хорошо виден его контур. Вот только воды почти нет. На поздних советских километро­вках оно обозначено, но как пересыхающее. Сама деревня Индовищи находилась в 500 метрах восточнее этого места. Других подходящих озёр в округе не видно». Из этого комментария можно заключить, что озеро было в 60–70-х годах прошлого века. Возможно, оно было и раньше. Старожилы утверждают, что на месте сплавины стояла церковь.

Одним словом, озеро Индовище (Ендовище) в



Рис. 2. Пастбища Мираторга (слева). Гнездо аистов (справа). Июль 2021 года.

Шаблыкинском районе – это интересный для науки экземпляр карстовой геосистемы. Но также это интересный объект краеведческой (а возможно и археологической) науки.

Следует упомянуть еще один факт, подчеркивающий важность сохранения озера для науки. Это значение озера как индикатора климатических изменений. Обратимся к статье Субетто с соавторами.

Из статьи Субетто Д.А. и др. [3] следует, что «...озеро – это водная геосистема, которая развивается во взаимосвязи с ландшафтами водосбора». Озерная котловина накапливает водные массы и озерные осадки. Эта природная геосистема, является ценным источником информации об экологическом состоянии окружающей среды. Загрязнители, поступающие с водосборной поверхности, изменяют химический состав озерной воды. Колебания уровня озера – хороший индикатор длительных изменений климатической системы. По колебаниям уровня озера можно судить о потеплении климата или об его похолодании.

Особенность озера Индовище, по нашему мнению, в том, что колебания его уровня могут отражать климатические изменения, усиленные антропогенным воздействием. В частности, на водосборе озера Индовище с 2015 года «Мираторг» разместил пастбища для крупного рогатого скота (рис. 2). Последствия этого производства не могут не сказаться на притоке поверхностных вод к акватории озера. Известно, что выпасывание водосборной поверхности и поедание скотом растительности приводит к усилению процессов эрозии (в результате которой формируются ручьи, поставляющие наносы в котловину озера). С другой стороны, из-за «сведения» растительности, корневая система которой «переводит» атмосферные осадки в подземный сток, уменьшается подземный приток в озеро.

Таким образом, Индовище сегодня может выступать моделью озерно-болотной системы с резко изменяющимися условиями водного питания водоема вследствие двойного «прессинга» на его водосборную поверхность. С одной стороны, в условиях потепления климата и увеличения интенсивности ливневых осадков в летнее-осенний период увеличивается интенсивность эрозионных процессов и доставка наносов с водосборной поверхности озера к его акватории. С другой стороны, устройство пастбищ на водосборной поверхности препятствует переводу осадков в подземный сток, что сопровождается иссушением водоема.

Поскольку также «...химический состав вод водоема может выступать индикатором процессов загрязнения антропогенного происхождения...», то Индовище может дать лимнологической и болотоведческой науке ценную информацию о последствиях деятельности Мираторга на водосборной поверхности. В этом – вто-

рой аспект значения озера Индовище.

Третий аспект, акцентирующий внимание научной мысли на проблемах, которые может помочь решить Индовище, следующий:

«...озерные осадки, обладающие таким свойством как непрерывность формирования в водной среде, горизонтальная слоистость, сортированность, залегание *insitu* в данной озерной котловине, позволяют проводить уникальные палеолимнологические исследования». Также можно указать еще на один аспект. Послойный отбор проб донных отложений с последующим гамма-спектрометрическим анализом позволит получить следующую информацию о процессах на водосборной поверхности озера:

1. Выяснить, какой была радиоактивность в 1986 году (году чернобыльских выпадений) такого долгоживущего радиоизотопа как цезий-137 (сегодня этот радионуклид – один из основных радиоизотопов, отражающих радиоактивное загрязнение компонентов природной среды Орловской области).

А такие элементы как  $^{210}\text{Pb}$ ,  $^{32}\text{Si}$ ,  $^{14}\text{C}$ ,  $^{230}\text{Th}/\text{U}$  могут дать информацию, о процессах, происходивших, соответственно, за последние 150 лет, 1000 лет, 500-50000 лет назад, 300 до 300-350 тыс. лет.

2. При установлении слоя накопившихся после 1986 года наносов появится возможность объективной оценки интенсивности протекания эрозионных процессов за период с 1986 года по настоящее время.

Если же удастся по данным послойного отбора проб донных отложений установить глубину залегания наносов 1963 года (года максимальных поступлений в атмосферу цезия-137 в результате интенсификации ядерных испытаний), то появится возможность оценить, как изменилась интенсивность эрозионных процессов на водосборной поверхности в связи с потеплением климата (после 1986 года) и в связи с изменением структуры хозяйствования.

Таким образом, изучение геоэкологических проблем, в настоящее время существующих (и вновь формирующихся в связи с интенсификацией природопользования в пределах склоновых поверхностей) на водосборной поверхности озера Индовище (Индовище) в школьном курсе географии – это важный аспект краеведческого и экологического воспитания будущих природопользователей. Вовлечение школьников в подобные исследования позволяют выработать у них такие компетенции, которые смогут развить у них умения устанавливать причинно-следственные связи между хозяйственной деятельностью человека и результатом такой деятельности. А это значит, мы сможем воспитать истинных творцов новой, инновационной системы рационального (сбалансированного) природопользования.

### Библиографический список

1. Боч М.С., Мазинг В.В. Список болот европейской части СССР, требующих охраны. Ботанический журнал, 1973, т.58, № 8. С. 1184–1196.
2. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях: учеб. Пос. для студентов вузов / И.В. Душина, В.Б. Петунина под ред. И.В. Душиной. М.: Дрофа, 2007. 509с.
3. Субетто Д.А., Севастьянова Д.В., Сапелко Т.В., Бойнагрянс В.Р., Грекова И.М. Озера как накопительные информационные системы и индикаторы климата Астраханский вестник экологического образования. 2017, № 4(42). С. 4–14.
4. Хмелёв К.Ф. Ботанико-географическое районирование болот Центрального Черноземья. Биологические науки. 1975, № 6. С. 65–70.
5. <http://www.fesk.ru/tom/3.html> Дата обращения 25.07.2021
6. <http://ozera.info/russia/sfo/yaroslavl/pleshhevo> Дата обращения 25.07.2021

### References

1. Boch M.S., Masing V.V. List of swamps in the European part of the USSR requiring protection. Botanical journal, 1973, v. 58, No. 8. Pp. 1184–1196.
  2. Methods of teaching geography in educational institutions: textbook. Pos. for university students / I.V. Dushina, V.B. Petunin, ed. I.V. Dushina. M.: Bustard, 2007. 509 p.
  3. Subetto D.A., Sevastyanova D.V., Sapelko T.V., Boynagryans V.R., Grekova I.M. Lakes as accumulative information systems and climate indicators Astrakhan bulletin of ecological education. 2017, No. 4 (42). Pp. 4–14.
  4. Khmelev K.F. Botanical and geographical zoning of the swamps of the Central Black Earth Region. Biological Sciences. 1975, No. 6. Pp. 65–70.
  5. <http://www.fesk.ru/tom/3.html> Date of treatment 07/25/2021
  6. <http://ozera.info/russia/sfo/yaroslavl/pleshhevo> Date of treatment 07/25/2021
-

УДК 378.14

UDC 378.14

**СЕЗОНОВА Т.В.**

кандидат педагогических наук, преподаватель, кафедра криминалистики и предварительного расследования в ОВД, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова  
E-mail: setav2010@yandex.ru

**SEZONOVA T.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher, Department of Criminalistics and Preliminary Investigation in the Department of internal Affairs Oryol law Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanov  
E-mail: setav2010@yandex.ru

## ИМИТАЦИОННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ КРИМИНАЛИСТИКЕ В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ МВД

### SIMULATION AND PROFESSIONAL GAMES AS AN ELEMENT OF A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN TEACHING CRIMINOLOGY AT A DEPARTMENTAL UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

*В статье рассказано о применении в преподавании криминалистики интерактивных методов – деловых игр и учений как элементов практико-ориентированного подхода. Определены признаки профессионально-ориентированных игр. Приведены примеры проведения занятий с использованием указанных методов на специализированных полигонах.*

Ключевые слова: преподавание криминалистики, практико-ориентированный подход, имитационно-профессиональные игры, специфика деловых и ролевых игры, учения

*The article describes the use of interactive methods of business games and exercises as elements of a practice-oriented approach in teaching criminology. The signs of professionally-oriented games are determined. Examples of conducting classes using these methods at specialized training grounds are given.*

Keywords: teaching criminology, practice-oriented approach, imitation-professional games, specifics of business and role-playing games, exercises.

Современная образовательная деятельность вуза определяет цели и основные задачи модернизации обучения, среди которых главной является повышение качества образования, сохранение его фундаментальности и соответствия важным и перспективным потребностям общества и личности будущего специалиста. Интегрировать теорию с практикой, устраняя возникающие противоречия, развивать у обучающихся профессионально-деловые качества, предусмотренные государственными образовательными стандартами, позволяет использование практико-ориентированного подхода. Такая форма организации обучения способствует внутренней мотивации приобретения опыта практической деятельности, поэтапному формированию профессиональных компетенций личности студента. Е.И. Мещерякова определяет практико-ориентированную технологию обучения как «последовательность целенаправленных педагогических процедур, операций и приемов, в совокупности составляющих целостную дидактическую систему, реализация которой обеспечивает формирование профессионально-значимых качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих высокий уровень готовности обучаемых к осуществлению практической деятельности» [6]. При подготовке специалиста высокой квалификации, формировании его профессиональных компетенций преподавателю необходимо помнить о соблюдении одного

из основополагающих принципов образовательного процесса – принципа взаимосвязи теории с практикой. Основная задача максимально приблизить условия обучения к условиям деятельности будущего специалиста, создать предпосылки для активизации познавательной работы студентов и осознанного овладения ими необходимыми навыками, развить нужные профессионально-деловые качества личности.

Используя практико-ориентированный подход при обучении криминалистике, необходимо ориентироваться на актуальные потребности правоприменительной практики. Криминалистика – профилирующий предмет в подготовке юриста, существенно влияющий на качество юридического образования. Ещё патриарх криминалистики Ганс Гросс в своей знаменитой работе «Руководство для судебных следователей как система криминалистики» отмечал, что именно благодаря этой науке «...добро должно восторжествовать во что бы то ни стало» [1]. Развивая эту мысль, В.Я. Колдин писал, что криминалистические знания являются «необходимым компонентом любого юридического знания и обязательным элементом профессиональной подготовки любого юриста» [4]. Изучение криминалистики изменяет стиль мышления человека, так как базируется на осознании сущности преступности как одной из форм зла и социальной патологии. Криминалистика обеспечивает специалиста суммой определенных знаний и

умений, необходимых для эффективного воздействия на преступность в процессе выполнения профессиональных функций. Данные познания развивают память и умение мыслить, позволяют увереннее себя чувствовать в процессе общения с другими людьми. Основная цель изучения криминалистики как учебной дисциплины – подготовка специалистов, обладающих навыками теоретического и практического применения криминалистических методов, приемов и средств в процессе выявления, раскрытия, расследования и предотвращения преступлений. Действия преподавателя должны быть направлены на формирование творческой личности будущего юриста-профессионала, владеющего криминалистическими средствами в деятельности по раскрытию, расследованию и предупреждению преступлений. Г.А. Зорин абсолютно справедливо указывал на необходимость «при обучении профессии научить курсантов работать самостоятельно, не боясь возможных ошибок, грамотно принимать решения и выбирать рациональные способы их выполнения, умело ориентироваться в сложных следственных ситуациях, эффективно использовать необходимые технические средства» [2].

На занятиях по криминалистике широко используют имитацию ролевых и психологических особенностей служебной деятельности, специальных ситуаций, где операционные теоретические знания получают некий практический контекст. Благодаря этому студентам прививаются профессиональные навыки и умения. Для этого используются различные виды учебных профессионально-ориентированных игр с имитацией реальной деятельности сотрудников правоохранительных органов. При организации данной деятельности важную роль играет профессиональная подготовка преподавателя, так как для достижения необходимого результата нужно умело управлять игрой, не дать ей уйти от заданного хода и подвести обучающихся к намеченным выводам. К признакам имитационной игры относят:

- 1) проблемную ситуацию;
- 2) условные смоделированные обстоятельства или объекты исследования;
- 3) распределенную статусно-ролевую структуру участников;
- 4) наличие как компромиссных, так и конфликтных ситуаций.
- 5) фактор времени, который может совпадать с реальным, «ускоряться» или «замедляться»;
- 6) систему оценивания активности и выполнения ролей участников, наличие соревнования среди участников или групп.

Специфические особенности имитационно-профессиональных игр помогают педагогам достигать гибкости в обучении. Перед началом игры необходимо провести предварительную работу с ее участниками, направленную на:

- а) исследование личностных качеств, а также психологических особенностей каждого участника игры;
- б) распределение ролей для создания максимально-

го психологического комфорта во время игры. Особое внимание следует уделить коммуникативным умениям и перцептивным навыкам (умению говорить и слушать, видеть позицию оппонента, проявлять эмпатию, быть стрессоустойчивым и др.).

Наиболее часто на занятиях по криминалистике преподаватели используют метод конкретных ситуаций, проводят деловые и ролевые игры. Метод конкретных ситуаций, являясь разновидностью имитационной игры, заключается в моделировании объектов и ситуаций с помощью лишь абстрактного мышления участников с целью развития представлений и воображения. Преподаватель придумывает ситуацию или берет из своей практики, рассказывает обучающимся, определяет основные проблемы и вопросы, оглашает правила обсуждения и направляет дискуссию. В конце игры оценивает результаты вместе с участниками.

Ролевая игра – это метод интерактивного обучения, позволяющий моделировать профессиональную ситуацию, требующую применения правовых и криминалистических знаний, и проигрывать соответствующие роли для решения учебной задачи. Она позволяет отработать роли участников следственных действий, их взаимосвязь, к примеру, при осмотре места происшествия или проведении допроса. Ролевая игра призвана симитировать тактику поведения при исполнении служебной деятельности специалистами различного уровня (от подчиненных до начальствующих должностей). Здесь самым важным является правильное взаимодействие должностных лиц друг с другом и строгое выполнение соответствующих им профессиональных обязанностей. Главная цель ролевых игр – добиться слаженности в процессе взаимодействия, отработать возможные конфликтные ситуации. Обычно преподаватель создает сценарный план проведения игры, в который включаются ситуации, отражающие динамику взаимодействия сотрудников при выполнении служебных обязанностей. Методическая разработка предусматривает распределение ролей, которые воссоздаются не только на практических занятиях, но также они активно осознаются обучающимися во время самостоятельной подготовки. Эффективность данной форма работы заключается в том, что игра способствует выработке новой модели поведения, дает представление о том, как можно разрешить подобную ситуацию в реальности. Ценность данного метода в то, что если теоретическая информация быстрее стирается, то полученный в игре опыт сохраняется длительное время и имеет практическую направленность. Актуальна для занятий по криминалистике и деловая игра. Она предполагает решение реальных задач, позволяет формировать у обучающихся сложные навыки и умения выполнения различных видов деятельности в динамично меняющейся обстановке, а также развивать их профессиональное мышление. Такой вид имитации реальной служебной деятельности сотрудников ОВД позволяет студентам тренировать память, наблюдательность, способствует умению концентрироваться, позволяет совершенство-

вать навыки вербального общения, активно работать на занятии. Задача преподавателя, как и при любой игре, четко определить игровые правила, предложить фабулу преступления, оговорить признаки, которые будут оценены, и подвести итоги работы. При проведении деловых игр на практических занятиях курсанты учатся осуществлять следственные действия, процессуально их оформлять, вырабатывают навыки применения и использования технико-криминалистических средств, а также учатся обеспечивать права и законные интересы участников уголовного судопроизводства. Наш опыт преподавания учебной дисциплины «криминалистика» показывает, что наиболее целесообразно использовать игры при изучении разделов «криминалистическая тактика» и «криминалистическая методика». В игре, как форме обучения, наилучшим образом воспроизводится модель оперативно-служебной обстановки. На занятиях курсанты в ходе ролевых игр имитируют производство различных следственных действий, учатся составлять процессуальные и иные документы. Выполнение ролей участников следственно-оперативной группы (СОГ) в моделируемой ситуации позволяет не только задействовать большинство обучающихся в решении поставленных задач, но и расширить их профессиональный кругозор, выработать навык самостоятельного разрешения проблемных ситуаций, возникающих при производстве следственного действия. Курсанты совершенствуют умение ставить себя на место объекта и субъекта профессиональной деятельности, анализируя их психологию. Развитые коммуникативные качества позволяют строить отношения с людьми, эффективно взаимодействовать с ними в совместной деятельности. Работа в группе способствует развитию навыков межличностного общения и коммуникативной компетенции будущих юристов, проявлению следователем и другими участниками своих организаторских способностей.

Таким образом, игры, используемые в профессиональной подготовке специалистов, сочетают в себе имитационные и игровые элементы. Первые имитируют предметное содержание профессии, а вторые моделируют ролевые (должностные) действия специалистов в процессе их профессионального труда [6]. Результатом моделирования становятся не только сформированные у обучающихся практические умения, но и необходимые нравственные, личностные, профессионально-деловые качества.

Для успешного проведения игр необходимо наличие материальной базы, задействованной в качестве игровой атрибутики. Мы целиком и полностью согласны с мнением Ивановой С.И. о том, что реализовать метод имитационного обучения возможно только используя специализированные полигоны [3]. Это специально оборудованные аудитории, в которых обучающиеся могут решать различные криминалистические задачи в условиях смоделированных ситуаций совершения преступления, максимально приближенных к реальным событиям. Так, например, в Орловском юридическом институте МВД России имени В.В. Лукьянова занятия

по криминалистике проводятся с использованием возможностей учебно-полигонной базы кафедры криминалистики и предварительного расследования в ОВД. В составе базы криминалистические полигоны «Офис», «Квартира», «Отделение банка», «Магазин», «Аптека», «Комната проведения следственных действий», «Гараж», а также межкафедральный многофункциональный учебно-полигонный комплекс на загородной учебной базе института (ЗУБ). Полигоны обеспечены современными технико-криминалистическими средствами, позволяющими на практике закрепить основные умения по всем разделам криминалистики, превратив их в навыки. Оснащение учебных полигонов позволяет отработать тактические приемы при проведении отдельных следственных действий, симитировать работу следственно-оперативной группы на месте происшествия. Занятия на учебных полигонах наиболее эффективны для реализации практико-ориентированного подхода в обучении, поскольку позволяют максимально приблизиться к практической деятельности, обеспечить предметную наглядность, самостоятельность и активность курсантов.

Более сложная форма моделирования профессиональной деятельности сотрудников полиции используется при преподавании дисциплины «Учение», которая концентрирует в себе комплекс знаний по актуальным для деятельности ОВД МВД России проблемам. Цель данной дисциплины – способствовать изучению обучающимися особенностей работы по расследованию преступлений, связанных с нарушением правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств, в форме предварительного следствия, их профессиональной ориентации и, в конечном счёте, повышению личной заинтересованности в службе в органах внутренних дел. Особенность таких занятий, проводимых в форме игры, заключается в моделировании действий, максимально приближенных к деятельности следователя. Местом проведения учений становится межкафедральный многофункциональный учебно-полигонный комплекс на загородной учебной базе. Порядок проведения таких занятий основывается на решении тремя подгруппами обучающихся, согласно различным вводным, конкретных заданий, ситуационных задач и производстве следственных действий под руководством и контролем преподавателя по трём фабулам преступлений. При этом задействованы три различных полигона, на каждом из которых попеременно должны отработать необходимые умения, согласно конкретной фабуле, все три подгруппы. Таким образом, достигается цель привития обучающимся навыков работы в различных следственных ситуациях. Преподаватели осуществляют общее руководство, контролируя курсантов в ходе выполнения задания, вмешиваясь в процесс производства следственного действия или построения плана расследования лишь в случае возникновения у студентов неразрешимых затруднений, допущения ими серьезных ошибок и просчетов. Данный вид деятельности позволяет слушателям поступать самостоятельно при принятии тех

или иных тактических решений в ходе действий, направленных на собирание и проверку доказательств по уголовному делу, способствует закреплению навыков в составлении плана расследования преступления.

В качестве вывода можно заключить, что игра развивает мышление обучающегося, формирует умения и навыки действий в различных ситуациях (стандартных и нестандартных). Также с помощью игровых методов участники имеют возможность решать сложные проблемы, искать свои подходы, что помогает им развивать творческие способности и позволяет нестандартно мыслить. Во время игры модели-

руется особенный профессиональный тип общения, а также вырабатывается стиль поведения ее участников. В дальнейшем данные навыки помогут быстрее адаптироваться будущим офицерам полиции в своей служебной деятельности. На наш взгляд, имитационные профессионально-ориентированные игры необходимо широко применять в процессе обучения в высших учебных заведениях МВД России, поскольку основу профессиональной подготовки специалистов для ОВД составляют умения и навыки выполнения конкретных задач каждым сотрудником в различных условиях и ситуациях оперативной обстановки.

### Библиографический список

1. Гросс Г. Руководства для судебных следователей как системы криминалистики. Новое изд., перепеч. с изд. 1908 г. М.: ЛексЭст, 2002
2. Зорин Г.А. Использование криминалистических игр, инверсий, эффектов и тактических ловушек при расследовании, обвинении и защите по уголовным делам: Учебно-методическое пособие. М.: Юрлитинформ, 2002
3. Иванова С.И. Практико-ориентированное обучение в системе дополнительного профессионального образования образовательных учреждений МВД России (на примере Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 26. С. 281–285
4. Колдин В.Я. Актуальные проблемы методологии криминалистики и судебной экспертизы // Теория и практика судебной экспертизы. 2011. № 1 (21). С. 12–18
5. Мецерыкова Е.И., Панферкина И.С. Управление практико-ориентированным обучением курсантов как условие повышения эффективности профессионально/личностного становления // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 2 (53). С. 21–24
6. Столяренко А.М. Юридическая педагогика. Курс лекций. М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ», 2000

### References

1. Gross G. Guidelines for forensic investigators as a system of criminalistics. New ed., reprint. from the 1908 edition of Moscow: lexest, 2002
2. Zorin G.A. The use of forensic games, inversions, effects and tactical traps in the investigation, prosecution and defense in criminal cases: An educational and methodological guide. Moscow: Yurlitinform, 2002.
3. Ivanova S.I. Practice-oriented training in the system of additional professional education of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia (on the example of the Tyumen Institute for Advanced Training of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia). 2014. Vol. 26. Pp. 281–285
4. Koldin V.Ya. Actual problems of methodology of criminalistics and forensic examination // Theory and practice of forensic examination. 2011. № 1 (21). Pp. 12–18
5. Meshcheryakova E.I., Panferkina I.S. Management of practice-oriented training of cadets as a condition for improving the effectiveness of professional / personal formation // Psychopedagogics in law enforcement agencies, 2013, №. 2 (53). Pp. 21–24
6. Stolyarenko A.M. Legal pedagogy. Course of lectures. Moscow: Association of authors and publishers “TANDEM”, 2000

УДК 372.851.2

УДК 372.851.2

**СЕЛЮТИН В.Д.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: selutin\_v\_d@mail.ru

**ЯРЕМКО Н.Н.**

доктор педагогических наук, доцент, кафедра «Математическое образование», Пензенский государственный университет

E-mail: Yaremki@yandex.ru

**SELYUTIN V.D.**

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Department of Algebra and Mathematical Methods in Economics, Orel State University

E-mail: selutin\_v\_d@mail.ru

**YAREMKO N.N.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Mathematical Education Department of Penza State University

E-mail: yaremki@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ВЕКТОРНЫХ ПРОСТРАНСТВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

### SPECIFICS OF THE METHODOLOGICAL PROVISION OF STUDENTS' MASTERING OF VECTOR SPACES IN THE CONDITIONS OF A PANDEMIC

*В статье рассматриваются специфические аспекты разработки методического обеспечения изучения студентами физико-математических направлений подготовки векторных пространств в условиях пандемии. Затрагиваются проблемы дистанционного взаимодействия преподавателя и студентов при карантине и самоизоляции на основе передовых информационных технологий.*

*Ключевые слова:* пандемия, карантин, самоизоляция, информатизация, дистанционное обучение, векторные пространства, евклидово пространство.

*The article discusses specific aspects of developing methodological support for students to study the physical and mathematical directions of preparing vector spaces in pandemic conditions. The problems of remote interaction between teachers and students in quarantine and self-insulation based on advanced information technologies are addressed.*

*Keywords:* pandemic, quarantine, self-isolation, informatization, distance learning, vector spaces, Euclidean space.

Обрушившаяся на человечество пандемия вынудила принимать меры по организации образования в совершенно новых условиях. Закрытие аудиторий в вузах и переход на дистанционное обучение сопряжены с многими проблемами, бросающими вызов системам обучения в складывающейся критической ситуации [1]. Педагоги вынуждены действовать в обстоятельствах, когда становятся неприемлемыми привычные методические разработки, используемые в течение ряда предшествующих лет. Не понятно, какие из вновь предлагаемых являются наиболее эффективными и как можно их наилучшим образом реализовать.

С другой стороны, наряду с признанными вызовами и проблемами, онлайн режим обучения предоставляет широкий спектр возможностей и перспектив для форсированного совершенствования процесса обучения конкретным дисциплинам, изменению которого способствует дистанционная работа.

В частности, новый формат обучения вынуждает иначе взглянуть на проблему совершенствования методического обеспечения изучения математических дисциплин, в числе которых в первую очередь «Алгебра», важнейшим разделом которой является «Векторные пространства». Как и другие разделы математики, он усваивается обучающимися при соблюдении ряда педагогических

требований, приобретающих определенную трансформацию при переходе на удаленную работу [1; 5].

Студентов необходимо снабдить учебными материалами и заданиями, посильными при отсутствии живого общения с преподавателем. Кроме того, нужно дистанционно организовать их самостоятельную работу, чтобы помочь разобраться с новым учебным материалом и выработать необходимые практические навыки.

В комплекс упражнений, обеспечивающих надежное усвоение студентами векторных пространств, необходимо включать задания по каждому из учебных вопросов: определение и простейшие свойства векторного пространства; линейная зависимость и независимость векторов; понятие подпространства и признак подпространства; размерность и базис векторного пространства, связь между базисами; преобразование координат вектора; линейные оболочки и линейные многообразия; сумма подпространств, пересечение подпространств; евклидовы действительные пространства, норма вектора; ортогональные системы векторов; ортогональное дополнение векторного подпространства; ортонормированные системы векторов.

Анализ учебных пособий по алгебре показал, что в них недостаточно заданий, способствующих формированию устойчивых знаний о векторных пространствах

при дистанционном взаимодействии преподавателя со студентами. В руководствах к решению задач порой предлагаются алгоритмы в отрыве от реальных условий онлайн режима, что не способствует предупреждению формализма в знаниях студентов.

Поэтому для раздела «Векторные пространства» нами разработаны методические рекомендации и указания, способствующие формированию устойчивых знаний, умений и владений, не только на этапе ознакомления с изучаемым материалом, но и на этапах закрепления и применения полученных знаний при решении прикладных задач.

Переход к использованию современных образовательных информационных технологий в условиях пандемии заставил добавлять к учебным материалам инструкции по работе, рекомендации и подсказки: указывать время, которое требуется для выполнения практического задания и по изучению теории, рекомендовать оптимальные стратегии.

Например, когда при дистанционном обучении студенту предлагается доказать, что в действительном пространстве квадратных матриц 2-го порядка вектор  $\begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$  не выражается линейно через  $\begin{pmatrix} 2 & 3 \\ 1 & 0 \end{pmatrix}$  и  $\begin{pmatrix} -2 & 3 \\ 2 & 1 \end{pmatrix}$ . Следует посоветовать студенту прочитать в конспекте лекции определение: что значит, когда один вектор линейно выражается через данную систему векторов.

В левую часть равенства, фигурирующего в определении, подставить  $\begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$ , а в правую часть подставить

$$\begin{pmatrix} 2 & 3 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \text{ и } \begin{pmatrix} -2 & 3 \\ 2 & 1 \end{pmatrix}.$$

Далее провести действия с матрицами в правой части и свести всю правую часть к одной матрице. От равенства двух матриц перейти к системе уравнений, из которой попытаться найти скаляры. Если система не имеет решений, то вектор  $\begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$  не выражается линейно через

$$\begin{pmatrix} 2 & 3 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \text{ и } \begin{pmatrix} -2 & 3 \\ 2 & 1 \end{pmatrix}. \text{ А если система имеет решение, то}$$

выражается.

Затруднения, возникающие у студентов при нахождении координат векторов, снимаются с помощью конкретных указаний. Покажем на примере нахождения координат вектора  $33+14i$  пространства  $\mathbf{C}$  комплексных чисел над  $\mathbf{R}$  в базисе  $\{51+i, 42i\}$ .

Обращаем внимание, прежде всего, что в роли векторов выступают здесь комплексные числа  $a+bi$ , где  $a, b \in \mathbf{R}$ . В роли скаляров – действительные числа. По определению, координаты вектора – это такие числа  $\alpha_1$  и  $\alpha_2$ , что  $33+14i = \alpha_1 \cdot (51+i) + \alpha_2 \cdot 42i$ .

После преобразований:  $33+14i = 51\alpha_1 + (\alpha_1+42\alpha_2) \cdot i$ .

Два комплексных числа равны тогда и только тогда, когда равны действительные части и равны мнимые части. Поэтому получается система уравнений

$$\begin{cases} 33 = 51\alpha_1 \\ 14 = \alpha_1 + 42\alpha_2 \end{cases}, \text{ решение которой дает}$$

$$\alpha_1 = \frac{33}{51}, \alpha_2 = \frac{14 - \alpha_1}{42} = \frac{681}{2142}.$$

В других пространствах в роли векторов выступают иные объекты, в общем случае произвольной природы. К примеру, студентам предстоит найти координаты вектора  $f(x) = 13 \cdot x^2 + 32 \cdot x - 51$  в базисе

$$\mathbf{B}\{41, 51+x, 5x^2\},$$

предварительно доказав, что это базис пространства многочленов степени  $\leq 2$  над полем действительных чисел  $\mathbf{R}$ . Здесь векторы – это многочлены

$f(x) = a \cdot x^2 + b \cdot x + c$ , где  $a, b, c \in \mathbf{R}$ . Скаляры – действительные числа.

Является ли  $\mathbf{B}\{41, 51+x, 5x^2\}$  в действительности базисом данного пространства? Рекомендуем выяснить это следующим образом.

1). Воспользоваться определением линейно независимой системы векторов:

$$\lambda_1 \cdot 41 + \lambda_2 \cdot (51+x) + \lambda_3 \cdot 5x^2 = 0 + 0 \cdot x + 0 \cdot x^2.$$

Из равенства двух многочленов следует равенство коэффициентов при одинаковых степенях. Поэтому получается система уравнений

$$\begin{cases} 41\lambda_1 + 51\lambda_2 = 0 \\ \lambda_2 = 0 \\ 5\lambda_3 = 0, \end{cases}$$

которая имеет единственное нулевое решение  $\lambda_1=0, \lambda_2=0, \lambda_3=0$ .

2) Показать, что любой многочлен

$f(x) = a \cdot x^2 + b \cdot x + c$  линейно выражается через  $\{41, 51+x, 5x^2\}$ :

$$f(x) = a \cdot x^2 + b \cdot x + c = \beta_1 \cdot 41 + \beta_2 \cdot (51+x) + \beta_3 \cdot 5x^2.$$

Откуда  $\begin{cases} 41\beta_1 + 51\beta_2 = c \\ \beta_2 = b \\ 5\beta_3 = a \end{cases}$  и, находя определитель этой

$$\text{системы } \begin{vmatrix} 41 & 51 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 5 \end{vmatrix} = 205 \neq 0, \text{ заключаем: система}$$

имеет единственное решение. Это означает, что существуют действительные числа  $\beta_1, \beta_2, \beta_3$ , которые однозначно выражаются через коэффициенты многочлена  $f(x) = a \cdot x^2 + b \cdot x + c$ .

На основании определения базиса векторного пространства, обучающиеся положительно отвечают на поставленный вопрос.

Далее им предстоит находить координаты вектора  $f(x) = 13 \cdot x^2 + 32 \cdot x - 51$  в базисе  $\mathbf{B}\{41, 51+x, 5x^2\}$ .

По определению, координаты вектора – это такие скаляры  $\alpha_1, \alpha_2$  и  $\alpha_3$ , что

$$13 \cdot x^2 + 32 \cdot x - 51 = \alpha_1 \cdot 41 + \alpha_2 \cdot (51+x) + \alpha_3 \cdot 5x^2.$$

После преобразований:

$$13 \cdot x^2 + 32 \cdot x - 51 = 5\alpha_3 x^2 + \alpha_2 x + (41\alpha_1 + 51\alpha_2).$$

Из равенства двух многочленов получается

$$\begin{cases} 41\alpha_1 + 51\alpha_2 = -51 \\ \alpha_2 = 32 \\ 5\alpha_3 = 13. \end{cases}$$

Решив эту систему уравнений, получаем

$$\alpha_1 = -\frac{1683}{41} \approx -41,05; \alpha_2 = 32; \alpha_3 = \frac{13}{5} = 2,6.$$

Самоконтроль рекомендуется путем проверки полученного ответа:

$$\alpha_1 \cdot 41 + \alpha_2 \cdot (51 + x) + \alpha_3 \cdot 5x^2 = -\frac{1683}{41} \cdot 41 + 32 \cdot (51 + x) + 2,6 \cdot 5x^2 = 13 \cdot x^2 + 32 \cdot x - 51.$$

Способы оформления решений задач по нахождению ортонормированных базисов иллюстрируются конкретными образцами. Предположим, что обучающимся предстоит осуществить поиск ортонормированного базиса линейной оболочки векторов

$$\vec{a}_1 = (1, 0, 0); \vec{a}_2 = (-1, 1, 0); \vec{a}_3 = (4, -2, 2); \vec{a}_4 = (-3, 3, 0).$$

Сначала им следует выяснить, является ли эта система векторов линейно зависимой:

$$\begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 \\ 4 & -2 & 2 \\ -3 & 3 & 0 \end{pmatrix} \rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 \\ 0 & -2 & 2 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & -2 & 2 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \rightarrow$$

$$\rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 2 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 2 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}$$

– вектор  $\vec{a}_4$  является линейной комбинацией первых трех линейно независимых векторов. Общий вид линейной оболочки:

$$L(\vec{a}_1, \vec{a}_2, \vec{a}_3, \vec{a}_4) = \{ \alpha_1 \cdot \vec{a}_1 + \alpha_2 \cdot \vec{a}_2 + \alpha_3 \cdot \vec{a}_3 / \alpha_1, \alpha_2, \alpha_3 \in \mathbb{P} \},$$

а ее базис

$$\mathbf{B}\{ \vec{a}_1, \vec{a}_2, \vec{a}_3 \}.$$

Далее, от уже имеющегося базиса  $\mathbf{B}\{ \vec{a}_1, \vec{a}_2, \vec{a}_3 \}$  нужно перейти к новому ортогональному базису

$$\mathbf{B}\{ \vec{b}_1, \vec{b}_2, \vec{b}_3 \}.$$

Полагая вектор  $\vec{b}_1 = \vec{a}_1$ , рекомендуем построить вектор  $\vec{b}_2$  как линейную комбинацию векторов  $\vec{b}_1$  и  $\vec{a}_2$ , положив  $\vec{b}_2 = \lambda \vec{b}_1 + \vec{a}_2$ , подчинив выбор коэффициента  $\lambda$  требованию, чтобы вектор  $\vec{b}_2$  был ортогонален вектору  $\vec{b}_1$ .

Умножая скалярно обе части равенства на вектор  $\vec{b}_1$ :  $(\vec{b}_2, \vec{b}_1) = \lambda(\vec{b}_1, \vec{b}_1) + (\vec{a}_2, \vec{b}_1)$ , откуда  $0 = \lambda \cdot (\vec{b}_1, \vec{b}_1) + (\vec{a}_2, \vec{b}_1)$ . Тогда

$$0 = \lambda \cdot (1^2 + 0^2 + 0^2) + (-1 \cdot 1 + 1 \cdot 0 + 0 \cdot 0); \quad 0 = \lambda \cdot 1 - 1,$$

откуда получаем  $\lambda = 1$ .

$$\text{Итак: } \vec{b}_2 = 1 \cdot \vec{b}_1 + \vec{a}_2 = 1 \cdot (1, 0, 0) + (-1, 1, 0) = (0, 1, 0).$$

Зная  $\vec{b}_2$ , надо находить  $\vec{b}_3$  как линейную комбинацию векторов  $\vec{b}_1$ ,  $\vec{b}_2$  и  $\vec{a}_3$ , положив  $\vec{b}_3 = \beta_1 \vec{b}_1 + \beta_2 \vec{b}_2 + \vec{a}_3$ , подчинив выбор коэффициентов  $\beta_1$  и  $\beta_2$  требованию, чтобы вектор  $\vec{b}_3$  был ортогонален векторам  $\vec{b}_1$  и  $\vec{b}_2$ .

Умножим скалярно обе части равенства на вектор  $\vec{b}_1$ :

$$(\vec{b}_3, \vec{b}_1) = \beta_1 (\vec{b}_1, \vec{b}_1) + \beta_2 (\vec{b}_2, \vec{b}_1) + (\vec{a}_3, \vec{b}_1);$$

$$0 = \beta_1 \cdot (1^2 + 0^2 + 0^2) + \beta_2 \cdot 0 + (4 \cdot 1 - 2 \cdot 0 + 2 \cdot 0),$$

откуда  $\beta_1 = -4$ .

Умножим скалярно обе части того же равенства на

вектор  $\vec{b}_2$ :

$$(\vec{b}_3, \vec{b}_2) = \beta_1 (\vec{b}_1, \vec{b}_2) + \beta_2 (\vec{b}_2, \vec{b}_2) + (\vec{a}_3, \vec{b}_2);$$

$$0 = \beta_1 \cdot 0 + \beta_2 \cdot ((-1)^2 + 1^2 + 0^2) + (4 \cdot 0 - 2 \cdot 1 + 2 \cdot 0),$$

откуда  $\beta_2 = 2$ .

$$\text{Итак: } \vec{b}_3 = \beta_1 \vec{b}_1 + \beta_2 \vec{b}_2 + \vec{a}_3 =$$

$$= -4 \cdot (1, 0, 0) + 2 \cdot (0, 1, 0) + (4, -2, 2) = (0, 0, 2).$$

Таким образом, получили ортогональный базис

$\mathbf{B}\{ \vec{b}_1, \vec{b}_2, \vec{b}_3 \}$ , где

$$\vec{b}_1 = (1, 0, 0); \vec{b}_2 = (0, 1, 0); \vec{b}_3 = (0, 0, 2).$$

Из него получают ортонормированный базис. Для этого нужно найти норму каждого базисного вектора:

$$\|\vec{b}_1\| = \sqrt{1^2 + 0^2 + 0^2} = 1; \quad \|\vec{b}_2\| = \sqrt{0^2 + 1^2 + 0^2} = 1;$$

$$\|\vec{b}_3\| = \sqrt{0^2 + 0^2 + 2^2} = 2.$$

Векторы

$$\vec{c}_1 = \frac{1}{\|\vec{b}_1\|} \cdot \vec{b}_1 = \left(\frac{1}{1}, \frac{0}{1}, \frac{0}{1}\right) = (1, 0, 0);$$

$$\vec{c}_2 = \frac{1}{\|\vec{b}_2\|} \cdot \vec{b}_2 = \left(\frac{0}{1}, \frac{1}{1}, \frac{0}{1}\right) = (0, 1, 0);$$

$$\vec{c}_3 = \frac{1}{\|\vec{b}_3\|} \cdot \vec{b}_3 = \left(\frac{0}{1}, \frac{0}{1}, \frac{2}{1}\right) = (0, 0, 2)$$

образуют ортонормированный базис  $\mathbf{B}\{ \vec{c}_1, \vec{c}_2, \vec{c}_3 \}$ .

Изучая ортогональные дополнения подпространств, обучающиеся получают подсказки к решению задач и образцы оформления решений. Например, требуется найти базис ортогонального дополнения  $L^\perp$  к линейной оболочке системы векторов

$$\vec{a}_1 = (1, 0, 2, 1); \vec{a}_2 = (2, 1, 2, 3); \vec{a}_3 = (0, 1, -2, 1).$$

В первую очередь необходимо выяснить линейную независимость координатных строк этих векторов:

$$\begin{pmatrix} 1 & 0 & 2 & 1 \\ 2 & 1 & 2 & 3 \\ 0 & 1 & -2 & 1 \end{pmatrix} \rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 & 2 & 1 \\ 0 & 1 & -2 & 1 \\ 0 & 1 & -2 & 1 \end{pmatrix} \rightarrow$$

$$\rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 & 2 & 1 \\ 0 & 1 & -2 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 & 2 & 1 \\ 0 & 1 & -2 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}$$

Откуда следует общий вид линейной оболочки:

$$L(\vec{a}_1, \vec{a}_2, \vec{a}_3) = \{ \alpha_1 \cdot \vec{a}_1 + \alpha_2 \cdot \vec{a}_2 / \alpha_1, \alpha_2 \in \mathbb{P} \},$$

базисом которой будет  $\mathbf{B}\{ \vec{a}_1, \vec{a}_2 \}$ .

Ортогональное дополнение  $L^\perp$  к этой линейной

оболочке состоит из векторов  $\vec{x} = (x_1, x_2, x_3, x_4)$ , которые ортогональны (перпендикулярны) базисным векторам

$\vec{a}_1$  и  $\vec{a}_2$ :  $\vec{x} \perp \vec{a}_1, \vec{x} \perp \vec{a}_2$ . Поэтому равны нулю скалярные

произведения  $(\bar{a}_1, \bar{x})=0$  и  $(\bar{a}_2, \bar{x})=0$ . Переходя к выражениям скалярных произведений в координатах, получают систему уравнений:

$$\begin{cases} 1 \cdot x_1 + 0 \cdot x_2 + 2x_3 + 1 \cdot x_4 = 0 \\ 2 \cdot x_1 + 1 \cdot x_2 + 2x_3 + 3 \cdot x_4 = 0. \end{cases}$$

Приводя матрицу этой системы к виду  $\begin{pmatrix} 1 & 0 & 2 & 1 \\ 0 & 1 & -2 & 1 \end{pmatrix}$ , получают: ее ранг равен 2, а так

как  $2 < 4$ , значит система имеет бесконечно много решений. На равносильна следующей:

$$\begin{cases} 1 \cdot x_1 + 0 \cdot x_2 = -2x_3 - x_4 \\ x_2 = 2x_3 - x_4. \end{cases}$$

Пусть  $x_3, x_4$  – любые числа поля  $P$ , над которым задано пространство. Полагая  $x_3 = 1, x_4 = 0$ , тогда  $x_2 = 2, x_1 = -2$ .

Вектор  $\bar{e}_1 = (2, -2, 1, 0)$  – первый базисный вектор пространства решений однородной системы уравнений.

Полагая  $x_3 = 0, x_4 = 1$ , тогда  $x_2 = -1, x_1 = -1$ .

Вектор  $\bar{e}_2 = (-1, -1, 0, 1)$  – второй базисный вектор пространства решений однородной системы уравнений.

Общее решение однородной системы уравнений за-

писывается так:

$\bar{x} = \alpha_1 \cdot \bar{e}_1 + \alpha_2 \cdot \bar{e}_2$ , где  $\alpha_1, \alpha_2$  – любые действительные числа, причем

$\bar{e}_1 = (2, -2, 1, 0), \bar{e}_2 = (-1, -1, 0, 1)$  – образуют базис ортогонального дополнения  $L^\perp$ , а значит можно записать:

$L^\perp = \{\beta_1 \cdot \bar{e}_1 + \beta_2 \cdot \bar{e}_2 / \beta_1, \beta_2 \in P\}$ . Его базис  $B^\perp = \{\bar{e}_1, \bar{e}_2\}$ .

Созданное методическое обеспечение обучения студентов векторным пространствам в условиях пандемии в виде комплекса учебных заданий прошло экспериментальную проверку на эффективность [3; 4].

Для оценки эффективности разработанных методических рекомендаций использовались следующие основные критерии: а) уровень усвоения студентами векторных пространств; б) осознанность знаний, умений и владений студентов, их неформальный характер; в) интерес обучающихся к занятиям алгеброй [2].

При проведении экспериментальной работы была подтверждена эффективность разработанного методического обеспечения. Внедрение его в образовательный процесс способствует более результативному развитию логического мышления, по сравнению с традиционными средствами обучения, содействует преодолению формализма в знаниях обучающихся и приводит к глубокому их осмыслению.

### Библиографический список

1. Воробьева М.В., Канарская М. Дистанционное обучение: характеристики, преимущества и недостатки // Гуманитарный научный вестник. 2020. №5. С. 65–69.
2. Селютин В.Д. Использование методов линейной алгебры при обучении математической статистике в вузах // Вестник ЕГУ им. И.А. Бунина. Вып. 17: Серия «Педагогика» (История и теория математического образования). Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2008. С. 389–394.
3. Селютин В.Д. Экспериментальная проверка влияния контролируемых факторов в педагогике // Современные проблемы физико-математических наук. Материалы III Международной научно-практической конференции, 23–26 ноября 2017 г. / под общ. ред. Т.Н. Можаровой. Орел: ОГУ, 2017. С. 529–534.
4. Селютин В.Д., Лебедева Е.В., Яремко Н.Н. Применение линейных регрессионных моделей в педагогических исследованиях // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Научный журнал. – Орел: издательство ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 2018. №3 (80). С.354–359.
5. Селютин В.Д., Юшин В.Н. Дистанционное обучение корреляционному анализу в условиях самоизоляции при карантине // Информатизация образования – 2020 / материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 115-летию со дня рождения патриарха российского образования, великого педагога и математика, академика

### References

1. Vorobyova M. V., Kanarskaya M. Distance learning: characteristics, advantages and disadvantages // Humanitarian scientific Bulletin. 2020. №5. Pp. 65–69.
2. Selyutin V.D. The use of linear algebra methods in teaching mathematical statistics in universities. Vestnik YSU im. I.A. Bunin, no. 17: Series “Pedagogy” (History and theory of mathematical education). Yelets: YSU named after I.A. Bunin, 2008. Pp. 389–394.
3. Selyutin V.D. Experimental verification of the influence of controlled factors in pedagogy // Modern problems of physical and mathematical sciences. Materials of the III International Scientific and Practical Conference, November 23–26, 2017 / ed. T.N. Mozharova, Orel: OSU, 2017. Pp. 529–534.
4. Selyutin V.D., Lebedeva E.V., Yaremko N.N. Application of linear regression models in pedagogical research // Uchenye zapiski Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. Science Magazine. Orel: publishing house of FSBEI VO “Orel State University named after I.S. Turgenev”, 2018. No. 3 (80). Pp. 354–359.
5. Selyutin V.D., Yushin V.N. Distance learning correlation analysis in conditions of self-isolation during quarantine // Informatization of Education – 2020 / materials of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 115th anniversary of the birth of the Patriarch of Russian education, great teacher and mathematician, academician RAS S. M. Nikolsky (1905 - 2012) (October 29–31, 2020, Oryol). Orel: OSU named after I. S. Turgenev, 2020. Pp. 350–356.

**СЕРГЕЕВА Н.И.**

кандидат педагогических наук, доцент, Академия  
Федеральной Службы Охраны, г. Орел, Россия  
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

**SERGEEVA N.I.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Academy of the Federal  
Guard Service, Oryol, Russia  
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

### DEFINITION OF THE CONTENT AND STRUCTURE OF THE TEXTBOOK FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL SPEAKING

*Статья посвящена проблеме разработки содержания и структуры учебного пособия для обучения иноязычной профессиональной устной речи. Рассматривается содержание учебного пособия, определяемое требованиями ФГОС, учебной программы по иностранному языку, целями, условиями обучения и психологическими особенностями данной категории обучающихся. Определяется структура модульного учебного пособия, описывается содержание каждого модуля, задания и упражнения, входящие в модуль, а также специальные разделы пособия.*

*Ключевые слова:* диалог, лексика, модуль, раздел, содержание, структура, упражнения, учебное пособие.

*The article is devoted to the problem of developing the content and structure of a textbook for teaching a foreign language professional oral speech. The content of the textbook is determined by the requirements of the Federal State Educational Standard, the curriculum in a foreign language, goals and conditions of education and psychological characteristics of this students' category. The structure of the modular tutorial is determined, the content of each module, tasks and exercises included in the module, as well as special sections of the textbook are described.*

*Keywords:* dialogue, vocabulary, module, section, content, structure, exercises, textbook.

Разрабатываемое учебное пособие «Практикум устной речи» является основой всего комплекса учебно-методического обеспечения для развития умений и навыков иноязычной профессиональной устной речи, а также для формирования речевого опыта профессионального общения в определенных ситуациях типичных для служебной деятельности.

После разработки концептуальных основ учебного пособия, определяющих основные цели, задачи, педагогические и методические подходы и принципы, следующим важным шагом является определение его содержания и структуры. При выполнении этой задачи учитываются содержание, тематика и логика изучения иностранных языков обучающимися по специальности «Государственная охрана», интеллектуальные способности и психологические особенности разных категорий обучающихся, а также результаты педагогических исследований, проведенных с целью проектирования и разработки соответствующего учебно-методического обеспечения для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции.

На первых трех годах обучения по специальности «Государственная охрана» изучается следующая профессиональная тематика, которая является предметной основой речевой деятельности на четвертом году обучения: «Специальные службы и силы специальных операций англоязычных стран», «Национальная, государственная и личная безопасность. Информационная

безопасность», «Институт государственной охраны в России», «Профессиональная деятельность сотрудников ФСО», «Охрана объектов. Осуществление пропускного режима», «Защита объектов государственной охраны», «Осуществление охранных мероприятий». Данная тематика отражает основное языковое содержание и специфику ситуаций бытового и профессионального общения в монологической и диалогической формах в разных жанрах, наиболее свойственных для данной профессиональной области (См. рис. 1).

Общение специалистов в сфере обеспечения охраны и безопасности может проходить в различных сферах с употреблением в речевой деятельности различных языковых средств, характерных для устного общения. Профессиональная коммуникация специалистов данной категории осуществляется, преимущественно, в **двух областях:**

- *профессиональной сфере:* в процессе служебной деятельности в официальной форме в типичных ситуациях профессионального общения;
- служебное общение на контрольно-пропускном пункте;
- служебное общение при патрулировании охраняемой территории;
- служебное общение на контрольном пункте пропуска транспортных средств;
- служебное общение с иностранными туристами на охраняемой территории;

- служебное общение при регулировании трафика на охраняемой территории;
- служебное общение при изложении инструкции для иностранных посетителей;
- служебное общение при ведении телефонных разговоров и т. п.

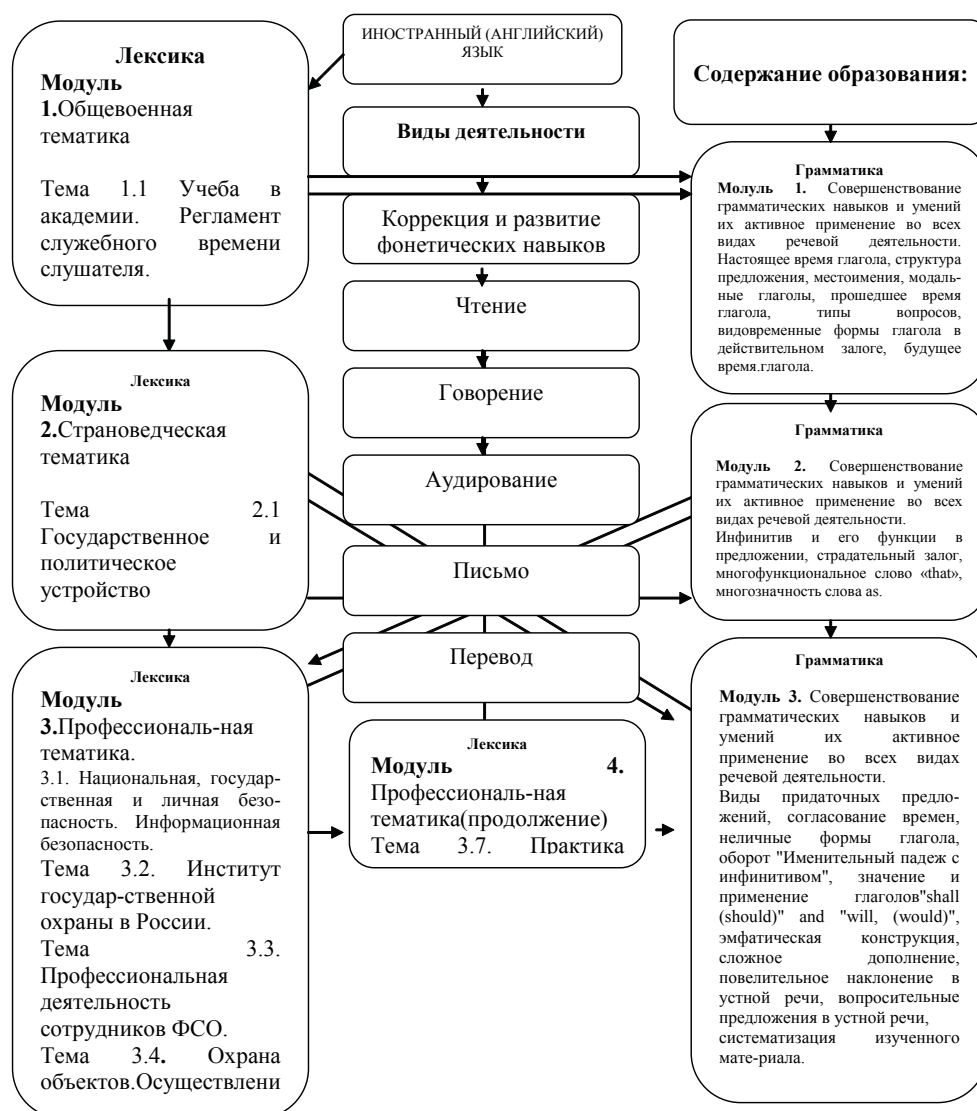


Рис. 1. Модульная структура содержания и организации процесса обучения иностранному (английскому) языку.

Данные ситуации определены на основе взаимодействия с представителями подразделений ФСО, со слушателями заочной формы обучения, выполняющими в служебное время различные профессиональные функции в подразделениях ФСО.

Общение может также происходить:

- в *общественной сфере* (аэропорт, вокзал, таможня, магазин, отель и т.п.) (См. рис. 2).

Исходя из вышесказанного, на заключительном этапе необходимо организовать обучение профессионально-значимому общению на иностранном языке в рамках выше приведенных специальных тем в определенных во время исследования и приведенных выше речевых ситуациях [1, 2].

Процесс обучения иноязычной устной речи включает в себя следующие основные составляющие, представляющие единый комплекс:

- обучение фонетике;

- обучение лексике;
- обучение аудированию;
- обучение говорению.

Обучение фонетике (формирование, развитие и совершенствование произносительных умений) имеет особое значение, поскольку неправильно произнесенное слово ведет к дальнейшим ошибкам в речи и неудачам в процессе коммуникации. Работу над произношением в данном учебном пособии предполагается осуществлять как путем осознания артикуляции звуков, так и способом имитации. Хотя основной материал учебного пособия представлен в виде аудиозаписи, значительная роль отводится преподавателю, который показывает, как необходимо произнести то или иное слово, выделяя тот или иной звук, и таким образом готовит обучающихся к осознанной имитации, проводя индивидуальную работу. Работа над произношением ведется на протяжении всего курса обучения, особое внимание обращается на



Рис. 2. Классификация ситуаций (тем) иноязычного профессионального общения сотрудников ФСО, а также виды деятельности при обучении устной речи.

ударение, интонацию, ритм и мелодию.

Примерами заданий для обучения произношению являются следующие:

- произнесите за диктором следующие слова, словосочетания, фразовые единства;
- прочитайте лексические единицы, с учетом долготы и краткости гласных;
- прочитайте следующие лексические единицы, обращая внимание на дифтонги, придыхание согласных и т. д.;
- прочитайте заимствованные (интернациональные) слова;
- прочитайте следующие предложения, обращая внимание на интонацию и логическое ударение и т. д.

В учебном пособии значительное внимание следует уделить изучению лексики, поэтому необходимо ввести значительное количество упражнений, способствующих усвоению формы, значения и употребления лексических единиц (фразовых единств). Они направлены на усвоение слова как отдельной лексической единицы, а также в сочетании с другими словами в различных фразовых единствах. Это обеспечивает усвоение формы слова, его значения и употребления. Обогащение словаря будет осуществляться в процессе введения при-

меняемых в профессиональной речи в определенных ситуациях лексических единиц. Большое внимание при формировании лексических навыков предполагается уделять способам беспереводной семантизации лексических единиц, поскольку они активизируют мыслительную деятельность обучающихся, развивают догадку, крайне необходимую в овладении иностранным языком, и позволяют создавать на занятии языковую атмосферу [3, 4].

В основе отобранного во время исследования и представленного в словаре-разговорнике лексического материала лежат не просто демонстрация и изложение. Представление единиц лексического минимума каждого урока осуществляется на основе синонимии, антонимии, интернационализации лексики и др., что в значительной мере повышает эффективность познавательной деятельности, а также развивает творческие способности обучающихся. Способ переводной семантизации, который требует меньше времени и обеспечивает правильность понимания, также необходим, например, при разъяснении значений абстрактных понятий.

Формирование умения понимать речь на слух (аудирование) предполагается осуществлять путем:

- проведения занятий на английском языке, включая формулирование заданий учебного пособия;
- введения учебного материала в устной речи;
- использования упражнений, направленных на развитие навыков аудирования.

Данные упражнения предполагают:

- прослушивание и повторение за диктором лексических единиц, прослушивание текста монологического или диалогического характера, синхронное чтение вместе с диктором;
- просмотр видеоролика или прослушивание аудиозаписи;
- установление соответствий между вопросом и одним из вариантов ответов;
- указание верных и неверных утверждений по результатам прослушивания;
- заполнение таблиц;
- завершение и / или составление предложений и т. д.

При определении доминант в системной целевой установке учебного пособия в качестве основных целей выступает обучение умениям и навыкам объясниться в стандартных коммуникативных ситуациях иноязычного профессионального общения. Однако выделение говорения в качестве целевой доминанты не только не противоречит принципам взаимосвязанного обучения, но и позволяет усилить взаимосвязь, поскольку в каждом из модулей учебного пособия представлены все виды речевой деятельности.

Речевые умения – понимание речи на слух, говорение (в диалогической и монологической форме) формируются в ходе активной работы обучающихся с языковым материалом как на занятиях, так и во внеаудиторное время. Формированию умения говорить на английском языке способствуют многочисленные упражнения, имеющие четкую и определенную направленность на ту или иную форму речи.

При обучении монологической речи, которое начинается в средней школе и продолжается в течение первых трех годов обучения в академии, предполагается исходить из уровневого подхода: высказывание на уровне предложения, высказывание в двух-четырёх предложениях, объединённых единым содержанием или предметом высказывания, и высказывание на уровне свободной речи. Однако наряду с обучением монологической речи осуществляется также и работа, направленная на формирование умений и навыков устной диалогической речи как основному виду профессиональной речи.

*Упражнения для формирования навыков говорения в диалоге предназначены для:*

- заучивания слов / фраз (повторение за диктором);
- участия в диалогическом высказывании в качестве одного из персонажей.

Для обучения диалогической речи в учебное пособие включаются упражнения, формирующие умение обращаться с просьбой, приказом, запрашивать инфор-

мацию путем постановки вопроса и т. д.

Задания (упражнения) для формирования и развития умений и навыков подготовленной профессиональной диалогической речи:

- краткие (полные) ответы на вопросы;
- постановка частных (ситуативных) и общих (узловых) вопросов;
- театрализация диалога по монологическому тексту (в записи или после прочтения);
- составление диалога (полилога) на определённую тему;
- дополнение, изменение диалогического текста;
- театрализация направленного с помощью определённых опор или составленного самостоятельно диалога по содержанию видеоролика.

Примерами заданий (упражнений) для обучения неподготовленной профессиональной диалогической речи являются:

- формирование расширенных (аргументированных) ответов на вопросы (без подготовки);
- театрализация комбинированного полилога с репликами и комментариями нескольких обучающихся;
- построение управляемого диалога (с опорой и без неё);
- проведение викторин, дискуссий или конференций.

При выборе упражнений для обучения профессиональной устной речи следует учитывать коммуникативной компетенции обучающихся, обеспечивать возможность осуществления дифференцированного подхода.

Обучение чтению не рассматривается в разрабатываемом пособии как первостепенная задача, так как программа по иностранному языку предусматривает преемственность из средней школы и первых трех годов обучения в академии. Однако работа над диалогическим текстом с целью извлечения информации и организации диалога по материалам текста предполагается в учебном пособии как один из важных видов учебной деятельности, поскольку чтение является одним из основных видов речевой деятельности. Чтение в комплексе с остальными видами речевой деятельности сохраняет свою специфику и в то же время имеет интегративную функцию, способствуя развитию речевых умений и навыков.

Установлено, что основой осуществления иноязычного профессионального общения в условиях неродной культуры является чтение текстов профессиональной направленности. Поэтому работу по формированию индивидуальной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) обучающихся на заключительном этапе следует строить на основе иноязычного текста диалогического характера специальной тематики с использованием комплексной системы профессионально и коммуникативно-ориентированных упражнений и заданий.

Следовательно, на втором этапе разработки учебного пособия «Практикум устной речи» для каждой

учебной темы необходимо отобрать тексты в устной и письменной форме с разным методическим назначением. С точки зрения методики тексты можно разделить на две категории: тексты для обучения информативному чтению, то есть чтению с целью извлечения необходимой информации, и тексты для обучения иноязычному профессиональному общению (графические тексты, аудио- и видеотексты в виде диалогов и полилогов). Необходимость подобного разграничения обусловлена тем, что разные цели использования того или иного дидактического материала в процесс обучения определяют весь процесс работы с ним. При отборе к текстам предъявляются определенные требования: *соответствие профилю будущей специальности* (ситуативное, функционально-стилистическое и жанровое), *тематичность*, *научность*, *новизна и актуальность*, *аутентичность* текстов, *проблемность*, *социокультурная маркированность*.

Учитывая эти требования, тексты отбираются таким образом, чтобы они рассматривали наиболее важные вопросы по каждой отдельной теме в определенной методически обоснованной последовательности в цикле занятий в зависимости от уровня сформированности лексического запаса обучающихся. Нередко тексты, на базе которых ведется обучение, не содержат новой профессиональной информации, не обеспечивают информационного разрыва (information gap) между информативностью текста и уровнем развития профессиональных знаний обучающегося. Для данного пособия должны отбираться такие тексты, после чтения которых происходит определенное развитие в уровне компетентности относительно темы текстов. Актуальность содержащейся в них информации должна быть стабильной, то есть не должна относиться к определенному, обозначенному лексическими единицами периоду времени, то есть сохранять вневременную актуальность и временную универсальность. Тексты подбираются из наиболее компетентных современных источников по профилю будущей специальности обучающихся, отражающих современное состояние языка. Требование аутентичности и проблемности также высказывается большинством исследователей, однако часто не находит воплощения на практике. Тексты должны содержать или создавать проблемную ситуацию, побуждающую к профессиональному общению на иностранном языке, что обеспечивает реализацию компетентностно-деятельностного подхода. Проблемы ставятся перед обучающимися не напрямую, обучающиеся должны быть способны выявлять, определять и разрешать их самостоятельно.

Проблема текста должна быть посильной для обучающихся, то есть соответствовать уровню как языковой, так и профессиональной подготовки, а также личностным потребностям и профессиональным интересам обучающихся. Поскольку при обучении иностранному языку с ориентацией на будущую профессию ставится задача формирования межкультурной компетенции как одной из составляющих ИПКК, тексты для пособия должны содержать информацию социокультурного характера, давать представление определенной экстралингвистической

ситуации. Ставится задача подбирать такие тексты, чтобы они восполняли пробелы как в профессиональной, так и языковой подготовке, а также лакуны в иносоциокультурных знаниях с точки зрения специфики профессионального общения в культуре страны изучаемого языка. Рассматривая конкретные ситуации профессионального общения, обучающиеся имеют возможность осознавать особенности профессиональной культуры родной страны, а также приобретать опыт познания многообразной «картины мира» за счет знакомства с особенностями профессиональной культуры соответствующей страны.

Учитывая представленные выше требования, для учебного пособия отбираются диалогические тексты самого разного методического предназначения, языкового наполнения, стиля и композиции, предназначенные для управления процессом обучения иноязычному информативному чтению с целью обучения профессиональному общению, а также для формирования у обучающихся системы знаний в определенной области: графические тексты, аудио- и видеозаписи устного профессионального общения (видеоролики из сети Интернет, а также видеоролики, созданные на кафедре с непосредственным участием самих обучающихся, фрагменты фильмов и т.п.).

На следующем этапе осуществляется отбор активного лексического минимума, единицами которого выступают однозначные слова, лексико-семантические варианты, сложные лексические единицы, речевые клише, фразеологизмы, словосочетания-наименования. В первую очередь, с учетом статистических данных (частотности, распространенности и употребительности) осуществляется анализ лингвистических особенностей аутентичных учебных диалогических текстов и отбор лексического материала с точки зрения семантической ценности и функциональности. На основе этих данных отбирается как общепрофессиональная лексика, так и термины, отражающие наиболее важные понятия изучаемой тематики и составляющие значимую часть терминологического аппарата специальности. На данном этапе представляется важным осуществление взаимодействия с представителями подразделений.

Важным компонентом содержания является социокультурная, страноведческая, общевоенная и профессиональная информация. Что касается средств языка, то в учебном пособии делается попытка обобщить накопленный в средней школе и в течение трех лет обучения в академии языковой материал, дать его в определенных на первом этапе исследования ситуациях прямого профессионального общения. Ставится задача дальнейшего развития произносительных, речевых, аудитивных и грамматических умений и навыков, а также формирования опыта общения в квазипрофессиональной ситуации.

Таким образом, в учебное пособие включаются диалогические тексты для развития умений и навыков устной речи на основе чтения. Понимание содержания текстов проверяется с помощью специальных заданий, начиная с самых простых и вплоть до самых сложных – свободного говорения в аналогичной с описанной в тексте ситуацией:

- определение соответствия приведенных высказываний содержанию текста;
- определение логической структуры текста;
- быстрое нахождение и перевод зачитанных преподавателем предложений текста,
- быстрое нахождение и чтение вслух отдельных предложений текста, названных преподавателем по-русски;
- ответы на вопросы преподавателя;
- чтение вслух отрывков текста, передающих его смысловую канву;
- изложение содержания прочитанного текста на русском или английском языке;
- устный перевод фрагментов текста, содержащих определенную информацию;
- устный перевод всего текста.

Тексты для чтения рассматриваются нами как средство развития у обучающихся креативных способностей. Для достижения данной цели тщательно отбираются и продумываются задания к текстам. Приведем примеры заданий, способствующие развитию креативных способностей и познавательной активности в говорении на основе прочитанного:

1. Фразы диалогического текста перепутаны. Двум группам обучающихся дается задание реконструировать диалог. После окончания работы группы дают обоснование своего варианта реконструкции. Такое задание, кроме формирования навыков ознакомительного чтения текста, развивает умение проследить логические связи текста, логику развития диалога или монолога. Оно также учит обосновывать и отстаивать свою позицию, учит сотрудничеству в группе, развивает умение общаться с товарищами.

2. Некоторые слова в диалогическом тексте выделены. Дается задание выяснить, почему выделены данные слова. Выполнение такого задания требует понимания содержания текста для последующего анализа, сравнения, заключения о том, что объединяет данные слова, какова их функция в тексте.

3. Целая серия заданий, которые учат определять структуру диалогического текста: какие основные вопросы рассматриваются в тексте; внесите недостающие слова в текст; исправьте предложенный диалог; скажите вежливо и т. д.

4. Такие и подобные им задания развивают у обучающихся умение совершать мыслительные операции синтеза, анализа, сравнения, противопоставления, обобщения, абстрагирования, развивают языковую догадку, интуицию, языковое предвидение, прогнозирование, речевые навыки.

Помимо графических текстов и упражнений большое значение при обучении иноязычному профессиональному общению имеет использование в процессе обучения видеороликов, представляющих типовые ситуации иноязычного профессионального общения, которые имеются в сети Интернет или разрабатываются и снимаются самими обучающимися, выступающими в роли сотрудников служб охраны и безопасности.

В данном случае аудирование выступает как средство презентации профессиональных лексических единиц в контексте реальной ситуации профессионального общения, которые были упомянуты выше, а также основой для активизации задействованного языкового материала в соответствии с изучаемой профессиональной тематикой [54, 55].

Такие видеоролики, основанные на «обучающем» аудировании текстов, в зависимости от задачи, которую они выполняют, должны быть методически увязаны в общую систему упражнений комплекса (модуля). В структуру модуля для аудирования может быть включена система предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений. В общем виде эта система выглядит следующим образом: на предтекстовом этапе осуществляется снятие языковых трудностей и формирование интереса обучающихся к содержанию текста с помощью визуальных и аудио-импульсов и приемов прогнозирования, а также формулируется установка на прослушивание; на текстовом этапе происходит просмотр/прослушивание и контроль понимания с помощью вопросов по содержанию текста, дополнения предложений или пересказа, после чего на послетекстовом этапе содержание прослушанного текста становится основой для осуществления других видов речевой деятельности.

Обучение грамматике по данному учебному пособию предполагается осуществлять в двух направлениях: практически – в структурах (типовых предложениях) и теоретически – осмысление грамматического явления, представленного в грамматическом справочнике, причем в пособии представляются грамматические явления, характерные в первую очередь для устной речи. Практическое усвоение осуществляется на занятии под руководством преподавателя и во внеаудиторное время в процессе выполнения различных упражнений. Работу с грамматическим справочником предполагается осуществлять самостоятельно во внеаудиторное время.

Так как именно система упражнений представляет собой методическую базу процесса изучения и обучения речевой деятельности, то весь дидактический материал, который отобран на предыдущем этапе разработки учебного пособия, необходимо организовать в компетентностно-ориентированную систему упражнений, поскольку именно компетентностный подход лежит в основе концепции, содержания и структуры учебного пособия. При разработке учитываются также цели и педагогические условия обучения. Упражнения включают в себя следующие компоненты: упражнения для введения дидактического материала, оригинальные тексты диалогического характера как основной компонент комплекса, предтекстовые и послетекстовые упражнения. В ходе выполнения данной системы заданий и упражнений происходит формирование и объединение в единую систему иноязычных знаний, умений и навыков, тем самым обеспечивается неразрывное единство теоретической и практической сторон подготовки к профессиональной иноязычной речи.

Как известно, все упражнения по их методическому назначению и характеру делятся на три типа: некоммуникативные, условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения. Целью некоммуникативных упражнений является сознательное усвоение формы, значения и правильного употребления профессионально-ориентированного материала. Цель условно-коммуникативных упражнений – извлечение из текстов информации, имеющей определенную профессиональную значимость для ее использования при учебном общении. Коммуникативные упражнения, максимально соответствующие реалиям профессиональной коммуникации, имеют своей целью достижение определенного практического результата (решение определенной профессиональной проблемы, продуцирование устного или письменного высказывания).

Система упражнений учебного пособия позволяет искусственно создавать определенные бытовые и профессиональные ситуации, типичные для будущей деятельности специалистов данной категории. При выполнении упражнений первых двух групп обучающиеся осуществляют в основном деятельность квазипрофессионального характера. Эта деятельность является учебной по форме и профессиональной по содержанию. При этом не только развивается предметно-специализированная компетенция в составе ИПКК, но и совершенствуются основные компетенции обучающегося как социальной личности.

<https://infourok.ru/differencirovanniy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yaziku-v-sredney-shkole-3543790>.

Представим минимальный набор упражнений для обучения иноязычной устной речи в определенной ситуации иноязычного профессионального общения:

Ex. 1. Memorize the following phrases for exercise in oral practice.

Ex. 2. Match the two columns.

Ex. 3. Try this scrambled sentence game to see how well you have learnt the material.

Ex. 4. Read the dialogues and find out the subject of conversation.

Ex. 5. Match the signs with officer's instructions.

Ex. 6. What would you say in the following situation?

a) You want to ask a foreigner to show his identity card.

b) You have stopped the car of a foreigner.

c) You don't understand a foreigner.

Ex. 7. Complete the dialogue with the words and phrases from the box.

Ex. 8. Make the dialogues complete.

Ex. 9. What would you say in the following situation?

Ex. 10. Look at the questions. In what situations could they be asked? Who could be talking?

Ex. 11. Take turns to say the sentences about your daily duties using the situations given below.

Ex. 12. Write suitable requests for permission. Use the words given and a variety of expressions.

Ex. 13. Match the two parts of the requests or statements.

Ex. 14. Choose the correct sentence to follow each question or request.

Ex. 15. Rewrite the dialogue using more polite language.

Ex. 16. Read and act out the dialogues.

Ex. 17. Put the sentences in italics in the correct order to get a dialogue.

Ex. 18. Make up dialogs using the model:

Ex. 19. Do the back translation of the dialogue.

Ex. 20. Read and act out the dialogues, using the words in brackets.

Ex. 21. Read the dialogues and act them out in English.

Практическая деятельность на основе данного комплекса упражнений и опыт решения задач профессионального характера в процессе образовательной деятельности, максимально приближенной как по своей форме, так и по содержанию к профессиональной деятельности, позволяет осуществить переход к деятельности учебно-профессионального характера, то есть к выполнению практических функций, которые могут иметь место в реальной служебной деятельности.

Разрабатываемое учебное пособие «Практикум устной речи» имеет модульную структуру. Пособие состоит из четырех учебных модулей и нескольких специальных разделов.

На примере модуля «Служебное общение на контрольно-пропускном пункте» представим структуру комплекса упражнений для обучения профессионально-ориентированному общению:

1. Лексический минимум по теме «Профессиональное общение на КПП».

2. Предтекстовые лексические упражнения.

3. Тексты диалогического характера.

4. Контрольный блок.

1. **Лексический минимум по теме** представляет собой перечень клише для профессионального общения на КПП. Данный перечень разработан на основе словаря-разговорника, который составлен на первом этапе исследования на основе взаимодействия с представителями практических подразделений ФСО России, а также слушателей академии, являющихся действующими сотрудниками, имеющими представление о целях и характере общения на месте службы. Данный перечень подлежит обязательному усвоению, на что направлены все тексты, упражнения и задания модуля.

2. **Предтекстовые лексические упражнения.** К данной категории следует отнести все упражнения, направленные на усвоение отдельных слов или отдельных небольших фразовых единств, иногда эмоционально окрашенных, для расширения знаний обучающихся о стилевом характере речи, для введения, закрепления и активизации фразовых единств, позволяющих обучающимся активно участвовать в речевой деятельности в ситуациях профессионального общения.

3. **Тексты диалогического характера**, являющиеся основой для организации квазипрофессиональной речевой деятельности по данной тематике, содержат информацию о служебных функциях, порядке их исполнения, условиях службы, а также требованиях к сотрудникам, несущим службу на контрольно-пропускном пункте. Данные тексты снабжены разнообразными условно речевыми или речевыми заданиями, часто

творческого характера. Многие из этих диалогов и полилогов заучиваются наизусть.

4. **Контрольный блок** предназначен для проверки или самопроверки усвоения лексического минимума модуля. Он включает в себя четыре задания, однако в каждое задание включены все лексические подтемы данного модуля:

Task 1. Match the two columns.

Task 2. Choose the right item.

Task 3. Match the synonymic phrases.

Task 4. Complete the sentences using the words from the box.

Программа по иностранным языкам для Академии ФСО России предусматривает аудиторное и внеаудиторное чтение. Назначение последнего на заключительном этапе обучения – способствовать расширению профессионального словаря и развивать навыки устной профессиональной речи:

- развивать умения и навыки самостоятельного чтения иностранной литературы по специальности с нахождением информации для решения профессиональных коммуникативных задач;
- развивать догадку о значении незнакомой лексики;
- актуализировать ранее изученную лексику и грамматику;
- расширять общеспециальный, узкоспециальный, индивидуальный словарь обучающихся;
- совершенствовать умение пользоваться двуязычным электронным словарем;

зычным электронным словарем;

– создать некоторую специальную базу для говорения на английском языке.

Для этого в учебное пособие включён специальный раздел для самостоятельного чтения. На данном этапе обучения – это тексты диалогического характера по профессиональной тематике. Языковые задания к данным текстам направлены на то, чтобы мотивировать обучающихся вникнуть в смысл содержания текста и побудить к говорению.

Раздел «Коммуникативная грамматика» представляет информацию по двум основным грамматическим темам, знание которых необходимо при формировании устного высказывания: «Повелительное наклонение» и «Вопросительные предложения». Обе темы, конечно, рассматривались в курсе обучения на всех трех годах обучения, здесь же они усваиваются в другом ракурсе – происходит их закрепление в устной речи. Также происходит систематизация изученного по данной теме.

Как показал первый опыт применения отдельных модулей данного пособия, оно позволяет сделать обучение профессиональной устной речи в вузе положительно мотивированным, эмоциональным и соответствующим требованиям современного учебного процесса. Такой познавательный процесс имеет характер обучающей, развивающей, культурной, творческой и интерактивной деятельности и обеспечивает определенную степень социализации обучающихся.

#### Библиографический список

1. Танцюра Д.Э. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в высших образовательных учреждениях / Вестник Донецкого педагогического института. Научный сетевой журнал. Выпуск 3. Донецк: ДонПИ, 2018. 230 с. С. 192–199.
2. Белых А.Я., Глоба Т.Н. Обучение иноязычному общению как фактор повышения аргументированно-коммуникативной деятельности компетенции современного специалиста. / А. Я. Белых, Т. Н. Глоба // Выпуск 1. Донецк: ДонПИ, 2017. 321 с. С. 72–76.
3. Карпеева Р.С. Современные подходы в обучении иностранному языку в техническом вузе // «Педагогический вестник» – Научный журнал. Изд. АНС, 2018. Выпуск 4. 147 с. С. 32–34.
4. Шукун Н.А. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Икар, 2016. 454 с. С. 154–157.

#### References

1. Tantsyura D.E. Formation of foreign language communicative competence in higher educational institutions / Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute. Scientific network journal. Issue 3. Donetsk: DonPI, 2018. 230 p. Pp. 192–199.
2. Belykh A. Ya., Globa T.N. Teaching foreign language communication as a factor of increasing the reasoned-communicative activity competence of a modern specialist. / A. Ya. Belykh, T. N. Globa // Issue 1. Donetsk: DonPI, 2017. 321 p. Pp. 72–76.
3. Karpeeva R.S. Modern approaches to teaching a foreign language in a technical university // «Pedagogical Bulletin» - Scientific journal. Ed. ANS, 2018. –Issue 4. 147 p. Pp. 32–34.
4. Shchukin N. A. Technique of teaching speech communication in a foreign language. M.: Ikar, 2016. 454 p. Pp. 154–157.

**СТРУКОВА Т.В.**

доктор филологических наук, доцент кафедры  
иностранных языков, Орловский государственный  
институт культуры  
E-mail: tatynassss@mail.ru

**STRUKOVA T.V**

Doctor of Philology, Associate Professor, Department of  
Foreign languages of Orel State Institute of Culture  
E-mail: tatynassss@mail.ru

### ЗАГАДКИ ПОЛИКСЕНЫ СОЛОВЬЕВОЙ КАК ЭЛЕМЕНТ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПОЭЗИИ РУССКОГО СИМВОЛИЗМА

#### RIDDLES OF POLYXENA SOLOVIEVA AS AN ELEMENT OF LESSONS ON STUDYING THE POETRY OF RUSSIAN SYMBOLISM

*В статье рассматриваются художественные и идейно-эстетические особенности поэзии русского символизма на примере анализа лирических стихотворений К. Бальмонта и загадок П. Соловьевой. Их сопоставительный анализ позволяет раскрыть основные принципы символизма как литературного направления, а также специфику мировосприятия поэта-символиста и его лирического героя. Делается вывод о том, что этим разным жанровым формам (лирическое стихотворение и загадка) свойственно единство художественных идей и мистическое содержание.*

Ключевые слова: символизм, К. Бальмонт, П. Соловьева, образ-символ, загадка, метафора.

*The article examines the artistic and ideological and aesthetic features of the poetry of Russian Symbolism on the example of the analysis of lyric poems of K. Balmont and the riddles of P. Solovieva. Their comparative analysis allows revealing the basic principles of symbolism as a literary trend, as well as the specifics of the worldview of the symbolist poet and his lyrical hero. It is concluded that these different genre forms (lyric poem and riddle) are characterized by the unity of artistic ideas and mystical content.*

Keywords: symbolism, K. Balmont, P. Solovyova, image-symbol, riddle, metaphor.

Русский символизм является одной из самых сложных и интересных тем таких вузовских курсов, как «Литература», «История литературы», «Теория и история литературы», «Отечественная литература», входящих в учебный план всех направлений и профилей подготовки факультетов художественного творчества и социально-культурной деятельности, а также отдельных направлений подготовки факультета документных коммуникаций («Библиотечно-информационная деятельность», «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия») Орловского государственного института культуры.

Поскольку обучающиеся этих факультетов имеют опыт сдачи Единого государственного экзамена по литературе и обладают достаточным уровнем знаний по теории и истории литературы, занятие целесообразно начинать с повторения понятия «Символизм» как литературного направления. Затем следует сделать акцент на эмоциональном восприятии поэзии символистов. Для этого необходимо прочитать типичный поэтический текст, лучше представителей школы старших символистов Ф. Сологуба «Судьба», «Где ты делась, несказанная...», «На серой куче сора...», «В поле не видно ни зги...», К. Бальмонта «Я расстался с печальной луной», «Бесприютность», «Безглагольность».

Достаточно эффективным является использование текста стихотворения К. Бальмонта «Я мечтою

ловил уходящие тени...», поэтому первый этап занятия следует построить на анализе этого произведения. Обращается внимание обучающихся на то, что поэтический текст построен на противопоставлении Неба и Земли. Следует объяснить, какие определения автор даёт каждому из этих понятий. Уточняется, что Земля отождествляется с мраком, сном, одиночеством, тогда как небо залито солнечным светом, и описание его проникнуто высокой гармонией. Это дает возможность поставить вопрос о смысловом наполнении образов Неба и Земли и их противопоставлении. Обучающиеся должны проследить взаимосвязь символики с написанием этих слов с заглавной буквы, пояснить, что подобное написание связано с символической традицией выделения явлений и понятий, подвергающихся предельному обобщению и идеализации.

Далее выясняется роль лирического героя в создании этих образов-символов и общей интонацией текста. Обучающиеся должны обратить внимание на связующую функцию лирического героя, его положение между небом и землей, поскольку зрительные картины даны в его восприятии.

После этого определяется соотношение указанных понятий с реальной действительностью. Отсутствие реальных характеристик позволяет сделать вывод о преобладании в стихотворении ощущений и впечатлений, направленных на создание похожих ощущений у чи-

тателя. В связи с этим должен быть поставлен вопрос о системе повторов в произведении, которые не только создают ощущение передвижения по воображаемой лестнице, но и активизируют восприятие читателем авторских ощущений, в чём и состоит один из ведущих принципов символистского художественного метода. Особого рассмотрения в этом отношении заслуживает последнее четверостишие текста, в котором поэт утверждает связь с миром идеальным: «Я узнал, как ловить уходящие тени...»

В результате делается вывод о том, что в тексте стихотворения К. Бальмонта речь идет не о реальных небе и земле, а о закодированных идеальных понятиях, постижение сущности которых представлено в виде восхождения по символической лестнице. Именно этим и обусловлена особая интонация, а также некоторая патетичность стихотворения поэта.

Следующий этап занятия предполагает обращение к загадкам Поликсены Соловьевой, отражающим основные принципы символизма как литературного направления. Уточняется, что пространственная оппозиция небо/земля, отражающая идею «двоемирия», свойственна всем символистам, так как в произведениях модернистской культуры реальный мир всегда «сопрягается со сверхреальным» [13, с. 107]. В одной из загадок поэтессы воплощает свое представление о сверхреальном мире, моделирует картину трансцендентного бытия и пространства:

На небе шелком сереньким Царевна вышивает,  
На землю из полотнища иголки роняет,  
И ловят травы, цветики, земля, березки, елочки –  
Серебряные, ласковые, звонкие иголки [14, с. 34].

Устанавливается, что механизм развернутой метафоры, лежащий в основе кодирующей части этой загадки, призван передать авторское видение уникального природного явления: туча уподоблена «полотнищу», а капли дождя – «иголочкам». Дождь репрезентирован Соловьевой как благодать, сошедшая с небес на землю, на что указывает активное употребление суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением: «сереньким», «иголочки», «цветики», «березки», «елочки», а также – эпитетов с положительной эмоционально-экспрессивной окраской «ласковые», «звонкие». Природный мир одухотворяется поэтессой, что подчеркивается введением в текст загадки приема олицетворения: «и ловят (иголочки – Т.С.) травы, цветики, земля, березки, елочки...» Читатель воспринимает окружающий мир как живой организм, способный видеть и слышать.

Соловьева утверждает преобразующую силу красоты, что придает произведению оптимистический пафос. Дождь осмыслен ею не только как атмосферное явление, но и как сакральный процесс, подвергнутый широкому символическому обобщению. Космогоническая картина мира, воссозданная в загадке, максимально идеализирована и связана с символистским понятием кра-

соты: в тексте загадки находит отражение философия панэстетизма – «представление о Красоте как глубинной сущности мира, его высшей ценности и наиболее активной преобразующей силе бытия» [8, с.59]. В восприятии символистов мир природы предстает как «прекраснейшая “вещь”, как даже некое прекрасное “тело”, обладающее прекраснейшей же, живой, чувствующей и разумной душой» [12, с. 42].

Поэтому совершенно не случайно в текст загадки о туче и дожде введен символический образ Царевны. Образ Лебединой девы – Царевны-Лебедь раскрывает наиболее характерные черты тотемной символики – наследия практически непостижимых глубин человеческой предыстории, традиций и верований, передававшихся из поколения в поколение. Образ лебедя в русской и славянской мифологии традиционно связан со светлым и радостным началом и выступает «символом возрождения, чистоты, целомудрия, мудрости, проороческих способностей» [10, с. 41].

Обращается внимание и на структуру загадки Соловьевой. Поэтесса выбирает форму повествования от 3 лица. Использование подобной повествовательной модели позволяет автору выступить своеобразным связующим звеном между реальным миром и сверхреальным пространством. В восприятии поэтессы мир природы предстает как «живой космос, упорядоченный и полный смысла», который «говорит» с человеком на языке мифологических символов [6, с. 36].

Следующий этап занятия следует построить на рассмотрении понятия «Символизм» и знакомстве с историей этого литературного направления. Символизм – это литературное направление, в основе которого лежит впечатление, предельно идеализированное и связанное с нереальным миром вечных Идей. Тематика символических произведений ограничена возвышенным, трагическим и экзотическим. С точки зрения символистов лирический герой – это избранник высших сил, являющийся связующим звеном между обыденным миром и миром вечных идей. Тайны бытия для него, так же как и для других людей, – непознаваемы, но он может почувствовать их и передать с помощью символов, так как символ является самым совершенным воплощением Идеи.

Символизм был неоднородным явлением. Он распался на три течения, каждое из которых имело философское обоснование своей эстетической концепции. Представителями религиозно-мистического символизма были Н. Минский, Д. Мережковский, З. Гиппиус. К «старшим» символистам относились К. Бальмонт, В. Брюсов, Ф. Сологуб; к младосимволистам – А. Блок, А. Белый, С. Соловьев.

Символизм как литературное направление зародился в конце восьмидесятых годов XIX века. Первое теоретическое обоснование нового направления принадлежит Д. Мережковскому, который в 1892 году написал статью «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы». Автор считал, что к упадку общества, культуры, литературы привела из-

лишняя увлеченность материалистическим идеями. Следствием этого стало преобладание «забот о хлебе насущном над вопросами о Боге, о красоте, о смысле жизни» [8, с. 84]. Д. Мережковский считал, что «вечное», религиозное, мистическая составляют основу искусства. Только находясь под воздействием религиозной идеи, поэт может творить. Вся концепция поэзии, по мысли Д. Мережковского, сводилась к трем принципам:

1. Мистическому содержанию;
2. Символическому художественному образу;
3. Воспроизведению чувственного восприятия.

Д. Мережковский сформулировал основные идеи символизма, но само название возникло позже и было связано с именем В. Брюсова. Появление Брюсова в русской литературе было довольно необычно. Он сразу определил себя вождем нового направления. Причем сделал это еще до появления своих первых публикаций. Начиная поэт писал: «Надо найти в тумане путеводную звезду: я вижу её: это декадентство... будущее будет принадлежать ему, особенно когда оно найдет подходящего вождя. А этим вождём буду Я! Да, Я!»

Выбор пал на символизм, и он решил способствовать распространению этого направления. Первым шагом стала публикация сборника «Русские символисты». Появлением этого сборника авторы показали, что они представляют довольно многочисленную группу молодых поэтов. На самом же деле авторами были только Брюсов и А. Миropольский. Большая часть стихотворений принадлежала перу Брюсова. Он же аналогично мистифицировал читателей статьей от имени мнимого издателя.

Брюсов считал символизм «поэзия намеков», «первым проблеском», не представляющим ещё в «определённых очертаниях». В связи с этим понятие символизм могут немногие, а только те, кто имеет богатое воображение и умеет вчитываться в текст. Кроме этого, все символистские произведения он разделял на три вида:

1. Произведения, «дающие целую картину, в которой чувствуется что-то недорисованное, недосказанное;
2. Произведения, которым придана форма целого рассказа, но в которых отдельные сцены имеют значение не столько для развития действия, сколько для известного впечатления....
3. Произведения, которые представляются... бес-связным набором образов» [3, с. 10], но главное, что все эти образы должны создавать определенное настроение.

Следующий этап символизма – младосимволизм – утверждал преобразующую силу искусства и красоты. На смену безысходному трагизму старших символистов младосимволисты вывели жизнеутверждающее начало. Свой долг они видели в том, чтобы «преодолеть пустоту и пессимизм. В любви, в стремлении к красоте младосимволисты видели источник величайшего счастья, который и утверждали в своем творчестве.

После знакомства с историей символизма следует перейти к конкретным примерам, которые объясняют принципы символического метода. Для анализа предлагается использовать текст К. Бальмонта «Жар-птица».

Обращается внимание обучающихся на вышедший в 1908 году сборник стихов К. Бальмонта, который назывался «Жар-птица». Сборник имел подзаголовок «Свирель славянина», который подчеркивал роль славянской мифологии в творчестве самого поэта и бытии русского человека.

В ходе беседы устанавливается, что жар-птица – традиционный образ славянского фольклора, связанный с представлениями об огне, о волшебной силе и красоте. Затем приводится цитата из книги Н. Афанасьева, который отмечал, что само название мифологического существа указывает на его связь огнем, «с небесным пламенем» «жар – каленые уголья в печи, жары – знойная пора лета... Перья Жар-птицы блистают золотом и серебром ... глаза светятся как кристалл, а сидит она в золотой клетке. В глубокою полночь прилетает она в сад, освещает его с собой так ярко, как тысячи зажженных огней» [1, с. 260–261].

Обучающимся задается вопрос о причинах обращения поэта к образу Жар-птицы, который позволяет подвести их к ответу, что этот образ является реализацией мифологической традиции, связанной с идеей света, вечной молодости и красоты, бессмертия.

Указывается, что стихотворный сборник открывает-ся текстом, в котором заключены все основные смыслы поэтической книги: сакральность огня, даруемого высшими силами.

Зачитывается стихотворение:

Народные поверья –  
Неполные страницы,  
Разрозненные перья  
От улетевшей птицы.  
Она вот тут сидела  
На камне самоцветном,  
И пела здесь так смело  
О сне своем заветном.  
О том заморском крае,  
Где Море с Небом слито  
Где дума, в вечном Мае  
Цветами перевита.  
Где светив зароженье,  
Где завершенье мраков,  
Где видит ум сплетенье  
Всего как вещей знаков.  
Пропела, улетела,  
Пред взором лишь зарница,  
Лишь видишь – здесь блестела  
Воистину Жар-Птица [2].

После чтения стихотворения обучающимся сложно однозначно ответить на вопрос о настроении, которое формируется текстом. Объясняется это тем, что при всей яркости и красочности образа, подчеркнутым восхищением красотой, абсолютной гармонии в стихотворении нет. Жар-птица – лишь мгновение, которое не дано удержать человеку.

В стихотворении утверждается мысль о недостижимости бессмертия, гармонии. Человек стремится к вы-

сокому и прекрасному, но растворится в мечте ему не дано.

Трагизм стихотворения усиливается еще и потому, что улетевшая Жар-птица символизирует разрыв человека и Неба. Лирический герой испытывает потребность чувствовать свое единство с красотой, с небесными силами, с пространством, которое наполнено светом, но оказывается неспособным этот свет сохранить. С образом Жар-птицы связана идея света, добра, счастья, энергии космоса, которая освещает мир и позволяют человеку почувствовать вечность.

Выводом из анализа становится утверждение, что в стихотворении К. Бальмонта воссоздана мифологическая картина мира.

Зачитывается загадка Поликсены Соловьевой о туче и молнии:

У великой черницы  
В темной божнице  
Сверкнули, мелькнули  
Крылья Жар-птицы [14, с. 32].

Поясняется, что космогоническая картина мира, представленная в загадке, восходит к индоевропейской мифологии, персонифицирующей явления природы в образах различных птиц и зверей. В основу этих представлений легли понятия о быстроте и внезапности стихийных существ. По авторитетному мнению А.Н. Афанасьева: «Стремительное разлитие солнечного света, внезапное появление и исчезание несущихся по небу облаков, порывистое дуновение ветра, мгновенно мелькающий блеск молнии, неудержимое течение воды, резвый полет птицы, рассекающая воздух, пущенная с лука стрела, борзый бег коня, оленя, гончей собаки и зайца – все эти столь разнообразные явления производили одно впечатление чрезвычайной скорости» [1, с. 260–261].

В русской литературе образ Жар-птицы имеет фольклорную этимологию. Это птица, перья которой «обладают способностью светить и своим блеском поражают зрение человека». В славянской мифологии Жар-птица выступает олицетворением огня, света, солнца [11, с. 726–727]. Каждое перо её «так чудно и светло, что

ежели принести его в тёмную горницу, оно так сияло, как бы в том покое было зажжено великое множество свеч» [5]. Поэтому, что молния репрезентирована в загадке Соловьевой как небесный огонь. Поэтесса мифологизирует явления природы, переосмысливает их сакральный смысл, руководствуясь символистской идеей о том, что искусство – «есть постижение мира иными, не рассудочными путями» [4, с. 19].

Наряду с образом-символом в кодирующую часть загадки введены когнитивные метафоры: туча уподоблена монахине (чернице), небо – часовне, украшенной иконами (божнице). Использование приема развернутой метафоры призвано передать специфику авторской интерпретации природного явления. Соловьева, с одной стороны, следует православной христианской традиции, упоминая иконостас и создавая атмосферу сакрального таинства, божественного знаменования. С другой стороны, ею вводится мифологический образ жар-птицы, воспроизводящий языческую форму сознания.

В ходе анализа обучающиеся делают вывод, что подобный художественный синкретизм был свойственен поэтической теории символизма, претендовавшей на обобщенное отражение всего культурного и религиозного опыта человечества: античной и христианской традиций, мифологии, фольклора. Соловьевой удалось привнести в русскую поэзию синкретический характер творчества, стремящегося по-новому «прочувствовать идею мирового всеединства, воплощающегося во взаимопроникновении и взаимообогащении самых различных аспектов жизни и человеческой культуры» [7, с. 6].

Таким образом, занятие, посвящённое изучению поэзии русского символизма, включает различные по своему структурно-семантическим особенностям поэтические тексты: лирическое стихотворение и загадку. Это позволяет обучающимся увидеть напряженные поиски жанровой формы, способной передать мистическое содержание. Сравнение содержательной стороны текстов приводит обучающихся к мысли о близости образных систем в произведениях разных жанров и единстве художественных идей, главной из которых является выражение стремления человека к гармонии и понимание того, что она недостижима.

### Библиографический список

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов: В 3 т. Т. 1. М.: Современный писатель, 1995.
2. Бальмонт К. Д. Жар-Птица. Москва: Скорпион, 1907.
3. Брюсов В.Я. Русские символисты// Собрание сочинений: В 7 т. / Под общ. ред. П.Г. Антокольского [и др.] ; [Подгот. текстов и примеч. Н. С. Ашукина и др.] ; [Вступ. статья П. Г. Антокольского, с. 7-28]. Т. 6: Статьи и рецензии 1893-1924: Из книги «Далекое и близкое». Miscellanea. М.: Худож. лит., 1973.
4. Брюсов В.Я. Ключи тайн// Весы. 1904. №1.
5. Жар-птица // Мифологический словарь. Гл. ред. Е. М. Мелетинский. М.: Советская энциклопедия, 1990.
6. Иванов Вяч. И. Лик и личины России. М., 1995.
7. Лавров А.В. У истоков творчества Андрея Белого// Белый А. Симфонии. Л., 1991.
8. Мережковский Д.С. О причинах упадка и новых течениях современной русской литературы. СПб, 1893.
9. Минц З.Г. Блок и русский символизм: Избранные труды: В 3 кн. СПб.: Искусство СПб, 2004. Кн. 3: Поэтика русского символизма.
10. Мифы народов мира. В 2-х томах (2-е издание). Главный редактор С.А. Токарев. М.: «Советская Энциклопедия», 1987. Т. 2.

11. *Перетц В. Н.* Жар-птица // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). СПб., 1890-1907.
12. *Петров А.А.* «Неомифологизм» (русские символисты в поисках духовного самоопределения) // Вестник Омского университета. 2002. №1.
13. *Семенова В.В.* Поэзия русских символистов как явление модернистской культуры // Вестник Югорского государственного университета. 2011. Вып. 1 (20).
14. *Соловьева А.* Разгадай-ка! Сборник ребусов, шарад и загадок. СПб.: Тропинка, 1910.

#### References

1. *Afanashev A.N.* Poetic views of the Slavs on nature: The experience of a comparative study of Slavic legends and beliefs in connection with the mythical legends of other kindred peoples: In 3 volumes. T. 1. M.: Sovremenniy pisatel, 1995.
  2. *Balmon K.D.* Firebird. Moscow: Scorpio, 1907.
  3. *Bryusov V.Ya.* Russian Symbolists // Collected works: In 7 volumes / Under total. ed. P.G. Antokolsky [and others]; [Prepare texts and notes. NS Ashukina and others]; [Intro. article by P.G. Antokolsky, p. 7-28]. T. 6: Articles and Reviews 1893-1924: From the book "Far and Near". Miscellanea. M.: Art. lit., 1973.
  4. *Bryusov V.Ya.* Keys of secrets // Libra. 1904. No. 1.
  5. Firebird // Mythological dictionary. Ch. ed. E.M. Meletinsky. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990.
  6. *Ivanov Viach. I.* Face and Faces of Russia. M., 1995.
  7. *Lavrov A.V.* At the origins of Andrei Bely's creativity // Bely A. Symphonies. L., 1991.
  8. *Merezhkovsky D.S.* On the reasons for the decline and new trends in modern Russian literature. SPb, 1893.
  9. *Mints Z.G.* Blok and Russian Symbolism: Selected Works: In 3 vols. SPb.: Art SPb, 2004. Book. 3: Poetics of Russian Symbolism.
  10. Myths of the peoples of the world. In 2 volumes (2nd edition). Chief editor S.A. Tokarev. M.: "Soviet Encyclopedia", 1987. T. 2.
  11. *Peretz V. N.* The Firebird // Encyclopedic Dictionary of Brockhaus and Efron: in 86 volumes (82 volumes and 4 additional). SPb., 1890-1907.
  12. *Petrov A.A.* "Neomithologism" (Russian Symbolists in Search of Spiritual Self-determination) // Bulletin of Omsk University. 2002. No. 1.
  13. *Semenova V.V.* Poetry of Russian Symbolists as a Phenomenon of Modernist Culture // Bulletin of the Yugorsk State University. 2011. Issue. 1 (20).
  14. *Solovyova A.* Guess! Collection of puzzles, charades and riddles. SPb.: Path, 1910.
-

УДК [378.091.2:378.015.31]-055.26

UDC [378.091.2:378.015.31]-055.26

**ТКАЧЕВА Ю.Г.**

старший преподаватель, кафедра теории и практики перевода, Луганский государственный педагогический университет  
E-mail: yulia23255@yandex.ru

**TKACHEVA YU.G.**

Senior Lecturer, Translation Studies Department of Lugansk State Pedagogical University  
E-mail: yulia23255@yandex.ru

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ У СТУДЕНТОК ВУЗОВ

### METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF READINESS FOR MOTHERHOOD IN UNIVERSITY STUDENTS

*В статье обоснована формирования у студенток вуза готовности к материнству; дано авторское определение феноменов «материнство» и «готовность к материнству»; обоснованы методологические подходы и принципы, которые в комплексе обеспечивают более высокий уровень формирования у студенток готовности к материнству.*

*Ключевые слова:* материнство, готовность к материнству, формирование готовности к материнству, ценность материнства, образовательная среда вуза.

*The article substantiates the formation of readiness for motherhood in university students; gives the author's definition of the phenomena «motherhood» and «readiness for motherhood»; grounds methodological approaches and principles that together provide a higher level of formation of readiness for motherhood in students.*

*Keywords:* motherhood, readiness for motherhood, formation of readiness for motherhood, the value of motherhood, the educational environment of the university.

Становление и развитие рыночной экономики, начиная с 90-х годов XX века, существенным образом повлияло на жизненный уклад, традиции и ценности, присущие всем народам, проживающим на постсоветском пространстве. В значительной мере эти изменения коснулись взаимоотношений между мужчиной и женщиной, родителями и детьми. В молодежной среде утвердились свободные сексуальные отношения, приведшие к трансформации семейных отношений, стали частыми случаи рождения детей несовершеннолетними матерями и их оставление на попечение государства или полный отказ женщин от продолжения рода как в силу собственного эгоизма, инфантилизма, так и с целью полного погружения в профессию.

На современном этапе в российском обществе происходит переосмысление таких основополагающих ценностей как жизнь, семья, любовь, материнство. Во многом этому способствовали видимые перемены в обществе, действенная помощь со стороны государства по отношению к семье, подрастающему поколению, здоровью граждан, решению их насущных жизненных проблем. Однако достаточно ли только материнского капитала, льготного кредитования, чтобы мотивировать женщину сделать выбор в пользу ребенка и материнства? Как свидетельствуют данные Министерства здравоохранения, хотя общее число аборт за последние пять лет в Российской Федерации снизилось на 29%, однако рождаемость, несмотря на все предпринимаемые со стороны государства меры, продолжила свой спад и снизилась на 23 % [1].

Значит выбор в сторону семьи, ребенка, способность нести ответственность за близких людей требует не только психологической, физиологической или материальной готовности молодой женщины. Действенным средством формирования готовности к материнству должно быть воспитывающее обучение, создание особых организационно-педагогических условий в учреждениях образования, которые будут способствовать интеллектуально-личностной зрелости женщины к осознанию ценности материнства, готовности к рождению и воспитанию ребенка.

Необходимо отметить, что преимущественно проблема готовности к материнству рассматривается с психологической (О.С. Антонович, О.В. Баженова, Г.Л. Бибринг, О.Р. Ворошнина, Н.Н. Васягина И.А. Григорян, Т.А. Гурьянова, Н.В. Даниленко, В.В. Иванкина, Л.Л. Кон, Т.В. Леус, А.А. Меньшикова, С.Ю. Мещерякова, Т.Х. Невструева, Ю.Е. Скоромная, Г.Г. Филиппова и др.), социологической (И. А. Алленова, О.Н. Безрукова, В.И. Брутман, Т.А. Гирко, И. Ф. Дементьева, И.П. Каткова Ю.П. Петренко, А.А. Шевелева и др.), физиологической (И.А. Баяринова, Е.А. Богданова, Т.В. Говорун, Н.Г. Гойды, Р.А. Моисеенко, С.В. Лукашук-Федик и др.) точек зрения. Проведенный анализ свидетельствует, что педагогические аспекты проблемы материнства и формирования готовности к нему у студенток вуза исследованы в незначительной мере.

Мы считаем, что данную проблему важно изучить в контексте приобретения девушками профессии. Такое

видение нами путей разрешения проблемы опирается на ряд объективных факторов.

Во-первых, период выбора профессии является и периодом общего становления мировоззрения личности, в том числе и профессионального; периодом формирования устойчивой системы ценностей, целей и планов жизнедеятельности; периодом нахождения своего места в жизни, определения социальных ролей, в том числе, и поло-ролевых позиций. Значит именно на этапах выбора профессии и профессиональной подготовки молодая женщина определяет ту роль и место, которые займут семья и дети в ее жизни.

Во-вторых, именно этот период исканий смысла и целей в жизни характеризуется неустойчивым содержанием самосознания личности, которое может испытать негативное внешнее воздействие и привести молодую женщину к неправильному выбору. В этом контексте именно педагоги профессионально могут помочь девушкам найти компромисс между личными потребностями и потерянностью семьи, ребенка, между материнством и профессиональной самореализацией.

В-третьих, многие социально-гуманитарные, естественно-научные и даже профильные дисциплины, содержание внеучебной работы несут в себе большой воспитывающий потенциал, который можно использовать для решения проблемы формирования готовности к материнству у студенток вуза путем развития представлений о ценности материнства, семьи, любви; формирования соответствующих идеалов, моральных убеждений и установок.

Все это обуславливает поиск условий эффективного формирования у студенток вуза готовности к материнству, их теоретико-методического обоснования. В силу специфики исследуемой нами проблемы, ее недостаточного изучения педагогической наукой нахождение таких условий необходимо начинать с определения методологических основ решения проблемы формирования готовности к материнству у студенток вуза.

Отметим, что проведенное нами исследование позволило понимать под материнством осознанную потребность женщины в рождении и воспитании детей, что предусматривает формирование особой эмоционально-ценностной сферы ее личности и становится неотъемлемым условием полноценной реализации женщины в обществе. В контексте этого готовность к материнству является сложным интегрированным образованием личности, особым образом организованной личностной сферой женщины, которая базируется на ценностном осознании и ее отношении к материнству и проявляется в готовности и способности обеспечивать адекватные условия для развития ребенка [2]. Сам процесс формирования готовности к материнству может быть эффективным при условии целенаправленной деятельности всего педагогического коллектива вуза, особого подбора форм, методов и средств обучения и воспитания, интегрированных в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов [3].

Такое понимание основных дефиниций позволя-

ет опираться в решении задач нашего исследования на определение В.О. Зинченко методологических подходов как комплекса тех понятий, принципов, приемов и методов, которые используются учеными в исследовании и особым образом организуют их деятельность [4].

Базовым определением нашего исследования является готовность к материнству, которая связывается большинством отечественных (Т.И. Безрукова, В.М. Брутман, Н.В. Быстрова, Е.Е. Плотникова, Е.В. Тиунова, А.В. Узик, Г.Г. Филиппова, И.Ю. Хаммитова) и зарубежных (Дж. Блок, А. Гарден, К. Слатерии, Дж. Хаббс и др.) исследователей с системой семейных ценностей. При этом Е.В. Тиунова считает, что ведущей характеристикой готовности к материнству является осознание ценности ребенка, ценностно-смысловое значение материнства как для самой женщины, так и для рожденного ребенка [6]. Исследования, проводимые Е.И. Жупиевой [7], С.Н. Борисовой и Ю.Р. Седельниковой [8] в контексте выявления психологической готовности студенток к материнству, подтверждают наличие ценностно-смысловой компоненты в структуре этого феномена.

Безусловно, ценности являются важнейшей составляющей структуры личности, а ценность материнства – выступает основой системы семейных ценностей, составляют основу жизнедеятельности женщины и позволяют ей оценить проводить оценку действительности на основе сформировавшихся норм и идеалов о семье. Принимая материнство как ценность, женщина может духовно, физически и психологически раскрыть свою личность через любовь к ребенку, ответственную заботу о нем на протяжении всей жизни.

В связи с этим при определении методологических основ формирования у студенток вуза готовности к материнству аксиологический подход мы выделяем как ведущий, поскольку ценности влияют на интересы, потребности, поведение, деятельность молодых женщин, в том числе, и мотивируют ее на познание в этой сфере.

Выбор аксиологического подхода мы также обосновываем значительными научными работами по проблеме влияния ценностей на поведение и деятельность личности, сделанными С.Ф. Анисимовым, А.Г. Здравомысловым, М.С. Каганом, И.С. Коном, Н.Д. Никандровым, В.Б. Ольшанским и другими исследователями, а также обоснование учеными (В.И. Добрынина, Л.В. Вершининой, В.И. Загвязинский, И.А. Кох, И.П. Манченко, В.А. Орлов, Л.В. Росновская, Н.Х. Савельева, Н.М. Стукаленко и др.) необходимости аксиологизации процесса профессиональной подготовки в современном вузе.

Сам процесс формирования ценностей представляет движение от возникновения потребностей и мотивов в определенной сфере деятельности, получение об этой сфере значимой информации, что способствует проекции потребностей и мотивов в замыслы, а потом и в цели с формированием четких планов и программы действий, проявления определенных поступков, поведения, взаимоотношения с окружающими, желание к

самосовершенствованию.

Считаем, что аксиологический подход в формировании у студенток вуза ценностей материнства обеспечивает единство процессов саморегуляции и осознанного саморазвития, позволяет молодым женщинам обрести в сфере материнства мотивы, интересы, смыслы, цели, а также способствует в целом формированию у них ведущих ценностей гуманистической направленности, обеспечивая переход ценности материнства в самую высшую иерархию ценностей и соответствующим образом изменяя мировоззрение девушки, что будет направлять ее деятельность на получение знаний и навыков в сфере материнства и детства.

Вторым по значимости, с нашей точки зрения, в формировании у студенток вуза готовности к материнству является личностно-ориентированный подход, связанный с развитием индивидуальности личности обучающегося на основе субъективных ценностей, выявления и раскрытия личностного потенциала студентов. По мнению В.И. Загвязинского личностно-ориентированный подход позволяет учитывать требования общества к личности будущего специалиста, сделать необходимые акценты в содержании образования и реализации образовательного процесса, обеспечивает реализацию стремлений личности к самосовершенствованию и самовыражению [9].

Теоретико-методологические и методические основы личностно-ориентированного подхода определены в трудах В.А. Беликова, И.Д. Беха, Е.В. Бондаревской, В.И. Загвязинского, С.И. Подмазина, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, В.С. Шубинского, И.С. Якиманской и других исследователей, которые связывают цель этого подхода с созданием условий для продуктивного развития и становления личности как субъекта деятельности и общественных отношений посредством специфического содержания и технологий образовательного процесса.

По мнению Т.А. Колызовой и И.Г. Григорян личностно-ориентированный подход при формировании готовности к материнству у студенток позволяет передать им не только знания и определенные технологии деятельности по уходу и воспитанию ребенка, но и само отношение педагогов к данной проблеме, персонализируя ее и включая у субъектов образовательного процесса чувства, эмоции, действия и поступки [10].

Указанное свидетельствует о взаимосвязи личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Деятельностный подход при формировании готовности к материнству обеспечивает поиск и актуализацию у студенток вуза специфических знаний в сфере материнства, получения навыков по уходу за ребенком и его воспитанию, поддержанием здорового образа жизни, создания в семье гармонических отношений.

Научные основы деятельностного подхода освещены в трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна Д.Б. Эльконина и других ученых, которые определили необходимость

создания педагогических условий для формирования субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса, что позволяет актуализировать мотивы и потребности обучающихся, способствует их самоопределению и делает активными субъектами жизнедеятельности.

В выборе деятельностного подхода, как методологической основы формирования готовности к материнству, мы опираемся также на исследования В.В. Ивакиной, И.Г. Григорян, А.Д. Кошелевой, Е.В. Матвеевой, Г.Г. Филипповой и других ученых, исследовавших разные аспекты данной проблемы и подчеркивающие важность организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности в сфере материнства и обеспечения активности студенток в процессе познания.

Использование деятельностного подхода при формировании готовности к материнству позволяет сформировать у студенток гносеологический, аксиологический и праксеологический личностный потенциал, а также влияет на развитие системы ценностей и последовательно пополняет личностный опыт.

Обеспечение целостности и системности формирования готовности к материнству мы отождествляем с ведущими положениями системного подхода, сущность, принципы и технологии которого описаны в работах В.П. Беспалько, М.С. Кагана, Н.В. Кузьминой, З.А. Решетовой, Т.Г. Трушниковой и других ученых. Исследователи указывают на возможность системного подхода реализовывать воспитывающее обучение, формировать научные основы мировоззрения личности и ее способность к системному исследованию и познанию, интегрировать знания из различных научных областей и др.

Использование системного подхода позволит объединить потенциал учебного и воспитательного процессов в решении проблемы формирования готовности к материнству, обеспечит основу для формирования системы семейных ценностей и ценности материнства у студенток вуза, междисциплинарность знаний и навыков в сфере материнства и детства.

Эффективная реализация комплекса выбранных нами методологических подходов обеспечивается соответствующими принципами, которые мы рассматриваем как требования, которые выдвигаются образовательной средой к феномену «готовность к материнству» и очерчивают сферу его формирования, направляя действия педагогов и студенток, обуславливая специфику содержания обучения и воспитания, их ценностно-смысловую значимость.

При определении принципов формирования готовности к материнству у студенток вуза мы учитывали необходимость:

- гармонизации процесса профессиональной подготовки и процесса формирования готовности к материнству;
- использования доступного и удобного для всех участников образовательного процесса дидактического инструментария;

– – выстраивания субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса и повышения уровня его индивидуализации.

В соответствии с этим традиционные дидактические принципы мы дополняем комплексом специфических принципов, которые будут способствовать эффективному формированию готовности к материнству у студенток вуза, а именно принципами социального соответствия, гуманизации учебно-воспитательного процесса, междисциплинарности, комплексности, эмоциональной открытости, иерархичности.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить те методологические подходы (аксиологический, личностно-ориентированный, деятельностный и системный) и принципы (социального

соответствия, гуманизации учебно-воспитательного процесса, междисциплинарности, комплексности, эмоциональной открытости, иерархичности), которые в комплексе создают методологическую основу формирования готовности к материнству у студенток вуза.

Считаем, что использование обоснованной нами методологии формирования готовности к материнству приведет к изменению иерархии в системе ценностей студенток; будет способствовать возникновению у них мотивов, интересов, планов в отношении будущего материнства; позволит осознанно овладевать знаниями и навыками в сфере материнства и детства, что в целом обеспечит эффективность решения проблемы формирования готовности к материнству.

### Библиографический список

1. Минздрав сообщил о сокращении числа аборт в России почти на треть [Электронный ресурс] // Ведомости. 27 октября 2020 г. – URL: <https://www.vedomosti.ru/society/news/2020/10/27/844763-o-sokraschenii-chisla-abortov> (дата обращения 07.01.2021)
2. *Ткачева Ю.Г.* Педагогические условия формирования готовности к материнству у студентов высшей школы // Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 6 (203), Вып. 25. С. 156–163.
3. *Ткачева Ю.Г.* Теоретическое обоснование модели формирования готовности к материнству у студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 15, № 2. С. 210–215.
4. *Зинченко В.О.* Методологические основы качества образования в вузе // IV Лужские научные чтения. Современное научное знание: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. 22 мая 2016 г. / отв. ред. Т.В. Седлецкая. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. С. 82–85.
5. *Зинченко В.О., Манченко И.П.* Методологическая основа формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 3. С. 136–140.
6. *Тиунова О. В.* Психологічні умови формування відповідального ставлення до материнства у дівчат старшого шкільного віку : автореферат дис... канд. психол. наук. Івано-Франківськ, 2008. 20 с.
7. *Жупиева Е.И.* Особенности психологической готовности к материнству студенток // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 100–108.
8. *Борисова С.Н., Седельникова Ю.Р.* Соотношение ценности материнства и психологической готовности к материнству с основными жизненными мотивами и ценностями у молодых женщин-студенток // Вестник ПГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2018. №1. С. 119–129.
9. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 192 с.
10. *Колышева Т.А., Григорьян И.Г.* Формирование психологической готовности к материнству у студенток в условиях образовательного процесса // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. №2-2. С. 377–381.

### References

1. The Ministry of Health reported about a reduction in the number of abortions in Russia by almost a third [Electronic resource] // Statements. October 27, 2020-URL: <https://www.vedomosti.ru/society/news/2020/10/27/844763-o-sokraschenii-chisla-abortov> (accessed 07.01.2021)
2. *Tkacheva Yu.G.* Pedagogical conditions of readiness for the motherhood of higher school students // Belgorod State University Scientific Bulletin Series: Humanities. 2015. № 6 (203), Issue 25. Pp. 156–163.
3. *Tkacheva Yu.G.* Forming readiness for motherhood, model, pedagogic modeling // Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics. 2015. Vol. 15, № 2. Pp. 210–215.
4. *Zinchenko V. O.* Methodological foundations of the quality of education in higher education. Modern scientific knowledge: Theory and practice: materials of the International Scientific and Practical Conference on May 22, 2016. / published by T.V. Sedletskaya, St. Petersburg: Pushkin State University, 2016, Pp. 82–85.
5. *Zinchenko V.O. Manchenko I.P.* Methodological of future economists' personality professional value // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020. Vol. 26, № 3. Pp. 136–140.
6. *Timnova O. V.* Psychological conditions for the formation of a responsible attitude to motherhood in girls of high school age: abstract of the dissertation of candidate of psychological sciences. Ivano-Frankovsk, 2008. 20 p.
7. *Zhupieva E. I.* Peculiarities of psychological readiness to maternity among female students / Siberian journal of psychology. 2015. №. 56. Pp. 100–108.
8. *Borisova S. N., Sedelnikova Yu. R.* The ratio of the value of motherhood and the psychological readiness to motherhood with major life motives and values in young female students. Perm State National Research University Scientific Bulletin. Series 1. Psychological and pedagogical sciences. 2018. №. 1. Pp. 119–129.
9. *Zagvyazinsky V. I.* Theory of training: modern interpretation: textbook. manual for students of higher pedagogical studies. Moscow: Akademiya, 2001. 192 p.
10. *Kolysheva T. A., Grigoryan I. G.* Formation of psychological readiness for motherhood in students in the conditions of the educational process // Academic Journal "Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences", 2012. №.2-2. Pp. 377–381.

УДК 378:7.05-051:74

UDC 378:7.05-051:74

**ТЮТЮННИК Н.С.**

студент, 4 курс, направление подготовки 54.03.01 «Дизайн», профиль подготовки «Графический дизайн», Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте  
E-mail: nattie.tyutyunnik@gmail.com

**ЧВАЛА М.С.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте  
E-mail: marina\_chvala@mail.ru

**TYUTYUNNIK N.S.**

Student, 4rd year, training direction 54.03.01 «Design», training profile «Graphic design», Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta  
E-mail: nattie.tyutyunnik@gmail.com

**CHVALA M.S.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Department of Fine Arts, Teaching Methods and Design, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta  
E-mail: marina\_chvala@mail.ru

## РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ-ГРАФИКОВ

### DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL COMPETENCIES IN THE TRAINING OF FUTURE GRAPHIC DESIGNERS

*В статье рассматривается проблема развития экологических компетенций будущих бакалавров профиля подготовки «Графический дизайн» в процессе обучения. Раскрыт потенциал проектной деятельности для развития экологической компетентности как условия становления творческой личности, осознающей всю серьёзность сложившейся экологической ситуации, способной к осуществлению деятельности, направленной на решение существующих экологических проблем.*

*Ключевые слова:* экологические компетенции, компетентностный подход, подготовка графических дизайнеров, развитие экологических компетенций.

*The article considers the problem of the development of environmental competencies of future bachelors of «Graphic Design» training profile in the educational process. There is the potential of project activities for the development of environmental competence as a condition for the formation of a creative personality who is aware of the seriousness of the current environmental situation, capable of carrying out activities aimed at solving existing environmental problems is revealed in the article.*

*Keywords:* environmental competence, competency-based approach, training of graphic designers, environmental competence development.

Существующие проблемы, связанные с современной экологической ситуацией, требуют перестройки мышления человечества. В мировом воспитании экологического мышления дизайн занимает далеко не последнюю нишу. Именно с помощью графического дизайна мировое сообщество привлекает внимание общественности к существующим проблемам. Возникает необходимость поиска наиболее эффективных методов формирования экологической компетентности у обучающихся, в частности, у будущих графических дизайнеров.

Главной целью исследования является определение путей развития экологических компетенций у будущих графических дизайнеров в процессе обучения.

Сложившийся экологический кризис, зарождающийся, казалось бы, незначительных местных региональных экологических вопросов, прогрессировал до полномасштабных проблем, оказывающих колоссальное негативное влияние как на отдельного индивидуума и его здоровье, так и на всю нашу среду обитания. Сегодня перед человечеством стоит ряд открытых вопросов, которые требуют незамедлительных решений. По-прежнему актуальна реализация принципов устойчивого развития биосферы, развитие экономики и гражданского общества, сохране-

ние и восстановление природных ресурсов, регулирование их использования. Все это способен сделать человек, который понимает всю серьёзность ситуации, осознаёт значимость действий, предпринимаемых для решения существующих проблем.

Проблема развития экологической компетентности студентов – предмет исследования многих учёных. Аспекты экологической компетенции изучали А. А. Вербицкий, С. А. Глазачев, С. Д. Дерябко, В. А. Кобылянский, В. В. Пасечник, В. А. Ясвин и другие учёные. Большинство работ посвящено вопросам экологического образования и воспитания в рамках вузов. Однако, несмотря на актуальность, остаются недостаточно разработанными идеи реализации компетентностного подхода по отношению к проблеме формирования экологических компетенций студентов, в частности, будущих бакалавров профиля подготовки «Графический дизайн».

Многие учёные в своих трудах обращались к изучению вопросов формирования и развития экологических компетенций обучающихся, однако существующие определения экологической компетенции, как и характерные особенности её развития в процессе профессиональной подготовки представлены разноаспектно. Согласно

Д. С. Ермакову, экологическая компетенция – это «осознанное, осмысленное овладение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решения, нравственными нормами, ценностями, традициями в ходе личностно и социально значимой экологической деятельностью и приобретение на этой основе опыта решения экологических проблем» [4]. Им выделены ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и практически-деятельностный компоненты компетенции и выявлены особенности её формирования [5, с. 86–90]. Глазачева А.О. определяет экологическую компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков), необходимых для осуществления различных видов практической деятельности с позиций ее экологической целесообразности» [2, с. 8]. Она определила критерии (эмоционально-оценочный и мировоззренческий) и показатели экологической компетентности студента-дизайнера – мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, рефлексивный. Л.Е. Пистуновой выделены критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический) и ряд показателей сформированности экологической компетентности [7]. Среди компонентов экологической компетентности, выделенных В.А. Даниленковой, – эколого-когнитивный, этически-социальный, эколого-мотивационный, профессионально-поведенческий [3]. Ф.С. Гайнуллова выделила мотивационную, эмоционально-волевою, интеллектуальную и предметно-практическую подструктуры экологической компетентности [1]. А.И. Новик-Качан в процессе исследовательской деятельности выявила следующие компоненты: мотивационно-ценностный, методологический, познавательный-информационный и прогностический [6]. Из этого следует вывод, что понятие «экологическая компетенция» различными учёными понимается по-разному. Однако можно выделить основную черту компетенции – осознание человеком смысла социальной и личностной значимости во внесении посильного вклада в решение различных экологических проблем. Опираясь на труды учёных, можно судить о структурной неоднородности экологической компетенции. Развитие экологической компетентности студентов раскрывается учёными, в основном, через освоение специально разработанных экологизированных курсов.

Согласимся с Н.Н. Моисеевым в том, что экологическое образование должно стать фундаментом любого современного образования. Повышение эффективности образования предполагает систему взаимодействия аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.

Основная цель формирования экологических компетенций напрямую зависит от педагогической деятельности в воспитании экологической личности. Новое поколение должно быть носителем экологического сознания эгоцентрического типа, обладать экологическим мышлением.

В процессе развития экологических компетенций обучающихся можно выделить две линии решения эко-

логический проблем: первая показывает сущность экологических противоречий и проблем, которые направлены на улучшение качества жизни; вторая включает в себя теоретические и практические способы определения и решения актуальных экологических проблем.

В процессе профессиональной подготовки студентов-дизайнеров педагогами может использоваться фасилитационный подход к обучению. При таком подходе преподаватель является проводником метода кейс-стади. Его деятельность должна быть направлена на повышение творческой активности при помощи дискуссий или за счёт использования игровых форматов, метода дерева решений, метода мозгового штурма.

Большой потенциал для развития экологической компетентности студентов-дизайнеров заложен в проектной деятельности, когда ведётся работа над разработкой и внедрением экологических проектов, направленных на решение существующих экологических проблем. Обязательным этапом проектной деятельности является работа с литературой, что позволит обучающимся сделать самостоятельные заключения для дальнейшей разработки проектных предложений. Затем в процессе практической работы студенты учатся определять проблему, требующую поиска решения, планировать и осуществлять научно-исследовательскую, проектную деятельность. Могут использоваться как индивидуальная, так и групповые формы работы. Решение проектных задач позволяет студентам реализовать их творческие способности, интересы, внести посильный вклад в улучшение окружающей среды. В процессе работы могут использоваться следующие методы: «Мозговой штурм», «Brainsketching», «Brain-netting». Результатами проектной деятельности могут стать серия экологических плакатов, концептуальные арт-объекты, изделия из природных материалов, фирменные экологические сувениры, план реализации мероприятия на экологическую тематику; буклеты, комиксы по основам экологичного поведения; гайды и чек-листы для формирования экологически ответственного поведения населения; пособия, информационный сайт и электронные презентации о существующих региональных проблемах и способах их решения; система визуальных коммуникаций экологического мероприятия.

Такая работа способствует повышению мотивации обучающихся к участию в мероприятиях по улучшению качества окружающей среды, становлению ценностных ориентаций, осознанию смыслов экологической деятельности, развитию личностных качеств, умений и навыков, ориентированных на бережное использование ресурсов, готовность к участию в мероприятиях, направленных на сохранение природной среды. Деятельность дизайнера «способна сформировать гармоничную визуально-коммуникативную среду, преобразовать экономическую, социальную, культурную, образовательную и другие сферы жизни» [8, с. 37]. Грамотно обученный дизайнер-график со сформированными экологическими компетенциями может нести информацию миру таким образом, чтобы каждый человек смог задуматься о

вопросах экологии. Ведь экологическая неграмотность, неосведомлённость основной части населения, неумение предвидеть последствия вмешательства человечества в природу – основные причины того, что происходит сейчас с экологической ситуацией в мире.

Сегодня всё больше компаний принимают участие в поиске путей решения существующих проблем, ставя перед дизайнерами ряд задач, среди которых поиск оптимальных средств для повышения эффективности работы фирмы, мотивации социума к активному участию в будущем планеты [9, с. 239]. С каждым годом всё больше дизайнеров применяют экологические принципы в своей работе. Отметим, что важным фактором эффективности обучения студентов-дизайнеров служит интеграция образовательной и творческой деятельности. В настоящее время растёт активность и заинтересованность будущих дизайнеров в области экологии, что помогает формировать новые ценности и корректировать нравственные установки студентов.

Анализ научных трудов показал, что остаются разрозненными структура, уровни, критерии сформированности экологической компетентности, что связано с активным научным поиском этой категории. Существуют различные взгляды на пути её формирования. Развитие

компетенции зачастую предполагает изучение специальных интегративных образовательных модулей. Таким образом, необходимо актуализировать программы учебных дисциплин, добавив компоненты, направленные на целенаправленное развитие экологических компетенций.

Обучение должно включать в себя не только теоретическую часть, но и практическую, направленную на работу над реальными проектами, в которой студенты-дизайнеры смогут продемонстрировать полученные знания, пропущенные сквозь призму собственного творческого видения мира. При проектной деятельности необходимо повышать заинтересованность обучающихся за счёт постановки эмоционально привлекательных целей работы над реальными экологическими проектами, поддерживая намерения, стимулировать к активной деятельности, что позволит им сформировать экологические компетенции, экологическое мировоззрение, и экологическую культуру.

Интеграция экологической составляющей в образовательной системе и развитие экологической компетентности у студентов-дизайнеров позволит улучшить качество образования, поспособствовать принятию эффективных решений, учитывая экологические факторы.

#### Библиографический список

1. Гайнуллова Ф. С. Формирование экологической компетентности у будущих учителей начальных классов в условиях вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гайнуллова Фазиля Салиховна. М., 2004. 163 с.
2. Глазачева А. О. Формирование экологической компетентности будущих дизайнеров в профессиональной подготовке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Глазачева Алина Олеговна. М., 2009. 24 с.
3. Даниленкова В. А. Формирование экологической компетенции у студентов технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Даниленкова Валентина Анатольевна. Калининград, 2005. 122 с.
4. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетенции учащихся : монография / Д. С. Ермаков. М. : РУДН, 2008. 159 с.
5. Ермаков Д. С. Экологическая компетенция учащихся : содержание, структура, особенности формирования / Д. С. Ермаков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 86–91.
6. Новик-Качан А. И. Формирование экологической компетентности студентов в системе дополнительной квалификации «преподаватель» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Новик-Качан Александр Иванович. Ставрополь, 2005. 196 с.
7. Пистунова Л. Е. Формирование экологической компетентности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пистунова Лариса Евгеньевна. Кемерово, 2006. 233 с.
8. Чвала М. С. Формирование конкурентоспособности будущих бакалавров в области графического дизайна : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чвала Марина Станиславовна. Ялта, 2019. 219 с.
9. Чвала М. С. Экологичность в визуальной айдентике фирм / Н. С. Тютюнник, М. С. Чвала // Актуальные проблемы дизайн-образования в вузе : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (г. Орёл, 20 декабря 2018 г.). Под редакцией Е. А. Чертыковцевой. Орёл: Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева. С. 239–243.

#### References

1. Gaynullova F. S. Formation of environmental competence of future primary school teachers in higher education institutions: dis. ... PhD of ped. sciences: 13.00.08 / Gaynullova Fazilya Salikhovna. M., 2004. 163 p.
2. Glazacheva A. O. Formation of ecological competence of future designers in professional training: dis. ... PhD of ped. sciences: 13.00.08 / Glazacheva Alina Olegovna. M., 2009. 24 p.
3. Danilenkova V. A. Formation of ecological competence of students of technical higher education : dis. ... PhD of ped. sciences: 13.00.08 / Danilenkova Valentina Anatolyevna. Kaliningrad, 2005. 122 p.
4. Ermakov D. S. Formation of students' ecological competence: monograph / D. S. Ermakov. M.: RUDN, 2008. 159 p.
5. Ermakov D. S. Ecological competence of students: content, structure, features of formation / D. S. Ermakov // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics. 2008. № 1. Pp. 86–91.
6. Novik-Kachan A. I. Formation of ecological competence of students in the system of additional qualification «teacher»: dis. ... PhD of ped. sciences: 13.00.08 / Novik-Kachan Alexander Ivanovich. Stavropol, 2005. 196 p.
7. Pistunova L. E. Formation of ecological competence of university students: dis. ... PhD of ped. sciences: 13.00.08 / Pistunova Larisa Evgenievna. Kemerovo, 2006. 233 p.
8. Chvala M. S. Formation of competitiveness of future bachelors in the field of graphic design: dis. ... PhD of ped. sciences: 13.00.08 / Chvala Marina Stanislavovna. Yalta, 2019. 219 p.
9. Chvala M. S. Ecology in the visual identity of firms / N. S. Tyutyunnik, M. S. Chvala // Actual problems of design education in higher education : collection of materials of the all-Russian scientific and practical conference (Orel, December 20, 2018). Edited by E. A. Chertykovtseva. Orel: Orel State University named after I. S. Turgenev, Pp. 239–243.

УДК 377.112.4

UDC 377.112.4

**ЧЕРНИКОВА С.М.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: myrzin13@rambler.ru

**ЯГУПОВА Т.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: sermarsel@bk.ru

**CHERNIKOVA S.M.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Painting of Orel State University

E-mail: myrzin13@rambler.ru

**YAGUPOVA T.A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Painting of Orel State University

E-mail: sermarsel@bk.ru

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

### METHODS OF TEACHING ARTS AND CRAFTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR THE ELDERLY PEOPLE

*В статье рассматриваются вопросы организации занятий декоративно-прикладного искусства в системе дополнительного образования для людей пожилого возраста, с учетом возрастных особенностей. Для примера, авторы предлагают методику организации занятий по художественной росписи, как самый доступный в освоении вид декоративно-прикладного искусства.*

*Ключевые слова:* пожилой возраст, декоративно-прикладное искусство, художественная роспись, образование, методика.

*The article examines the organization of arts and crafts classes in the system of additional education for the elderly people, taking into account age characteristics. For example, the authors propose a methodology for organizing art painting classes as the most accessible type of decorative and applied art to master.*

*Keywords:* elderly people, arts and crafts, art painting, education, methodology.

Под определением «дополнительное образование в области декоративно-прикладного искусства» мы чаще всего подразумеваем занятие детей в различных художественных кружках и студиях. Занимаясь искусством, дети развивают не только свои творческие способности, но и развивают моторику рук, речь, память, развиваются эстетически и духовно. Большое количество научных исследований посвящено роли искусства в воспитании и развитии личности, но не так часто мы обращаем внимание на более старшее поколение людей, для которых занятия искусством являются необходимостью. В последнее время в Орловской области проходит областной конкурс «Души и рук прекрасные творенья», проходившего в рамках реализации межведомственного проекта «Возраст творческих открытий: возможности старшего поколения» и регионального проекта «Демография». Конкурс направлен на поддержку и развитие дополнительного образования для людей старшего возраста, повышению качества их жизни и содействию участия пожилых людей в общественной жизни. В рамках конкурса решаются не только задачи социальной адаптации лиц пожилого возраста, но и поддержка жизненной активности личности средствами изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Занимаясь декоративно-прикладным искусством с людьми пожилого возраста необходимо учитывать их

физиологические, психологические особенности и возможности. Правильно подобранные методики обучения различным технологиям декоративно-прикладного искусства позволят не только освоить этот вид искусства, но и помочь пожилым людям затормозить увядание физических, психологических и эмоциональных функций. Прежде чем предлагать занятие, каким либо видом искусства, необходимо побеседовать с пожилым человеком, что бы оценить его возможности, интересы, особенности здоровья.

Люди старею по разному, психологи выделяют четыре типа старения. Первая категория людей постоянно поддерживают свои профессиональные достижения, контактируют с близкими и коллегами, ведут активный образ жизни. Вторая категория людей направлена на постоянное саморазвитие, появляется время для хобби, самообразования. Третья категория склонна к негативным эмоциям, хандре, ворчливости, не удовлетворенности жизни. Помимо психо-эмоциональных изменений, с возрастом происходят и физиологические изменения, возникают проблемы со здоровьем: ухудшается зрение, нарушается координация движения, угасает короткая память, меняется моторика рук....

Разрабатывая методику организации занятий по декоративно-прикладному искусству для людей пожилого возраста необходимо адаптировать ее под возмож-

ности и особенности старшего поколения. Программа должна быть простой, понятной и доступной в освоении. Основными ее целями являются: сформулировать знания в области декоративно-прикладного искусства, овладеть основными навыками и приемами различных техник декоративно-прикладного искусства, научить правильно пользоваться инструментами и материалами, снять эмоционально-психологическую нагрузку, развить социальную активность и социальные связи. Задачами программы занятий по Декоративно-прикладному искусству для пожилых людей являются: восстановление физических функций, снижение зависимости от посторонней помощи, реализация творческого потенциала людей пожилого возраста, работа в коллективе.

Формы проведения занятий могут быть самые разнообразные, это и индивидуальные занятия, к которым относятся: практические занятия, консультации, беседы. А так же возможность применять групповые формы организации занятий по Декоративно-прикладному искусству: лекции, семинары, экскурсии, мастер-классы...

При планировании программы и проведении практических занятий необходимо использовать следующие методы обучения:

- организационные (планировать и организовывать практические занятия, лекции, экскурсии, мастер-классы...);
- исследовательские (собеседование, анкетирование);
- аналитические (анализ научных публикаций и исследований, результатов тестирования и анкетирования);

Прежде чем приступать к занятиям необходимо познакомиться с её участниками, определить интересы к различным технологиям декоративно-прикладного искусства, определить возможности моторики рук, умения и навыки в конкретном виде декоративно-прикладного искусства, а так же определить физиологические особенности и возможности людей пожилого возраста.

Как показывает практика, чаще всего пожилые люди выбирают следующие виды декоративно-прикладного искусства: изготовление игрушки, техника «валяние», плетение из лозы, аппликация соломкой, вышивка, роспись по дереву. У представителей сильного пола преимущественно - резьба по дереву, деревянная скульптура. Хочется отметить, что выбор данных технологий не случаен, пожилые люди останавливают свой выбор на технологиях доступных как в материальном плане, так и в возможностях физиологического освоения навыков и приемов выполнения изделий декоративно-прикладного искусства. Наиболее популярным видом декоративно-прикладного искусства среди пожилого населения является роспись по дереву, этот вид искусства сочетает в себе не только прикладное значение, но и включает в себя основы изобразительной грамотности. В процессе обучения учащиеся осваивают законы композиции, основы цветоведения, знакомятся с историей возникновения той или иной росписи, а так

же осваивают основные приемы и навыки выполнения орнаментов. Доступность данного вида искусства позволяет проявить творческую фантазию, создавать как индивидуальные, так и коллективные изделия и объекты декоративно-прикладного искусства. Помимо создания творческих работ, занятия росписью позволяют корректировать физические отклонения присущие данной группе обучающихся. «Осваивая различные виды декоративно-прикладного искусства, личность приобщается к истории народной культуры, ее традициям, развивает творческое воображение и фантазию, развивает образное мышление, учится понимать и создавать произведения искусства, развивается эстетически. Занятия росписью можно применять в арт-терапии, главное правильно подобрать материалы и инструменты и учесть возможности личности, его психо-эмоциональные и физические отклонения.

Чаще всего применяют следующие коррекционные и развивающие занятия, где можно применить технологии росписи:

- Раскрашивание рук.
- Разрисовывание тряпичных кукол.
- Закрашивание мячей разных размеров в разные цвета, можно кистью, руками, штампами и т.д.
- Раскрашивание кубиков орнаментом или узором при помощи палочки.

Обучая искусству росписи, преподаватель использует различные методики и технологии обучения. Главное, чтобы они были направлены на переживание положительных эмоций у личности, развивали творческие возможности, фантазию» [5, с. 218].

В процессе ознакомления с художественной росписью, необходимо провести вводное занятие, на котором преподаватель расскажет про виды росписей, их особенностях, инструментах и материалах применяемых в различных видах художественной росписи. Такое занятие можно провести в виде беседы, лекции или устроить экскурсию (по возможности). Лекционный материал можно сопровождать презентациями и видеофильмами.

Затем, после вводной лекции, необходимо остановиться на изучении основ композиции и цветоведения. Достаточно рассказать основные понятия и законы построения орнамента и выполнение их в цвете, затем можно постепенно приступать к практическим занятиям. Сначала рекомендуется научиться составлять орнамент и выполнять его в цвете, можно начать с простых геометрических орнаментов, затем перейти на растительный орнамент и жанровые композиции. «В декоративно-прикладном искусстве форма должна соответствовать назначению вещи. Стилизация формы необходима для того, чтобы сделать вещи и их изображение более выразительными. Стилизация – упрощенный четкий контрастный линейный рисунок, в основе которого лежит штрих, пятно, линия. Упрощенность, лаконизм – характерная черта стилизованного рисунка. Чтобы стилизовать рисунок, нужно отобрать основные, характерные черты изображаемого предмета» [7, с. 368]. Для примера выполнения подобных композиций,

можно показать образцы городецкой росписи, хохломской росписи, мезенской росписи. Примечательны эти росписи еще тем, что кроме декоративной составляющей они имеют символические и солярные значения.

Выполняя эскизы орнаментальных композиций, пожилые люди восстанавливают двигательные функции кисти руки, развивают концентрацию внимания и памяти. Работая с цветовыми композициями развивается аналитическое и логическое мышление, обучающимся постоянно приходится сравнивать цвета по тону, насыщенности, учиться смешивать цвета и получать дополнительные колористические решения. Выполнять орнаментальные композиции сначала рекомендуется на бумаге с помощью акварельных или гуашевых красок, они просты в использовании, рисунок можно всегда исправить или перекрыть в другой цвет. Предложенные краски экологичные и не имеют вредных примесей и запахов, а так же они доступны по цене.

Следующий этап выполнение художественной росписи, это уже непосредственное выполнение декора на изделии. Для начала рекомендуем выполнить роспись на плоском изделии (разделочная доска, шкатулка...), желательно чтобы поверхности были прямыми и не имели округлых форм. Заготовку необходимо перед началом росписи загрунтовать. Можно использовать клей ПФА, можно купить специальные грунты для деревянных поверхностей. Затем выполненный эскиз на бумаге, переносим простым карандашом на изделие, можно нарисовать его снова на изделии срисовывая с эскиза, а можно способом копирования перенести его на деревянную поверхность. После того как обучающиеся овладеют элементарными навыками составления композиции и декорирования изделий, задание можно усложнить. Можно так же предложить выполнить роспись на объектах различной формы (круглой, овальной, выемчатой...), но необходимо так же учитывать, что такой формы изделия достаточно трудно удерживать в руках, поэтому необходимо вырабатывать навыки выполнения росписи одной рукой и разрабатывать моторику руки у пожилых людей. Для росписей деревянных

изделий чаще всего используют гуашь или акриловые краски. Акриловые краски используют в росписи профессиональные художники, их не надо закреплять на поверхности, красками гуашь работать проще, но нарисованный орнамент необходимо закрепить лаком, так как при попадании воды на поверхность краски растекаются. Применять лучше акриловые лаки, так как они не имеют резкого запаха и не токсичны, наносить лак на поверхность можно обычной кистью, можно распылять из баллончика, штамповать губкой, можно погружать изделие в лак.

Освоив простой, но в то же время очень красивый вид декоративно-прикладного искусства, пожилые люди могут украшать свой быт, выполнять подарки для родных и близких. Но, конечно же, главной функцией дополнительного образования в области декоративно-прикладного искусства для пожилых людей является работа в коллективе, адаптация к социальной жизни, развитие двигательных функций конечностей и ощущение радости от процесса творчества.

В заключении хочется отметить результаты программы занятий декоративно-прикладного искусства для людей старшего возраста:

- сформированы трудовые навыки;
- улучшена моторика рук;
- сформированы функции самоорганизации;
- сформирован познавательный интерес;
- реализован творческий потенциал;
- сформированы и реализованы коммуникабельные функции;
- ознакомлены с различными видами декоративно-прикладного искусства;
- участие в выставках и конкурсах.

На основе перечисленных результатов можно сделать выводы, что занятия декоративно-прикладным искусством полезны не только для детей, но и дают положительные результаты в области дополнительного образования пожилых людей. Искусство является связующим звеном между человеком и обществом, а процесс творчества обогащает людей духовно.

### Библиографический список

1. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 5 февраля 2016 года №164
2. Бут Лили. Здоровье на кончиках пальцев, Астрель, 2007
3. Высоцкая И.В., Митина А.М. Модели и технологии обучения людей пожилого возраста: анализ отечественных и зарубежных подходов // Известия ВолгГТУ. 2010. № 8.
4. Ермолаев И.С. Обучение лиц старшего возраста и пенсионеров – новые горизонты взаимопонимания и сотрудничества 2013. URL: [http://kpfu.ru/docs/F280987030/all\\_age/pdf](http://kpfu.ru/docs/F280987030/all_age/pdf).
5. Есипова Ю.И., Черникова С.М. Современные материалы и технологии в практике преподавания декоративно-прикладного искусства // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. №2 (83). С. 215–218.
6. Носовицкий В.В., Гольдберг Е.Д. Патопсихология. Тольятти, 2001.
7. Ягунова Т.А. Влияние стилизации на развитие творческих способностей студентов художественно-графических факультетов // Ученые записки Орловского государственного университета. Выпуск 3, часть 2 Орел, 2010. С. 369–371.

### References

1. Strategy of actions in the interests of citizens of the older generation in the Russian Federation until 2020, approved by the order of the Government of the Russian Federation dated February 5, 2016 №. 164
2. Booth Lini. Health at your fingertips, Astrel, 2007

3. *Vysotskaya I.V., Mitina A.M.* Models and technologies of teaching elderly people: analysis of domestic and foreign approaches / *Izvestiya VolgSTU*. 2010. №8.
  4. *Ermolaev I.S.* Training for seniors and retirees - new horizons of mutual understanding and cooperation 2013. URL: [http://kpfu.ru/docs/F280987030/all\\_age/pdf](http://kpfu.ru/docs/F280987030/all_age/pdf).
  5. *Esipova Y.I., Chernikova S.M.* Modern materials and technologies in the practice of teaching arts and crafts // *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2019. №. 2 (83). Pp.215–218.
  6. *Nosvitzky V.V., Goldberg E.D.* Pathophysiology. Tolyatti, 2001.
  7. *Yagupova T.A.* The influence of stylization on the development of creative abilities of students of art and graphic faculties // *Scientific notes of Orel State University. Issue 3, part 2 Orel*, 2010. Pp. 369–371.
-

УДК 378.14:37.01

UDC 378.14:37.01

**ШАЙХУДИНОВА З.И.**

преподаватель кафедры математики ВУНЦ ВМФ  
«Военно-морская академия им. Адмирала Флота Со-  
ветского Союза Н. Г. Кузнецова»

E-mail: zemfira710@gmail.com

**МИТРАХОВИЧ В.А.**

доктор педагогических наук, профессор, профессор  
кафедры гуманитарных и социально-экономических  
дисциплин Военная орденов Жукова и Ленина Красноз-  
наменная академия связи имени Маршала Советского  
Союза С.М. Будённого

E-mail: V\_mitrakhovich@mail.ru

**SHAYKHUDINOVA Z.I.**

Teacher at the Department of Mathematics of the Naval  
Academy of the Fleet of the Soviet Union Admiral N.G.

Kuznetsov

E-mail: zemfira710@gmail.com

**MITRAKHOVICH V.A.**

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at Humanities  
and the Socio-Economic Disciplines, Military Academy of  
Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union  
S.M. Budyonny

E-mail: V\_mitrakhovich@mail.ru

### О ВЗАИМОСВЯЗИ УМЕНИЙ ПРИМЕНЯТЬ ЗНАНИЯ НА ПРАКТИКЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ И САМООЦЕНКИ КУРСАНТОВ ВОЕННО-МОРСКИХ ВУЗОВ

#### ON THE LINKAGE BETWEEN THE SKILLS TO APPLY KNOWLEDGE IN PRACTICE IN TEACHING MATHEMATICS AND SELF-ASSESSMENT OF CADETS OF NAVAL UNIVERSITIES

*В статье рассматриваются теоретические аспекты взаимосвязи умений применять знания на практике при обучении математике и самооценки курсантов военно-морских вузов, основные подходы к определению понятия «умение» и «самооценка».*

*Ключевые слова:* умения, самооценка, взаимосвязь, обучение, математика.

*The article discusses the theoretical aspects of the linkage between the skills to apply knowledge in practice in teaching mathematics and self-assessment of cadets of naval universities, the main approaches to the definition of the concept of «skill» and «self-assessment».*

*Keywords:* skills, self-esteem, linkage, learning, mathematics.

Выявление научных основ построения образова-  
тельного процесса будущих военно-морских офицеров,  
обеспечивающего формирование умений применять  
знания на практике во взаимосвязи с развитием самоо-  
ценки, предполагает необходимость выявления особен-  
ностей связи этих компонентов личности, различных ее  
уровней. Это знание является одним из оснований по-  
становки целей формирования компонентов личности в  
единстве.

Теоретические аспекты формирования умений у  
учащихся образовательных учреждений различного  
уровня, в том числе военных, активно изучались отече-  
ственными педагогами, дидактами и методистами раз-  
ных учебных предметов. Их они рассматривали как  
одну из важнейших задач общеобразовательной школы  
и вуза, направленную на формирование знаний и уме-  
ний использовать эти знания для решения учебных и  
профессиональных задач.

В научной литературе существует множество опре-  
делений понятия «умение».

Так, в психологической, умение:

– «условное выполнение какого-либо действия  
или более сложной деятельности с применением, а не-  
редко и выбором правильных условий» [17, с. 161];

– «способность выполнять определенную де-  
ятельность или действия в новых условиях, образо-  
вавшаяся на основе ранее приобретенных знаний и  
навыков» [23];

– «подготовленность к теоретическим и прак-  
тическим действиям, выполняемым быстро, точно и  
сознательно на основе усвоенных знаний, навыков и  
жизненного опыта» [13].

В военной психологии умение:

– «есть способность выполнять определенные  
действия с хорошим качеством и успешно справляться  
с деятельностью, включающей эти действия; умение –  
освоенный человеком способ выполнения действий на  
базе приобретенных знаний и навыков» [9];

– «владение способами (приемами, действиями)  
применения усваиваемых знаний на практике» [26].

Так, чтобы обучающиеся могли решить задачу  
по математике, от них требуются следующие умения:  
1) умение проанализировать условие задачи; 2) соотне-  
сти условие задачи с имеющимися знаниями; 3) найти  
способ решения задачи с применением уже известных  
методов решения; 4) решить задачу с дальнейшей про-  
веркой результата.

С педагогической точки зрения умение:

– «способность выполнять определенные действия с хорошим качеством и успешно справляться с деятельностью, включающей эти действия» [2];

– «готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков» [25];

– «действие, основу которого составляет практическое применение полученных знаний, приводящие к успеху в данном виде действительности» [16];

– «освоенный человеком способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» [1].

Из приведенных определений видно, что умения применять знания на практике рассматриваются вне связи с личностью. В данных определениях не рассматриваются изменения, которые происходят и в личности под влиянием умений, в том числе и в самооценке.

Рассмотрим определения, в которых прослеживается тенденция к рассмотрению умений в связи с развитием личности. Умение – это:

– «психическое образование, заключающееся в освоении личностью, определенных приемов, способов, навыков деятельности» [13];

– «подготовленность к сознательным и точным действиям; приобретенная человеком способность целеустремленно и творчески использовать свои знания и навыки в процессе практической деятельности» [1];

– «подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта» [11];

– «уровень освоения действия или деятельности, позволяющий индивиду осуществлять ее осознанно и с необходимым уровнем качества» [26];

– «основанная на знаниях и навыках способность человека успешно достигать сознательно поставленной цели» [20, с. 41].

– «содействуют закреплению мотивов деятельности, а мотивы стимулируют развитие умений» [18, с. 63–69].

– «обладает большой степенью осознанности. Их психологической основой является «понимание взаимоотношения между целью деятельности и способами ее выполнения»» [24, с. 9].

Опираясь на приведенные определения «умения», можно сделать вывод, что умения в контексте данной статьи, рассматриваются в связи с сознанием курсанта, регуляцией деятельности, ориентировкой, т.е. с проявлением личности курсанта в целом.

В этой связи в структуре умения выделяют «эмоциональные, интеллектуальные, волевые, мотивационные» [5, с. 12] компоненты, которые формируются в системе умственных, «волевых», «сенсорных и двигательных» действий, обеспечивающих достижение цели. Умение осуществляется посредством «теоретических знаний (понятия, законы, теории), знания способов выполнения действий, их содержания и последовательности».

Путем «нахождения оригинальных способов выполнения действий» [22, с. 134].

Рассматривая различные толкования понятия «умение» выделим на наш взгляд важные, в контексте нашего исследования, положения: *1) основу умения составляет применение знаний; 2) взаимосвязь умения с сознанием, творческим мышлением, саморегуляцией личности курсанта, т.е. с личностью курсанта в целом.* Именно такого понимания умения мы будем придерживаться в дальнейшем.

Обратимся к анализу определения «самооценка» в научной литературе.

В исследованиях В.С. Ильина, В.А. Кулько, В.А. Сластенина, С.Л. Фокина и др. ярко проявляется тенденция к анализу, изучению, формированию качеств и компонентов личности, взятых не отдельно, изолированно друг от друга, а во взаимосвязи с другими компонентами и качествами личности, в единстве с развитием личности в целом. На примере этой взаимосвязи наглядно и ярко проявляется взаимодействие, единство качеств личности, «выражающее её побудительную (мотивы, убеждения, идеалы, устремления) и исполнительную (знания, умения, умственная деятельность) функции», единство которых в определенном отношении представляет личность в целом» [10, с. 43–48].

С психологической точки зрения, самооценка:

– «сложная система, определяющая характер самоотношения индивида и включающая общую самооценку, отражающую уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя, и парциальные, частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности» [4];

– «суждение человека о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств, свойств в соответствии их с определенным образцом, эталоном. ... выявляет оценочное отношение человека к себе, к своему характеру, внешнему виду, речи и т.д. Это сложная психологическая система, иерархически организованная и функционирующая на разных уровнях» [9];

– «принимаемые субъектом ценности, определяющие в дальнейшем специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и самосовершенствования» [7];

– «компонент самосознания, включающий наряду со знанием о себе оценку себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков» [12];

– «такое рефлексивное отношение человека к себе, когда его «Я» выступает одновременно в виде субъекта и объекта самоанализа» [6, с. 57];

– «формируется на базе оценок окружающих, оценки результатов собственной деятельности, а также на основе соотношения реального и идеального представлений о себе; создает основу для восприятия собственного успеха и неуспеха, постановки целей определенного уровня, т.е. уровня притязаний личности» [9];

– «ценность, значимость, которой индивид наде-

ляет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения» [8, с. 111];

– «оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей» [13, с. 124].

В целом, анализ публикаций данных авторов, касающихся понятия «самооценка», в контексте данного исследования, позволяют констатировать, что курсанты военно-морского вуза, оценивают себя по разным параметрам: 1) с психологической точки зрения (черт характера, способностей, и т. п.), 2) социального положения; 3) по отношению к тем или иным ценностям (моральным, военно-профессиональным, эстетическим и др.); 4) оценивает себя как субъекта деятельности. Самооценка курсанта складывается из множества оценок себя. Определяет меру активности курсанта, и адекватное представление о собственных достоинствах и недостатках, побуждает личность прилагать усилия для дальнейшего продвижения к вершинам профессионализма. Образовательный процесс в военно-морском вузе, а также служебная деятельность, развивающие рефлексивные способности, способствуют формированию у курсантов адекватных самооценочных представлений и профессиональной компетентности. Важной особенностью самооценки является, что именно она придает определенную направленность всему образовательному процессу в военно-морском вузе, процессу профессионального развития курсантов. Таким образом, уровень самооценки является необходимым условием успешности учебной и профессиональной деятельности курсантов военно-морского вуза.

В указанных характеристиках самооценки общим является ее понимание как отношения личности курсанта к себе, складывающееся на основе сопоставления осознаваемых собственных представлений с принятыми критериями. Критерий мы понимаем как «различные требования, которым должен удовлетворять какой-либо объект (субъект). Он должен отражать три вещи: почему и во имя чего субъект действует, что он совершает и как, какими средствами пользуется и при каких условиях» [21]. Критериальные знания представляют собой описание конкретных и наиболее типичных проявлений существенных сторон свойств личности курсанта, по которым можно «признать» наличие этих свойств у человека, судить об уровнях их развития.

Чтобы исследовать взаимосвязь умений применять знания и самооценки, обратимся к понятию «взаимосвязи». В научной литературе взаимосвязь рассматривается как «многоплановая характеристика сложных отношений между объектами. Она предполагает, во-первых, двухсторонний характер изменения предметов и явлений действительности» (И. З. Налетов, Н. И. Новинский), «когда изменение одного объекта приводит к изменению другого» (А. А. Зиновьев, И. З. Налетов и др.). Во-вторых, связи объектов могут устанавливаться на основании общности целей, по сходству объектов.

С этих позиций рассмотрим понятие «взаимосвязь

умений курсантов применять знания на практике при обучении математики» и «самооценки».

О взаимосвязи умений применять знания на практике и самооценки свидетельствуют наши многочисленные наблюдения за курсантами первых и вторых курсов Военного Института (Военно-Морского Политехнического) ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия им. Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова». Они показывают, что приобретаемые курсантами умения применять знания в решении учебных задач или для анализа военно-профессиональной деятельности, возвышает в определенной степени курсанта в собственных глазах, повышает его статус в воинском коллективе, что также содействует росту его самооценки. Расширяются функции такого курсанта среди товарищей по учебной группе: он выступает консультантом, помощником в применении знаний, в некоторых ситуациях лидером и т. д. Это также содействует влиянию его самооценки на умения: рост самооценки побуждает курсанта ставить и решать все более сложные задачи овладения умениями применять знания, осознать способы овладения этими умениями и т. п. Эти факты свидетельствуют о взаимосвязи умений курсантов применять знания на практике и самооценки при обучении математике в военных вузах ВМФ.

Обратимся к анализу функциональной связи умения применять знания на практике и самооценки. При этом К.К. Платонов под функцией какого-либо явления понимает то, чем оно «выступает для других явлений, какую роль оно выполняет по отношению к ним» [23, с. 78]. Н.М. Борытко говорит, «функция понимается как внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе, а также назначение, роль» [5, с. 11].

В целом, анализ научных публикаций позволяет заключить, что самооценка выполняет функцию внутреннего регулятора поведения курсанта. От того, как курсант воспринимает и оценивает себя, зависит отношение к себе, характер его взаимоотношений с людьми. Наличие достаточно высокого уровня развития самооценки является необходимым условием сознания своих поступков, мотивов и целей поведения, самоисправления своих ошибок и недостатков. Тем самым, она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности будущего офицера.

А.В. Белошицкий говорит, что «курсант – это самоутверждающаяся, самореализующаяся в образовательном процессе вуза личность, способная к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков. <...>Основными функциями курсанта как субъекта деятельности являются: самооценка (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей деятельности и деятельности других, саморегуляция (управление своим личностно-профессиональным развитием), самопознание (рефлексивная мыследеятельность субъекта, осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью)» [3, с. 19–20].

В чем же состоит влияние умений на развитие самооценки?

Мы рассматриваем три компонента самооценки, по изменению которых будем судить об изменении самооценки под влиянием овладения умениями применять знания: 1) осознание курсантами своих возможностей в решении практических задач; 2) возрастание настойчивости в их решении; 3) повышения своего статуса в воинском коллективе как личной ценности.

По нашим наблюдениям, осознание курсантами новых возможностей решения задач, как ценности, порождает стремление к новым достижениям, вызывает у курсантов уважение к себе, порождает новые цели, все это приводит к заметным изменениям отношения самому к себе, к изменению самооценки, что можно рассматривать как один из важных ее параметров.

В решении практических задач на занятиях по математике часто возникают трудности. «Успех зависит от того, насколько курсант окажется решительным и настойчивым в достижении требуемого результата: остановится перед трудностями или продолжит упорно добиваться цели» [14, с. 39–46]. Таким образом, осознание роста настойчивости, способности к волевому усилию также является одним из важных параметров самооценки.

Эффективность овладения умением решать задачи на занятиях по математике, как показывает образовательная практика [15, с.128–135], определяется еще степенью признания коллективом учебной группы достижений, успехов, возможностей курсанта в данном виде деятельности. Если курсант осознает изменения в отношении коллектива к нему, в связи с его учебными способностями, то это повышает его ответственность перед коллективом, и, наоборот, ощущение своей бесполезности для других порождает равнодушие к коллективу, порой неприязнь, злость. Поэтому осознание роста своего статуса в воинском коллективе как личной ценности в связи с овладением умением применять знания на практике является также важным параметром самооценки.

Изменения в самооценке под влиянием овладения умений применять знания на практике, не сводится к выделенным параметрам. Но их совокупность позволяет проследить эти изменения.

На основе самосознания у курсантов развивается потребность преодоления некоторых недостатков поведения, в развитии отдельных положительных качеств, формировании личности в целом. Это повышает роль самооценки в развитии умений применять знания на практике.

Курсанты способны лучше и глубже оценить сильные стороны своей личности, достоинства и недостатки. Они начинают проявлять в самооценке большую самостоятельность. Умея анализировать свои личностные особенности и поведение, они оценивают себя, тем не менее, в некоторых случаях недостаточно объективно. Поэтому юноши нередко переоценивают свою лич-

ность, проявляют болезненное самолюбие, тщеславие, пренебрежительное отношение к окружающим, другие болезненно недооценивают себя. Таким образом, возросшая самостоятельность в самооценке делает ее нередко неадекватной. Все это определяет необходимость формирования умений применять знания на практике в единстве с самооценкой как обязательного условия личностно-профессионального развития будущих военно-морских офицеров, развитию у них заинтересованности и потребности в самоизменении, за счет актуализации собственного внутреннего потенциала.

Характерным для самооценки является ее относительная устойчивость, желание курсантов отстоять самооценку.

Проведенный выше теоретический анализ научной литературы и образовательной практики позволяет утверждать, что для курсантов военно-морских вузов характерны потребность осознать и оценить свои свойства, повышенный интерес к своей личности, они глубже анализируют свои личностные достоинства и недостатки. Однако при высокой степени самостоятельности и активности самооценочной деятельности курсантов серьезным препятствием для правильного ее формирования является зачастую несоответствие между уровнем развития оцениваемых качеств и эмоционально-оценочного отношения к ним. Поэтому здесь наиболее важна для становления зрелой личности курсанта – адекватность самооценки.

Необходимо учитывать, что развитие умений применять знания влияет на самооценку не всегда, а основными главными признаками сформированности умения применять знания на практике во взаимосвязи с самооценкой, как показывает анализ образовательной практики в военно-морском вузе, выступает: 1) высокий уровень самостоятельности, 2) их обобщенности, 3) рациональности.

В учебно-познавательных действиях курсантов высокого уровня хорошо просматриваются умения применять знания на практике во взаимосвязи с развитой самооценкой. Они справляются с большинством практических заданий по учебной программе, самостоятельно справляются с определением методов их выполнения. Курсанты осознают изменения в своих возможностях в решении задач как важного аспекта своей личности, стремятся их приумножить; осознают свои способности к волевому усилию, проявляют высокую требовательность к их росту, осознают статус в коллективе как умеющих решать сложные задачи, стремятся его повысить.

Таким образом, опираясь на проведенные исследования, представляется возможным сделать вывод, что повышение уровня взаимосвязи, единства развития умений и самооценки – это одно из важнейших внутренних условий повышения эффективности усвоения как умений применять знания на практике, так и развития самооценки.

### Библиографический список

1. Алехин И.А., Анашкин О.А. и др. Военная педагогика. Учебник. М.: Главное управление воспитательной работы вооруженных сил Российской Федерации, 2008. 320 с.
2. Бабакова Т.А., Акинина Т.М. Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. 62 с.
3. Белошицкий А.В. Становление субъектности офицеров в образовательном процессе военного вуза: Монография. М., Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 232 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1995. 352 с.
5. Борытко Н.М. Теория обучения: учебник для студентов пед. вузов. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 72 с.
6. Дробницкий О.Г. Структура морального сознания // Вопросы философии. 1972. №6.
7. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. 98 с.
8. Зинченко В.П. Психологический словарь. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
9. Зинченко Ю.П. Военно-психологический словарь-справочник / под общ. ред. Ю.П. Зинченко. М.: И.Д. Куприянова / Общество психологов силовых структур, 2010. 592 с.
10. Ильин В.С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. №9.
11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003. 176 с.
12. Кон И.С. От самооценки к образу «Я» // Психология самосознания. Хрестоматия. Самара, 2003.
13. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. Справочное издание. Москва. 1992.
14. Костарев С. В., Жуков В. В. Остроумова Ю. С. Ханин С. Д. Проблемно-деятельностный подход к организации учебного процесса в военном вузе как средство формирования у курсантов методологической культуры / Развитие военной педагогики в XXI веке. Материалы V межвузовской научно-практической конференции. Под ред. С. В. Костарева, И. И. Соколовой, Н.В. Ершова. 2018. С. 39–46.
15. Костарев С. В., Остроумова Ю. С. Ханин С. Д. Педагого-технологическое обеспечение профессиональной подготовки военных специалистов в контексте реализации стратегии научно-технологического развития Российской Федерации / Развитие военной педагогики в XXI веке. Материалы IV Межвузовской научно-практической конференции. Под ред. С. В. Костарева, И. И. Соколовой, Н. В. Ершова. 2017. С. 128–135.
16. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., Просвещение, 1972.
17. Левитов Н.Д. Детская и психологическая психология: Учебное пособие для пед. институтов. М.: Просвещение, 1964.
18. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
19. Мецгеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. 666 с.
20. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М.: Педагогика, 1973.
21. Митрахович В. А. Формирование воинской чести у военнослужащих, проходящих военную службу по призыву в Вооружённых Силах Российской Федерации: монография. Астрахань: Издательский дом «Астраханский государственный университет», 2006. 128 с.
22. Омищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителей. 1981.
23. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 312с.
24. Платонов К.К. О значении умений и навыков //Советская педагогика. 1969. №11.
25. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб.пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: Владос-пресс, 2004. 365 с.
26. Устинов И.Ю. Определения основных терминов дидактики высшей военной школы. Учебно-методическое пособие. Воронеж: ВАИУ, 2010. 80 с.
27. <https://vocabulary.ru/termin/samoocenka.html>. Дата обращения 23.01.2021.

### References

1. Alekhin I.A., Anashkin O.A. and etc. Military pedagogy. Textbook. M.: Main Directorate of Educational Work of the Armed Forces of the Russian Federation, 2008. 320 p.
2. Babakova T.A., Akinina T.M. Pedagogy and psychology of the higher education: method of working with the conceptual system: study guide for students, graduate students and teachers. Petrozavodsk: PetrSU Publishing House, 2013. 62 p.
3. Beloshitsky A.V. Formation of subjectivity of officers in the educational process of a military university: Monograph. M., Voronezh: Publishing house NPO «MODEK», 2006. 232 p.
4. Bozovich L.I. Personality formation problems. M.: Publishing house education, 1995. 352 p.
5. Borytko N.M. Learning theory: textbook for students of ped. universities. Volgograd: Publishing house of VGIPK RO, 2006. 72 p.
6. Drobniysky O.G. The structure of moral consciousness // Philosophy questions. 1972. № 6.
7. Zakharova A.V. The psychology of self-esteem formation. Minsk, 1993. 98 p.
8. Zinchenko V.P. Psychological Dictionary. M.: Pedagogy-Press, 1999. 440 p.
9. Zinchenko Y.P. Military Psychological Dictionary. M.: I.D. Kupriyanova / Society of Law Enforcement Psychologists, 2010. 592 p.
10. Ilyin V.S. Problems of the theory of pedagogical systems from the standpoint of a holistic approach / V.S. Ilyin // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. 2014. №9.
11. Kojaspirova G.M., Kojaspirov A.Y. Pedagogical Dictionary. M.: Academy, 2003. 176 p.
12. Kon I.S. From self-esteem to the image of "I" // The psychology of self-awareness. Chrestomathy. Samara, 2003.
13. Konyukhov N.I. Applied aspects of modern psychology: terms, laws, concepts, methods. Reference edition. Moscow. 1992.
14. Kostarev S. V., Zhukov V. V., Ostroumova Y. S., Khanin S. D. Problem-based activity approach to the organization of the educational process in a military university as a means of forming a methodological culture among cadets / Development of military pedagogy in the XXI century. Materials of the V interuniversity scientific and practical conference. Edited by S. V. Kostarev, I. I. Sokolova, N. V. Ershov. 2018. Pp.39–46.
15. Kostarev S. V., Ostroumova Y. S., Khanin S. D. Pedagogical and technological support of professional training of military specialists in the context of the implementation of the strategy of scientific and technological development of the Russian Federation / The development of military pedagogy in the XXI century. Materials of the IV Interuniversity Scientific and Practical Conference. Edited by S.

V. Kostarev, I. I. Sokolova, N. V. Ershov. 2017. Pp.128–135.

16. *Krutetsky V.A.* Fundamentals of Educational Psychology. M., Publishing house education, 1972.
  17. *Levitov N.D.* Child and psychological psychology: Study guide for ped. institutions. M.: Publishing house education, 1964.
  18. *Merlin V.S.* Lectures on the psychology of human motives. Perm, 1971.
  19. *Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P.* Big psychological dictionary. Spb.: Prime-Eurosign; M.: Olma-Press, 2003. 666 p.
  20. *Milerian E.A.* Psychology of the formation of general labor polytechnic skills. M.: Pedagogy, 1973.
  21. *Mitrahovich V. A.* Formation of military honor among servicemen doing military service by conscription in the Armed Forces of the Russian Federation: monograph. Astrakhan: Publishing house “Astrakhan State University», 2006. 128 p.
  22. *Onischuk V.A.* Lesson in a modern school: Teacher’s guide. 1981.
  23. *Platonov K.K.* Ability problems. M.: The science, 1972. 312 p.
  24. *Platonov K.K.* About the meaning of skills and abilities // Soviet pedagogy. 1969. № 11.
  25. *Podlasiy I.P.* Pedagogy: 100 questions – 100 answers: textbook for universities. M.: Vldos-Press, 2004. 365 p.
  26. *Ustinov I.Y.* Definitions of the basic terms of the didactics of the higher military school. Study guide. Voronezh: VAIU, 2010. 80 p.
  27. <https://vocabulary.ru/termin/samoocenka.html>. date of the application 23.01.2021.
-

УДК 37.02

UDC 37.02

**ЮШКОВА Е.И.**

доктор биологических наук, профессор, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: elen\_yushkova@mail.ru

**ПОЛЕХИНА Н.Н.**

кандидат биологических наук, доцент, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: polexina.nat@yandex.ru

**YUSHKOVA E.I.**

Doctor of Biological Sciences, Professor, Department of General, Biological, Pharmaceutical Chemistry and Pharmacognosy of Orel State University

E-mail: elen\_yushkova@mail.ru

**POLEHINA N.N.**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of General, Biological, Pharmaceutical Chemistry and Pharmacognosy of Orel State University

E-mail: polexina.nat@yandex.ru

### ПРОБЛЕМЫ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ХИМИИ ПРИ АДАПТАЦИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

### PROBLEMS OF THE LEVEL OF BASIC EDUCATION IN CHEMISTRY WHEN ADAPTING TEACHING METHODS AT A MEDICAL UNIVERSITY

*В статье дан анализ состоянию существующей системы химической подготовки студентов в медицинском вузе, проблемам в методике преподавания химии, значимости курса химии для последующего медицинского образования. Уточнены затруднения, которые возникают в ходе изучения предмета и определены оптимальные формы обучения.*

*Ключевые слова:* химия, медицинское образование, методика обучения химии

*The article analyzed the state of the existing system of chemical education of students in a medical university, problems in the methodology of teaching chemistry, the importance of a chemistry course for subsequent medical education. The difficulties that arise in the course of studying the subject have been clarified and the optimal forms of education have been determined.*

*Keywords:* chemistry, medical education, chemistry teaching methods.

Современное медицинское образование не может существовать без знания фундаментальных законов, биологических и химических закономерностей, необходимых для раскрытия и научного объяснения процессов, происходящих в живом организме и приводящим к тем или иным патологическим состояниям. Химия в медицинском вузе является базовой дисциплиной при формировании образования студентов, т.е. их профессионального медицинского образования высокого уровня.

В настоящий момент является актуальным исследование проблемы уровня подготовки базового образования абитуриентов, в дальнейшем первокурсников, медицинских специальностей, необходимых для выявления степени сформированных знаний в области науки химия для дифференцировки методов обучения и адаптации учебного процесса по дисциплине.

Состояние осуществляющейся в настоящий момент химической подготовки первокурсников медицинского вуза, а именно анализ исходного уровня знаний по химии и понимание причины возникающих сложностей, позволяет предотвратить проблемы в методике препода-

вания дисциплины. Такое исследование имеет неоспоримое значение и актуальность особенно при обучении иностранного контингента на медицинских специальностях, где химические знания требуются при формировании профессиональных компетенций специальности (специальность 33.05.01 Фармация).

Поскольку анкетирование является распространенным видом диагностических и исследовательских методик [1, 4], нами была составлена анкета, позволяющая выявить понимание значения курса химии для последующего формирования медицинского образования, закладывающего мотивы выбора профессии врача /провизора, а так же для уточнения затруднений которые возникают в ходе изучения предмета и определения оптимальных форм обучения (таблица 1).

При составлении анкеты мы руководствовались рекомендациями специалистов-психологов кафедры психиатрии и неврологии медицинского института ОГУ имени И.С. Тургенева, обращались к методической литературе и научным статьям [2, 3, 5, 6].

Таблица 1.

Анкета для опроса студентов первого курса медицинского института ОГУ им. И.С. Тургенева

| Вопрос                                                                                      | Варианты ответов                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Что повлияло на Вас при выборе ВУЗа?                                                     | а) мне нравится профессия врача/провизора<br>б) престиж и уважение<br>в) мне нравится оказывать помощь людям<br>г) я смогу лечить родных и близких мне людей<br>д) желание родителей<br>е) мне нравятся естественнонаучные дисциплины (биология, химия и т.д.)<br>ж) у меня высокие достижения по предметам естественнонаучного профиля<br>з) проводимая в школе профориентационная работа<br>и) повлияла довузовская подготовка по выбранной специальности<br>к) благосостояние этой профессии (врач, провизор) |
| 2) Место проживания до поступления в ВУЗ?                                                   | а) город Орел Орловской области<br>б) другой населенный пункт<br>в) в сельской местности                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 3) В каком учебном заведении Вы получили основное образование?                              | а) СОШ<br>б) специализированная гимназия<br>в) медицинское колледж<br>г) колледж по техническим и гуманитарным направлениям                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 4) Вы удовлетворены результатом своей учебы?                                                | а) в большей степени – нет                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 5). Как Вы считаете, дисциплина химия нужна в Вашем обучении в вузе?                        | а) хорошая химическая подготовка закладывает основы для изучения других профессиональных дисциплин или теоретических предметов<br>б) знания химии позволяют ориентироваться в жизни при выборе веществ<br>в) знания химии могут быть основой для безопасной жизни в быту и в окружающей среде<br>г) это интересная наука<br>д) значение химии как учебной дисциплины не значительно                                                                                                                              |
| 6). Для чего необходима химия в Вашей будущей профессии?                                    | а) без знаний химии нельзя стать профессиональным специалистом по медицинским специальностям<br>б) для врача/провизора химия нужна в небольшой степени<br>в) химия не нужна<br>г) затрудняюсь ответить                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 7. Какие предметы, по Вашему мнению, нельзя изучать не зная химии?                          | а) их очень большое количество<br>б) таких дисциплин много (биохимия, физиология (нормальная и патологическая), общая гигиена, микробиология, фармакология, токсикологическая химия, гигиена питания и др.)<br>в) таких мало                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 8). Как Вы относитесь к изучению химии на I курсе?                                          | а) согласен б) мне все равно в) отношусь отрицательно<br>г) предпочтительнее изучать на старших курсах                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 9). Что в школьном курсе химии вызывало у Вас наибольший интерес?                           | а) темы из раздела по общей химии<br>б) изучение материала по неорганической химии (химия элементов)<br>в) изучение органической химии<br>г) такого не было                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 10). При изучении школьного курса химии наиболее затруднительным был в усвоении раздел....? | а) общая химия<br>б) химия неорганическая (химия элементов)<br>в) органическая химия<br>г) затруднений не было                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 11). В чем заключалось затруднение при изучении химии?                                      | а) мне было сложно понимать теоретический материал<br>б) мне трудно находить причинно-следственные связи между химическими процессами и их закономерностями<br>в) мне сложно разобраться в химических уравнениях реакций и формулах<br>г) мне трудно даются количественные расчеты при решении задач<br>д) я не умею пользоваться теоретическим материалом при выполнении опытов или при решении экспериментальных задач                                                                                         |

|                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12). Бывает, что Вы приходите на занятия по химической дисциплине не подготовленными?                  | а) да, бывает очень часто<br>б) только иногда<br>в) такое бывает редко                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 13). В чем причина Вашей не подготовленности к занятиям?                                               | а) я сильно загружен заданиями<br>б) у меня недостаточно базовых знаний по химии<br>в) личная неорганизованность<br>г) химия мне не интересна                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 14). Вы знаете, что такое лекционная форма обучения?                                                   | а) да, лекции были в школе<br>б) да, так проводились занятия на факультете довузовской подготовки<br>в) нет, мне не знакома лекционная форма проведения занятий                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 15). Какие виды лекций Вам кажутся более полезными при изучении дисциплины?                            | а) проблемные лекции<br>б) лекции-дискуссии<br>в) с включением профессиональных ситуаций и проблем<br>г) профессионально направленные<br>д) межпредметного характера<br>е) лекции с использованием презентаций<br>ж) лекции-панорамы (обзорные)<br>з) обобщающие лекции                                                                                                                                                                                                                        |
| 16). Какая форма проведения практических и лабораторных занятий Вам была бы интересней?                | а) занятия с выполнением лабораторных работ<br>б) занятия с проведением расчетного практикума и с решением задач медико-биологической направленности<br>в) семинар с обсуждением и дискуссией<br>г) смешанный тип занятий<br>д) другие (какие?) _____                                                                                                                                                                                                                                          |
| 17). Как Вы считаете, что в организации учебного процесса учебной дисциплины химии мешает её освоению? | а) большой объем изучаемого материала по предмету<br>б) недостаточная материально-техническая обеспеченность (мало учебников и методических пособий)<br>в) неравномерность распределения учебной нагрузки в течение семестра<br>г) сложности в общении с преподавателями<br>д) недостаточно консультаций по дисциплине<br>е) не учитывается уровень базовой подготовки подготовки по химии<br>ж) недостаточный контроль над учебной подготовкой в течение семестра<br>з) другие (какие?) _____ |
| 18). В чем заключалась Ваша подготовка к ЕГЭ по химии?                                                 | а) самостоятельная подготовка к ЕГЭ<br>б) дополнительные занятия на факультете довузовской подготовки<br>в) дополнительные занятия с репетитором<br>г) подготовка проводилась в другом учреждении ДО<br>д) другое _____                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Анонимное анкетирование было проведено для студентов 1 курса, обучающихся по специальностям 31.05.03 – Стоматология, 33.05.01 Фармация. В анкетировании приняли участие как российские, так и иностранные студенты.

После обработки анкет были выбраны вопросы, ответы на которые составили более 40%. Результаты представлены графически на рисунках 1-2.

Материалы анкетирования позволили выявить отдельные совпадения, а также различия при выборе ответов на вопросы российских и иностранных студентов разных специальностей.

Анкетирование показало, что предмет «химия» нравится как иностранным (66,7%), так и российским студентам – провизорам (100%) и большинству российских студентов-стоматологов (60,9%). Мотивацией при выборе вуза стала любовь к профессии медика (врача/прови-

зора) преобладает у российских студентов-стоматологов (43,5%). 47% российских студентов-провизоров поступили в медицинский вуз потому, что проявляют интерес к дисциплинам естественнонаучного профиля, а 52,9% иностранных студентов хотят помогать людям.

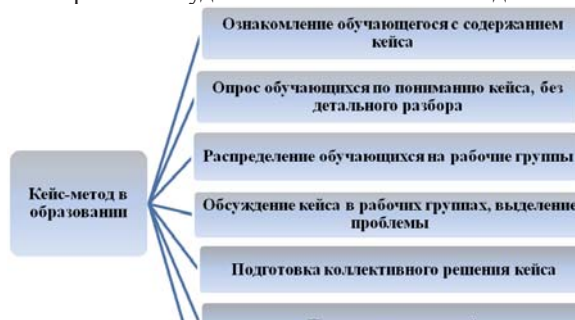


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов специальности 31.05.03 – Стоматология.



Рис. 2. Результаты анкетирования студентов специальности 33.05.01 – Фармация.

Большинство студентов, принявших участие в анкетировании, являются городскими жителями. Среди российских студентов до поступления в вуз окончили среднюю школу 85,5% студентов стоматологов и 82,4% студентов специальности фармация. Среди иностранных студентов закончили среднюю школу до поступления в вуз 75% студентов – стоматологов и 77,8% студентов – провизоров. Студенты всех специальностей, как иностранные, так и российские в значительном процентном соотношении признают важность хорошего химического образования, как базу для изучения биохимии, фармакологии, токсикологии, физиологии, фармацевтической химии и других дисциплин.

Традиционно в медицинских вузах химию начинают изучать в первом семестре первого курса. Обязательной основой для удовлетворительного изучения химии являются знания, полученные в ходе базовой подготовки к поступлению в ВУЗ. Для успешного освоения дисциплины необходимо уделить больше внимания тем разделам курса, которые вызывали наибольшие затруднения. Согласно проведенному анализу, наибольшие проблемы, как у российских, так и у иностранных студентов, возникали с органической химией, где наибольшие сложности возникали из-за недостаточности сформированных логических причинно-следственных связей между теоретическим материалом и химическими закономерностями при формировании основного образования учащихся. Тем не менее 39,1% российских студентов специальности стоматология не испытывали никаких затруднений при изучении курса химии.

Методы обучения в старших классах средней школы приближаются к вузовским, поэтому большая часть студентов-первокурсников уже знакома с лекционной формой обучения. Наибольший интерес у студентов вы-

зывают лекции с богатым иллюстративным материалом (презентации, видеофрагменты, учебные фильмы).

Значимость лабораторного практикума неоспорима для получения профессиональных умений и навыков. Наше исследование подтвердило это еще раз – 65,2% российских и 66,7% иностранных студентов специальности стоматология, 52,9% российских и 88,9% иностранных студентов-провизоров предпочитают занятия с выполнением лабораторных работ. 41,2% российских студентов специальности Фармация нравятся занятия смешенного типа, включающий практическую часть и обсуждения теоретического материала.

Известно, что для поступления в университеты на медицинские специальности требуется хорошая подготовка по дисциплинам естественно-научного профиля (химия, биология), поэтому был задан вопрос о форме подготовки к ЕГЭ. Анкетирование показало, что среди иностранных студентов для поступления в университет было достаточно знаний полученных в довузовской подготовке: для специальности Фармация этот показатель составил – 77,8 %, а для специальности Стоматология – 41,7 %. Среди российских студентов подготовка к поступлению в вуз осуществлялась с помощью дополнительных занятий с репетитором: для студентов специальности Фармация этот показатель составил – 76,5 %, а для специальности Стоматология – 66,0 %.

Нами отмечено, что самостоятельная подготовка иностранных студентов не достаточна по отдельным разделам химии в России, это частично компенсируется на подготовительных курсах при ВУЗах, но требует в дальнейшем использования модернизированных методик преподавания дисциплины.

Выявленная проблема довузовской подготовки по химии российских и необходимость расширения различных форм дополнительного химического образования для иностранных студентов (кружки, факультативы, факультеты довузовской подготовки) позволяет скорректировать курс химии в медицинском вузе и совершенствовать методики обучения химии. По результатам нашего исследования для студентов медицинских специальностей в сочетании с аудиторной работой, отдельные темы проводятся в виде вебинаров, on-lain конференций, web-квестов или студенческих конференций и т.п., тем самым меняя подходы к формированию компетенций.

### Библиографический список

1. Беляева Г.Ф., Царенко А.С. Опросы «Преподаватель глазами студента» как инструмент совершенствования управления учебным процессом в вузе // Государственное управление. Электронный вестник Выпуск № 32. Июнь 2012 г.
2. Гусев А. Н. Измерение в психологии: общий психологический практикум. / А.Н. Гусев, Ч.А. Измайлов, М. Б. Михалевская. М.: Смысл, 1997. 286 с.
3. Литвинова Т.Н., Юдина Т.Г., Русинова Т.В., Литвинова М.Г. Анкетирование студентов первого курса «Изучение химии глазами студента» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4-1. С. 178–181
4. Потапова С.О., Кузнецова А.Я. Анкетирование как метод психолого-педагогического исследования // Образование современного человека. URL: <http://econf.rae.ru/article/8726> (дата обращения: 04.11.2020).
5. Рамендик Д. М. Общая психология и психологический практикум. М.: Форум, 2009. 304 с.
6. Сонин В.А. Общий психологический практикум. М.: Форум, 2010. 416 с.

### References

1. *Belyaeva G.F., Tsarenko A.S.* Polls “Teacher through the eyes of a student” as a tool for improving the management of the educational process in the university // Public administration. Electronic Bulletin Issue No. 32. June 2012
  2. *Gusev A.N.* Measurement in psychology: general psychological practice. / A.N. Gusev, Ch.A. Izmailov, M.B. Mikhalevskaya. M.: Smysl, 1997. 286 p.
  3. *Litvinova T.N., Yudina T.G., Rusinova T.V., Litvinova M.G.* Questioning of first-year students “Studying chemistry through the eyes of a student”// International Journal of Applied and Fundamental Research. 2017. No. 4-1. Pp. 178-181
  4. *Potapova S.O., Kuznetsova A.Ya.* Questioning as a method of psychological and pedagogical research // Education of a modern person. URL: <http://econf.rae.ru/article/8726> (date of access: 04.11.2020).
  5. *Ramendik D.M.* General psychology and psychological practice. M.: Forum, 2009. 304 p.
  6. *Sonin V.A.* General psychological workshop. M.: Forum, 2010. 416 p.
-

**ФЕДОР СТЕПАНОВИЧ АДДЕЕВ  
(1950–2021)**



Орловское научное и педагогическое сообщество понесло тяжелую утрату. На 71 году жизни скончался Ф.С. Авдеев.

Федор Степанович Авдеев родился 19 февраля 1950 в с. Сопычь Сумской области. Выпускник Орловского педагогического института, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, почетный доктор математики Реймского университета (Франция).

Всю свою жизнь Федор Степанович посвятил работе в Орловском государственном университете, прошел путь от лаборанта кафедры до ректора университета, которым проработал 21 год.

За свою трудовую деятельность Федор Степанович обучил множество студентов, которые стали высококвалифицированными специалистами.

Являлся председателем диссертационного совета ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» Д 212.183.04 по специальностям:

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (математика в системе начального, среднего и высшего образования) (педагогические науки);

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки).

Основатель и главный редактор научного журнала «Ученые записки Орловского государственного университета».

Ф.С. Авдеев на протяжении многих лет возглавлял Совет ректоров вузов Орловской области. Избирался депутатом Орловского областного Совета народных депутатов (председатель комитета по вопросам социальной политики, комитета по образованию, культуре, спорту, молодежной политике и туризму) I–IV созывов (1994–2011).

Научная деятельность Фёдора Степановича была связана с исследованиями в области математического анализа и методики преподавания, с разработкой и внедрением в практику темы: «Аппроксимация целых функций в некоторых многомерных комплексных пространствах». По этой проблеме им написано более 100 научных работ, которые широко используются в практике учебных заведений России.

Профессиональная деятельность Ф.С. Авдеева отмечена высокими государственными наградами: орденом «Дружбы» (1996 г.), орденом «Почета» (2008 г.), медалью «За воинскую доблесть» (1970 г.), медалью «За трудовую доблесть» (1974 г.), нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» (2001 г.), знаком отличия «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации» (2001 г.), нагрудным знаком «Почетный работник науки и техники Российской Федерации» (2010 г.), почетной грамотой Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации (2001 г.), дипломом и благодарностью Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации «За успехи, достигнутые образовательным учреждением в VII Всероссийском открытом конкурсе «Юнеко 2009», орденом святого равноапостольного великого князя Владимира III степени Русской Православной Церкви (2003 г.).

Коллектив Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева, члены редакционной коллегии журнала «Ученые записки Орловского государственного университета» выражают глубокие соболезнования родным и близким Ф.С. Авдеева.

## РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

**АВДЕЕВ Ф.С.** (главный научный редактор) – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате по педагогическому образованию, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ПУЗАНКОВА Е.Н.** (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

**ДУДИНА Е.Ф.** (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ХОВАНСКАЯ Е.А.** (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

**АЛЕКСАНДРОВА А.П.** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**АЙЗЕНШТАТ М.П.** – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

**АНТОНОВА М.В.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**АРЗАКАНЯН М.Ц.** – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

**АРСЕНТЬЕВА Н.Н.** – доктор филологических наук, профессор, Гранадаский университет (Испания);

**БЕДНАРСКАЯ Л.Д.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ВИДМАРОВИЧ Н.П.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Загребский университет (Хорватия);

**ГЕЛЛА Т.Н.** – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ЗАЙЧЕНКОВА М.С.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

**ИВАНОВ А.Е.** – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

**ИЗОТОВ В.П.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**КОВАЛЕВ П.А.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ЛАРИОНОВА Л.Г.** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

**ЛЬВОВА С.И.** – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория дидактики русского языка, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

**МАЙМЕСКУЛОВА А.Л.** – доктор наук, экстраординарный профессор, университет Казимира Великого, Институт нефилологии и прикладной лингвистики (Польша);

**МИНАКОВ С.Т.** – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**МИХАЛЬЧЕНКО С.И.** – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского;

**МИХЕИЧЕВА Е.А.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**НИКОЛАЕВ В.А.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»;

**НИКОНОВА Т.А.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

**НОВИКОВ С.Н.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ОБРАЗЦОВ П.И.** – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

**ПАСТЕРНАК Е.Л.** – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

**ПОГОСЯН В.А.** – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

**ПОНШОН Т.** – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

**РЕТИНСКАЯ Т.И.** – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ТАМИН М.** – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

**ТЕР-МИНАСОВА С.Г.** – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

**УМАН А.И.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И.** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

**ЧЕЛЫШЕВА И.И.** – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

**ЧЕРЕПАНОВА Л.В.** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

**ЧИКАЛОВА И.Р.** – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

**ШЕМЧУК Ю.М.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения, Московский государственный лингвистический университет;

**ШИ ХУНШЭН** – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

**ЯМАГУТИ Р.** – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет Досиса, г. Киото (Япония).

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

**Общие правила.** Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 \*.doc (**версия MS-Word 2007\*.docx, \*.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  
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@oreluniver.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании  
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.  
Перевод: Александрова А.П.  
Компьютерная верстка: Корявкина О.С.  
Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 23.03.2021 г.  
Дата выхода в свет .03.2021 г.  
Формат 60х84/8 Объём 37,37 усл. п. л.  
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ №

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